

Apprendre à lire, écrire, compter¹

Jeannine Duval Héraudet

Très tôt, l'enfant en bonne santé veut accroître son pouvoir sur le monde, sur les autres et sur lui-même. Par des processus d'imitation et d'identification, de tâtonnements et d'erreurs, l'enfant veut savoir, l'enfant veut apprendre. Un environnement « suffisamment bon », c'est-à-dire stimulant, qui laisse des espaces à la demande et au désir, à la curiosité, à l'initiative et la créativité, le conforte et le soutient dans cette posture.

L'enfant « en difficulté d'investissement des apprentissages » nous invite à nous interroger sur ce que signifie apprendre et sur les capacités nécessaires pour y parvenir. Apprendre est l'effet d'un mouvement qui porte le sujet vers un objet d'apprentissage, ce que l'on désigne sous le nom de « désir d'apprendre ».

Apprendre correspondrait au processus qui vise à conforter ou remodeler une connaissance antérieure, et à acquérir un savoir nouveau.

Apprendre nécessite du sujet qu'il soit suffisamment séparé de ses premières attaches et de ses premiers apprentissages pour aller de l'avant.

Apprendre, c'est croître, grandir, devenir autre, se détacher.

¹ Ce texte est celui d'une intervention réalisée le mardi 9 décembre 2003, lors d'une journée de formation continue, organisée par l'APRASED et destinée aux rééducateurs des Landes, à Saint Sever, Mont de Marsan. Sur ce site, deux autres textes sont complémentaires à celui-ci, avec pour titre : « Capacités requises par l'école, et leur construction », qui intègre des exemples cliniques, « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ». Ce dernier regroupe six documents en lien direct avec les développements du texte ici présent :

1. « Un tableau général des capacités requises par l'école, de la part d'un élève, et ce que suppose de constructions préalables chez celui-ci ». (Ces capacités attendues d'un élève ont été placées sur le pourtour du schéma, sur fond jaune, et les constructions préalables ont été classées selon trois axes dominants, sachant que chacune d'elles est en interrelation avec les autres).
2. Un tableau récapitulatif qui reprend les « Capacités et préalables requis par l'école pour qu'un élève s'inscrive d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pour qu'il apprenne ». Sont mis en regard les préalables que doit avoir construit l'enfant pour chacune de ces capacités, les besoins qu'ils supposent avoir été satisfaits pour ces constructions et quelques difficultés qui y sont liées.
3. Un tableau qui reprend les besoins devant être satisfaits pour qu'un enfant devienne un écolier et un élève qui apprend.
4. Un schéma qui met l'accent sur les « Trois élaborations interdépendantes pour pouvoir accéder aux apprentissages scolaires ».
5. Un schéma : « Articulation du désir autour de la connaissance, du savoir, de l'apprentissage », qui met en évidence tout le chemin à parcourir du désir de connaître au désir d'apprendre puis à l'apprentissage lui-même.
6. Un résumé « Construire son histoire pour devenir écolier et élève », qui met en évidence le parcours identitaire de tout enfant qui est effectivement inscrit dans une classe et dans les apprentissages. Ce panorama donne également des pistes et des repères lorsqu'une aide est apportée à un enfant en difficulté.

Apprendre est un processus, une démarche, une quête, qui s'inscrivent dans le temps.

Apprendre fait intervenir la relation et la médiation : on apprend quelque chose DE quelqu'un, serait-ce d'un tiers absent, par l'intermédiaire d'un livre.

On construit un apprentissage. Apprendre est un acte et une création du sujet.

L'école est le lieu par excellence de l'exercice de la pensée. Elle se donne comme objectifs de l'exercer, d'en poursuivre la construction, mais sur quels fondements ? Lorsque les difficultés d'un enfant à l'école ne sont manifestement pas d'ordre pédagogique, lorsque l'enseignant a, semble-t-il, « épuisé » ses inventions didactiques pour aider cet enfant, qu'est-ce qui, dans les apprentissages eux-mêmes, a pu provoquer, ou accentuer, la difficulté de cet enfant ?

Le premier projet dans lequel l'école demande à l'enfant de s'inscrire, est celui d'apprendre à lire. Une restriction est faite, d'emblée : on ne lui donne pas le choix d'accepter ou de refuser. Apprendre à lire et à écrire, est un des principaux apprentissages scolaires. C'est celui qui, de toutes les façons, conditionne la possibilité de tous les autres. Par son impossibilité ou sa difficulté à entrer dans le monde de l'écrit, un enfant sera considéré comme étant en situation d'échec scolaire. Qu'en est-il des capacités requises de l'enfant pour pouvoir apprendre à lire ? Quels sont les préalables que l'enfant doit avoir construits pour y parvenir ? Quels sont les besoins devant être satisfaits pour que ces élaborations deviennent possibles ?

Je vous propose de suivre une démarche qui, dans un mouvement concentrique, part dans un premier temps de ce qui est constaté au plus extérieur de l'observation, ici, des capacités requises pour qu'un élève puisse lire, écrire, faire des mathématiques et qui tente de repérer puis d'analyser ce qui permet à cet enfant de pouvoir répondre aux attentes de l'école. Telles les couches d'un oignon et en allant vers le centre, nous pourrions alors nous interroger sur les opérations psychiques nécessaires, ou nous demander quel est le substrat interne de ces capacités visibles, observables, chez un élève qui réussit, dans une classe. Parallèlement, nous pourrions nous demander quels sont les besoins d'un enfant pour pouvoir construire ce substrat.

Nous pourrions alors interroger la construction même de ce substrat, dans ses différentes dimensions. Le rééducateur est un psychopédagogue qui ne se définit plus par les savoirs qu'il va transmettre, mais surtout par ses capacités à solliciter et accompagner l'enfant vers les apprentissages.

Être capable d'apprendre à lire

Aucun apprentissage à l'école n'est possible sans la maîtrise de la langue écrite. Ne pas pouvoir lire une consigne, un énoncé, met en échec, quelles que soient les capacités du sujet par ailleurs.

C'est ce qui se produit pour Alex, élève brillant en mathématiques, mais « bloqué en lecture ». A cause de la lecture et de l'écrit en général, il recommence actuellement sa classe de Cours élémentaire première année. Lorsque l'enseignante peut se rendre disponible pour lui lire l'énoncé des exercices de mathématiques, il résout les exercices et problèmes posés, rapidement et sans erreur. Que s'est-il passé pour Alex, pour qu'il n'ait pu acquérir la lecture, et pour qu'il ne puisse pas encore, actuellement, dépasser ses difficultés ?

Dominique De Peslouan¹ affirme que « le savoir lire » est le résultat d'une logique chronologique et symbolique 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 culturel. »

Pouvoir lire, demande à être individué, « séparé »

◆ Pouvoir symboliquement représenter l'absence

Lire, c'est pouvoir jouer avec la présence/ absence de l'objet, sur le mode du « *Fort-Da* » décrit par Freud², la « re-présentation » de l'absence étant ouverture au symbolique. Les mots échangés, mots qui peuvent être remplacés par des mots lus à l'enfant, puis lus par lui-même, permettent l'élaboration de l'anxiété, des préoccupations, c'est à dire la distanciation. « Tout rapport au langage écrit est un rapport de dialogue vivant avec des interlocuteurs, même s'il s'agit de personnages invisibles et imaginaires³. » Winnicott⁴ 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 extériorité. 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. Lire et écrire nécessitent d'être séparé, mais permettent le passage, permettent de faire exister l'absent et permettent d'élaborer la séparation, grâce au pouvoir symbolique des mots et du langage.

Lorsqu'un changement d'affectation me conduit, après deux années de travail avec elle, à ne plus rencontrer Angélique, elle me déclare : « Dès que je sais lire, je t'écrirai ». Elle n'est entrée en effet véritablement dans la lecture qu'au mois de mai de son année de CP.

« Si on ne peut pas évoquer un objet absent... on peut à la rigueur apprendre par cœur comment lire, mais on ne peut pas se représenter ce que le texte évoque », avance Gilbert Diatkine⁵.

Les difficultés de Thibault, garçon de neuf ans, semblent illustrer d'une manière particulièrement éclairante cette affirmation. Après le déchiffrage laborieux du mot « cheval » (il pratique l'équitation), il déclare être dans l'impossibilité de se représenter mentalement l'image d'un cheval, ni d'aucun autre objet. Il déclare qu'il « ne voit rien dans sa tête, jamais ». Nous référant à Antoine de La Garanderie⁶, par exemple, dirions-nous qu'il a « une langue maternelle uniquement auditive », et qu'il n'a en aucune sorte développé des modes d'évocation visuelle ? Le nom même de cette capacité d'évocation se réfère à « la mère ». Que se passe-t-il pour Thibault du côté de la mère ?

Les parents sont séparés depuis plusieurs années, et le garçon vit avec son père. La

¹ Peslouan, D. (de) 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du 7ème Congrès de la FNAREN*, Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand, p. 63.

² Freud, S. 1920, « Au-delà du principe de plaisir », dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, éd. 1972.

³ Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école* n° 11, publ. De la FNAREN, p. 17.

⁴ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986.

⁵ Diatkine, G. 1992, Imaginaire et représentations, *Acte des Rencontres estivales FNAREN*, p. 11.

⁶ La Garanderie, A. (de) 1980, *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Paidoguides Le Centurion 5^e éd. 1988.

mère est retournée dans une autre ville, vivre chez sa propre mère. Elle est malade, « dépressive », selon le père, et a dû être hospitalisée à plusieurs reprises. Le père ajoute qu'il « préfère ne pas en parler », mais le peu qu'il en dit, est un rejet massif de sa femme. Thibault voit quelquefois sa mère, chez la grand-mère paternelle. La seule évocation de sa mère le fait « se rétracter ». Son visage se ferme, il baisse la tête, l'enfonce dans ses épaules, et se recroqueville, « s'enroule » telle une boule crispée, tassée, sur sa chaise. La tension est extrême, la souffrance manifeste. Il demeure ainsi un long moment, inaccessible à toute parole, avant de pouvoir, à nouveau, se déplier et « reprendre vie ». Des pleurs silencieux accompagnent cette position. Si, avec le père, un « interdit de parole » fait éviter le sujet, Thibault ne s'est-il pas donné à lui-même un interdit de penser ? Il semble bien que cette réaction de sa personne, cette fermeture, soit une tentative, un mécanisme de défense, pour lutter contre une trop grande angoisse, contre une trop grande souffrance.

Cette même réaction, il l'a, bien qu'atténuée, lorsqu'il est appelé à évoquer l'image mentale d'un objet. N'y a-t-il pas contamination manifeste, ici, d'un empêchement à penser, liée à une absence, un manque, non symbolisables ? Comment parvenir à une lecture qui ait du sens, dans ces conditions ? Comment intégrer d'autres apprentissages qui nécessitent, tous, des capacités d'évocation mentale ?

◆ **Pouvoir accepter et élaborer la perte**

Certaines lettres écrites ne se lisent pas. Certaines lettres sont « muettes ». La perte, le manque d'objet, sont au centre de l'acte de lire. Le sens du texte en dépend. Certains enfants, confrontés à cette perte, ne peuvent la symboliser. Ils sont comme sidérés. Thibault, dont nous venons de parler, semble bien être dans cette problématique. Seule l'anticipation concernant le sens permet d'accepter cette perte.

◆ **Avoir assumé une série de castrations symboligènes**

Le maniement de la langue orale est la condition première de l'acquisition de l'écrit. Si une première castration donne à la « bouche pour se nourrir » le statut de « bouche parlante », une deuxième castration imposera à cette bouche de devenir, également, au CP, une « bouche lisante ».

◆ **Etre inscrit dans des relations symbolisées**

Pour ne pas confondre les sons ou les lettres qui « se ressemblent », il est nécessaire d'être inscrit soi-même dans un système de relations au monde qui repose, non plus sur le « même », sur le semblable à soi de l'image spéculaire, mais sur l'altérité et la différence. Ces éléments font partie des caractéristiques des processus secondaires. L'enfant y accède par son intégration du fonctionnement de la loi symbolique de la différence des sexes, de la différence des générations. L'accès à la lecture et à l'écriture demande à l'enfant d'entrer dans des relations triangulaires. Les mots deviennent des tiers dans les relations duelles. Jacques Lévine exprime ce changement de position du sujet comme « le passage du monde socio-maternel au monde socio-paternel¹ ». Grâce à l'intériorisation du tabou de l'inceste, l'enfant post-œdipien a normalement acquis son identité sexuée. Alain Costes² précise que la langue maternelle est « reprise en main » par l'écriture. Une

¹ Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école* n° 11, publ. De la FNAREN.

² Costes, A. 1997, « Structure du mot et structure parentale », *Envie d'Ecole* n° 12, publ. de la FNAREN, p. 18.

« triangulation » ou « légifération » du langage oral s'opère, par des lois de combinaison, d'orthographe, de grammaire, de conjugaison. Le « pouvoir symbolique des mots écrits¹ », permet l'inscription, la trace. Jacques Lévine avance que : « Contrairement à l'idée reçue, le langage écrit dépend au plus haut point de la façon dont le sujet perçoit sa construction et sa relation à l'autre. L'accès à l'abstraction, telle qu'elle est requise pour l'accès au langage écrit, ne dépend pas, ou très peu, de l'aptitude à l'abstraction à propos du langage écrit. Le langage écrit et l'abstraction dépendent des processus d'individuation² ». Les enfants qui n'ont pas intégré leur identité sexuelle, en tant que garçon ou fille, qui n'ont pas commencé à résoudre leur conflit oedipien, ou qui sont plongés dans la recherche de sa résolution, ont de grandes difficultés à entrer en relation avec le texte écrit, avec cet interlocuteur absent qu'est l'auteur, interlocuteur dont la voix est représentée par des signes qui eux-mêmes représentent des mots.

Pouvoir lire, c'est être capable d'articuler les différents fonctionnements psychiques

◆ *Etre capable de manier des codes symboliques*

L'apprentissage de la lecture requiert des capacités d'abstraction, des possibilités de compréhension et de maniement des codes. De l'objet concret à l'ensemble de signes écrits qui l'évoque, du phonème au graphème, le lien est arbitraire, comme l'était déjà le lien entre le mot et la chose, dans le langage oral. Ces signes écrits, discontinus, obéissent à des lois d'assemblage spécifiques pour former des mots puis des phrases, lois que l'on ne peut déduire de la chaîne parlée continue. Les difficultés de l'enfant, lorsqu'il faut individualiser les mots lors de l'apprentissage de l'écrit, soulignent l'éventuelle mais fréquente difficulté à s'approprier ce nouveau codage. L'acquisition du schème de la permanence de l'objet, mais aussi l'acceptation de règles extérieures à soi, donc du système symbolique, sont nécessaires pour comprendre et accepter que la graphie d'un mot ne dépende pas de la fantaisie de celui qui l'écrit. Permanence de l'objet et conscience de sa propre permanence sont liés, et renvoient à la construction identitaire de l'enfant.

Corinne Moy³, rappelle qu'avant d'être un signe de l'écrit alphabétique, la lettre est pour l'enfant :

- Une image ressemblant à la chose.
- Un trait d'identification au même titre que le nom propre.
- Un objet phobique, suscitant des ratés d'écriture ou des défauts de prononciation.

Il est nécessaire que la valeur figurative attribuée fréquemment à la lettre disparaisse, pour que cette lettre devienne une abstraction et un trait différentiel de l'écrit alphabétique, un trait symbolique.

◆ *Etre capable de diverses opérations mentales*

La lecture exige à la fois, et entre autres, des capacités opératoires de sériation, d'identification, de différenciation, de classification, d'anticipation et de mémorisation, afin de pouvoir comparer, reconnaître les signes ou un ensemble de signes et accéder à l'unité du mot, de la phrase. Il faut déduire, anticiper, analyser, effectuer

¹ Ibid.

² Lévine, J. 1997, op. cit. p.19.

³ Moy, C. 1997, « La lecture, une activité faisant lien social », *envie d'école n° 12*.

une synthèse... L'enfant doit être capable d'opérations mentales concrètes. Il avoir dépassé un fonctionnement intellectuel égocentrique, c'est-à-dire caractérisé par l'indifférenciation entre le moi et le monde extérieur, entre le point de vue d'autrui et le sien propre, entre l'activité personnelle et les transformations de l'objet, et ne plus être accroché à des perceptions successives. Il ne doit plus être exclusivement dans un monde dominé par l'imaginaire, par la confusion entre soi et autrui, par la non différenciation entre les choses. « ...La diminution de l'égocentrisme s'explique... par une transformation de point de vue telle que le sujet, sans abandonner son point de vue initial, le situe simplement parmi l'ensemble des autres possibles », autrement dit, cesse de « considérer le point de vue propre comme le seul possible » et le « coordonne à l'ensemble des autres », grâce à une activité impliquant la décentration et « la réciprocité des points de vue¹. » C'est ce que Jean Piaget traduit en comportement cognitif par la capacité de décentration, ou capacité à « se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son moi un système de relations communes et réciproques² ».

L'activité de lecture exige donc que l'enfant ait non seulement pu élaborer le questionnement sur sa propre histoire, qu'il ait pu se formuler les questions, concernant les origines et le devenir, qui le taraudent : « D'où viennent les enfants ? », « Où vont les morts ? » et qu'il y ait répondu de manière satisfaisante pour lui, mais que par voie de conséquence, il se soit d'une certaine manière détaché, séparé de ces questions, qu'il ne soit plus entièrement centré sur lui-même pour pouvoir aller vers les autres.

Ces opérations ne sont possibles qu'à partir du moment où l'enfant peut faire fonctionner la fonction symbolique et la pensée logique, rationnelle, contrôlée, rendue possible avec l'intervention des processus secondaires.

◆ **Pouvoir faire intervenir l'image du corps dans l'acte même de lire**

Nous avons déjà noté ce qui a trait à la dimension corporelle s'intrique d'une manière à la fois globale et spécialisée, dans l'acte de lire. Latéralisation et schéma corporel s'articulent au lien social qui est présent dans tout acte de lire. Comme le formule Jacques Lévine : « Lire implique la référence à un tiers instauré comme modèle du sachant lire. Il s'agit d'incorporer (corporellement) la façon dont ce tiers s'y prend³ ». Cette incorporation correspond à un « vol de secret ». « Lire c'est interroger son propre corps sur ces gestes volés qu'il faut effectuer pour reproduire graphiquement les formes qui correspondent aux sons des lettres⁴. » Le même auteur fait remarquer que pour interroger son corps, il est nécessaire de s'en être constitué une image non morcelée, et l'avoir symbolisée en un contenant structuré. Lire, c'est « se faire lire en train de lire », qui implique donc la constitution d'une image de soi suffisamment unifiée, solide. Ivan Darrault souligne la jouissance attachée à la lecture d'un texte qui provient d'une source corporelle inconnue⁵.

¹ Citations extraites du cours de François Longeot, Licence de psychologie, Université de Grenoble, 1973.

² Piaget, J. 1947, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, 3^e éd., 1976, Delachaux et Niestlé, p. 70.

³ Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe », *envie d'école n° 11*, publ. de la FNAREN, p. 18.

⁴ Ibid.

⁵ Darrault-Harris, I. 1992, « Du désir d'apprendre », Conférence auprès des rééducateurs de l'Education Nationale de l'Isère, tirage à part, CRDP Grenoble, p. 38.

♦ **Pouvoir faire appel à l'imaginaire, et réussir à articuler les différents fonctionnements psychiques**

Le plaisir de lire articule le principe de plaisir, en procurant à l'enfant la jouissance de la maîtrise, de son pouvoir sur le monde, et le principe de réalité, en nécessitant une répétition fastidieuse avant d'atteindre la satisfaction. Une grande quantité d'énergie psychique est requise avant de parvenir à un résultat. Si lire, c'est pouvoir se lire des histoires, ou les lire au petit frère, si écrire, c'est pouvoir communiquer à distance avec ceux avec lesquels je veux garder des liens, leur écrire mes histoires, mon histoire, mes pensées, alors, peut-être pourrai-je dépasser l'exercice formel du déchiffrement, et y trouver du sens. Si, comme l'énonce Jacques Lacan, l'accès au sens est l'effet du symbolique sur l'imaginaire, imaginaire et symbolique sont intriqués dans tout acte de lecture. Jacques Lévine énonce cinq conditions, au minimum, pour qu'un enfant apprenne à lire, conditions qu'il nomme « dialogues imaginaires de type ludique », ou « l'imaginaire du cognitif¹ », qui mettent en jeu l'articulation de l'imaginaire et du symbolique.

Apprendre à lire c'est mettre en oeuvre au moins :

1. L'imitation, l'incorporation du tiers qui sait lire, « avec le désir de voler ses secrets ». Lire, c'est donc « inscrire le tiers dans le JE ».
2. Un dialogue avec l'auteur du texte, interrogeant le désir de celui-ci contenu dans le message. C'est donc « inconsciemment le rendre présent et vivant », tiers, entre le lecteur et le texte.
3. Lire à un public imaginaire. Les petites filles surtout mettent en scène un public de poupées.
4. Dialoguer avec son propre corps, puisque c'est passer inconsciemment à un mode scriptural, imaginer le geste qui trace les lettres.
5. Se décentrer de son acte, puisque c'est aussi se regarder ou s'entendre lire.

♦ **Pouvoir articuler sa propre expérience au « savoir » des livres, pour donner du sens à celui-ci - Disposer de repères identitaires**

Les signes de l'écrit s'assemblent dans un ordre défini que l'on ne peut changer, que l'on doit respecter, d'où un lien entre le « pouvoir lire et écrire », et la capacité requise de l'enfant à s'inscrire dans un ordre symbolique de filiation, de généalogie, et dans son histoire, dans le temps, avec un avant, un présent et un après. Reconnaître qu'un texte, une histoire, a un début et une fin, c'est reconnaître que notre vie commence bien à la naissance et que nous mourrons. Accepter l'ordre logique des épisodes d'une histoire, ou celui des mots de la phrase, c'est aussi reconnaître qu'il y a eu un « avant » et qu'il y aura un « après » nous.

L'articulation est indispensable entre lire et comprendre. Or, on ne peut comprendre ce que l'autre a dit ou écrit qu'à partir de sa propre expérience, de son propre savoir. Éprouver le désir de lire, c'est aller à la rencontre de la pensée d'un autre, de ses émotions, de ses idées, de son imaginaire... C'est avoir le désir d'entrer en communication avec cet inconnu, dans une rencontre intersubjective. C'est avoir le désir de découvrir le message que cet autre tente de me transmettre. C'est être prêt

¹ Lévine, J. 1993, « Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre », Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques, Montpellier. Tirage à part, et Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école* n° 11, publ. de la FNAREN, p. 17.

à partager avec lui ses pensées, ses émotions, le désir que l'auteur a eu d'écrire. C'est avoir la conviction, anticipée, que ce message contenu dans le livre, m'aidera à mieux comprendre mes propres pensées, mes propres émotions, ma propre histoire. C'est faire l'hypothèse que ce qui est à lire fera sens pour soi. C'est donc admettre inconsciemment que quelque chose de soi, encore insu, sera saisi à la faveur du texte d'un autre. Ce désir de savoir ce que l'autre pense, correspond à la deuxième étape du « Pouvoir-vouloir-savoir lire », trilogie dégagée par Dominique de Peslouan¹.

Reconnaître une identité à un signe, à une lettre, à un mot, est lié au fait de savoir quelque chose de sa propre identité. Les capacités à se séparer, se différencier, se décentrer, permettent de reconnaître une autonomie à l'autre, que cet autre soit signe, objet ou personne, et à l'accepter. Ces capacités renvoient à l'opération de séparation et à l'intégration de l'ordre symbolique par l'enfant. Elle revient à avoir compris qu'une identité, la sienne, celle des objets ou des signes qui les représentent, s'inscrivent dans une structure plus large, qui les dépasse. La compréhension de son histoire par l'enfant, la construction de son identité, sont directement impliquées dans sa possibilité de lire et de comprendre ce qu'il lit. Jacques Lévine affirme que pour comprendre comment se construit la capacité à lire d'un enfant, et son entrée dans le langage écrit, « il est nécessaire de se référer à la façon dont toute individualité se construit, se déconstruit, se construit autrement². » Le « Pouvoir-Vouloir-Savoir lire », fait donc intervenir, de manière complexe, les capacités construites à partir des opérations de séparation du sujet, l'imaginaire, le symbolique, leur articulation, et la construction identitaire de l'enfant. « ...il y a (...) interaction et cristallisation réciproque de *troubles du développement* et de *difficultés de lecture*, au plan étiologique : l'échec s'inscrit dans l'histoire de l'enfant et l'histoire s'inscrit dans l'échec³. »

Si l'appropriation de la lecture représente, à l'école, une condition fondamentale de possibilité des autres apprentissages, qu'en est-il, en quelques mots, de l'acte d'écrire, ou de la capacité à faire des mathématiques ?

Être capable d'apprendre à écrire

Il est nécessaire qu'un certain détachement s'effectue, un décollement 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. Quelque chose d'une séparation se joue dans l'acte d'écrire. Il y a écart irrémédiable entre ce que j'ai voulu dire et ce que le mot écrit dit à l'autre, interlocuteur absent. Il y a perte, castration symbolique, et acceptation de cette perte. On ne peut traduire le Tout. Je dois avoir quitté l'illusion d'un monde où tout peut se dire dans l'immédiateté, pour accéder à l'écrit. Être capable d'écrire revient 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.

Pour écrire un texte, il y a un ordre des lettres à respecter, non aléatoire : dans « la », le « l » se met avant le « a » ... On ne peut apprendre à écrire si l'on n'a pas

¹ Peslouan, D. (de) 1991, « Prévention : que prévient-on ? » *Actes du 7^e Congrès de la FNAREN*, Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand.

² Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école n° 11*, publ. de la FNAREN, p. 19.

³ Peslouan, D. (de) 1991, op. cit.

travaillé autour de *la génération* et intégré la loi symbolique de *l'inscription dans une filiation*. Les rapports sont étroits entre la loi et l'écriture. Les signes lus laborieusement se transcrivent avec des règles de graphie précises, indépendantes de la phonétique. D'où la nécessité souvent soulignée d'un nécessaire rapport de l'enfant à la loi et aux règles pour pouvoir aborder l'écrit.

Quand il s'agit d'écrire, des liaisons sont à effectuer entre l'entendu et le vu, mobilisant à la fois les capacités d'analyse et de synthèse auditives et visuelles, régies chacune par des codes différents. L'enfant doit être capable de certaines *opérations mentales*, il doit avoir intégré le principe de réalité et le fonctionnement des processus secondaires, il doit avoir accédé à l'ordre du symbolique.

Lorsque l'enfant écrit, dessine, ou réalise une construction, son image du corps intervient autant que la qualité des gestes ou la valeur symbolique de sa réalisation. L'acte d'écrire consiste en une projection sur une feuille. La possibilité d'écriture est articulée à la constitution d'une *image du corps cohérente*, suffisamment unifiée. « 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 et assume ce qu'il a à dire, c'est-à-dire qu'il le dise...¹ ».

Être capable de faire des mathématiques

Les travaux concernant les mathématiques tendent à prouver que « c'est à travers l'usage qu'il en fera, la maîtrise qu'il s'en construira, que l'élève élaborera ses propres conceptions du nombre, jamais définitives, toujours en évolution, complétées ou remises en question...² ». Cette citation est extraite d'un livre de mathématiques, ERMEL. La notion de « pré-requis » est largement remise en question. Cependant, certains préalables cognitifs, affectifs, relationnels, la satisfaction de certains besoins fondamentaux, s'avèrent nécessaires, ici comme ailleurs, pour que l'enfant puisse construire ses capacités mathématiques. Nous y retrouverons les préalables, et les besoins, que nous avons soulignés en ce qui concerne la lecture.

En ce qui concerne les capacités opératoires de l'enfant, comme l'accès à la loi d'écriture des nombres naturels, ou la loi qui indique que les nombres se suivent en ajoutant + 1 par exemple, elles exigent que l'enfant admette que le nombre est la propriété d'un ensemble, donc une abstraction, et non plus la qualité de l'objet, comme il le pense dans un premier temps. L'entrée dans les mathématiques exige l'acquisition des structures opératoires, c'est-à-dire l'acquisition de la réversibilité avec invariant.

Les travaux, entre autres, de Jacques Nimier³ à propos de la relation entre les mathématiques et l'affectivité, sont là pour témoigner de l'intervention de *facteurs affectifs, pour la plupart inconscients*, dans l'apprentissage de cette discipline, et dans la relation du sujet au langage mathématique. Les nombreuses inhibitions qui se manifestent à propos de l'objet mathématique, ou, à l'inverse, l'utilisation de celui-

¹ Collaudin, M.J. 1987, « Qu'est-ce qu'écrire ? Question d'amour et de nécessité », *Actes du III^e Congrès de la FNAREN*, Villeurbanne, Dimension clinique de la rééducation en milieu scolaire, p. 50.

² ERMEL, 1991, ouvrage collectif, INRP.

³ Nimier, J. 1976, *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock ; 1986, *Les maths, le français, les langues...*, à quoi ça me sert ? Paris, Cédic ; 1988, *Les modes de relations aux mathématiques, attitudes et représentations*, Paris, Méridiens, Klincksieck, coll. Psychologie sociale.

ci comme mécanisme de défense du moi, sont largement connues aujourd'hui et apportent autant d'illustrations de l'implication des facteurs affectifs dans cette activité.

Capacités et préalables – ou substrat psychique nécessaire - pour être élève

Nous devons poser que, pour un enfant, acquérir le statut d'élève signifie qu'il apprend, quel que soient les difficultés qu'il peut rencontrer lors de cette confrontation aux apprentissages.

Les activités scolaires, les apprentissages eux-mêmes, requièrent de l'enfant qu'il ait, d'une part, construit préalablement certaines capacités, et qu'il ait, d'autre part, bénéficié de conditions favorables pour le faire. Ces constructions ne sont pas achevées lors de l'entrée de l'enfant au Cours préparatoire, et l'école a pour mission d'en favoriser et accompagner l'élaboration. Il apparaît cependant, que pour certains enfants, la situation est plus difficile, plus délicate, car « ils ne sont pas prêts » à entrer dans les apprentissages et à bénéficier des conditions scolaires. Des besoins fondamentaux n'ont-ils pas été satisfaits ? L'élaboration des préalables aux capacités requises pour penser, apprendre, se mettre en projet d'apprentissage, lire, écrire, n'est-elle pas suffisante ? Ou encore, leur situation et leurs préoccupations actuelles, leur rend-elle impossible l'utilisation de ces capacités et de ces préalables ?

Lorsqu'une aide est proposée, pouvoir se repérer dans les processus en jeu permet de disposer de repères clarifiés pour mieux « entendre » l'enfant rencontré lors des séances préliminaires, et de tenter de situer à la fois le lieu où il en est de ses élaborations, et les difficultés qu'il n'a pas réussi à surmonter à ce jour. Ces éclairages devraient contribuer à déterminer la nature de l'aide qui lui serait la plus appropriée pour surmonter ses difficultés. Ils apportent ensuite, si une aide rééducative devait se mettre en place, de disposer de repères en ce qui concerne ce que tisse l'enfant au cours de son processus rééducatif dans son cheminement vers son être élève¹.

Apprendre à lire	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir symboliquement représenter l'absence. • S'être constitué un espace transitionnel de création. • Pouvoir accepter et élaborer la perte. • Pouvoir anticiper. • Avoir assumé une série de castrations symboligènes. • Être inscrit dans des relations symbolisées. • Manier des codes symboliques. • Être capable de diverses opérations mentales, avoir acquis les opérations concrètes. • Faire intervenir l'image du corps. • Faire appel au registre imaginaire. <i>(Faire fonctionner et articuler les différents registres psychiques)</i> • Avoir construit et disposer de repères identitaires. 	De quoi l'enfant a-t-il besoin ? (Les besoins qui correspondent à la construction des différents préalables).	<i>« L'échec (en lecture) s'inscrit dans l'histoire de l'enfant et l'histoire s'inscrit dans l'échec. »</i> (De Peslouan, 1991)
-------------------------	--	---	--

¹ Ce tableau est reproduit dans le document : « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ».

	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir donné un sens à son histoire. 		
Apprendre à écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Être séparé. • Accepter la perte. • Avoir intégré l'inscription dans une génération, et dans une filiation. • Être capable d'opérations mentales. <p><i>(Fonctionnement du registre symbolique)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'être constitué une image du corps suffisamment unifiée. • Avoir commencé à intégrer sa division de sujet. <p><i>(Avoir construit et disposer de repères identitaires).</i></p>	(Les besoins qui correspondent à la construction des différents préalables).	

Documents pour échanges

◆ *Schéma général des capacités attendues d'un élève par l'école et des préalables nécessaires à leur construction*

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. J'ai inscrit ces capacités en pourtour d'un schéma.

Poursuivant notre quête et une démarche concentrique qui suit « les couches de l'oignon », nous devons poursuivre nos interrogations concernant les élaborations psychiques de l'enfant. En effet, pour parvenir à assumer ces capacités dans une classe, l'enfant doit avoir élaboré un substrat constitué d'un certain nombre de préalables qui seront autant de ressources indispensables dont il aura besoin.

On peut mettre en regard les capacités attendues par l'école vis-à-vis d'un élève et les préalables que celui-ci a élaboré depuis sa naissance dans sa famille, puis à l'école maternelle. Cette élaboration n'est jamais terminée, mais elle doit être suffisante pour aborder en particulier les apprentissages du CP. Sur le schéma, le substrat à construire par l'enfant est indiqué en partant du centre, sachant que toute modélisation est toujours réductrice et que chaque élément est en inter-relation avec les autres dans le psychisme¹.

L'aide rééducative, si elle s'avère nécessaire pour cet enfant, va contribuer à la construction de ce substrat. 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.

¹ Ce tableau général des capacités attendues d'un élève est présenté à part sur le site, dans le document : « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ».

◆ **Un « substrat » indispensable ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires**

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 permanente¹. Ce sont ces trois axes que j'ai situés au cœur du schéma général précédent. 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.

En repartant des capacités attendues d'un élève par l'école, je propose d'interroger le substrat psychique qui permet à un élève d'y répondre. Ce sont des capacités qui dépendent directement de la position de l'enfant par rapport à son désir, de son acceptation à se vivre « séparé », de ses possibilités de disposer librement de son imaginaire et de faire fonctionner le registre symbolique, et des réponses qu'il a pu apporter quant à savoir qui il est².

Alors que l'idéologie de la société actuelle met plutôt l'accent sur la jouissance immédiate des biens, le système scolaire est fondé sur le différé.

◆ **Etre capable d'attendre, d'accepter le différé des apprentissages**

A l'école, on apprend pour plus tard. Le plaisir de la lecture n'est jamais un plaisir immédiat. Il faudra de longs efforts pour y parvenir. Marc Bonnet, lors du Congrès de la FNAREN à Poitiers³, exprimait que la capacité d'apprendre suppose une *capacité à tolérer la frustration et à la penser*. Savoir attendre suppose l'enfant capable de connaître quelque chose de son désir, donc *d'être séparé* du désir maternel, comme de pouvoir se distancier de ses savoirs actuels. Tout apprentissage se nourrit de l'espérance d'une prime de *plaisir*. Il implique tout autant la capacité de l'enfant à tenir compte de la *réalité*, concernant les efforts qu'il devra fournir, les répétitions contraignantes ou l'écart entre l'investissement, les efforts et les effets, avant d'éprouver du plaisir, comme résultat de son apprentissage. La capacité à accepter *le détour*, est directement liée à l'intervention des processus secondaires. Ceux-ci interviennent également pour permettre à l'enfant de *se repérer dans le temps*, dans un « avant » et un « après ». Une part de remise en question, de renoncement, une prise de conscience et une acceptation de ses limites, de ses manques, sont nécessaires pour pouvoir aller de l'avant, vers d'autres savoirs, vers d'autres connaissances. Il est donc nécessaire que l'enfant ait élaboré quelque chose de sa propre *castration*. Des *repères identitaires* doivent nécessairement avoir été construits par l'enfant : le sentiment de sa propre continuité dans le temps, la conviction de se réaliser par l'action et par le savoir, une estime de soi suffisante

¹ Ibid.

² Les développements suivants sont issus d'analyses présentées dans Duval Héraudet, J. 1998, La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève », Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education., Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 340-354. Des tableaux synthétiques ont été réalisés et publiés en « Annexe 10 » dans Duval Héraudet, J. 2001, Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent, Paris, EAP, p. 362-366. Un document les regroupe sur ce site, sous le titre : « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ».

³ Bonnet, M. 1992, « Appréhension du désir d'apprendre », *Actes du VIII^e Congrès de la FNAREN*, La place du désir dans les apprentissages, Poitiers, p. 29-40.

pour être convaincu d'y parvenir¹.

Toutes ces constructions supposent, pour pouvoir être réalisées, que l'enfant ait à sa disposition une *sécurité affective et sociale* importantes. La relation soutient ce processus : l'enfant doit pouvoir se référer et s'identifier à ceux qui sont engagés plus avant que lui dans ces processus et qui peuvent témoigner du plaisir qu'ils éprouvent à être entrés dans la culture. Le désir de l'enfant de s'identifier à ces adultes se nourrit de la *qualité de la relation* entretenue avec eux, de l'invitation et de l'incitation qu'ils lui prodiguent à aller de l'avant, et de l'accompagnement qu'ils lui assurent. De la même manière que les questions du jeune enfant se sont, à un moment donné, heurtées à la non-réponse de ses parents, à leur impossibilité à répondre parce qu'eux-mêmes ne connaissaient pas les réponses, l'enseignant ne pourra pas répondre à toutes les questions de l'élève. C'est l'acceptation de son non-savoir et le témoignage de sa propre recherche, qui pourront, par des mécanismes d'identification, ouvrir la voie au plaisir de la recherche. Si son enseignant ne sait pas tout, mais qu'il n'en est pas détruit ou diminué dans sa valeur, si au contraire, il montre le plaisir qu'il éprouve à chercher, l'enfant pourra accepter à son tour, ses erreurs, ou de ne pas savoir. Parmi les conditions favorisant l'émergence du désir d'apprendre chez l'enfant, il faut souligner l'importance de l'existence d'un lien social suffisamment bon avec des adultes tutélaires qui invitent, incitent, accueillent l'enfant dans le monde culturel, parents et éducateurs auxquels l'enfant s'identifie, qu'il imite, Ces besoins de l'enfant doivent continuer à être satisfaits, afin de soutenir son engagement dans les apprentissages, ou lorsqu'il est tenu à cet engagement, parce qu'il est au Cours préparatoire. L'accueil de l'enfant, par « un environnement qui lui fait confiance, qui l'imagine capable et désireux d'y arriver² », et qui lui propose un *contrat narcissique*³ réalisable, l'accompagnement de cet enfant ensuite, constituent des repères et des étayages indispensables pour compenser la peur liée à cette l'aventure de l'apprentissage. Plus que jamais, dans ses premières tentatives, l'enfant a besoin de signes de reconnaissance de sa personne, de complicité, il a besoin de recevoir des gratifications, d'être reconnu dans ses réussites. Ces besoins recouvrent ce que Maslow⁴ nomme *le besoin d'estime des autres*. La satisfaction préalable de ce besoin, selon le même auteur, est capitale pour que puisse se construire *l'estime de soi*.

L'insécurité, des difficultés d'élaboration, de symbolisation, entraînent avec elles des difficultés pour l'enfant à s'engager dans une construction identitaire qui lui permette de supporter attente et différé.

Ainsi, la première des capacités exigée de l'enfant, si elle correspond à un apprentissage entrepris dès les premiers moments de sa vie, semble requérir, pour être effective, toute l'élaboration ultérieure qu'il a pu en faire. Cependant, chez le

¹ Tap, P. 1997, « Marquer sa différence », *Sciences humaines* N°15, Hors-série, p. 9-10. Ces trois caractéristiques font partie de la construction identitaire du sujet.

² Perrenoud, Ph. 1991, « L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire », Conférence, Université d'Ottawa, Tirage à part, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1991, p. 8.

³ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd., 1991, p. 153. Le contrat narcissique a comme signataires le sujet et le groupe. En échange de son investissement dans le groupe, l'ensemble social d'accueil doit offrir au sujet les garanties d'un futur non aléatoire, non illusoire, qui ne soit pas porteur d'angoisse. Il doit lui offrir un certain nombre de garanties quant à la place qu'il pourra y occuper, un ensemble de repères identificatoires possibles, dans un modèle social reconnu.

⁴ Maslow, 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper.

nourrisson, et dès ses premières expériences, la représentation de l'objet manquant est très vite décevante, tant qu'elle demeure hallucinatoire. Elle ne peut se soutenir que de l'anticipation d'une situation future apportant du plaisir. Pouvoir attendre les effets obligatoirement différés d'un apprentissage, est rendu possible par la capacité à se représenter cette situation, résultant de cet apprentissage, c'est-à-dire à anticiper. Dans le domaine des apprentissages scolaires, comme dans celui des premières expériences au sein de la famille, la capacité à anticiper est indissociable de la capacité à attendre.

Etre capable d'anticiper

La capacité à anticiper les effets de l'action, de la règle, de l'énoncé, de l'expérience, est au cœur même du processus d'apprentissage. L'anticipation fait partie de la technique même de la lecture. Les conduites anticipatoires sont en lien étroit avec les processus d'individuation de l'enfant, dans la mesure où elles requièrent de celui-ci de pouvoir tolérer l'attente, capacité pouvant être considérée comme un préalable à la seconde. Si pouvoir anticiper nécessite de pouvoir se représenter une situation future, elle exige donc de pouvoir se projeter dans le temps. *L'imaginaire* est en jeu, en donnant à l'enfant la capacité de se représenter les effets de son action, par l'image, dans une imagination régulée par le principe de réalité. Cette capacité est rendue possible grâce à l'intervention des processus secondaires, et par l'intervention du *symbolique*. Pour être disponible dans le présent et pour pouvoir anticiper, l'enfant doit être *relativement dégagé du passé, disposer de ses capacités psychiques et de la liberté de sa pensée*. Pouvoir investir dans des objets d'apprentissage extérieurs, pouvoir attendre et pouvoir anticiper, exigent de disposer d'une *énergie pulsionnelle* suffisamment libre.

L'analyse des processus concernant l'émergence du désir d'apprendre met en évidence que celui-ci provient de la tension née de l'écart entre les compétences que le sujet se reconnaît, et celles qu'il désire acquérir. Cet écart ne doit jamais être trop important, mais il ne doit pas être insuffisant non plus, afin de stimuler l'investissement intellectuel. C'est ce qui justifie pleinement les pédagogies de l'obstacle, de la résolution de problèmes. Cet écart, pour être supportable, doit se situer dans ce que Vygotsky nomme la « *zone proximale de développement* ». La capacité à anticiper, au sein même des processus d'apprentissage, s'étaye de la satisfaction narcissique née des réussites antérieures, et du plaisir attendu d'une réussite possible. L'enfant peut, s'appuyant sur les convictions forgées grâce à son expérience passée, espérer que l'attente, raisonnable, lui permettra d'apaiser la tension actuelle liée à la confrontation avec une difficulté. A leur tour, la connaissance et le plaisir qui lui sont conjoints conforteront son narcissisme, lui permettant de supporter une nouvelle attente inévitable, la tension n'étant jamais véritablement comblée de façon durable, et le but étant toujours repoussé. L'élève pourra ainsi accepter les contraintes de l'apprentissage, le nécessaire différé qu'il suppose. Pouvoir anticiper suppose donc également d'avoir une conscience relativement juste de soi et de ses possibilités, ce qui ressort de la *construction identitaire*.

Lorsque « plus tard » n'a pas de sens pour l'enfant, lorsque l'avenir est perçu comme trop incertain, trop dangereux, lorsque sa pensée est engluée dans des

¹ Schneuwly, B. ; Bronckart, J.P. 1989, (dir.), « Vygotsky aujourd'hui », dans *Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.

préoccupations actuelles qui l'empêchent de se dégager du moment présent, la capacité d'anticiper de cet enfant est considérablement restreinte, et avec elle, les capacités d'apprendre. Lorsque des expériences antérieures d'échec, des blessures narcissiques non cicatrisées, non élaborées, atteignent la confiance de l'enfant en lui-même et dans le monde, *lorsqu'il ne parvient pas à donner du sens aux événements de sa vie et à son histoire, lorsqu'il ne sait pas qui il est, il ne parvient pas à se projeter dans un avenir, même proche.*

L'espérance du retour d'un autrefois perdu est vivace, il peut se faire tenace, les regrets et la nostalgie risquent alors de l'emporter sur les contraintes du présent, et sur un plaisir qui se fait attendre. C'est le discours de l'environnement (la famille, l'école, les frères aînés...) qui peuvent apporter à l'enfant des assurances sur le futur, et lui faire accepter le changement. Ce discours constitue une partie de ce que Piera Aulagnier nomme le « *contrat narcissique*¹ ». Lorsque l'espérance d'un pouvoir et d'un plaisir ne sont pas assez puissants ou déjà perdus, la nostalgie risque de l'emporter...

Antoine, élève de CE1, lors de notre troisième rencontre, se lève et regarde par la fenêtre. Les enfants de l'école maternelle jouent dans la cour de récréation. Il repère d'abord des enfants qu'il connaît, puis exprime clairement ses regrets : c'était si bien alors, tous ces jeux... Ils ont de la chance ; il aimerait encore y être... Ou y retourner, ajoute-t-il.

Lorsqu'un enfant peut faire confiance en ses possibilités, il peut alors envisager de s'affronter aux obstacles inhérents à tout apprentissage, et surmonter la peur de ne pas réussir, lorsqu'il se retrouve seul face aux difficultés.

Etre capable de travailler et de penser seul

Une situation problème, tout nouvel apprentissage, confronte l'enfant devant l'expérience du vide, et celle-ci le renvoie à l'expérience primitive du manque. Des sentiments d'incomplétude, d'incompétence, d'incapacité (qui atteignent la personne dans son intégrité), peuvent en résulter. L'enfant doit avoir expérimenté auparavant « *la capacité d'être seul*² », au sein de sa famille. Pouvoir lire, écrire, compter, penser, sont liés à la capacité d'être seul, séparé. Ainsi, lire et écrire renvoient beaucoup d'enfants à une insupportable angoisse : celle d'être séparé, « défusionné ». Certains ne le supportent pas. Faire face à cette angoisse, nécessite de s'être constitué une enveloppe psychique, un appareil psychique suffisamment contenant et « conteneur » au sens que lui donne Bion, c'est-à-dire capable d'élaborer les conflits, l'angoisse, les vécus dépressifs. C'est ce que Jacques Lévine nomme la « *capacité d'accompagnement interne* », résultat de l'intériorisation de la fonction alpha de la mère, « appareil à « lire » les situations, à les interroger, à les transformer ...art d'accueillir, de façon constructive et réaliste, les difficultés³ ». L'activité la plus cognitive, avance-t-il en référence au psychanalyste Bion, s'accompagne d'*éléments bêta*, facteurs d'angoisse et de dé-liaisons du psychisme. L'enfant doit pouvoir transformer pour son propre compte ces émotions, ces affects, pour pouvoir apprendre. « Le cognitif est parsemé d'embûches qui nécessitent qu'on

¹ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1991.

² Winnicott, D. W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, p. 325-333.

³ Lévine, J. 1997, « Faut-il détruire le Cours préparatoire pour protéger la maternelle et le Cours préparatoire lui-même ? » Inédit, tirage à part, p. 18.

sache transformer l'inintelligible en intelligible, le difficile en moins difficile¹ ». Pouvoir élaborer l'angoisse en provenance du réel du corps suppose un bon fonctionnement du symbolique.

Si les besoins à satisfaire sont les mêmes que ceux qui permettent à l'enfant de se séparer de la maison à l'école, en prolongement de la *fonction alpha* de la mère, un *étayage* puis un *désétayage* de la part des éducateurs, des enseignants, des aidants, d'adultes fiables, sont nécessaires à l'enfant, lors de chaque changement, lors de chaque nouvelle expérience d'apprentissage, pour qu'il parvienne à retrouver une confiance suffisante pour travailler et penser seul. Ainsi, l'étayage nécessaire à l'enfant est constitué de deux composantes. La première composante en est un étayage externe, qui correspond à ce que Jacques Lévine désigne par « *être en alliance minimale avec quelqu'un*² », c'est-à-dire être compris et soutenu dans les moments de découragement, de fatigue, d'échec. La deuxième composante est constituée par l'étayage interne que l'enfant a construit par l'intériorisation de la *fonction alpha* de la mère, puis dont il poursuit l'élaboration, par l'intériorisation de la fonction contenante et conteneur des adultes qui ont pris le relais.

La persistance d'une angoisse liée à la séparation, des sentiments dépressifs d'incomplétude, d'incapacité, d'incompétence, viennent s'opposer à la capacité de l'élève à être seul, devant son travail, en classe. L'agitation motrice excessive, est pour certains enfants la seule manière, inconsciente, qu'ils ont pu trouver d'exprimer leur malaise, leur « mal-être », devant la difficulté dans laquelle ils se trouvent de pouvoir répondre aux attentes de l'école. Elle peut donc être entendue comme un symptôme, et un appel de l'enfant. Cependant, « bouger sans cesse », « bavarder », constituent deux attitudes difficilement supportées par les enseignants. L'école demande à l'enfant de rester assis, d'écouter, d'être « sage », de maîtriser son geste, de faire preuve de capacités de précisions, lors de l'exercice d'écriture, par exemple. L'enfant, sagement assis dans la classe, est supposé « oublier son corps » lorsqu'il apprend à lire, ou « le faire se tenir tranquille ». Ce corps peut retrouver ses droits à la récréation. En fait, la dimension corporelle est omniprésente dans toute situation scolaire et dans tout apprentissage.

Des capacités en liaison avec la connaissance et la maîtrise de son corps

◆ *Etre capable d'attention et de concentration*

Le travail scolaire requiert de l'élève des capacités d'attention et de concentration importantes. « Parce qu'il impose une règle, le CP contraint l'enfant à une maîtrise de son corps³ », rappelle Philippe Thiéfaine. Ces exigences s'accroissent considérablement par rapport au comportement qui était attendu de l'enfant, à l'école maternelle. L'enfant est à l'école avec son corps, même si une tradition scolaire a cru pendant longtemps s'adresser à un élève désincarné, dont il fallait maîtriser les manifestations corporelles gênantes : mouvement, regard « perdu », postures relâchées ou « non-conformes », etc. Il lui faut maîtriser son corps pour « rester tranquille », pour écouter. Il lui faut maîtriser son geste pour écrire. Les capacités d'attention et de concentration nécessitent de l'enfant une capacité à se fermer aux excitations et sollicitations extérieures. L'enfant doit être capable de se créer une

¹ ibid.

² 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. p. 68-74.

³ Thiéfaine, Ph. 1996, « L'entrée à l'école primaire », *envie d'école n°8*, publ. de la FNAREN, p. 2.

« bulle « faisant *pare-excitation*, nommée encore « barrière de contact ». Souvent « c'est X. qui l'a appelé » ou qui lui parle, ou bien il reconnaît qu'il « ne peut faire autrement ». Cela suppose que le sujet dispose de son énergie et n'en dépense pas trop à se défendre, dans son monde interne, d'excitations pulsionnelles trop importantes. Cela suppose qu'il a suffisamment construit, et fait fonctionner pour lui-même, la « fonction alpha » maternelle qui le protège des sollicitations intérieures et extérieures, et qui lui permet de les élaborer. Selon Bion, « La fonction alpha peut-être considérée comme une structure, comme cette partie de l'appareil psychique qui produit la barrière de contact.¹ »

Une certaine passivité est nécessaire pour apprendre. Donner toute sa place à l'activité de l'enfant, comme dans les méthodes actives, n'est pas prôner un activisme incessant qui empêcherait l'enfant de recevoir quoi que ce soit d'autrui. Les pulsions comportent un versant actif et un versant passif, ce dernier permettant seul une *posture réceptive* aux objets et à l'autre de la relation, l'intériorisation, la conservation des dons de l'autre, l'acceptation de ses remarques en cas d'erreur.

♦ **Situer son corps dans l'espace**

Dans le cadre de la « loi d'Orientation » du 10 juillet 1989, l'article 4 mettait en place les cycles à l'école². Le texte ministériel de 1991³ sur les compétences à acquérir durant les cycles à l'école maternelle et primaire, avance : « il affirme son autonomie dans l'espace par rapport aux objets, aux personnes ; il connaît son corps, adapte ses comportements à l'activité exercée et manifeste de l'aisance corporelle. »

L'intégrité du corps, aussi bien neurologique qu'anatomique ou fonctionnelle, facilite pour le sujet, l'expérimentation, l'exploration de son environnement, la construction des schèmes sensori-moteurs, supports de la pensée pré-opératoire. Dans un langage piagétien, ces schèmes sont le substrat indispensable à la construction des opérations cognitives d'assimilation et d'accommodation, puis de toutes les représentations symboliques et opératoires, concrètes ou formelles. Le premier objet d'apprentissage du nourrisson est son corps : il apprend d'abord par sa bouche, en portant les objets à la portée de celle-ci, puis il « apprend » ses mains, ses pieds... avant d'apprendre avec ses mains, son corps tout entier. Encore faut-il que l'enfant ait pu bénéficier des conditions favorables, de la part de son environnement, pour pouvoir expérimenter, explorer, réaliser diverses expériences motrices, sensorielles, etc. Il doit avoir pu être actif et avoir pu prendre des initiatives, dans ses expériences, dans ses relations. Ces besoins correspondent au besoin fondamental de création, que Jacques Lévine nomme besoin de production⁴ et Maslow besoin de *réalisation*⁵.

La latéralisation du sujet est en jeu dans le lire et l'écrire, puisque repérer le sens de la lecture requiert de l'enfant qu'il sache auparavant se repérer sur son corps, puis sur celui de l'autre, et enfin sur un objet qui plus est, lui fait face. Pour repérer le début et la fin d'un mot, d'une phrase, d'un texte, l'enfant doit, d'une part, *avoir inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens*. Il faut qu'il ait intégré que toute vie,

¹ Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991, p. 43.

² Le cycle I correspond aux classes de petite et moyenne section de l'école maternelle. Le cycle II correspond aux classes de Grande section d'école maternelle, de Cours préparatoire, et de Cours élémentaire. Le cycle III recouvre le Cours moyen et la 6^e de collège.

³ Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire*, p. 30.

⁴ 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, p. 68-74.

⁵ Maslow, 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper.

la sienne comprise, a un début et une fin. Il doit, d'autre part, « habiter son corps », c'est à dire en avoir une certaine conscience, et le situer dans l'espace, dans une image cohérente, suffisamment unifiée. Cette construction requiert le fonctionnement de l'imaginaire et du symbolique. « Il n'existe aucune activité chez un être humain qui ne mette en jeu le rapport avec l'espace et le temps. C'est notre intelligence même des choses qui doit être définie comme spatio-temporelle ... se situer dans le temps et l'espace peut être cité comme un pré-requis à la quasi totalité des apprentissages cognitifs... » avançait Daniel Hameline en 1979¹. L'expression courante « être bien dans sa peau » est le plus souvent liée à la possibilité d'ouverture du sujet à des expériences nouvelles, à son ouverture sur le monde. Le rapport au corps propre est directement lié à la capacité pour l'enfant à se situer physiquement, psychiquement, socialement. Quant à la notion « d'attitude », si souvent rencontrée dans les discours des enseignants, Jacques Lévine la réfère à la dimension corporelle de « l'être au monde » du sujet : « La notion d'attitude ... se réfère au corporel, à la façon d'aller vers l'autre et vers les choses. C'est la façon physique, quasi locomotrice dont l'enfant *va vers* les diverses tâches liées au langage écrit : avec attirance et plaisir, indifférence, répulsion, superficialité ou rigueur, demande d'une relation d'aide, réaction à cette relation d'aide lorsqu'on la lui propose². » Se situer corporellement, psychiquement, socialement suppose de *pouvoir représenter, symboliser, élaborer, sublimer, les émotions, les excitations pulsionnelles*. Un bon fonctionnement du symbolique est requis, comme l'articulation souple des fonctionnements imaginaire et symbolique. La dimension corporelle renvoie, on le pressent, au registre émotionnel, et à la possibilité pour l'enfant de gérer celui-ci. Si l'intégrité corporelle est un des besoins fondamentaux pour que ces processus se déroulent dans des conditions facilitantes, *être en sécurité* semble en constituer une autre condition primordiale.

Certaines contradictions apparentes existent entre activité psychique et passivité du corps. Chez le jeune enfant et dans certaines pathologies, ne plus bouger, ne plus parler, c'est être mort³. Avant l'élaboration de la castration œdipienne, l'enfant ne peut pas penser sans « bouger » ou sans « bavarder », c'est-à-dire qu'il n'a pas complètement intériorisé sa pensée. Hyperkinésie et logorrhée, sont également des voies inconscientes qui peuvent donner le sentiment « d'exister en classe ». Si certains enfants assimilent abusivement activité, mouvement incessant et vie, inactivité et mort, et éprouvent le besoin de ce mouvement pour se sentir exister, cette activité excessive peut être aussi un symptôme et l'expression d'un malaise. Ce peut être également l'effet d'excitations pulsionnelles trop importantes, non élaborées, qui envahissent l'enfant et dont la décharge motrice apparaît comme la seule voie possible pour apaiser la tension. « *L'excitation maniaque* », effet d'un refoulement insuffisant, semble constituer un des problèmes constitutifs du non-passage des processus primaires aux processus secondaires. Ce « non-passage » peut tout aussi bien conduire à des *inhibitions motrices* tout aussi « invalidantes » dans les démarches d'apprentissage.

Accepter de se considérer comme « séparé », individué, relativement autonome, avoir une conscience et une maîtrise relative de son corps et de ses actes, semblent constituer des conditions préalables pour pouvoir s'inscrire d'une manière créative

¹ Hameline, D. 1979, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF 6^e éd. 1986.

² Lévine, J. 1997, « Faut-il détruire le Cours préparatoire pour protéger la maternelle et le Cours préparatoire lui-même ? » Inédit, tirage à part, p. 15.

³ Marcelli, D. 1992, « La place du désir dans l'apprentissage », *Actes du VIII^e Congrès de la FNAREN*, La place du désir dans les apprentissages, p. 16.

dans une collectivité, pour pouvoir partager, échanger, c'est-à-dire pour pouvoir apporter quelque chose aux autres et en tirer des bénéfices pour sa propre construction.

Etre capable de se concevoir comme élève, inscrit dans la collectivité scolaire

Le document du CNDP, *Les cycles à l'école primaire* (1991), issu du texte ministériel concernant les compétences à acquérir durant les cycles à l'école maternelle et primaire, décrit comme une « compétence transversale », « la capacité et la nécessité de se situer socialement. ». On considère aujourd'hui que le Cours préparatoire constitue un des principaux rites d'entrée dans la vie sociale. « Il révèle la capacité ou non des enfants à prendre leur place¹ ». Comment, selon les textes, l'enfant prend-il sa place ? « Il coopère, écoute et respecte l'autre ; il peut prendre la parole à bon escient, accepte et respecte le rythme et les règles de la vie collective, y compris ses contraintes et il comprend et accepte les jeux à règles² ».

Pouvoir participer à des activités collectives, admettre et respecter des règles

L'école attend de l'écolier, qu'il pèse les risques qu'il prend, qu'il participe à des sports d'équipe, qu'il tienne compte des règles. Grâce à l'intervention du fonctionnement symbolique et des processus secondaires, le moi de l'enfant peut raisonner et réfléchir avant d'agir. Le Moi est par essence l'instance régulatrice. Le Surmoi, presque à son insu, tend à lui donner des avertissements, des conseils, des interdits, et pousse l'enfant à *sublimiser son agressivité*. Le fonctionnement du symbolique, en permettant à l'enfant de construire sa capacité d'inscription dans le temps, rend possible l'anticipation des conséquences de ses actes. « L'anticipation, c'est la capacité de travailler sur les conséquences des actes que l'on pose³ ». La pensée permet de suspendre l'acte, et, en particulier, lorsqu'elle est, de plus, verbalisée, elle permet souvent d'éviter le passage à l'acte. « ...On imagine, on raconte et on sublime, on anticipe les choses qui, ainsi, ne passent pas directement à l'acte⁴. »

Etre capable de s'inscrire dans une collectivité suppose d'être capable d'y prendre sa place et de s'affirmer en tant que sujet individué. La reconnaissance de l'altérité et de la différence se constituent de la mise en place du fonctionnement symbolique et des processus secondaires.

La pensée, soutient Vygotsky, naît de la relation avec l'autre.

Pouvoir utiliser les liens sociaux, dans la construction et le fonctionnement de la pensée et de toute activité cognitive

Les concepts mettent en oeuvre une activité de liaison et de généralisation, qui caractérise la pensée. Vygotsky⁵, comme Wallon, reconnaît l'importance des racines émotionnelles de la pensée. L'expérience affective et sociale est à la base de

¹ Thieffaine, Ph. 1996, « L'entrée à l'école primaire », *envie d'école n°8*, publ. de la FNAREN, p. 2.

² Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire* CNDP, p. 30 et 31.

³ Meirieu, Ph. 1995, « L'apprentissage du sursis à la violence : condition de formation à la citoyenneté », *Actes du 11^e Congrès National des rééducateurs de l'Education Nationale*, Perpignan, L'enfant et la violence.

⁴ Ibid.

⁵ Schneuwly, B. ; Bronckart, J.P. 1989, (dir.), « Vygotsky aujourd'hui », dans *Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

l'activité propre de l'enfant, elle-même créatrice de signification, puisque tout apprentissage est d'abord inter-psychique avant d'être intra-psychique, selon Vygotsky. L'échange, la confrontation entre des points de vue différents, permettent à l'enfant de construire, de préciser et d'affirmer sa pensée.

◆ **Pouvoir établir des relations symbolisées**

Dans le classique triangle didactique, qui décrit la situation facilitant le fonctionnement « normal » de tout apprentissage, l'apprenant, l'enseignant et l'objet d'apprentissage figurent chacun un des pôles du triangle. La situation pédagogique se réfère toujours à l'objet d'apprentissage, qui est en position tierce.

La confrontation avec les autres, constitutive de la pensée n'est possible que si l'enfant a construit les préalables nécessaires, s'il est dans une « posture » qui la rend possible. Francis Imbert souligne à quel point il est nécessaire pour l'enfant de sortir d'un fonctionnement imaginaire et de ses illusions, de se dégager de l'image du « même » pour accepter la différence, l'altérité : « L'intérêt effectif suppose un inter-essement : un être qui en passe par la confrontation aux autres, un être parmi d'autres, un être partagé, coupé de l'illusion de un-Tout, - dénarcissisé, réveillé - qui partage. Partage... échanges de savoir¹. »

Le mode de relation imaginaire, fondé sur l'image spéculaire découverte par l'enfant lors du « stade du miroir », se caractérise par :

- L'immédiateté de la relation.
- La recherche du « même », du semblable.
- Le rejet de tout ce qui n'est pas semblable à soi.

Accepter l'altérité, la différence, suppose d'être sorti d'un fonctionnement imaginaire, et d'avoir intégré l'existence de règles qui régissent les relations humaines. Cette capacité suppose que l'enfant peut désormais s'inscrire dans des relations symbolisées.

La capacité à instaurer des relations symbolisées s'est normalement élaborée selon différentes étapes :

- Un processus de séparation, de dégagement d'avec le désir de la mère.
- Un processus de construction de la pensée, une manifestation de l'autonomie et de l'individuation du sujet.
- L'intégration de la différence des sexes et des générations.
- L'intégration de la loi symbolique de l'inscription dans une généalogie, dans une filiation.

Un « bilan » de l'état d'élaboration de ces processus est bien réalisé par l'entrée de l'enfant à « la grande école ». Le parcours à accomplir par l'enfant pour devenir écolier, est difficile. La difficulté est normale. L'enfant qui n'a pas suffisamment construit ces différents processus, ne semble pas prêt à s'inscrire dans la collectivité scolaire. Sera-t-il pour autant prêt à entrer dans les apprentissages ?

◆ **Des difficultés de structuration et de fonctionnement des liens symboliques...**

Les analyses auxquelles nous venons de procéder nous renvoient sans cesse sur la nécessaire intervention des processus secondaires et du fonctionnement

¹ Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF, p. 116.

symbolique. Le désir d'apprendre, comme pouvoir se séparer, pouvoir penser, pouvoir attendre, pouvoir anticiper, pouvoir accepter et intégrer des règles, des consignes, pouvoir se situer corporellement, psychiquement, socialement, nécessitent de l'enfant l'intégration du symbolique. Certains enfants n'ont pas achevé leurs processus d'élaboration, de remaniement psychique. Ils n'ont pas stabilisé un fonctionnement mental régi par les processus secondaires et l'ordre du symbolique. *Ils ne semblent pas prêts à entrer dans les apprentissages que leur propose l'école. Ils ne sont pas prêts à nouer des relations sociales non symbiotiques au sein de la collectivité scolaire. Leur énergie est toute entière mobilisée par ces constructions, leur pensée et leur énergie ne sont pas disponibles. Ces enfants adressent des demandes affectives immenses à leur maître et le font support de projections massives et parfois déroutantes. Ils sont très peu aptes à entrer dans un véritable groupe d'enfants. On les dit souvent « dépendants » « turbulents » ou encore « instables », quelquefois agressifs avec les autres.*

L'enfant qui « refuse » de se plier aux règles de l'école ou de l'orthographe, est souvent un enfant qui « refuse » de voir limitée sa toute-puissance imaginaire pour accepter la loi du symbolique. Se soumettre aux règles graphiques, donc obéir, être limité dans sa fantaisie, donc se voir posé des interdits, est vécu par eux comme une castration, une limitation insupportable. L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. « La castration est une épreuve dans laquelle on entre, mais dont on ne sort pas. », rappelle Piera Aulagnier¹.

On peut avancer qu'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).

L'enfant qui se maintient dans une relation duelle imaginaire, aliénante et mortifère, ou qui tente inconsciemment de la recréer, ce qui est souvent un effet du symptôme, risque d'entraîner l'adulte dans ce type de relation dans laquelle ne peut exister l'objet tiers. Les difficultés de ces enfants peuvent-elles être considérées comme pathologiques pour autant ? Selon les éléments qui peuvent faire discriminer un tableau clinique « pathologique », il semble que, dans la plupart des cas, la difficulté de ces enfants puisse être considérée comme « ordinaire² », mais qu'il leur faut poursuivre leurs élaborations, leur construction.

Toute situation nouvelle, tout apprentissage rompent l'équilibre antérieur construit par le sujet. Cependant, cet équilibre n'est jamais acquis, jamais stabilisé. La situation même d'apprentissage est facteur de déséquilibre. Le rôle de l'adulte est de toute première importance dans la genèse de la pensée de l'enfant. A la suite de la mère et de la *fonction alpha* de celle-ci, l'adulte est médiateur, relais du groupe culturel. Que ce soit à l'intérieur même de l'opération d'étayage, comme lors de la phase de désétayage, lorsque l'enfant est supposé s'être construit son propre étayage interne, il éprouve un besoin fondamental d'être accompagné et reconnu, rencontré là où il est, dans son existence, dans ses besoins. C'est ce que Jacques Lévine nomme le *besoin de transitionnalité*³. L'enfant a besoin d'être aidé et accompagné par un adulte, médiateur du « monde externe » et du « monde culturel ».

¹ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le Fil rouge, 4^e éd. 1991, p. 198.

² Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

³ Lévine, J. 1997, « Faut-il détruire le Cours préparatoire pour protéger la maternelle et le Cours préparatoire lui-même ? » Inédit, tirage à part.

Des différences de développement sont manifestes cependant entre les enfants, dès leur entrée à l'école, et, plus accentuées encore, lors de l'entrée au Cours préparatoire. Ces différences d'organisation du développement intellectuel se caractérisent, entre autres dimensions, par la capacité plus ou moins grande de l'enfant à manipuler des codes et à effectuer des opérations mentales. Quels sont ces codes, et quelles sont ces opérations ?

Etre capable d'évoquer des signes, de manipuler des symboles, des codes, et de leur donner du sens

Tout apprentissage utilise le code symbolique. L'école élémentaire utilise et stimule les capacités de symbolisation de l'enfant. « En tout cas, tout est prévu comme si cette potentialité proche existait d'évidence¹ ». Le texte qui présente « Les cycles à l'école primaire » décrit ce qui est attendu d'un enfant en fin de cycle I : « Il se donne des repères et les code² ».

Comment se présente cette activité de symbolisation ? « Tout apprentissage, toute activité nouvelle sur le plan intellectuel, qu'il s'agisse d'activités de langage ou d'autres activités, nécessitent l'utilisation d'un code symbolique en deux dimensions : chaque élément a une valeur symbolique, mais c'est la mise en chaîne des symboles qui donne un discours vivant », affirme René Diatkine³. Il y a un « code » langagier et comportemental de l'école à connaître et à comprendre. Toute la culture s'articule dans le langage, et tout ce qui va se jouer désormais se réalisera par le biais du langage. « Le CP fonctionne comme une mise à l'épreuve de ce que l'enfant y est installé sans défaillance » souligne Philippe Thiéfaine⁴. La maîtrise des symbolismes, la maîtrise des opérations logiques (nommés organisateurs par Spitz), comme indices de développement, font partie des compétences d'un élève. Dans les apprentissages fondamentaux privilégiés à l'école, des symboles achevés, différenciés, sont mis en oeuvre. Michèle Dupuy avance que « le développement des signes, la relation aux objets du monde externe et la prise de conscience de soi, semblent former un système interactif⁵ ».

Les enfants sont inégaux face aux codes de l'école. Les « messages » de la famille interne font partie de l'héritage familial. Se conjuguent *les problèmes familiaux* qui pèsent sur l'enfant, qu'il porte avec lui, et qui encombrant sa pensée, et ce que Jacques Lévine nomme « *le modèle cognitif*⁶ », lequel sous-tend le fonctionnement familial, et qui a imprégné l'enfant depuis sa naissance. Selon son appartenance à une famille dans laquelle le langage écrit et l'abstraction sont, ou non, une source de pouvoir social, l'enfant arrive à l'école plus ou moins bien armé pour appréhender le langage et les valeurs scolaires. Il y a bien une réelle disparité entre les enfants, selon leur appartenance familiale. Dans certaines familles d'un milieu cultivé, la langue écrite est omniprésente, les pratiques langagières préparent l'enfant au langage de la culture et de l'école. Le langage y est utilisé aussi pour l'expression de

¹ Herbert, J. 1995, *Images du corps et échec scolaire*, Desclée de BROWER, coll. Hommes et perspectives, p. 239.

² Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire*, p. 32.

³ Diatkine, R., 1995, Qu'est-ce qu'aider ? *Cahiers de Beaumont*, 69/70, p. 125.

⁴ Thiéfaine, Ph. 1996, « L'entrée à l'école primaire », *envie d'école n°8*, publ. de la FNAREN, p. 4.

⁵ Dupuy, M. 1992, « Aide pédagogique, aide rééducative ? Questionnaire sur la pertinence d'une opposition », *Les cahiers de Beaumont*, Réseaux d'aides spécialisées: indication - évaluation - pratiques, Numéro spécial, p. 35.

⁶ Lévine, J. 1997, « Faut-il détruire le Cours préparatoire pour protéger la maternelle et le Cours préparatoire lui-même ? » Inédit, tirage à part.

soi et de ses sentiments. *L'écart trop grand entre les habitus familiaux et ceux de l'école* augmente considérablement, dans ces conditions, le « choc » de l'apprentissage pour certains enfants et leurs familles qui pourtant, attendaient, souvent, beaucoup de l'école. Une « forte désillusion » peut entraîner des « refus silencieux », une « fuite agitée » ou une « lassitude désabusée¹ ». Un retard de parole et de langage important, d'autant plus lorsque ceux-ci sont accompagnés d'une affectivité perturbée, risquent de rendre particulièrement difficile la rencontre d'un enfant avec l'écrit, lors de son entrée au CP. Lorsque la mise en place des codes symboliques en jeu dans l'écrit est encore confuse, elle risque d'entraîner d'autres confusions dans le domaine des apprentissages.

Cependant, le maniement des codes ne suffit pas, sous peine de devenir maniement de formes vides de sens. On ne peut isoler les codes symboliques. Ils coexistent avec d'autres formes de représentation et se relie à elles, au sein d'opérations mentales.

Etre capable de réaliser des opérations mentales

La description des compétences normalement acquises par un enfant de fin de moyenne section d'école maternelle (cycle I), indique que l'enfant de cet âge « commence à argumenter pour justifier un avis² ».

Quelles sont les capacités attendues d'un élève en fin de cycle II (Cours élémentaire 1^{ère} année) ?

Il doit être capable de :

- Émettre des suppositions.
- Faire des choix et les expliquer.
- Contrôler ses réponses par rapport au projet et aux données initiales.

Ces capacités supposent la capacité préalable de réaliser des opérations mentales, de se *décentrer*. Pouvoir argumenter, suppose l'intégration et la mise en oeuvre du principe de réalité, et de sa possible distinction, par l'enfant, d'avec son désir.

La capacité de l'enfant à se décentrer par rapport à ses propres productions semble requise dans la plupart des activités scolaires, qu'il s'agisse de « se relire », de « se corriger », de « vérifier », etc. Qu'est-ce que « se décentrer » ? demande Philippe Meirieu. « Il faudra donc interroger la notion de décentration, comprendre ce que peut vouloir dire « intégrer le jugement d'autrui sur soi sans pour autant renoncer à être soi³ ... Percevoir ce que signifie se placer du point de vue des conséquences par rapport à ses propres actes⁴. »

Les processus secondaires doivent nécessairement intervenir dans des activités de pensée, comme « le raisonnement », « l'attention », « le jugement ».

Selon le modèle tridimensionnel de Guilford (1956), les processus intellectuels comportent :

¹ Beaumont, R. 1997, « Fracture scolaire et apprentissage de la lecture », *envie d'Ecole n°11*, p. 13.

² Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire*, p. 32.

³ Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF, p. 17.

⁴ Ibid., p. 109.

- Les opérations : mémoire, cognition, production divergente, production convergente, jugement.
- Les produits : unités, classes, relations, systèmes, transformations, implications.
- Les contenus : figuraux, symboliques, sémantiques, comportementaux.

Or, les activités scolaires requièrent de l'enfant des compétences (jamais observables directement), ce que Daniel Hameline nomme « *capacités mentales*¹ », suivant la classification de Bloom :

- Connaissances.
- Compréhension.
- Application.
- Analyse.
- Synthèse.
- Évaluation.

Philippe Meirieu² repère quatre opérations mentales requises par une « *situation-problème* ». Ce sont les opérations de :

- Déduction.
- Induction.
- Dialectique (« mise en relation des concepts entre eux³. »)
- Divergence.

A partir de cette classification de Bloom, des analyses de Piaget et de Inhelder⁴, de Philippe Meirieu (1988), de Britt-Mari Barth (1993), on peut proposer de regrouper les « formes de pensée » en quatre catégories qui s'articulent, se combinent entre elles, dans la démarche d'appropriation de la réalité, par le sujet. Ces catégories recouvrent les différentes opérations mentales requises pour apprendre, et elles peuvent constituer des repères quant à l'évolution de l'enfant dans la construction et la mise en fonctionnement de sa pensée.

Quelles sont-elles ?

1. **La cognition et la mémoire**, qui recouvrent les capacités de récapitulation, de clarification, d'énumération, de conservation, de réversibilité, de relation d'ordre, de régulation, de décentration...
2. **La pensée convergente**, c'est-à-dire la recherche de solutions reconnues bonnes d'une façon conventionnelle, à partir de l'analyse des informations. Les capacités d'association, d'explication, de translation, de déduction y sont à l'œuvre. La démarche hypothético-déductive décrite par Piaget, condition de possibilité de la rationalité scientifique, met en oeuvre les capacités de déduction du sujet (« déduire les conséquences d'un fait, d'un principe, d'une

¹ Hameline, D. 1979, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF 6^e éd. 1986. p. 120.

² Meirieu, Ph. 1988, op. cit. p. 174.

³ ibid. p. 115.

⁴ Piaget, J. ; Inhelder, 1978, *Le développement des quantités physiques chez l'enfant : conservation et atomisme*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 101.

loi¹ »). Le changement possible des points de vue, l'intériorisation progressive du point de vue d'autrui, y sont à l'œuvre.

3. **La pensée divergente**, c'est-à-dire la recherche de solutions originales à partir d'informations, met en jeu les capacités d'élaboration, d'analogie, d'implication, de synthèse, mais aussi l'affectivité et l'imaginaire. Le sens, selon Lacan, naîtrait de l'effet du symbolique dans l'imaginaire. L'articulation souple entre les dimensions imaginaire et symbolique peut donc être considérée comme une condition fondamentale de la possibilité de penser et d'apprendre pour un enfant. La divergence est condition de la créativité du sujet, souligne Philippe Meirieu : « En utilisant une forme de pensée inductive (passage de l'exemple à la notion, des faits aux lois, de l'observation au concept) elle met en jeu la capacité de l'enfant à faire apparaître, à partir de l'observation, des attributs communs, et à formuler des hypothèses. Elle est ouverture à l'abstraction². »
4. **Le jugement, ou l'évaluation**, enfin, qu'elle soit structurée ou non, qui requiert des capacités de qualification, d'estimation, par rapport à des critères et des indicateurs personnels ou collectifs.

Selon le modèle théorique piagétien, lors de son entrée au Cours préparatoire, l'enfant est normalement passé d'un mode de pensée pré-opératoire, à la capacité de réaliser des *opérations concrètes*, comprenant les premiers invariants (quantité, puis longueur...), des capacités de classification, de sériations, des opérations numériques additives et multiplicatives. Se construiront ensuite : des structures d'ensemble (groupements de classes ou de relations), l'organisation de l'espace représentatif, les notions de temps. L'acquisition progressive des conservations est décisive pour tout le développement intellectuel de l'enfant.

La construction des opérations mentales par l'enfant requiert toutefois qu'il ait pu expérimenter, manipuler, représenter.

Etre capable de « se mettre en projet » d'apprentissage, et de s'y tenir...

◆ Le projet d'apprendre : un projet de maîtrise sur soi-même et sur le monde

Le document ministériel qui détermine les compétences devant être acquises par l'élève au cours de chaque cycle, stipule, qu'au Cycle I, (celui-ci) « prend conscience du pouvoir que donne le savoir et il a envie d'entrer dans les processus d'apprentissages correspondants³ ». La mise en projet exige de l'enfant qu'il ait construit les capacités et les préalables nécessaires pour pouvoir anticiper. En particulier, il doit pouvoir se repérer dans le temps. Qu'attend-on de cet élève ? « Il se situe dans le temps proche, et commence à repérer des déroulements chronologiques différents⁴ ». Quant à celui du cycle II, « il se situe dans le passé proche, le futur proche et progressivement par rapport à un passé et à un futur plus

¹ Meirieu, Ph., 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF, p. 112.

² Ibid., p. 114.

³ Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire*, p. 33.

Pour rappel : Le cycle 1 correspond aux classes de petite et moyenne section de l'école maternelle.

⁴ Ibid.

lointain¹ ». La capacité d'inscription dans le temps permet à l'enfant de transposer ce désir, dans un projet de maîtrise sur le monde, sur les autres, et sur soi. Il y a apprentissage lorsqu'il y a désir de savoir, de comprendre, de donner du sens au monde, à son expérience : « La capacité de se représenter et de maîtriser ce qui se passe ailleurs est un moteur du désir de connaître² », affirme René Diatkine. Le savoir prend sens pour l'apprenant à partir du moment où il cherche, invente, crée, dans une exploration qui se traduit par une action et une transformation sur les choses et sur le monde. L'information donnée par l'apprentissage doit avoir, pour le sujet, du sens, au présent, mais aussi au passé et au futur.

La pratique éducative n'est pas neutre. Elle est un terrain et un enjeu de luttes :

- Sur le plan du savoir.
- Sur le plan des pouvoirs.
- Sur le plan de la construction du sujet.

Le sentiment de l'ignorance peut générer l'angoisse : celle d'avoir à supporter un « creux ». La seule façon de supporter cette angoisse est de tenter de boucher « le trou ». Apprendre, c'est chercher à combler un manque, c'est tenter d'échapper à l'angoisse possible née d'un vide ressenti. Les métaphores évoquant l'incorporation orale et la digestion abondent, dans le domaine des apprentissages. Il est question « d'anorexie scolaire » ou de « boulimie de savoir ». On parle d'appétence ou d'inappétence scolaire, on « absorbe des connaissances », « on se nourrit intellectuellement », l'enfant « avale » ou « boit » les paroles du maître, on a « soif d'apprendre » ou bien on est « affamé de connaissances », puis on les « digère » bien ou mal, on « déguste » un poème, on « dévore » un livre, on manifeste un « appétit » de savoir, mais on « vomit » les mathématiques... Le refoulement des pulsions orales et leur sublimation conduit à les transformer, et permet de se tourner vers des apprentissages... S'inscrire dans un projet d'apprentissage suppose d'être capable d'articuler désir, manque et projet d'apprentissage. Il n'est de savoir opératoire que dans le désir de la personne de se construire par l'appropriation de ce savoir. Le sujet s'approprie l'information quand le savoir qui en résultera peut signifier pour lui un « devenir », ce qui renvoie à la *construction identitaire*. « Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel³. »

L'enfant doit avoir construit certaines capacités indispensables, préparatoires, pour pouvoir se mettre en projet.

◆ **Préalables nécessaires pour pouvoir « se mettre en projet »**

Peut-on demander à un sujet de faire un projet, s'il n'a pas développé pour lui-même les capacités préalables nécessaires pour le faire ? Cependant, on peut l'aider dans l'élaboration de ces capacités.

Quelles sont elles ?

¹ Ibid., p. 33. Le cycle II correspond aux classes de Grande section d'école maternelle, de Cours préparatoire, et de Cours élémentaire 1^{ère} année.

² Diatkine, R. 1989, « La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant », *Actes du 5^e Congrès de la FNAREN*, Le jeu du je, Les enjeux du jeu en rééducation, Besançon, p. 9.

³ Meirieu, Ph., 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF, p. 55.

- Ce sont des capacités qui renvoient à l'élaboration par le sujet, de la séparation et du manque :
 - Etre capable d'attendre, de différer.
- Se mettre en projet renvoie à la capacité à anticiper et à ses préalables :
 - Pouvoir se repérer et s'inscrire dans le temps (pouvoir faire fonctionner les processus secondaires et le symbolique).
 - Pouvoir se représenter l'avenir (et qu'il ne soit donc pas menaçant).
 - Être capable de représentation mentale anticipatrice. Pouvoir faire des liens entre une décision et les conséquences éventuelles qu'elle comporte.
- Se mettre en projet renvoie aux capacités opératoires du sujet :
 - Être capable de raisonner de manière hypothético-déductive : « Si je me donne tel but, je dois faire ceci... » Ce mode de raisonnement n'est pas acquis par l'enfant qui entre au Cours préparatoire. L'école va se charger de l'aider progressivement à le construire.
- Se mettre en projet renvoie à la construction identitaire du sujet :
 - Donner du sens au monde, à son expérience, à sa propre histoire.
 - Désirer se construire par l'appropriation du savoir.
- Se mettre en projet renvoie aux capacités du sujet à articuler sa construction identitaire aux processus secondaires et en se référant aux lois du symbolique :
 - Être capable de confronter le projet personnel au principe de réalité. Disposer pour cela du minimum d'informations sur soi et sur son projet, afin d'éviter un projet aberrant ou délirant, totalement dépendant de l'imaginaire.

Pouvoir « se mettre en projet », suppose d'être capable d'anticipation, de pouvoir se projeter dans le futur sans angoisse excessive. Pouvoir « se mettre en projet » suppose de pouvoir reconnaître et situer sa propre histoire et l'inscrire dans une filiation, dans une généalogie. Une élaboration suffisante de l'expérience passée est nécessaire pour que le sujet, quel que soit son âge, puisse s'inscrire dans le présent. C'est la condition pour que le sujet conserve son identité malgré les transformations qu'il vit ou subit¹.

Un certain nombre de conditions doivent être remplies pour que l'enfant puisse construire un projet et pour qu'il parvienne à s'y tenir.

◆ **Des besoins fondamentaux doivent être satisfaits**

Pouvoir « se mettre en projet », apparaît comme une démarche complexe, qui conjugue en particulier : pouvoir attendre, pouvoir anticiper, être inscrit dans un ensemble plus vaste qui dépasse la personne. Les conditions de possibilité du développement de ces capacités doivent donc être nécessairement satisfaites. Quelles sont-elles ?

- **Que quelqu'un fasse confiance en ses possibilités.** Cette confiance, qui correspond au *besoin d'estime des autres*² est une des composantes de ce que Piera Aulagnier, présente sous le terme *contrat narcissique*. Pour pouvoir

¹ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, « Annexe 10 », p. 362-366.

² Maslow, 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper.

s'inscrire dans un projet, le sujet a besoin également, on le conçoit, de se sentir rencontré là où il est, ce qui correspond au *besoin de transitionnalité*¹. Il a besoin d'être accompagné, soutenu, encouragé, dans *une alliance minimale avec quelqu'un*².

- La possibilité pour un sujet de se projeter dans l'avenir, demande de sa part la volonté et la possibilité d'inscrire son histoire dans le temps : le passé, le présent et le futur. Cette condition de possibilité correspond au *besoin d'inscription*³. Ce qui suppose *d'être relativement dégagé du passé, et disponible dans le présent*.
- **Disposer de la disponibilité psychique, de l'énergie nécessaire**, être capable de manifester de la « volonté », suppose une capacité d'investissement, afin de s'engager dans l'action.
- **Disposer d'un minimum de choix** Il n'y a de projet que dans une certaine liberté, qui permet des choix possibles. Ce qui suppose que le sujet est en mesure de pouvoir au moins partiellement peser sur son avenir, de ne pas le subir passivement, de ne pas se présenter comme objet de son destin, mais qu'il puisse s'en considérer, au moins en partie, comme auteur.

♦ **Accompagner l'émergence ou la restauration du désir d'apprendre de l'enfant**

Le désir d'apprendre obéit aux lois qui concernent l'émergence, la restauration ou le maintien de tout désir.

⇒ **Emergence du désir, dans l'écart entre besoin et demande insatisfaite**⁴.

⇒ **Le désir d'apprendre est tout, sauf simple**⁵.

Besoins devant être satisfaits pour construire ces préalables⁶

- ♦ **Besoins devant être satisfaits pour construire le substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel et pour construire les capacités attendues d'un élève, par l'école**

L'aide rééducative peut prétendre répondre, grâce à un cadre spécifique, par l'alliance avec un professionnel et l'accompagnement par celui-ci, à un certain nombre de besoins d'un enfant qui n'a pas bénéficié de conditions « suffisamment bonnes » pour élaborer tout ce qui lui est nécessaire pour devenir écolier et élève⁷.

¹ Lévine, J. 1993, « Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre. Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques », Montpellier. Tirage à part, et Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école n° 11*, publ. de la FNAREN.

² *ibid.*

³ *ibid.*

⁴ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, p. 230. Ce schéma est présenté à part sur ce site sous le titre : « Apprendre : désir, capacités, besoins, histoire de l'enfant, Synthèse ».

⁵ *ibid.*, p. 231. Ce schéma est également sur ce site, sous le titre : « Apprendre : désir, capacités, besoins, histoire de l'enfant, Synthèse ».

⁶ Ces besoins ont été repris sur ce site, dans le document : « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ».

⁷ *ibid.*, p. 360-361.

Besoins devant être satisfaits pour construire le substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel, et pour construire les capacités attendues d'un élève, par l'école	
Sécurité	<ul style="list-style-type: none"> • « Ne pas se sentir menacé dans son existence, dans sa sécurité, dans ses habitudes, dans son identité¹ ». • Bénéficier d'une sécurité affective et sociale, d'un lien social suffisamment bon, suffisamment contenant des angoisses. • Bénéficier d'un entourage continu, stable, fiable. • Que « plus tard » ait un sens et ne soit pas porteur d'angoisse.
Plaisir (Besoin hédonique)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le plaisir. • Avoir l'espérance d'un plus de plaisir.
Minimum de reconnaissance du Moi²	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir aimé, apprécié, sentir que l'on compte pour quelqu'un. • Se sentir unique, spécifique. • Être reconnu dans son existence, dans sa personne, dans ses besoins. • Se sentir exister pour l'Autre en son absence.
Transitionnalité³	<ul style="list-style-type: none"> • Être reconnu et rencontré là où l'on est, dans son existence, dans ses besoins. • Être accueilli dans sa différence. • Bénéficier d'attentes à son égard, appropriées à ses possibilités actuelles. • Bénéficier d'un contrat narcissique réaliste⁴. • Bénéficier d'un milieu suffisamment adapté, évolutif.
Étayage Désétayage	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir bénéficié de la fonction contenant et conteneur de la mère, puis de l'environnement. • Être invité, incité à entrer dans la culture, rassuré, par des adultes fiables, tutélaires, témoins et médiateurs du monde culturel. • Bénéficier de leur étayage, puis de leur désétayage.
Inscription et filiation⁵ Appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • Appartenir à une famille, à un groupe, à une collectivité. Pouvoir s'inscrire dans ce groupe. « Se sentir reconnu, respecté en tant que personne et comme membre d'une famille et d'une communauté⁶ ». • Être nommé (par son prénom, par son patronyme). • Disposer de repères identificatoires en accord avec l'Idéal du Moi et le Surmoi, sous la forme d'adultes et de pairs inscrits dans la culture. • Pouvoir situer sa propre histoire dans une filiation, dans une généalogie. • Pouvoir s'inscrire dans le présent, le passé, le futur. « Besoin d'un futur possible et d'un passé non impossible, et, le cas échéant, pouvoir parler de ce qui empêche ce futur possible et de ce qui a rendu ce passé trop négatif... que plus tard ait un sens et ne soit pas trop porteur d'angoisse⁷. » • Bénéficier de l'accord entre les valeurs de la famille et les valeurs scolaires. • Disposer d'un « modèle cognitif » familial en accord avec celui de l'école⁸.
Se sentir en alliance minimale avec quelqu'un	<ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier de la confiance de quelqu'un qui nous imagine désireux de le faire et capable d'y arriver.

¹ Perrenoud, Ph. 1991, « L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire », Conférence, Université d'Ottawa, Tirage à part, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'Éducation, Genève.

² Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », *Art et Thérapie n° 48/49*, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique. Colloque Enfance et fiction.

³ ibid.

⁴ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd., 1991, p. 153.

⁵ Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », *Art et Thérapie n° 48/49*, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique. Colloque Enfance et fiction.

⁶ Perrenoud, Ph. 1991, « L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire », Conférence, Université d'Ottawa, Tirage à part, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'Éducation, Genève.

⁷ Lévine, J. 1993, « Transfert et contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tripolaire », *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg.

⁸ Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école n° 11*, publ. de la FNAREN.

1	<ul style="list-style-type: none"> • Être encouragé, accompagné. • Se sentir compris et soutenu, dans les moments de découragement, de fatigue, d'échec. • Pouvoir faire confiance à quelqu'un. •
Estime des autres	<ul style="list-style-type: none"> • Être reconnu dans ses réussites. • Être gratifié. • « Croire que quelqu'un attache de la valeur à ce que vous faites ou apprenez² ».
Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir pu réaliser suffisamment d'expériences satisfaisantes. • Avoir pu construire un narcissisme suffisamment bon, une confiance en soi et en ses possibilités suffisantes, une image de soi acceptable.
Réalisation Création Expression Communication Emprise, maîtrise³ (Freud) Affirmation de soi Liberté Comprendre le monde et soi-même	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir l'espérance d'un plus de pouvoir sur soi et sur le monde. • Avoir pu exprimer ses pulsions d'emprise, de maîtrise, ses pulsions scopiques, orales, anales, avant de pouvoir les sublimer. • Pouvoir s'exprimer, pouvoir communiquer. • Pouvoir prendre des initiatives. • Disposer d'un minimum de choix, de liberté. • Avoir pu être actif, avoir pu réaliser, représenter, des expériences motrices, sensorielles, relationnelles, instinctuelles, pulsionnelles, sublimatoires. • Avoir pu vivre son monde intérieur imaginaire. • <i>Avoir pu vivre une phase de « tâtonnement expérimental » à la recherche de soi</i>, de son identité de sujet séparé, lors de l'élaboration du mythe individuel et des théories sexuelles infantiles. • Être disponible, relativement dégagé du passé, disponible dans le présent. • Disposer de l'énergie pulsionnelle suffisamment libre, pour pouvoir investir des objets extérieurs à soi.

Conclusion : Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes⁴

En jouant et en créant, l'enfant poursuit *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.

On peut mettre en évidence la manière dont l'élaboration de son histoire par l'enfant lui permet de poursuivre l'élaboration, de consolider ou de rendre disponible le substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel qui lui est nécessaire pour devenir un élève dans sa classe, avec les autres enfants et avec un maître qui lui enseigne.

¹ Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », op. cit.

² Perrenoud, Ph. 1991, op. cit.

³ Freud décrit la pulsion d'emprise comme source d'énergie fondamentale pour le sujet qui veut découvrir et maîtriser le monde, son environnement et lui-même. Elle est présente dans ses fantasmes.

⁴ Cette synthèse : « Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes » est reprise sur ce site sous le titre : « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses ». Certains points ont été analysés dans le texte « Evaluation de l'aide rééducative ».

1. S'adapter au monde, construire son identité, et apprendre, ressortent de processus créatifs.
2. Il faut avoir 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.
3. 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, d'abstraire, donc de se distancier, et de sublimer, c'est-à-dire de reporter son désir sur d'autres objets, culturellement reconnus.

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

4. Tout apprentissage se fonde sur un lien social préalable.
5. 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).
6. L'opération de séparation du sujet par rapport aux objets primordiaux, par rapport aux premiers apprentissages, est fondamentale à tout processus créatif, et à la constitution de tout lien social.
7. 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.
8. 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.

9. 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.
10. 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.

11. 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.
12. 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 ».

Documents complémentaires

Articulation RSI, processus primaires, processus secondaires, principe de réalité, processus identificatoire¹.

Quelle démarche face à la difficulté scolaire d'un enfant² ?

Références Bibliographiques

- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1991.
- Beaumont, R. 1997, « Fracture scolaire et apprentissage de la lecture », *envie d'Ecole n°11*.
- Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.
- Bonnet, M. 1992, « Appréhension du désir d'apprendre », *Actes du VIII^e Congrès de la FNAREN*, La place du désir dans les apprentissages, Poitiers.
- Centre National de Documentation Pédagogique, CNDP, 1991, *Les cycles à l'école primaire*.
- Collaudin, M.J. 1987, « Qu'est-ce qu'écrire ? Question d'amour et de nécessité », *Actes du III^e Congrès de la FNAREN*, Dimension clinique de la rééducation en milieu scolaire, Villeurbanne.
- Costes, A. 1997 « Structure du mot et structure parentale », *envie d'Ecole n° 12*, publ. FNAREN.
- Darrault-Harris, I. 1992, « Du désir d'apprendre », Conférence auprès des rééducateurs de l'Education Nationale de l'Isère, tirage à part, CRDP Grenoble.
- Diatkine, G. 1992, « Imaginaire et représentations », *Acte des Rencontres estivales FNAREN*.

¹ Sur le site, sous les références : « Articulation RSI, processus primaires, processus secondaires, d'une relation duelle à une relation symbolisée », et « Articulation réel, symbolique, imaginaire, Le nœud borroméen selon Jacques Lacan ».

² Sur le site, sous la référence : « Repères pour une indication d'aide, Synthèse, Tableaux et schémas ».

- Diatkine, R. 1989, « La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant », *Actes du 5^e Congrès de la FNAREN*, Le jeu du je, Les enjeux du jeu en rééducation, Besançon.
- Diatkine, R. 1995, « Qu'est-ce qu'aider ? », *Cahiers de Beaumont*, 69/70.
- Dupuy, M. 1992, « Aide pédagogique, aide rééducative ? Questionnaire sur la pertinence d'une opposition », *Les cahiers de Beaumont*, Réseaux d'aides spécialisées : indication - évaluation – pratiques, Numéro spécial.
- Duval Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- ERMEL, 1991, ouvrage collectif, INRP.
- Freud, S. 1920, « Au-delà du principe de plaisir », dans *Essais de psychanalyse*. Paris, Petite bibliothèque Payot, éd. 1972.
- Hameline, D. 1979, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF 6^e éd. 1986.
- Herbert, J. 1995, *Images du corps et échec scolaire*, Desclée de Brower, coll. « Hommes et perspectives ».
- Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.
- La Garanderie, (De) A. 1980, *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Le Centurion, Paidoguides, 5^e éd. 1988.
- Lévine, J. 1993, « Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre », Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques, Montpellier. 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.
- Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40 % du milieu de la classe », *envie d'école n° 11*, publ. de la FNAREN.
- Lévine, J. 1997, « Faut-il détruire le Cours préparatoire pour protéger la maternelle et le Cours préparatoire lui-même ? », Inédit, tirage à part.
- Longeot, F. 1973, Cours de Licence de psychologie, Université de Grenoble.
- Marcelli, D. 1992, La place du désir dans l'apprentissage. *Actes du VIII^e Congrès de la FNAREN*.
- Maslow, 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper.
- Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. 1995, « L'apprentissage du sursis à la violence : condition de formation à la citoyenneté », *Actes du 11^e Congrès de la FNAREN*, Perpignan, L'enfant et la violence.
- Moy, C. 1997, « La lecture, une activité faisant lien social », *Envie d'École n° 12*, publ. de la FNAREN.
- Nimier, J. 1976, *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock.
- Nimier, J. 1986, *Les maths, le français, les langues...*, à quoi ça me sert ? Paris, Cédic.
- Nimier, J. 1988, *Les modes de relations aux mathématiques, attitudes et représentations*, Paris, Méridiens, Klincksieck, coll. Psychologie sociale.
- Perrenoud, Ph., 1991, « L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire », Conférence, Université d'Ottawa, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

- Peslouan, D. (de) 1991, « Prévention : que prévient-on ? » *Actes du 7^e Congrès de la FNAREN*, Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand.
- Piaget, J. 1947, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 3^e éd., 1976.
- Piaget, J. ; Inhelder, 1978, *Le développement des quantités physiques chez l'enfant : conservation et atomisme*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. ; Bronckart, J.P. 1989, (dir.), « Vygotsky aujourd'hui », dans *Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Tap, P. 1997, « Marquer sa différence », *Sciences humaines N°15*, Hors série.
- Thiefaine, Ph. 1996, « L'entrée à l'école primaire », *envie d'école n°8*, publ. FNAREN.
- Winnicott, D. W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

Plan de l'intervention

Apprendre à lire, écrire, compter	1
Être capable d'apprendre à lire	2
Pouvoir lire, demande à être individué, « séparé »	3
Pouvoir lire, c'est être capable d'articuler les différents fonctionnements psychiques	5
Être capable d'apprendre à écrire	8
Être capable de faire des mathématiques	9
Capacités et préalables – ou substrat psychique nécessaire - pour être élève	10
Documents pour échanges	11
Etre capable d'anticiper	14
Etre capable de travailler et de penser seul	15
Des capacités en liaison avec la connaissance et la maîtrise de son corps	16
Etre capable de se concevoir comme élève, inscrit dans la collectivité scolaire	19
Pouvoir participer à des activités collectives, admettre et respecter des règles	19
Pouvoir utiliser les liens sociaux, dans la construction et le fonctionnement de la pensée et de toute activité cognitive	19
Etre capable d'évoquer des signes, de manipuler des symboles, des codes, et de leur donner du sens	22
Etre capable de réaliser des opérations mentales	23
Etre capable de « se mettre en projet » d'apprentissage, et de s'y tenir...	25
Besoins devant être satisfaits pour construire ces préalables	28
Conclusion : Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes	30
Références Bibliographiques	32
Plan de l'intervention	34