

L'entrée de l'enfant dans la culture écrite¹

« Chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie... » Françoise Dolto².

Jeannine Duval Héraudet

Argument

L'écrit est trace, représentation, inscription, mémoire, expression pulsionnelle et double symbolisation, plaisir et souffrance, engagement corporel et distanciation, mise en ordre et support de la pensée, affirmation de soi et reconnaissance des autres, marque de la séparation et lien, acceptation du manque et de la perte, confrontation à ses limites et dépassement de soi, centration sur soi et ouverture aux autres, contrainte et liberté, répétition et création, exercice imposé, don et partage... objet tiers dans la relation. La mise en sens de cet écrit requiert une articulation de l'imaginaire et du symbolique. Que ce soit sous sa forme lue ou graphique, la médiation de l'écrit ouvre à la culture scolaire et aux apprentissages de la classe.

Deux questions se posent alors :

1. Comment un enfant entre-t-il dans l'écrit, qu'il soit destinataire ou auteur de cet écrit ?
2. On constate que les différentes pratiques rééducatives, au-delà des différences liées à la diversité des praticiens, accordent toutes une grande place à l'écrit. De quel écrit s'agit-il ? Comment aide-t-il l'enfant à aborder les différentes formes d'écrit scolaire ? Autrement dit, comment la médiation de l'écrit en rééducation, aide-t-elle un enfant en difficulté à entrer dans le pouvoir lire et le pouvoir écrire ?

Cette intervention s'est déroulée sur deux journées. Chacune d'elles s'est centrée sur l'analyse d'un de ces deux points, en articulant exposé et échanges.

Relire ce texte, écrit en 2004, impose aujourd'hui, en 2019, un petit retour en arrière.

¹ Ce texte a comme origine une intervention auprès des rééducateurs de La Rochelle, les 4 et 5 novembre 2004. Cette intervention de deux journées avait été construite à partir des questions adressées par les rééducateurs de l'AREN 17 (Association des rééducateurs de l'Education nationale des Charentes Maritimes). Revu en 2019, ce texte doit bien entendu tenir compte du temps passé depuis sa première écriture.

² Dolto, F. 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Ergo Press, p. 16.

I. PETIT RETOUR HISTORIQUE

En 1989, le Ministère de l'Education nationale s'était engagé dans la réécriture de la Loi d'orientation. En 2003, le « grand débat sur l'école » avait mis en évidence les difficultés de l'institution scolaire à gérer l'hétérogénéité des élèves qu'elle accueille. Dans le rapport qui a suivi, en 2004, sous la responsabilité de Monsieur Thélot, l'échec scolaire a été dénoncé comme la principale source d'inégalité entre les citoyens. Le 23 avril 2005, la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, a complété celle de 1989.

On ne peut qu'être profondément en accord avec une volonté affirmée de « faire réussir tous les élèves ». De même, tout en notant qu'il ne s'agissait pas, déjà, d'une nouveauté, nous nous accordons sur l'importance d'un « *socle commun des connaissances indispensables* » en ce qui concerne la période de scolarité obligatoire, même si ce « socle commun » ne se réduit pas, comme on voudrait nous le faire admettre, à lire, écrire, compter. La plupart des enfants désirent acquérir ces outils de la culture lorsqu'ils entrent au Cours préparatoire.

Le « rapport Thélot » soulignait toutefois également que « les enfants sont différents dans leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité¹ ». En dépit du fait que leur « motivation » pour apprendre semblait posée comme un postulat, même si les ressorts en étaient reconnus comme différents, il était avancé qu'il s'agissait pour l'école de « s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant, suivant plusieurs modalités possibles ». C'est ce que Monsieur Thélot soulignait à nouveau le 13 octobre 2004, alors qu'interviewé par France 2 au lendemain de la remise de son rapport au ministre, il affirmait avec force qu'il s'agira de « répondre à chaque élève et de s'adapter davantage à la diversité des élèves ».

Pouvait-on espérer que les décisions prises quant aux moyens mis en œuvre le seraient dans une volonté de répondre au mieux à la diversité des besoins fondamentaux des élèves, afin que les potentialités de tous soient développées, tout en tenant compte de leurs différences singulières et inévitables ? Alors que le concept de « bienveillance » était avancé, quels moyens se donnait-on pour « bien-traiter » chaque élève, y compris ceux que le milieu familial, l'histoire personnelle ou le chaos intérieur ne prédisposent pas d'emblée à s'inscrire dans les règles collectives ou dans la culture que propose l'école ?

Pouvait-on espérer que les décideurs feraient le choix de mettre en valeur et de développer les dispositifs qui avaient déjà fait leurs preuves ? Parmi ces réponses, l'aide rééducative à l'école, avait élaboré peu à peu sa spécificité, sa singularité, ses référents théoriques et ses modalités d'intervention. La même année, le référentiel de compétences du 26 février 2004, comme le faisait en d'autres termes celui du 8 mai 1997, rappelait la nécessité, pour le rééducateur, de construire son identité professionnelle. Celui-ci devait, entre autres, « connaître ses missions, savoir se situer, percevoir la spécificité et la complémentarité de sa pratique professionnelle par rapport à celle des différents professionnels partenaires ». On peut affirmer qu'il existait pourtant déjà une praxis rééducative spécifique, reconnue et mise en œuvre par les rééducateurs, au moins depuis la transformation des GAPP en RASED², en

¹ *Rapport Thélot*, p. 56-58.

² Date de transformation des Groupes d'aides psychopédagogiques, en Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

1990. Cette praxis – au sens d'action ordonnée en vue d'une fin - se référait à une éthique et à une expérience clinique éclairée par des théories. Elle s'était élaborée peu à peu grâce à des écrits en provenance des centres de formation, de chercheurs et des praticiens eux-mêmes. On peut affirmer que cette intervention avait démontré qu'elle avait des effets, et qu'elle avait aidé un grand nombre d'enfants à devenir des écoliers inscrits dans la collectivité scolaire, et des élèves qui apprennent dans leur classe. Elle avait également accompagné les enseignants et les parents confrontés à la difficulté de ces mêmes enfants¹.

Or, quelles étaient les modalités d'intervention proposées par le rapport Thélot, alors qu'il avait été conçu pour constituer un matériau de base en vue de la réécriture de la Loi d'Orientation ?

On peut constater qu'une réponse s'imposait, unique, sous une apparence de diversité et sous des habillages différents : davantage de pédagogie et plus tôt. Les élèves en difficulté passeraient « l'essentiel du temps scolaire » à acquérir et à maîtriser ces indispensables. Allaient-ils être privés « des enseignements complémentaires » (le sport, les activités d'expression...) qui étaient parfois les seuls domaines dans lesquels ils pouvaient trouver confiance en eux, s'affirmer en réussite ? Deux images se sont imposées : celle du gavage d'un anorexique scolaire ou celle de l'accouchement de la lecture aux forceps...

Ce même rapport projetait également « à l'horizon de 15 ans... », une école où tous les enseignants seraient des spécialistes, et la disparition radicale des RASED, devenus inutiles... Intéressant, non, alors que je reprends ce texte en 2019, soit juste quinze ans après ! Ce rêve d'éradication progressive des RASED s'est poursuivi dans les faits, par la suppression d'un grand nombre de postes de rééducateurs et de Centres de formation. Toutefois, l'aide rééducative existe toujours !

Quels positionnements pouvons-nous soutenir aujourd'hui face à ces projets de suppression qui continuent à faire leur chemin chez certains décideurs ?

Les difficultés rencontrées et les réponses apportées

Oui, il existe des problèmes pédagogiques, en 2019 comme en 2004 ou en 2005.

Non, l'école n'est pas parfaite et des améliorations sont toujours aujourd'hui et sans aucun doute indispensables. Oui, les méthodes pédagogiques doivent être interrogées, affinées... Depuis l'instauration de l'école laïque, gratuite et obligatoire, de nombreux pédagogues ont formulé des propositions. Ils soutenaient les positions de l'Ecole Moderne, de la pédagogie Freinet, de la Pédagogie Institutionnelle, du GFEN². Ils n'ont pas été entendus ou bien ils ont été soigneusement tenus en marge...

Oui, certains enfants ont besoin, plus que d'autres, de manipuler d'avantage la langue française avant de pouvoir en aborder son écriture, parce que leur milieu familial les y a peu ou pas du tout préparés. Oui, des exercices plus nombreux de phonologie, de repérage, de discriminations diverses, seraient sans doute bénéfiques à tous. Ces exercices relèvent de la compétence pleine et entière des enseignants des classes. Ils doivent être intégrés aux méthodes d'apprentissage, tout en constituant dans le même temps des outils de prévention des difficultés inévitables, lors de la rencontre

¹ Nous ne reprendrons pas ici ce qui a été développé sur ce site par des textes comme : « Qu'est-ce que l'aide rééducative à l'école ? Une aide psychopédagogique » ou encore « L'aide rééducative à l'école, quel projet ? ».

² Groupe Français d'Education Nouvelle.

de l'enfant avec l'écrit. Par manque d'exercices suffisants et systématiques, l'école fabrique trop souvent de « faux dyslexiques » pour lesquels la lecture correspond à un jeu de devinettes ou de mémoire. Or, l'enfant ne gagne pas à tous les coups à ce petit jeu et les diagnostics de troubles possibles sont parfois trop rapides.

Selon Jacques Lévine, « trois passages névralgiques engagent l'avenir de l'enfant : l'entrée dans le groupe, l'entrée dans l'écrit, l'entrée dans la vie ».

Quiconque a écouté un enfant, sait que « l'entrée dans le groupe » occupe une place prépondérante dans ses préoccupations. L'école, dans la représentation des enfants, ce n'est pas toujours en premier lieu l'acquisition du « socle commun des apprentissages ». C'est aussi, le désir de relations sociales qu'ils vont pouvoir nouer avec d'autres enfants. Alors qu'il avait été invité à représenter l'école, Morgan, alors âgé de 7 ans 6 mois, avait choisi le moment de la récréation, lieu et temps par excellence des rencontres entre pairs, dans toutes leurs diversités (les bagarres, les jeux de séduction et de poursuite garçons/filles, les jeux entre filles (corde à sauter), les jeux entre garçons (ballon, billes), les marelles... Sur ce dessin, la maîtresse, de sa fenêtre, admire « le beau temps ». L'élève, à l'étage, se réjouit d'avoir bientôt fini sa punition pour pouvoir rejoindre ses camarades dans la cour.



On peut s'étonner, à la lecture de tels rapports, ou de ceux qui ont suivi - le mot « étonné » reprenant son sens fort, étymologique, d'être comme « frappé du tonnerre ¹ » -, par une telle méconnaissance du public scolaire. Les positionnements adoptés postulent que l'enfant laisse ses préoccupations familiales et personnelles à la porte de l'école... Ces textes ignorent ou nient l'existence d'enfants qui ne savent pas encore ni qui ils sont, ni d'où ils viennent, et encore moins où ils vont. Certains décideurs ne veulent rien savoir de la présence dans l'école, d'enfants qui n'ont pas trouvé leur place dans leur propre famille, et d'enfants pour lesquels l'école n'a pas pris sens. Ces enfants, accaparés, du fait de leur histoire personnelle, par des souffrances psychiques et de l'angoisse, s'en défendent en adoptant des comportements de toute-puissance ou de provocation, de violence, des attitudes de défi, en s'agitant, en passant à l'acte impulsivement et de manière répétée, mais aussi en se repliant sur eux-mêmes. Du fait de leur chaos intérieur, ils sont indisponibles pour accéder à l'ordre symbolique codifié des règles collectives et de la culture

¹ Du latin *attonare*, qui s'est transformé au XII^e siècle en *estonner*.

scolaire, et ressentent comme une tâche impossible de se construire une place dans le groupe-classe et dans la collectivité scolaire. De telles affirmations ignorent ou veulent ignorer l'existence d'un entre-deux de la difficulté, celui d'une « difficulté ordinaire ¹ » qui déborde pourtant les limites de ce qui peut se dire, se jouer, se construire dans le cadre du groupe-classe, sans pour autant nécessiter une thérapie à l'extérieur de l'école. Que pourrait faire le maître de la classe, même « spécialiste » (et spécialiste de quoi ?). De l'apprentissage, sans aucun doute). Que pourraient-ils faire pour permettre à ces enfants d'exprimer ce qui fait obstacle, alors qu'il est préoccupé légitimement par les savoirs à faire acquérir et par la gestion du groupe ?

De nombreux enfants ont bénéficié d'un milieu familial favorable, « suffisamment bon² » et suffisamment étayant. Ils ont trouvé les ressources pour mettre en ordre et apaiser les questions inévitables liées au seul fait de grandir, les ressources pour se séparer suffisamment du milieu familial, afin d'aller de l'avant. D'autres n'ont pas eu cette chance. Ils ont été sur-accompagnés, sous-accompagnés ou mal-accompagnés, comme le soulignait le psychanalyste Jacques Lévine. Ils ont besoin, à un moment donné, d'un accompagnement transitoire, personnalisé, dispensé sous la forme de rencontres singulières ou en très petits groupes. Une aide pédagogique spécialisée va les aider à se recentrer sur les méthodes de travail, sur la manière de se positionner face aux apprentissages et par rapport à la culture scolaire. L'aide rééducative, quant à elle, va proposer à d'autres enfants, d'exprimer en toute sécurité ce qui les préoccupe, pour y mettre de l'ordre, pour répondre, même provisoirement, aux questions qui les encombre, pour se rendre disponibles et devenir des écoliers inscrits dans les règles de la collectivité scolaire, et pour devenir des élèves qui apprennent. Cette aide doit impérativement se faire en écart de la classe. Elle ne trouvera sa pleine efficacité que dans la mesure où l'enseignant de cette classe, de son côté, adoptera des approches et méthodes pédagogiques plus personnalisées et davantage diversifiées... Quelle que soit la bonne volonté, quelle que soit la formation des enseignants des classes, nous pouvons soutenir qu'entrer dans une confusion d'espace, – en ce qui concerne le groupe-classe –, dans une confusion de fonctions et de positionnements, risquerait de porter un grand préjudice à l'enfant qui, justement, a besoin de repères stables et bien identifiés.

Cependant, au sein même du Ministère de l'Éducation nationale, d'autres n'envisageaient pas la disparition des RASED, serait-ce « à l'horizon de quinze ans ». Viviane Bouysse, chef de bureau des écoles à la Direction de l'enseignement scolaire, intervenait en mars 2004, sous le titre : « Dispositifs d'aide à l'école primaire : de la différenciation pédagogique à l'aide spécialisée ». Elle reconnaissait que : « quelle que soit l'expertise du maître, la différenciation pédagogique ne suffit pas pour certains élèves ; dans le cadre de projets coordonnant l'action en classe et en dehors de la classe, il est nécessaire de mettre en place des formes de travail adaptées ». Viviane Bouysse poursuivait : « Quelle que soit l'aide choisie (dominante pédagogique ou dominante rééducative), ce travail se fait « sur fond d'école » et si la problématique personnelle de l'élève est en cause, elle n'est à considérer qu'en fonction des enjeux scolaires ».

Même si, dans sa spécificité, l'aide rééducative prévoit un détour par rapport aux symptômes et par rapport aux apprentissages, nous pouvons affirmer que, hier comme

¹ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

² Pour reprendre le concept développé par D.W. Winnicott, lequel insistait sur la différence entre « trop bon », abusivement permissif, et un environnement « suffisamment bon » qui accepte de frustrer l'enfant et de poser des limites symboliques à ses actes.

aujourd'hui, elle s'inscrit bien dans l'école et dans les missions de celle-ci. Cela constitue une de ses spécificités, par rapport à d'autres aides à l'enfant qui se déroulent hors de l'école.

Puisque ce sont des réponses pédagogiques qui sont mises en avant, avec insistance, puisque certaines peurs font répéter à d'autres que l'aide rééducative ne doit pas perdre de vue qu'elle s'inscrit dans l'école, il me semble qu'il est nécessaire, aujourd'hui plus que jamais, en cette période de doutes, de débats et d'éventuelles remises en question, de pouvoir argumenter en quoi l'aide rééducative répond aux besoins spécifiques de certains enfants, en quoi elle leur est nécessaire pour devenir écoliers et élèves, et en particulier en quoi elle les aide à construire ou à consolider les fondations qui les aidera à acquérir dans leur classe, avec leur enseignant, « le socle commun des connaissances indispensables », lecture, écriture, calcul. Sans « perdre son âme », et sans compromissions, le rééducateur doit pouvoir argumenter à quoi correspond pour un enfant de s'inscrire dans les codes culturels de l'école et « d'entrer dans la culture écrite », laquelle permet tous les autres apprentissages. Il doit pouvoir mettre en évidence de quelle manière il peut l'y aider, lui, de sa place et de sa fonction, sans même toucher en quoi que ce soit au domaine du maître de la classe, celui des apprentissages...

Nous devons donc être au clair sur la manière dont se construit le pouvoir lire et le pouvoir écrire chez un enfant.

Qu'entend-on par « culture écrite » ?

En ancien français du XI^e siècle, *escrire* signifiait dessiner, peindre, tracer des lettres, mettre par écrit. Comme nous pouvons le constater, cette définition ouvre à un large champ.

Je m'appuierai, entre autres sources, sur une conférence de Dominique de Peslouan, concernant la prévention des difficultés des enfants à entrer dans la culture écrite¹, sur l'ouvrage de Joël Clerget : *L'enfant et l'écriture*², sur le livre de Jacques Bernardin : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite ?*³, sur le livre dirigé par Bernard Chouvier, *Les processus psychiques de la médiation*⁴, et sur les synthèses que j'ai réalisées au cours de l'écriture de ma thèse. Ces entrées nous permettront en particulier de repérer comment se passe pour l'enfant son entrée dans la culture écrite, ce qu'il doit élaborer, ce dont il a besoin pour le faire, et quelques-uns des écueils qui deviennent parfois, pour certains enfants, des murs qui leur semblent infranchissables. Ces repères, à la fois théoriques et issus de l'observation, nous permettent d'ancrer la mise en œuvre d'une aide à l'enfant, au sein de la relation rééducative.

Nous définirons largement l'écrit comme *la culture écrite*, beaucoup plus précoce que l'apprentissage de l'écrit scolaire. Le « savoir lire » et le « savoir écrire » sont l'aboutissement de tout un travail d'élaboration psychique réalisé par l'enfant, depuis sa naissance, bien antérieur aux questions opératoires. Dominique De Peslouan affirme que « le savoir lire » est le résultat d'une logique chronologique et symbolique

¹ Peslouan, D. 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du VII^e congrès FNAREN*, Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand.

² Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès.

³ Jacques Bernardin, pédagogue du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) et chercheur (Bernardin, J. 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, éd. 2002).

⁴ Chouvier, B. et Als, 2002, *Les processus psychiques de la médiation*, Coll. Inconscient et culture, Paris, Dunod.

qui recouvre un « Pouvoir-Vouloir-Savoir lire ». Cette logique commence « dans les premières relations signifiantes/ symboliques entre l'enfant et son environnement (...) dont l'écrit représente l'achèvement culturel¹ ».

Comment, donc, se vit chez le très jeune enfant la question du pouvoir lire et du pouvoir écrire ? Nous interrogerons successivement ce qu'évoquent les termes : la trace, le dessin, l'écrit et la lecture, l'écriture, en illustrant ces différents registres de productions enfantines.

II. LA TRACE, UN AGIR DÉJÀ SYMBOLISÉ ET UNE CONQUÊTE DE L'ESPACE

Le mot grec *graphein*, d'où sont issus graphie, graphisme, signifie gratter, tracer sur la pierre, tracer des caractères, des figures et des lignes. Il se réfère à l'inscription et à l'image, au récit et à la fresque.

En grec, *skariphaomai*, faire une égratignure, et *skariphos*, scarifier, reflètent l'aspect matériel du geste à son origine.

Selon Joël Clerget, une trace devient signifiante par effacement et par la parole, elle montre et fait voir : « la trace, plus on l'efface, plus elle s'affiche »². Il ajoute plus loin : « Telle est la loi de la lettre : faire durer la parole dans le temps. Perdurer. Aller de l'avant³. »

- Dans un premier temps : une trace fait *signe*, elle représente quelque chose pour quelqu'un.
- Dans un second temps, la trace est désignée par un nom. Elle peut disparaître au regard, elle continuera à exister dans la langue. On peut en parler, l'intégrer dans un réseau *signifiant*.
- Dans un troisième temps, apparaît le *sujet* : l'Autre a laissé cette trace.

Le pouvoir de la trace correspond à une inscription dans une trame signifiante qui concerne :

- Soi-même ;
- Les autres ;
- Les événements.

La trace engage.

Le tatouage est écriture, inscription indélébile, définitive sur le corps.

La trace peut-être aussi un signe distinctif, un signe d'appartenance à un groupe. En Afrique, la scarification est marquage, rituel symbolique d'appartenance ethnique ou d'initiation.

¹ Peslouan, D. 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du VII^e congrès FNAREN*, Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand, p. 63.

² Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès, p. 29.

³ Ibid., p. 108.

En se scarifiant, certains sujets cherchent à extérioriser et à retourner sur leur corps, en s'auto-mutilant, une souffrance intérieure intolérable¹. Cette marque, même soigneusement cachée, est à considérer comme un appel au secours, un message adressé à qui voudra bien l'entendre.

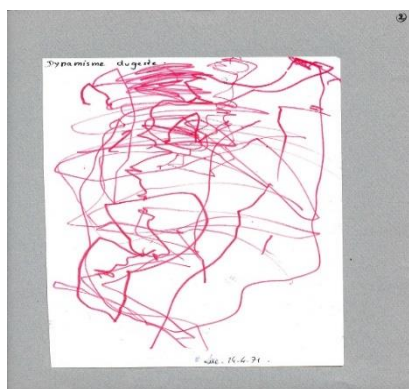
Le mot « trace » évoque encore l'empreinte, la marque d'un passage, le reste ou la cicatrice laissés par un événement. On reconnaît que quelque chose a existé par le vestige, même minime, qui subsiste d'une chose passée. Même si on ne peut que formuler des hypothèses sur les raisons qui ont poussé les hommes préhistoriques à laisser des traces, ou des inscriptions de plus en plus élaborées sur les murs des cavernes, ou sur des menhirs, par exemple, on peut avancer que ces inscriptions correspondaient à un besoin profond.

Bien avant l'invitation à entrer dans l'apprentissage de l'écriture des mots, de nombreux enseignants d'école maternelle demandent aux enfants de la classe, de poser leur main recouverte de peinture sur une grande feuille. Quelquefois, c'est le pied. L'enfant engage son corps dans cette trace qui le représente et il saura la reconnaître et la montrer avec fierté lorsque ses parents viendront dans la classe. Il s'agit bien d'inviter chaque enfant à entrer dans le monde du symbolique, en donnant une représentation métonymique² de lui-même, de plus, intégrée dans une représentation symbolique du groupe-classe.

Tout enfant aborde la trace par ce qui est nommé « des gribouillages ».

Un des grands problèmes de l'enfant est sa conquête de l'espace, qu'il s'agisse de l'espace dans lequel il ne se situe pas encore bien lui-même, ou celui des objets, dans leurs trois dimensions. Henri Wallon souligne l'importance du gribouillage comme première conquête de l'espace par l'enfant, et considère celle-ci comme parallèle à sa maturation. Le gribouillage est déjà, aussi, un message adressé à l'autre.

L'enfant implique la totalité de son corps dans cet acte. Comment pourrait-il se servir de sa seule main si son corps est vécu comme une totalité, non séparé de son milieu familial ? L'énergie déployée se manifeste par le dynamisme du trait, que celui-ci soit en zig-zag, ou qu'il se circularise. Une jouissance en résulte. Il ne parvient pas toujours à maîtriser, à arrêter son geste. Le trait vient souvent mordre le bord de la page, comme dans le tracé de Luc, alors âgé de 2 ans 6 mois.



¹ Parmi les hypothèses possibles, cette atteinte du corps peut aussi correspondre à une recherche d'atteindre le corps de la mère à travers son propre corps, ou encore à une recherche de la sensation d'exister à travers la souffrance.

² La métonymie est une figure de style du langage, qui dénote un transfert de dénomination d'un terme à un autre, liés entre eux par certains modes de relation : la cause pour l'effet, la partie pour le tout, le contenant pour le contenu, etc. ex : « Une voile à l'horizon » pour désigner un navire.

Certains auteurs avancent l'hypothèse que pour le très jeune enfant, la feuille de papier peut être vécue comme le miroir du visage de la mère, et il arrive qu'il la gribouille avec violence.

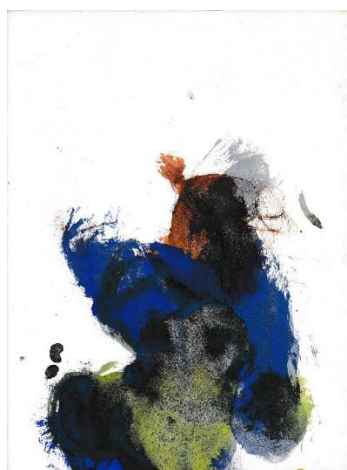
Cependant, très tôt, l'enfant différencie le dessin et l'écriture. Lorsqu'il déclare : « C'est pas pareil », il procède à une mise en ordre symbolique, et il réalise qu'un système de contraintes, même si elles lui échappent, organise l'écriture.

Lors de ses premiers essais de peinture, l'enfant se confronte corporellement avec la matière, même s'il utilise un pinceau comme intermédiaire. Il fera de même avec ses doigts, un chiffon, une éponge, au tout autre instrument. Les taches de couleur, les éléments juxtaposés, ne sont pas le signe que la surface est acquise, mais que se construisent les notions de haut, de bas, de vide, de densité, puis celles de proximité, d'éloignement, par exemple.

Tout dessin est à la fois expression et figuration, création personnelle, y compris lorsqu'aucun mot ne vient en traduire le sens pour le spectateur. « Produit d'un grand effort, l'œuvre de l'enfant n'est jamais un jeu gratuit¹. » Le dessin agit en retour sur son auteur. Il s'agit ainsi d'un travail sérieux, recherche de soi, autant que recherche d'appropriation de cet espace qu'offre la feuille de papier.

Nous suivrons ainsi plusieurs dessins de Anne, alors qu'elle était âgée de 3 ans et demi puis 4 ans et demi, afin de mettre en évidence les processus en jeu, et ce que l'enfant construit d'une manière concomitante.

Le premier dessin choisi ici, à la peinture, témoigne en particulier de cette conquête de l'espace plane de la feuille, mais aussi d'une recherche d'organisation, à partir du choix des couleurs et des formes.



Cependant, l'enfant doit pouvoir effacer sa trace, il a parfois besoin que celle-ci ne soit pas toujours indélébile, sans recours et sans retour. D'où le grand intérêt de l'enfant par rapport au tableau, aux supports que l'on peut effacer. Patrick Chamoiseau, dans *Une enfance créole*², rapporte comment il est entré dans ce pouvoir de la trace, et dans la jouissance de pouvoir l'effacer : « La craie se voyait bien sur le noir de l'ardoise. Il

¹ Stern, A. 1966, *Une grammaire de l'art enfantin*, éd. D. & N.

² Chamoiseau, P. 1994, *Une enfance créole II, Chemin-d'école*, Paris, Gallimard, éd. 1996, Folio, p. 26.

traça un trait. Puis deux. Puis mille ronds. Puis un lot de gribouillis. Quand les deux faces en furent couvertes, il apprit à effacer. Avec sa main. Son coude. Ses épaules, jusqu'à ce qu'il soit devenu tout blanc et pleure la craie usée... Et Jojo, consterné de le voir effacer son ardoise à l'aide de ses cheveux, lui apprit le secret de l'éponge... Et de tous temps, il n'eut jamais assez de craie, jamais assez d'éponge, jamais assez d'ardoise. Ça, je vous le jure ».

S'il ne peut jouer à la destruction, l'enfant n'élabore pas cet aller-retour entre tracer et effacer, détruire et reconstruire. Le modelage, l'argile, le sable, l'eau, éléments très sensoriels, sont des objets malléables qui permettent à l'enfant, dans un rapport corporel à la matière, de découvrir cette maîtrise jubilatoire dans une première élaboration de la forme, de la représentation, de la transformation de la matière puis dans la construction de la permanence de l'objet. Le jeu avec les mots et les sonorités, les jeux de construction, mais aussi les gribouillages effacés vont permettre à l'enfant de compléter son expérience.

Patrick Chamoiseau poursuit : « Vint le temps des pétroglyphes. Un hasard lui permit de découvrir que les cloisons accueillait bien la magie de la craie. Alors les cloisons de l'appartement en furent couvertes. Man Ninotte, habituée pourtant aux désolations, en perdit son bon ange. (...) L'ardoise avait perdu tout son magnétisme. Les cloisons seules étaient ensorcelées. Alors le négrillon se réfugia dans le couloir un peu sombre qui reliait les appartements. Là, personne ne s'inquiétait de l'état des cloisons. On l'y trouva désormais, artiste inspiré, hiératique, important, couvrant sans pièce fatigue les planches de bois du Nord d'une profusion de saletés qu'il était le seul à trouver formidables¹ ».

En ayant recours au mot « pétroglyphes », lequel renvoie à la pierre², selon l'étymologie grecque « petros », Patrick Chamoiseau insiste sur le désir du sujet, à un moment donné, de laisser une trace plus durable de son passage.

Certains soutiennent que détruire systématiquement les objets produits dans une séance recentrerait sur l'importance du processus créatif lui-même, en valorisant seulement celui-ci et non les productions. L'argument qu'y oppose René Kaës plaide en faveur d'une conservation au moins transitoire des productions : « La permanence du processus et sa mise à disposition pour le sujet, ne sauraient s'accommoder de la destruction ou de l'abandon systématisé des œuvres. Une position moyenne serait de dire que l'œuvre exige de durer, au moins jusqu'à la production de la suivante. Après quoi, l'oubli est à même de remplir sa fonction protectrice et vitale³ ». Cet argument semble d'autant plus important à entendre que le jeune enfant manque justement de repères, et qu'il a besoin de permanence pour construire ceux-ci.

Dans le cadre de l'aide rééducative, l'enfant exprime souvent le désir de conserver ses dessins, et il est intéressant, voire important, de le lui proposer. Nombreux sont les enfants qui consultent leurs productions, même anciennes, qui sont conservées à part, dans un dossier. Ils s'en remémorent les circonstances. J'ai émis l'hypothèse que ce retour permet à l'enfant de percevoir une continuité temporelle, et participe au fait de reconstruire sa propre histoire. Ces traces renvoient à la présence et à l'absence, au lien et à la séparation.

¹ Chamoiseau, P. 1994, *Une enfance créole II, Chemin-d'école*, Paris, Gallimard, éd. 1996, Folio, p. 27.

² Selon l'étymologie grecque « petros ».

³ Kaës, R. 2002, *Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires*, dans Chouvier, B. et al. *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, p. 11-28.

Dans le même temps, dès qu'il laisse une trace, le sujet est en position de *création*. Winnicott parle de l'agonie primitive du créateur, et la rapproche de ce que vit le très jeune enfant lorsqu'il crée. Pour créer, il faut pouvoir renoncer beaucoup, pour aller de l'avant. Certains enfants veulent tout faire, d'autres ne peuvent pas reconnaître leur création.

III. LE DESSIN, FIGURATION ET EXPRESSION DE SOI, ARTICULATION IMAGINAIRE ET SYMBOLIQUE

Très rapidement, la seule jouissance du geste est remplacée par un sens donné par le jeune enfant à ce que l'adulte ne perçoit encore souvent que comme un « gribouillage », et il devient représentation et communication. Des mots accompagnent le graphisme, selon une justification figurative : « C'est papa, c'est maman, ma maison, le chat ». L'imaginaire intervient, et il est mordu par le symbolique des mots. Puis le geste se précise, et dans le même temps, les possibilités de figuration par l'enfant s'accroissent. L'accès au symbolique et au monde culturel s'en trouve confirmé.

Par deux autres dessins, Anne a témoigné de ces processus, puisque, d'une part, à 3 ans et demi, elle désigne deux petits lapins et une maison, et que, d'autre part, à quatre ans et demi, elle nomme les différentes parties d'un « Bonhomme ». L'enfant extériorise ainsi ce qu'il sait de l'objet dessiné et cherche une ressemblance de celui-ci avec un modèle interne, dans un réalisme intellectuel.



Arno Stern souligne le parallèle étroit qui existe entre la progression du langage et celle du dessin chez l'enfant. Celui-ci nomme les objets, les dessine, la phrase se construit, le dessin s'élabore. Toutefois, le dessin n'est jamais une copie de la réalité, mais toujours une reconstruction.

Lorsqu'elle a une adresse, la recherche de beauté et d'esthétique de la production appelle le regard de l'autre, son admiration. Elle correspond à une recherche de valorisation narcissique, voire de restauration identitaire.

Nombreux sont les enfants qui délaissent le dessin, au moment où l'écart se creuse entre leurs capacités de représentation mentale et leurs possibilités de réalisation graphique. Leur exigence de réalisme leur fait rejeter ce mode d'expression qui ne les satisfait plus. Dans la période que Piaget a désigné comme « réaliste », certains enfants ne supportent pas leurs ratages, le manque de concordance entre ce qu'ils voient et ce qu'ils ont produit. Ils jettent aussitôt leur feuille à la poubelle.

IV. L'ÉCRIT

Un message de l'autre

« Au commencement était le Verbe ». Puis sont venues les tables de la Loi... Un des plus vieux textes écrits qui nous sont parvenus est le code Hamourabi, daté de 3000 ans avant J.C., en provenance de Mésopotamie. Il y a toutefois sur terre environ 3000 langues, et à peine plus de 100 s'écrivent.

« Ce qui est écrit » a souvent signification de « destin », prophétie, volonté de Dieu. L'écrit semble être en lien avec la mort, car les premières traces que nous avons de l'écriture alphabétique sont les inscriptions funéraires, les commémorations des morts. Dans *Une pluie d'été*, Marguerite Duras révèle comme trou, le lien entre l'écriture et la mort.

Dans le domaine juridique, le droit écrit des scribes et des notaires s'oppose au droit coutumier.

En psychanalyse, c'est d'écriture et de lecture encore dont il est question lorsque Jacques Lacan affirme que « l'inconscient est structuré comme un langage ». Le sujet se constitue au lieu de l'Autre, c'est-à-dire des autres primordiaux de sa petite enfance, dans la dépendance de ce qui s'y articule comme un discours. Il est pris dans la chaîne symbolique : « l'inconscient, c'est le discours de l'Autre¹ ». Ces éléments du discours de l'Autre sont inscrits dans le sujet tels « des hiéroglyphes encore indéchiffrables dans la solitude du désert² ». Ils constituent une trace, une lettre qui insiste et se répète, tout en s'offrant comme pur symbole, comme le petit a, objet du désir perdu. Cette lettre se manifeste par le biais du symptôme et des autres formations de l'inconscient (le rêve, le lapsus, les actes manqués, les mots d'esprit...), qui sont à entendre comme des messages écrits pour être lus. « Le symptôme est ce qui ne cesse pas de s'écrire ». La cure analytique est une lecture. Les productions de l'inconscient se prêtent à cette lecture et le psychanalyste prend à la lettre, lit autrement, ce que dit l'analysant avec une certaine intention³.

D'une manière plus générale, le terme d'*écrit* désigne ce qui a forme de texte, ce qui est rendu lisible par une écriture codifiée. C'est l'écrit d'un autre, absent, la lettre ou l'histoire que l'adulte ou que l'enfant lit.

Selon Joël Clerget, la langue et l'écrit sont comme un Janus à double face, dieu des portes et des commencements, dieu des passages et des lieux orificiels, dieu de ce qui débute⁴.

¹ Chemama, R. (dir.), 1993, *Dictionnaire de la psychanalyse*, 1993, Larousse, p. 120.

² Lacan, J. *Écrits I*, 1966, Paris, Points Seuil.

³ Chemama, R. 1993, op. cit., p. 146.

⁴ Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès, p. 24.

On constate la grande disparité entre les enfants, très tôt à l'école maternelle, selon la présence ou non dans le milieu familial de supports écrits suffisamment variés.

Les parents ont la responsabilité de transmettre leur culture à leur enfant en même temps que leur histoire familiale. En lui lisant des histoires, lesquelles sont souvent accompagnés d'illustrations, ils lui font découvrir que les livres sont porteurs d'un sens qui le concerne, qu'ils évoquent des sujets qui l'intéressent, qu'ils peuvent répondre à un certain nombre de ses questions et lui apporter des réponses qui le rassurent. Ainsi, Léo, l'un de mes petits-enfants, âgé de treize mois, et alors qu'il disait à peine quelques mots, s'est mis à chercher avec passion, dans un catalogue de jouets, toutes les photographies de tracteurs, accompagnant son pointé de doigt du mot « cracteur ». Progressivement, dans « SON » livre qu'il s'empressait de reprendre à chacune de ses visites, il a reconnu d'autres objets familiers, les désignant par leur nom au fur et à mesure de ses progrès linguistiques. Cette attitude de recherche, de discrimination et de reconnaissance, correspond bien à une attitude fondamentale du lecteur qui donne du sens aux livres en fonction de ses intérêts personnels.

L'enfant qui vit dans un contexte familial dans lequel l'écrit occupe une place importante cherchera très tôt, par identification et par imitation, à donner du sens lui aussi à cette culture écrite, bien avant d'en comprendre le symbolisme et de pouvoir en maîtriser les codes et la graphie.

Premiers essais d'écriture, un pas de plus vers le symbolique

Le mot « écrire » vient du latin *scribere* et *scriptus*, tracer des caractères, marquer avec le style, inscrire. La famille latine nous a fourni de nombreux mots comme ceux de scribe, écrivain, manuscrit, écrit et écriture, scripteur, décrire et description, inscrire, prescrire, proscrire, souscrire, circonscrire.

Winnicott considère le langage oral et écrit comme un objet transitionnel, un objet substitutif, c'est-à-dire un objet « *trouvé-crée* » par l'enfant, à mi-distance entre intériorité et extériorité¹. L'objet transitionnel, en tant qu'il n'est plus tout à fait soi mais qu'il est encore soi, à la limite, ouvre l'enfant à un espace transitionnel, un espace de création, mais aussi à l'espace de l'expérience culturelle.

L'écrit est trace, lieu d'inscription de soi, mémoire. L'articulation du corps et du symbolique passe par l'écriture, quelle que soit la forme que prend celle-ci. Écrire engage la motricité, mais avec un versant symbolique important, car il s'agit toujours de se mettre à distance du langage oral ou de l'agir corporel qui engage la totalité du corps. Pour écrire, je dois faire silence avec ma voix et je dois me centrer sur ma main, sur mon poignet, sur mes doigts, et faire d'eux seuls les outils de mon expression. Corrélativement, l'acte d'écriture peut être un moyen d'appivoiser ce corps.

Selon les psychanalystes, le sujet doit avoir intégré le langage et différentes castrations symboliques pour pouvoir écrire. Si dans le langage oral, les mots cernent un vide qu'ils ne sauraient combler, s'ils sont, selon Jacques Lacan, « le meurtre de la chose », la perte est encore plus grande lorsque ces mots sont écrits (il y manque la voix, l'intonation, l'émotion). « A l'enfant au travail d'alphabétisation, qui écrit un mot au tableau, le maître fait comprendre ce qu'est la trace, le signe : est-ce que tu écris

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

ta voix ? L'enfant saisit que ce qui se détache, la trace écrite, la marque (...) lui ouvre le monde de l'écart et *l'engage comme sujet* dans l'univers symbolique¹ ».

Il existe en effet un écart irrémédiable entre ce que j'ai voulu dire et ce que le mot écrit dit à l'autre, interlocuteur absent. On ne peut traduire le Tout. Il y a perte, castration symbolique, et acceptation de cette perte. Pour accepter l'acte d'écrire et accéder à l'écrit d'un autre, absent, je dois avoir quitté l'illusion d'un monde où tout peut se dire dans l'immédiateté. Être capable d'écrire revient ainsi à avoir commencé à intégrer sa propre *division* de sujet, entre désir et réalité, entre vouloir et pouvoir, entre conscient et inconscient, même si cette compréhension n'est jamais achevée.

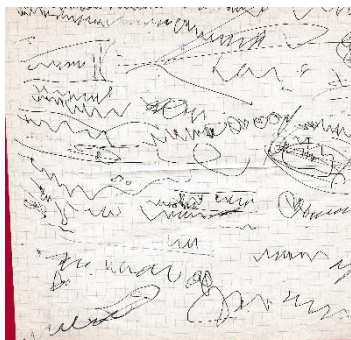
Qu'en est-il du désir d'écrire ? Pour le jeune enfant, l'écrit se présente comme une énigme et cette dimension aiguise son désir d'en percer les mystères et d'en maîtriser les secrets. Poussé par le désir d'accéder à un nouveau pouvoir, progressivement, l'enfant mêle « de l'écrit » à ses dessins, signifiant ainsi son désir de « faire comme les grands » et celui d'accéder à un mode de symbolisation encore énigmatique pour lui. Ainsi, Maëlle, âgée de cinq ans, a intégré « de l'écriture » au dessin d'un papillon. Anne ajoute ce qui rappelle une légende de dessin scientifique sur ce qu'elle désigne comme une voiture, une « écriture » à la place d'un titre, et éventuellement une autre à la place de la signature, tout en veillant à tracer des lignes, comme sur un cahier. Sans aucun doute, des processus d'imitation et d'identification vis-à-vis de l'adulte ou « des grands » sont à l'œuvre.



Nous nous sommes tous amusés à « lire » le sens d'un hiéroglyphe ajouté à la liste des courses pour lequel l'enfant déclare avec assurance : « *J'ai écrit : du chocolat* ». Sur l'ordinateur, Morgan, à l'âge de 3 ans, avait écrit un « roman de 100 pages ! ». Ses parents étaient étudiants et passaient le principal de leur temps dans les livres. Il avait sans doute estimé que le nombre « 100 » était capable de provoquer l'admiration des adultes ! Il savait repérer les lettres de son prénom, mais ce qui pouvait ressembler à des mots était formé de lettres tapées au hasard sur le clavier, des pages entières, frappées avec application et jubilation. La magie de cette écriture de ces lignes sur l'écran, de ce qu'il pressentait comme code culturel encore inaccessible pour lui, semblait pouvoir remplir, dans ce jeu, cette fonction d'un lien possible entre la pensée, la trace écrite.

¹ Legendre, P. 1992, *Les enfants du Texte*, Fayard, p 393.

La lettre, c'est l'écrit, le message, la missive, que l'on adresse à quelqu'un d'absent pour communiquer. C'est encore un écrit officiel « Lettre de cachet », « Lettre de créance », « Lettre d'embauche, de licenciement, de démission ». C'est encore la « Lettre au Père Noël ». Sans doute en lien avec un événement familial et en imitation des adultes, Anne s'applique ainsi à écrire une longue « Lettre à l'assurance ». On remarquera ici la volonté d'occuper l'espace, mais aussi le simulacre de signature en bas de la feuille !



Accéder à l'écriture

L'écriture concerne le fait même d'écrire, ainsi que l'apprentissage des signes graphiques codifiés, conventionnels. La lettre est en tout premier lieu un signe graphique qui, employé seul ou combiné avec d'autres, représente, dans une langue écrite (écriture alphabétique, syllabique), un phonème ou un groupe de phonèmes.

Combien d'enfants se sont vus imposer « des lignes » en guise de « punition » ? La ligne évoque une organisation spatiale uniforme, répétitive, plus qu'un contenu. C'est aussi la représentation qu'a l'enfant de l'écriture. Dans son désir d'écrire, l'enfant demande parfois à l'adulte de tracer des lignes. Soigneusement placés entre les lignes, il trace un certain nombre de signes au sein desquels il mêle l'écriture approximative de certaines lettres de son prénom, à d'autres signes qui rendent compte de ce qu'il perçoit de la complexité de l'écriture des lettres. Si le « pouvoir » écrire n'est pas encore atteint, le « vouloir écrire » est manifeste.

La ligne est ainsi liée à la trace, au graphisme. Elle ouvre aux dimensions de l'espace et de la profondeur. Je cite Joël Clerget : « L'écriture naît de la ligne. Elle porte à la ligne. Elle surgit du geste de tracer librement. Le mot ligne renvoie aussi à celui de lignée. « Je n'écris pas seulement sur les lignes du papier. J'écris aussi sur les fils de ma lignée, sur lesquels je reçois mon nom de fils¹. »

L'articulation entre ligne et lignée laisse entrevoir combien il va être difficile pour certains enfants qui ne sont pas encore inscrits dans une lignée familiale, qui ne se reconnaissent pas dans une historicité, d'aborder l'écriture qui impose un avant, un présent, un après. L'enfant qui n'a pas intégré sa place dans la famille, ou dans les générations, celui qui refuse les contraintes, va mettre, par exemple, les lettres à l'envers (et ceci ne signe pas automatiquement des indicateurs de dyslexie !). Lorsque la nomination d'un des parents, ou des grands parents, est totalement inconnue, de quelle manière cet enfant pourrait-il s'inscrire et se reconnaître dans une lignée ? Pour entrer dans la connaissance – en veillant à différencier celle-ci du savoir -, il est

¹ Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès, p. 208.

nécessaire de se reconnaître comme « fils de » mais également d'avoir compris que notre père est « fils de », et ceci sur trois générations. Lorsque la filiation est très complexe, certains enfants sont dans une grande confusion. L'enfant peut accepter d'écrire son prénom, qui est sa marque individuelle et personnelle. Il vit celle-ci comme stable, permanente, mais il peut refuser décrire son nom de famille. Il lui est difficile alors de différencier la partie et le tout, son individualité et son appartenance, et son identité lui pose question. Connaître quelque chose de son histoire permet à l'enfant de répondre à la question « Qui suis-je ? ».

L'intervention de la Loi médiatise le désir du sujet et renverse l'inconditionnel de sa demande d'amour, favorisant son détachement, sans lequel il resterait assujéti à l'autre. Pour écrire « en ligne », « sur une ligne » ou « entre les lignes », l'enfant doit accepter de ne plus être dans la toute-puissance, d'être soumis à des règles qui s'imposent à tous, et pas seulement à lui, des règles qui s'imposent aussi à l'adulte et dont celui-ci témoigne, comme il témoigne du fait qu'il est séparé et inscrit lui-même dans une culture.

Dans son aspect moteur et gestuel, dans la trace produite, l'écriture est toujours singulière, comme le met en évidence la graphologie, laquelle se consacre à l'étude du graphisme, de ses lois physiologiques et psychologiques. Joël Clerget avance que l'écriture s'inscrirait dans l'utérus, en lien avec la manière dont l'enfant bouge ses mains, et la manière dont l'entourage parle de ces moments. Comme il invite le bébé à se lancer, comme il guide et accompagne ses premiers pas, comme il l'encourage et le sécurise lors de ses premiers tours de roues à bicyclette, ou lors de ses premières brasses, l'adulte invite l'enfant à se lancer dans l'aventure de l'écriture. Il lui montre des livres, lui lit des histoires, puis guide et encourage ses premières tentatives de symbolisation graphiques puis scripturales.

Selon S. Freud, l'écrit « est à l'origine la langue de l'absent¹ ». Un graphisme ou une écriture sont toujours destinés à quelqu'un, à l'autre, au tiers absent. L'acte d'écrire est toujours dirigé. Il conduit à produire un écrit communicable. La question se pose, entière, pour ceux qui ne disposent pas de ce moyen, ni d'un autre. Y aura-t-il retour à un agir corporel qui court-circuite la pensée ?

Écriture et parole sont pourtant étroitement liées. Par mon écrit, je parle à quelqu'un dont j'attends la réponse, et je rejoue ce que j'ai intériorisé de l'illusion anticipatrice de ma mère. L'enfant doit avoir accepté d'être corporellement séparé de l'autre et que l'autre soit séparé de lui pour pouvoir écrire. Inversement, l'acte d'écrire permet le passage, il introduit à une socialisation car il est possible de recréer des liens symboliques et affectifs par l'écrit. Que serait une écriture qui ne serait adressée à personne ?

Une deuxième séparation est en jeu. Une *séparation* « interne » se joue dans l'acte d'écrire. En effet, en écrivant, l'enfant met au dehors ce qui est au dedans de lui. Il est nécessaire qu'un certain détachement s'effectue, un décollage entre soi, le support, la médiation du geste d'écrire ou de dessiner, pour que la trace graphique puisse traduire quelque chose de la pensée du sujet.

C'est encore d'une autre séparation qu'il s'agit, d'une perte et de l'acceptation (ou du refus) d'un don à l'autre dans l'acte d'écrire. Écrire renvoie à la période anale pendant laquelle s'est jouée la question du dedans/dehors, lorsque, enfant, on a fait don ou refusé à sa mère ses fèces, et découvert la jubilation liée au désir d'emprise, de

¹ Freud, S. 1930, *Le malaise dans la culture*, Paris, Puf, Quadrige, p. 34.

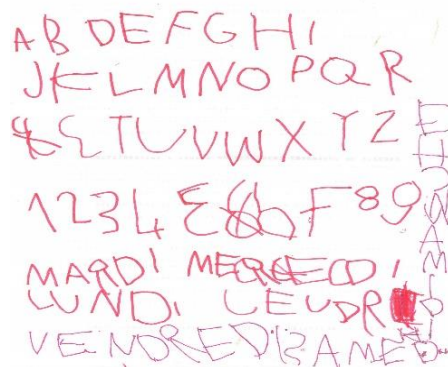
maîtrise sur son entourage. Ce qui s'est joué à ce moment-là, influence la manière d'être au monde du sujet, et sa manière d'être, face à l'écrit.

Au fur et à mesure qu'il en acquiert la maîtrise, l'enfant utilise toute une gamme de représentations par lesquelles il articule le dessin et ses premières écritures.

Les trois exemples qui suivent, le premier réalisé par Maëlle à l'âge de deux ans, puis les deux suivants à l'âge de cinq ans, montrent bien ce qui est perçu par l'enfant de ce symbolisme, de ces contraintes, mais aussi de la jouissance liée à ce plus de pouvoir auquel on est en train d'accéder en tant que sujet. On peut souligner l'aspect sérieux de cette activité pour l'enfant, la concentration, l'application et le temps qui ont été nécessaires pour aboutir à ces réalisations. On peut constater parallèlement l'émergence et l'évolution des signes codifiés d'une écriture qui devient culturelle, c'est-à-dire communicable et partageable. Le quatrième dessin est celui de Morgan, alors qu'il est en grande section d'école maternelle. Celui-ci symbolise le lien entre l'école, l'enseignante, qui occupe une place centrale, et cette découverte de l'acte d'écrire. On peut noter que tous les personnages sourient.



ABCXD



L'apprentissage de l'écriture, toutefois, ne va pas de soi. Il est nécessaire de se conformer à des règles, à des codes. Pour écrire, je dois avoir accepté *la solitude* et accepter le retour sur moi-même que l'écriture impose. Je suis toujours seul face à ma production. Le chemin est long, laborieux et douloureux pour y parvenir. L'enfant en est conscient. Le plaisir qu'il en attend, comme le plaisir qu'il reçoit en retour de ses réussites, doivent pouvoir compenser les contraintes, les efforts, les inévitables ratés et les échecs.

Killian, un garçon âgé alors de 7ans 6 mois, traduit à sa manière les exigences et les contraintes scolaires, mais aussi la solitude liée à l'écriture. Il se dessine seul sur une île déserte, entouré des symboles de son plaisir : la mer, le ciel bleu, un bateau, un cocotier. Toutefois, le moment d'en jouir a été retardé, car, assis devant un bureau, il

a dû d'abord refaire une fiche, notée 0/20 tout en haut à gauche. Il a enfin terminé et exprime son soulagement et sa liberté retrouvée.



Signer, c'est s'affirmer et accepter la perte

La signature, quant à elle, n'est-elle pas l'aboutissement de la trace, celle d'un sujet singulier qui s'exprime comme tel ? Nous avons tous le souvenir des nombreuses tentatives pour trouver « notre » signature, aux approches de l'adolescence. Les lois ont changé, mais les femmes devaient toutes se créer une nouvelle signature lors de leur mariage.

Nous avons tous observé un enfant lorsqu'il s'essaye à écrire son prénom. Dans une famille « suffisamment bonne », accompagnante, étayante, que se passe-t-il ? L'enfant vient de terminer un gribouillage, auquel il donne une signification ou non, et que les adultes cherchent ou non à lire sur un plan figuratif. C'est un adulte qui propose à l'enfant d'y inscrire son nom, en guise de signature. Selon où il en est de cet apprentissage, l'enfant écrira tout ou partie de ce prénom. Lorsque c'est l'adulte qui écrit ce prénom sur le dessin, il arrive que l'enfant joue avec les lettres en les prolongeant, en ajoutant des traits personnels, en recopiant, en différenciant des unités significatives dans cette écriture. Parfois il s'exerce à écrire en répétant une ou deux lettres spécifiques qui se rapprochent du modèle culturel. Toute cette approche de l'enfant met en évidence à quel point l'identification et l'imitation, nés de liens affectifs positifs, sont des ressorts de tout apprentissage.

S'il faut être inscrit dans les générations pour pouvoir écrire, le lien entre filiation et signature apparaît à l'évidence. « Écrire, c'est signer. C'est invoquer la pleine puissance des noms. Celle du nom propre, celui que nous avons reçu du langage par la médiation du code civil, et celle du prénom qui nous fut attribué par le désir d'autres que nous. (...) Écrit celui qui est né, issu de ceux qui lui donnent le jour, né de... c'est-à-dire pas fait tout seul, mais généré et filié¹. »

J'évoquerai ici rapidement un exemple rapporté en *Analyse de la Pratique* par des éducateurs spécialisés. Djamel, 25 ans, adulte handicapé, résident d'une institution, a signé un document d'une croix alors qu'il sait écrire. S'agissait-il d'une provocation, dans une période où tout n'allait pas pour le mieux dans les relations de Djamel avec

¹ Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès, p. 43.

ses éducateurs référents ? Sur ce document, devaient figurer les coordonnées de la personne à avertir en cas d'accident, en l'occurrence sa mère, dont il est le fils unique. Or, lorsqu'il est question de ses parents, Djamel répond : « Moi j'ai personne » et cette évocation semble représenter une grande souffrance pour lui. Il entre dans une grande colère et part « comme un fou » disent les éducateurs. Placé à l'âge de 8 ans dans un Foyer de l'enfance suite au décès de son père, puis quittant une institution pour une autre, avec des intermèdes d'errance, comment Djamel pourrait-il se reconnaître dans une lignée, « fils de » ? Ce refus de signature, alors qu'il était justement question de se reconnaître une famille, semble bien exprimer cette béance, ce sentiment de vide, ce vécu d'abandon.

Cependant, écrire et signer son écrit équivalent à une perte. L'auteur s'efface et laisse la place à celui qui lit. « Écrire, c'est disparaître en laissant sa signature¹. » C'est vrai pour tout écrit : que ce soit un courrier adressé à des familiers ou un article destiné à être publié. Une fois rédigé et signé, l'écrit ne nous appartient plus. C'est aussi signifier et accepter une fin.

Ces quelques pistes évoquent déjà quels peuvent être les obstacles rencontrés par un enfant lorsqu'il est invité à entrer dans le monde de l'écrit.

V. UN « ETAT » DES LIEUX A L'ENTREE AU CP

Jacques Bernardin a interrogé des enfants qui entraient au CP et leurs parents². Le canevas suivant guidait ses entretiens avec les élèves :

1. As-tu envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2. Qu'est-ce que tu penses apprendre cette année ? Sais-tu déjà certaines choses ? Où l'as-tu appris ?
3. Comment fait-on pour apprendre ? On apprend surtout à la maison ou surtout à l'école ?
4. Lire, d'après toi, ça sert à quoi ? Et pour les adultes ?
5. Que faut-il faire pour apprendre à lire ?

Il ressort des entretiens, l'existence de deux grandes constellations d'élèves.

Dans la première catégorie, les élèves, qualifiés « d'actifs-chercheurs », étayent leur présence à l'école sur des visées de développement personnel : apprendre permet de devenir grand, d'être autonome, d'accéder à une quantité de connaissances, parfois, en plus, mais pas essentiellement, d'avoir un métier. Ils manifestent la volonté d'essayer, ils ont compris qu'apprendre nécessite de s'engager dans un processus inscrit dans la durée.

Dans la deuxième catégorie, les mobiles des enfants que Jacques Bernardin qualifie de « passifs-récepteurs », sont moins ancrés, plus ténus. Parfois, ils ne savent pas justifier leur présence à l'école. Ils font usage d'arguments qui tournent en rond (parce que je trouve bien, pour apprendre), ou expriment des motifs externes (faire plaisir, ou référés à une normativité externe : il faut...). Pour apprendre, conçu comme tâche, certains ne savent que faire, d'autres pensent qu'il faut écrire, travailler, aller à l'école,

¹ Clerget, J. 2002, *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, érès, p. 42.

² Bernardin, J. 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, éd. 2002, p. 24-38.

écouter, répéter, refaire. Se dégagent le manque de repères, une grande confusion, une passivité face à l'apprentissage, l'imitation qui reste extérieure à soi, et ne devient pas créative, dans une forte dépendance à l'adulte.

Ne sachant pas comment s'y prendre, que faire et surtout dans quel but, ces enfants en sont réduits à deux attitudes : soit signaler leur présence à tout prix, mais dans des modalités « brouillonnantes » et peu pertinentes, soit s'installer dans l'attitude mimétique du bon élève, dont le modèle est véhiculé largement par la famille (« il faudra bien écouter, être sage »). Pour ces élèves, si les essais infructueux sont trop nombreux et systématiques, les premiers pas au CP risquent de fragiliser l'image de soi, et de désespérer la volonté d'apprendre, confirmant alors l'expérience familiale déjà souvent ingrate en matière de scolarité. La signification sociale de l'écrit reste lacunaire, voire inconnue pour la plupart. L'auteur souligne également qu'il « apparaît de manière flagrante, que les enfants qui ne respectent pas les règles dans l'espace du jeu, sont bien souvent ceux-là qui sont « hors-jeu » dans les domaines scolaires, lesquels les confrontent à une symbolisation fortement codifiée (comme l'écrit ou la numération)¹. »

Avec les parents, les entretiens étaient organisés selon le canevas suivant :

1. Comment avez-vous présenté le CP à votre enfant ?
2. Avez-vous déjà fait des préapprentissage avec lui (elle) à la maison ?
3. Comment voyez-vous votre enfant (autonomie, attitude devant l'inconnu, rapport à l'effort, à l'exigence ?)
4. Pour les apprentissages, comment voyez-vous votre aide en tant que parents ?
5. Qu'attendez-vous de la scolarité de votre enfant ? Avez-vous un souhait pour son avenir ?

Il ressort de ces entretiens que l'essentiel du message parental, renvoie au rite de passage, en termes plus ou moins dramatisés. Ce passage permettra à l'enfant de changer de statut, de devenir grand, d'accéder aux savoirs de l'adulte, de gagner la reconnaissance comme sujet à part entière. L'initiation aux codes symboliques fondamentaux (savoir lire, écrire, compter), est présentée comme un passage obligé pour la réussite sociale, un socle sur lequel toute la suite de la scolarité repose. En cela, le CP est chargé de tous les enjeux.

Ici aussi, deux « idéaltypes » familiaux, nettement différenciés, ressortent des entretiens.

Dans le premier, il y a valorisation de l'apprentissage, les contenus en sont familiers, l'accompagnement parental est conçu comme complémentaire à l'école.

Dans le second, les apprentissages ne sont pas finalisés explicitement. Ils sont présentés comme une expérience de rupture qui exige des renoncements. Quand elle n'est pas dans le flou, l'aide parentale consiste à surveiller, contrôler, vérifier, en faisant répéter, retravailler, apprendre. Les aînés, les parents, ont souvent connu des aventures scolaires douloureuses, parfois traumatiques. Parfois, l'avenir est impensable et des processus d'auto-exclusion sont mis en jeu. A cet « idéal-type » parental correspond bien souvent l'élève « passif-récepteur » qui manque de confiance en lui et en ses capacités, qui manque de repères, qui renonce avant d'avoir essayé, dont la mobilisation vis-à-vis des apprentissages est incertaine, pour lequel

¹ Bernardin, J. 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, éd. 2002, p. 44.

l'école est vécue comme un monde étranger dont il a du mal à percevoir le sens. « La mobilisation sur l'école peut être aussi contrariée par l'angoisse qui paralyse l'enfant, le fait douter, les injonctions contradictoires (demandes paradoxales destructurantes) ou l'indifférence familiale qui génère le sentiment d'abandon¹. »

Le même chercheur met en garde cependant contre un lien trop rapidement fait entre les caractéristiques socio-familiales et l'attitude des enfants face aux apprentissages, ou encore avec leur réussite ou leur échec scolaire. Il existe de nombreux transfuges, dit-il, qui montrent que le sujet dispose d'une marge pour infléchir sa trajectoire personnelle. On peut cependant comprendre, ajoute-t-il, en citant Pierre Bourdieu, que « la disqualification s'opère (et se perpétue) à travers la violence symbolique d'une école indifférente aux différences qui lui préexistent, d'un enseignement qui, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement². »

Face à ce constat, il propose que l'école ajuste ses réponses à la diversité des élèves qu'elle accueille. Il s'agirait par exemple pour les enseignants des classes d'être plus vigilants quant à la mise en place de repères, de rites, de travailler le sens de l'école avec les enfants, de changer le rapport à l'erreur, de solliciter d'avantage l'initiative, l'autonomie, la responsabilité des élèves. Il s'agira également de travailler davantage avec les parents.

Dans ses conclusions, Jacques Bernardin rappelle que « la difficulté d'ordre instrumental est redoublée par une difficulté d'un autre ordre, liée au rapport au monde spécifique qu'exige et qu'instaure tout à la fois l'écrit, qui, dans sa forme et dans le contenu, est à distance de l'expérience³. » L'enfant qui entre à la « grande école » - parce qu'il y est confronté à l'écrit d'une part, aux objets symboliques et aux apprentissages conceptuels d'autre part, - va vivre cette expérience comme une rupture, à la fois cognitive et identitaire. « Non seulement c'est difficile sur le plan des apprentissages, mais ça l'est également sur le plan identitaire, car l'école exige de se confronter à de 'l'Autre', tant au niveau des contenus que des formes⁴. » Sur le plan identitaire, il s'agit de « déborder la filiation socio-familiale par l'inscription dans une filiation élargie temporellement et socialement, le sentiment de double historicité, - de l'évolution humaine et de la sienne propre -, permettant à l'enfant de remodeler son rapport à l'école et au savoir, de vivre l'apprentissage comme développement symbolique l'autorisant à de nouveaux possibles⁵. »

Conclusion

Un enfant qui a été suffisamment bien accompagné par sa famille depuis sa naissance, qui se sent en sécurité et qui ne craint pas de perdre leur amour, éprouve le besoin de grandir, d'aller « voir ailleurs ce qui s'y passe ». Cet ailleurs lui apparaît comme un monde extraordinaire dont il a hâte de percer les énigmes. Se référant à sa propre histoire, Patrick Chamoiseau évoque ce « désir d'école » mais aussi d'indépendance, un mouvement exogamique, un désir d'apprendre des choses nouvelles, même si les

¹ Bernardin, J. 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, éd. 2002, p. 48.

² Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. 1970, *La reproduction*, Paris, éd. De Minuit, p. 163.

³ Bernardin, J., op. cité p. 156.

⁴ *ibid.*, p. 218.

⁵ Bernardin, J. 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, éd. 2002, p. 222.

premiers contacts avec l'école ne furent pas exactement ceux dont il rêvait : « Le négrillon commit l'erreur de réclamer l'école. Il faut dire, à sa décharge, qu'il avait depuis longtemps abandonné son activité de suceur de tété, et que, lancé dans l'infini de sa maison, il en avait pour ainsi dire épuisé les ressources. Cet obscur conquistador prenait goût maintenant aux rebords des fenêtres. De là, il guettait les autres négrillons en train de se promener sans manman ni papa¹. »

Les parents ont la responsabilité d'inscrire leur enfant dans un désir et un projet. Ils ont celle de lui transmettre leur culture, d'avoir le projet qu'il grandisse, et de l'inviter à aller apprendre ailleurs que dans le cercle familial réduit. En contrepartie, ce que Piera Aulagnier nomme « le contrat narcissique » interpelle chaque enseignant, chaque équipe pédagogique. Ce contrat « a comme signataires l'enfant et le groupe. En échange de son investissement dans le groupe, l'enfant demande à celui-ci un certain nombre de garanties quant à la place qu'il peut y occuper, un ensemble de repères identificatoires possibles, dans un modèle social reconnu². » L'école doit faire en sorte d'améliorer les conditions d'accès à la culture écrite pour tous les enfants. Elle doit aider certaines familles à dépasser leurs appréhensions et à changer leur regard sur l'école.

Cependant, si apprendre, et tout particulièrement apprendre à lire et à écrire, c'est grandir, il s'avère que certains enfants ont peur de grandir. Pour certains, la séparation est vécue comme une rupture ou une trahison. D'autres, ou les mêmes, sont préoccupés par des questions identitaires, par des questions de filiation et de place. L'enfant qui n'a pas trouvé sa place, dans sa famille, dans sa fratrie, dans sa généalogie, éprouve de grandes difficultés à entrer dans le système organisé et symbolique de l'écrit et surtout une impossibilité à lui donner du sens. Encombrés d'eux-mêmes, ils ne peuvent rencontrer l'Autre de la culture sans craindre de se perdre. Perdus dans leur propre histoire, englués dans leur expérience présente, ils ne peuvent la mettre à distance et ne parviennent même pas à envisager des « nouveaux possibles ».

Même s'il existe parfois des problèmes méthodologiques au niveau des apprentissages, même s'il faut sans doute encore améliorer ceux-ci pour que tous les enfants accèdent vraiment au pouvoir-vouloir-savoir lire et écrire, on culpabilise trop souvent les enseignants. Pour écrire le mot « voiture », l'enfant doit avoir parcouru un chemin difficile, titanesque, semé d'embûches. J'ai cité en préambule de cette intervention cette affirmation de Françoise Dolto³ : « Chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie⁴ ». Cette autre parole vient en écho : « Il est persécutoire pour un enfant de vouloir lui faire réaliser l'apprentissage de l'écriture, avant qu'il ne se soit approprié symboliquement ses objets, constitué une image du corps lui permettant de projeter sur un papier des images, donc de dessiner de manière spontanée, c'est-à-dire qu'il soit en possession de son corps face à l'autre,

¹ Chamoiseau, P. 1994, *Une enfance créole II, Chemin-d'école*, Paris, Gallimard, éd. 1996, Folio, p. 17.

² Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986, p. 153.

³ Et située ici en exergue dans le texte écrit.

⁴ Dolto, F. 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Paris, Ergo Press, p. 16.

et assume ce qu'il a à dire, c'est-à-dire qu'il le dise¹. » L'enfant doit pouvoir se séparer du milieu maternel pour aller vers le milieu scolaire.

Lorsqu'un enfant est encombré par des préoccupations qui l'empêchent d'être un élève qui s'inscrit dans les apprentissages scolaires, il est indispensable de lui offrir la sécurité d'un cadre, d'une écoute et d'un accompagnement spécifiques, et de l'inviter à s'exprimer. La plupart du temps, il le fera avant tout par le graphisme qu'il accompagnera de ses mots, de ses petites histoires. Les contes, les histoires des livres feront écho et prolongeront ses questionnements, tout en lui ouvrant le monde de l'écrit culturel. L'aide apportée peut aider l'enfant à élaborer la séparation constitutive de l'accès à un fonctionnement symbolique grâce à la représentation, l'aider à désirer acquérir ce savoir culturel, source de plaisir, d'enrichissement personnel et d'un nouveau pouvoir sur le monde.

L'entrée de l'enfant dans la culture écrite	1
I. Petit retour historique	2
II. La trace, un agir et une inscription corporels, une adresse	7
III. Le dessin, figuration et expression de soi, un message	11
IV. L'écrit	12
V. Un « état » des lieux à l'entrée au CP	19
Conclusion	21

¹ Collodain, M.L. 1987, Qu'est-ce qu'écrire ? Question d'amour et de nécessité, Actes du III^e Congrès FNAREN, *Dimension clinique de la rééducation en milieu scolaire*, 7-8-9 mai 1987, Villeurbanne, p. 50.