

« *La compréhension de soi est une interprétation : l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée : cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction* ». Paul Ricœur¹.

L'écrit comme médiation, et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique (1)

Jeannine Duval Héraudet

Argument²

L'aide rééducative propose à l'enfant des supports afin d'aider celui-ci à exprimer et à dépasser ce qui encombre sa pensée, ce qui l'empêche d'être un écolier qui intègre les règles de l'école et un élève qui apprend dans sa classe. Cette aide accorde une grande place à l'écrit, et l'écrit du rééducateur se conjugue avec celui de l'enfant. Notre questionnement général se formulera donc ainsi : En quoi l'écrit est-il un support puis une médiation « rééducative » privilégiée ? Sous quelles formes se présente l'écrit dans l'espace de l'aide rééducative et quels sont les processus mis en œuvre ? Ou encore : Comment l'écrit produit en séance va-t-il permettre à un enfant de s'inscrire d'une manière constructive et créative dans les liens sociaux et les apprentissages de la classe ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous partirons d'exemples cliniques. Nous tenterons ainsi de mettre en évidence que l'écrit est trace, représentation, inscription, mémoire, expression pulsionnelle et double symbolisation, plaisir et souffrance, engagement corporel et distanciation, mise en ordre et support de la pensée, affirmation de soi et reconnaissance des autres, marque de la séparation et du lien, acceptation du manque et de la perte,

¹ Ricœur, P. 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, L'ordre philosophique, éd.1996, p. 138.

² Ce texte reprend, révisé et regroupe différents écrits et interventions sur ce sujet. Ce qui avait été partagé avec les rééducateurs au CDDP de Valence, le 28 mars 1998, à l'IUFM de Tulle, le 24 mars 2005, avec ceux de La Rochelle, les 4 et 5 novembre 2004, avec les rééducateurs de Chambéry, le 26 avril 2002. Une partie de ce texte est paru sous le titre « L'écrit comme médiation » dans l'ERRE n°18, Mai 2000, p. 13-26. Sept./oct. 2000. Un des points évoqués ici reprend un article paru en 2000, dans *envie d'école* n° 24, p. 8-10, sous le titre : « Ma rentrée avec Kelly, Solène... et les autres... La symbolisation comme aide à la séparation ».

Au vu de la longueur du texte complet, il a été partagé en deux parties annotées (1) et (2).

confrontation à ses limites et dépassement de soi, contrainte et liberté, répétition et création, exercice imposé, don et partage... objet tiers dans la relation. La mise en sens de cet écrit requiert une articulation de l'imaginaire et du symbolique. Que ce soit sous sa forme lue ou par le graphisme de l'enfant, la médiation de l'écrit ouvre à la culture scolaire et aux apprentissages de la classe.

Les « petites histoires » de l'enfant et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique

L'homme a toujours eu recours au mythe pour conjurer ses peurs. Lorsqu'il se rend compte qu'il ne parvient pas, par sa seule volonté ou par son action, à rendre conforme la réalité à ses désirs, il passe à un « c'est comme si... ». Une explication, extérieure à lui, organisatrice du monde, peut alors transcender sa propre recherche, « remplir les vides ». L'étymologie grecque, « muthos », du mot « mythe » signifie « légende », « récit non historique », et sa transmission est d'abord orale. Le « logos », quant à lui, a le sens de « parole », « discours ». On peut entendre que « le discours » est déjà une parole organisée, une mise en forme à destination sociale, à vocation de communication. Jacques Lacan¹ en fait ce qui structure les liens sociaux.

Il est possible d'articuler, en simplifiant :

MUTHOS -> ORAL

LOGOS -> ECRIT

La question qui se pose, face à des enfants « bloqués » face à l'écrit, est celle-ci : Comment aider l'enfant à articuler oral et écrit, pour entrer dans l'apprentissage de la lecture, ou pour se réconcilier avec celui-ci ?

La trame du mythe est constituée de mots. Ceux-ci appartiennent à l'ordre du langage, et relèvent du symbolique. Ces mots véhiculent un sens, des significations, lesquelles relèvent de l'imaginaire. C'est de l'articulation entre la trame du discours et son sens, entre le symbolique et l'imaginaire, que naît le mythe, et « qu'il nous parle ».

Le réel, lui, relève de l'inconscient. C'est l'impensable, l'innommable, l'indicible, et pourtant, c'est aussi ce qui insiste. Ces choses tues, intolérables, non exprimées, non élaborées, non intégrées, restées à l'état brut dans le corps, peuvent surgir d'une manière brutale, intrusive, sous la forme d'angoisse, de sidération, ou en « agirs » pulsionnels, en passages à l'acte ou en « acting-out² » qui mettent en échec

¹ Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*, Inédit, notes de cours.

² « L'acting-out, dans une recherche de la vérité, mime ce que (le sujet) ne peut dire, par défaut de symbolisation ». La personne n'y est pas sujet, elle est mue par son inconscient, elle ne sait pas ce qu'elle montre. L'agir se traduit par des comportements impulsifs, défenses contre une angoisse trop violente. Mais l'acting-out est aussi demande de symbolisation à l'autre. C'est à l'autre qu'est confié le soin de mettre des mots, car « se taire est métonymiquement un équivalent de mourir ». Dans le passage à l'acte, qui se traduit lui aussi par un agir impulsif inconscient, le sujet « se laisse tomber » lui-même. Il est confronté, dans une identification, à ce qu'il est comme objet pour l'autre, objet que l'on peut laisser choir, que l'on peut rejeter, déchet : « ...le sujet, tel Gribouille, apporte la réponse du manque... de sa propre perte... Le fantasme de sa mort, ou sa disparition, est le premier objet que le sujet a à mettre au jour dans cette dialectique, et il le met en effet ». L'angoisse qui est attachée à cette confrontation est insupportable, incontrôlable, porte son poids de réel, et situe le sujet hors du fantasme. Toute symbolisation est alors impossible, l'émotion est extrême, le sujet s'offre à l'Autre

notre capacité à penser. Comme l'avancé Jacques Lacan, « Ce qui n'est pas venu au jour du symbolique réapparaît dans le réel. »

On peut mettre ainsi en correspondance :

MOTS -> SYMBOLIQUE

SIGNIFICATIONS -> IMAGINAIRE

RÉEL -> RÉEL

L'imaginaire et le symbolique comme espaces de recours

L'enfant est immergé d'emblée dans le symbolique du langage, dès avant sa naissance. Grâce à l'étayage et à l'accompagnement parental, il construit lui-même, progressivement, ses propres processus symboliques. Si le processus rééducatif se donne comme objectifs d'aider l'enfant à entrer dans les apprentissages scolaires dans lesquels domine le symbolique, ou bien à se réconcilier avec ceux-ci, l'imaginaire doit cependant pouvoir jouer son rôle fondamental de sauvegarde, évitant la collusion entre les mots et les choses, à laquelle se confronte le psychotique. Et pourtant, certains enfants ont peur de leur imaginaire, porteur d'angoisse. Ils l'inhibent, le verrouillent, par un mécanisme de défense de leur moi.

Dns l'espace de l'aide rééducative, l'enfant peut poser sans danger les questions qui l'encombrent et tenter d'y répondre sous la forme de fictions, de « petites histoires », en présence d'un adulte qui les accueille, sans les précéder, ni les juger. Freud les nomme ces constructions personnelles « petits délires », et Lacan « petits mythes ».

La médiation peut être proposée par l'adulte et/ou choisie par l'enfant, selon ce qui a été posé au départ (cela fait partie des règles de fonctionnement qui doivent être clarifiées). Elle peut solliciter différents registres et niveaux de symbolisation, plus ou moins proches du corps.

Qu'est-ce qui est mis en jeu et par la voie de quelles médiations ?

Le corps (le modelage, le mime, le jeu dramatique, la mise en scène d'histoires lues ou inventées, les marionnettes, l'empreinte, le « gribouillage » ...).

Une place particulière est à faire au jeu symbolique (à partir de poupées, d'înette, de petites voitures, de petits animaux...). C'est un moyen privilégié pour exprimer, en mettant en scène, en répétant, ce qui a été source d'inquiétude, de souffrance, de colère, de tristesse... d'une manière non dangereuse, dans le faire-semblant du jeu.

La parole (Celle de l'enfant, celle qui accompagne toutes les activités, l'invention d'histoires, les mises en scène...).

Le graphisme (le dessin, la peinture...).

L'écriture (les phylactères qui accompagnent les dessins, la dictée à l'adulte puis l'écriture des histoires inventées...).

incarné imaginairement, comme si cet Autre pouvait jouir de sa mort. Il n'y a pas d'interprétation possible du passage à l'acte. C'est « une demande d'amour, de reconnaissance symbolique, sur fond de désespoir », une victoire de la pulsion de mort. (Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire*, Paris, EAP, p. 148).

Les contes ou les histoires lues dans les livres, par les résonances qu'ils entraînent dans le psychisme des deux interlocuteurs en présence, peuvent devenir des objets tiers qui font lien entre eux, mais également qui les sépare, acquérant ainsi leur statut plein et entier d'objets symboliques médiateurs. Ils ouvrent, de plus, la porte à la culture¹.

Ces différents registres de symbolisation ne se présentent pas selon une progression linéaire, mais chacun d'eux peut être, à un moment donné, le plus pertinent pour répondre aux besoins d'un sujet. Ce qui est important, c'est la manière dont celui-ci va pouvoir symboliser, élaborer ce qui l'encombre, ce qui le questionne, ce qui le fait souffrir. Ce qui est important, c'est ce qui fait ouverture.

Si, par la trace, le dessin, l'écrit, l'enfant peut projeter ses peurs, ses angoisses, certains enfants ont besoin à un moment donné d'avoir recours à des matériaux plus proches du corps pour exprimer leurs angoisses les plus profondes. Par sa nature de matériau de transformation, le modelage est une médiation qui permet d'exprimer, souvent, des angoisses archaïques ou des préoccupations qui ne parviennent pas à s'exprimer autrement. Aline en fait un véhicule d'élaboration de son angoisse, en articulant modelage et parole.

Aline et les serpents - Une expression métaphorique qui élabore l'angoisse, en présence d'un autre qui écoute

La maman d'Aline, six ans, s'est brûlé le bras avec de l'eau bouillante. Elle vient de subir une greffe de peau qui se cicatrise très mal. L'évolution de la plaie inquiète beaucoup la famille, et les séjours de la mère à l'hôpital, sont nombreux. Aline, ce jour-là, parle de la plaie de sa mère, dont le sang traverse le pansement. C'est notre quatrième rencontre. Elle décide de construire une histoire avec de la pâte à modeler, et reprend des personnages réalisés lors de la séance précédente, et conservés. Il y a « un papa, une maman, une petite fille, son frère, et un chien. ». Elle construit ensuite « des serpents », avec lesquels elle forme un cercle. Voici l'histoire que je note :

« Il était une fois une petite fille et un petit garçon qui se promenaient dans une forêt. Tout à coup beaucoup de serpents les ont entourés et ils tournaient autour d'eux. D'autres serpents sont venus piquer le petit garçon et la petite fille. Le papa et la maman sont arrivés. La maman a appelé le chien qui a mordu les serpents. Il les a fait saigner. Quand les serpents étaient morts, tout le monde est parti. »

Lorsque, dans son scénario, le chien vient mordre les serpents, qui se mettent à saigner, elle explique qu'elle pose « des petits bouts de pâte à modeler sur les serpents, parce que c'est le sang » J'ai perçu alors une émotion intense, chez la fillette. Comme de nombreux enfants, lors de « moments forts » de certaines séances, lorsqu'ils sont pris dans une émotion intense ou une grande émotion, Aline demande à aller aux toilettes.

¹ J'ai rapporté ce qui a pu se jouer pour Kaled, lors de sa découverte du mythe d'Œdipe, dans l'ouvrage Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire*, Paris, EAP, mais aussi dans un texte présent sur ce site, sous le titre : « Qui suis-je ? Des « petites histoires pour se construire, et pour pouvoir apprendre ».

Aline a refusé que je lui relise l'histoire en fin de séance. Je lui ai simplement dit que ces enfants avaient échappé à un grand danger, et que, heureusement, le chien les avait aidés à être plus forts que les serpents.

Aline a déjà parlé, à plusieurs reprises, de son inquiétude par rapport à sa mère, mais à ce moment-là, semble-t-il, grâce à la médiation du modelage, elle a pu élaborer quelque chose de sa propre angoisse, faisant de cette parole, SA PAROLE. Cette élaboration marquera une étape, celle de l'assomption d'Aline dans une implication subjective de son processus rééducatif. On peut penser que l'angoisse exprimée ici par la fillette provient, non seulement de la maladie de la mère, qui est une préoccupation partagée par la famille, mais du fait que la fonction parentale, qui est de protéger les enfants, est inversée, dans sa réalité familiale actuelle.

La forêt est un des symboles, dans les contes, des peurs, de l'inconnu. Les enfants sont perdus dans la forêt. Ils sont attaqués, « piqués par les serpents ». Ils souffrent. Vont-ils mourir ? Dans son histoire, Aline se défend de cette angoisse en renversant la situation, et en restituant aux parents leur fonction protectrice. On peut les appeler au secours. Le chien est un auxiliaire précieux de cette protection. La rééducatrice parviendra-t-elle à remplir une fonction de protection auprès d'elle ? « Quand les serpents sont morts », on peut partir... On peut entendre, peut-être, également, dans le transfert de la relation présente, que l'on arrêtera l'aide rééducative, lorsque l'on en aura plus besoin, comme cela a été posé d'emblée avec l'enfant ...

On peut retrouver les mêmes mécanismes que dans le rêve, dans ces élaborations des enfants, ces mythes, ces « petites histoires ». Le déplacement, la substitution, la condensation y sont à l'œuvre. Des mots ont accompagné ce modelage. La symbolisation permet une élaboration, un dépassement de l'angoisse et des conflits internes.

Aline a souhaité conserver les personnages pour la séance suivante. Elle ne les réutilisera pas, en fin de compte, car elle choisira de dessiner une scène heureuse : un anniversaire. On peut penser que cette « re-présentation », métaphorisation de son angoisse, en présence d'un autre, et accompagnée de paroles, dans un échange, a pu, provisoirement, constituer une métabolisation suffisante, pour qu'elle puisse penser et passer à autre chose.

La parole, expression du symbolique, fait lien et sépare. Elle est inscription du sujet dans la chaîne signifiante qui constitue le discours, lequel structure le lien social¹. Qu'en est-il de la trace, de l'écrit ? On peut avancer qu'ils représentent l'absent, et qu'ils relient également le passé, le présent et le futur.

¹ Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*, Inédit, notes de cours.

1. La trace comme inscription, comme mémoire

Il n'y a pas de rencontre rééducative, pas de séance, sans trace, sans écrit. C'est au moins la prise de notes du rééducateur, qui relate, séance après séance, le fil, l'histoire du processus rééducatif de l'enfant.

J'écris beaucoup. Aussi bien après les rencontres avec les enfants, que pendant les séances. Les enfants s'intéressent très vite à ce que j'écris. Ils sont d'abord intrigués, curieux. Lorsque je leur ai expliqué que j'inscris ce que nous faisons ensemble, et les histoires qu'ils construisent, afin de mieux m'en souvenir, ils me demandent, souvent : « Tu as bien marqué cela ? ». Ils comptent sur moi, désormais, pour constituer la mémoire de leur travail rééducatif. Je renvoie leurs histoires en fin de séance, conjuguant ainsi une fonction conteneur avec cette fonction contenante, par rapport à ce qui a été exprimé, vécu, ressenti. La plupart, alors, corrigent, rectifient, prenant en charge leur propre interprétation. Puis ils me dictent ce que je dois écrire, avant de décider de l'écrire eux-mêmes. Il m'a paru, au fil de l'expérience, que cette écriture, trait personnel, une « manie », peut-être, devenait « un outil » rééducatif, véhicule d'une identification secondaire de la part de l'enfant, processus involontaire de ma part, non intentionnel, mais opérant. C'est aussi me semble-t-il, dans mon après coup, un des traits – et non le seul – qui différencie profondément une aide rééducative à l'école de ce que serait une aide thérapeutique. En effet, l'aide rééducative s'inscrit bien, d'une manière détournée, mais sans les perdre de vue, dans les objectifs de l'école.

Certains enfants refusent de laisser une trace... Toute trace est perte et renvoie à l'absence, à la séparation. Certains enfants refusent l'écrit, certains refusent même toute trace, comme si la peur, l'angoisse, étaient cachées dans celle-ci, et pouvaient, du coup, prendre réalité, ou comme s'ils avaient peur de s'y perdre eux-mêmes. Il faudra parfois un long apprivoisement pour que cette trace ne soit plus considérée comme dangereuse, et pour que ce danger soit conjuré, dépassé. On constate que les enfants qui n'ont pas élaboré quelque chose autour d'un deuil (grand-père, fausse-couche de la mère...) ne parviennent pas à laisser une trace. Ils sont survivants... De quel droit ? Pourquoi et pour qui laisser une trace ? Quel sens cela peut-il avoir ? Certains enfants, confrontés à la perte, ne peuvent la symboliser.

Ce point nous conduit à ouvrir une parenthèse et à dire un mot du « dossier », sujet controversé et propice à des pratiques diverses parmi les professionnels. La question est bien de se demander à qui il est destiné et à quoi il va servir, avant d'aborder la question du « comment ». Le rééducateur se constitue un dossier personnel. Est-on bien au clair sur la confidentialité indispensable de celui-ci ? Il doit ensuite définir par exemple si les productions de l'enfant seront conservées elles-mêmes dans un autre dossier. Quel sens a été donné, dans ce cas, à celui-ci ? L'a-t-on présenté comme un dépôt de ses productions ? A qui est-il vraiment ? L'enfant peut-il choisir ce qu'il y met, peut-il choisir de ne rien y mettre ? Peut-il détruire ce qu'il y a déposé auparavant ? Lui demande-t-on systématiquement en fin de séance ce qu'il désire garder – ou pas – des productions réalisées au cours de la rencontre ? Ce qu'il désire – ou pas – que le rééducateur y écrive ? Tout y mettre risque de banaliser et d'écraser le sens. Au contraire, demander : « Qu'est-ce que tu gardes de la séance d'aujourd'hui ? », lui donner le choix, donne du sens à la trace, aux outils de mémorisation dont on dispose. Si l'on adopte ce rituel, le dépôt que fait alors l'enfant dans son dossier, dans sa pochette, prend sens et acquiert un statut symbolique. Ce

type de rituel correspond également et corrélativement, à une manière de demander à l'enfant, à chaque séance : « Qu'est-ce que tu viens faire là ? »

Inscrite institutionnellement dans le lieu scolaire, l'aide rééducative se préoccupe donc du devenir, en tant qu'écoliers et élèves, des enfants en difficulté qu'elle accompagne.

2. Symbolisation, récit, distanciation, sublimation, accès à l'objet culturel

La grande question de l'enfant est de se séparer suffisamment du milieu familial pour devenir un élève, inscrit dans le milieu scolaire. Les enfants pour lesquels une aide rééducative est indiquée, sont encombrés par des préoccupations envahissantes, lesquelles mobilisent une grande quantité de leur énergie. Cette dernière est alors utilisée pour « surtout ne rien changer », ne pas grandir, par exemple, ou ne pas s'éloigner, car ils craignent que tout s'écroule autour d'eux. Il s'agit de les aider à exprimer ce qui les encombre, ce qui les englué dans leur monde familial, dans une parole qui a une adresse, à représenter les conflits qui les habitent, à les élaborer, à s'en libérer en les symbolisant, afin de rendre leur pensée disponible, pour désirer grandir, pour aller vers les autres et vers les apprentissages.

La *symbolisation* permet de « *re-présenter* » l'absence, le manque, la perte de l'objet. Cette représentation est elle-même le moyen pour élaborer et dépasser l'anxiété, l'angoisse, cette dernière étant inscrite dans le réel du corps. « Le mot est le meurtre de la chose », affirmait Jacques Lacan. Lorsque l'enfant ne peut pas encore le faire lui-même, la parole de l'adulte tente d'y suppléer, en proposant une mise en forme de ses productions fantasmatiques.

Accéder à une parole singulière suppose un mouvement dialectique entre la maîtrise des normes, des valeurs, des symboles et des codes, et un acte personnel, créatif. « Nos activités mentales, même dans leurs dimensions pathologiques, se nourrissent d'éléments culturels. Nous puisons dans notre culture les matériaux de nos rêves et de nos symptômes. Nous y puisons aussi des modèles tout faits d'intégration socialement acceptable de nos difficultés internes, tout spécialement sous la forme de ce que Freud nomme sublimation. En tous ces domaines, les créations pures sont rares¹. »

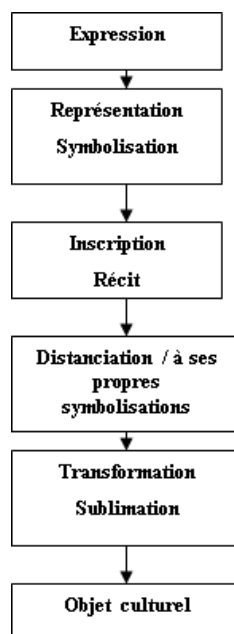
Une deuxième dimension du pouvoir symbolique, est *l'inscription* par la trace et la généalogie. Cette inscription fonde le récit. Le professionnel accueille les petits mythes de l'enfant au sein d'une alliance rééducative. Il apporte son aide pour que ces petites histoires s'inscrivent dans un récit dans lequel l'enfant peut se reconnaître, se re-construire.

Cependant, il faut aussi pouvoir *se distancier de ses propres symbolisations*, pour s'en détacher, et pour pouvoir poursuivre sa route.

C'est en faisant fonctionner ces deux niveaux de symbolisation, au plus proche du corps ou plus distancié, que l'enfant parvient à donner du sens à ce qu'il vit, qu'il permettra à sa pensée de devenir disponible, de déplacer ses intérêts, et à son énergie de s'investir sur les objets culturels puis sur les apprentissages de la classe. Il contribuera ainsi à sa propre construction.

¹ Calin, D. et Garrel, H. 1998, S'autoriser un ordinateur en salle de rééducation ? *Envie d'école* n° 15, p. 6.

Ce qui se joue dans le cadre de l'aide rééducative confirme ce que D. W. Winnicott avançait : « Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu ; du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles¹. »



Notre questionnement se formule donc ainsi : Comment se joue, dans l'espace et le temps rééducatifs, le passage de l'oral à l'écrit ?

Le rééducateur propose à l'enfant de se parler, pour aller mieux, pour désencombrer sa pensée de ce qui le rend indisponible pour être bien à l'école et pour apprendre, actuellement. Le jeu, le dessin réalisé seul ou en dialoguant, ou encore collectivement au sein d'un petit groupe, les marionnettes, les mises en scène corporelles ou par l'intermédiaire de personnages en pâte à modeler ou encore de petits objets, les histoires inventées, lues ou entendues, s'offrent à l'enfant comme outils pour représenter, élaborer et se libérer progressivement ce qui l'encombre. Toutes ces médiations, qui font appel en premier lieu à l'imaginaire, ont pour objectif de faciliter non seulement la parole de l'enfant mais également toutes ses possibilités de symbolisation. Il est invité à « dire », ce qu'il ne peut justement pas dire encore. Il peut expérimenter, dans la sécurité du cadre rééducatif, que la parole n'est pas dangereuse, qu'elle ne possède pas le pouvoir tout-puissant de réalisation immédiate du désir. Il peut ainsi, au sein et à l'aide du jeu, séparer progressivement imaginaire et réalité, accéder aux processus secondaires et au symbolique.

Cependant, le maître d'œuvre du processus rééducatif est l'enfant.

- Il met en œuvre des processus d'identification à l'adulte.
- Il fait fonctionner le symbolique pour lui-même, en l'articulant à l'imaginaire et au principe de réalité, dans une meilleure acceptation des règles, des codes, des contraintes.

¹ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, nrf, Gallimard, p. 73.

- Il re-construit des liens.
- Il re-construit son histoire et lui donne du sens.
- Il se donne des repères et organise progressivement le temps.
- Il construit son identité et l'inscrit dans une filiation, dans une généalogie.
- Il découvre ou retrouve le plaisir à faire fonctionner sa pensée, son imaginaire et son pouvoir accru sur le monde, sur les autres, sur lui-même.
- Il découvre ou retrouve la fierté/ à ses productions, consolide son estime de lui-même et la confiance en ses capacités.

On peut retrouver dans ces élaborations des enfants, les mêmes mécanismes que dans le rêve. Le déplacement, la substitution, la condensation y sont à l'œuvre. *L'imaginaire* y joue sa fonction réparatrice, *la symbolisation* permet une élaboration, un dépassement de l'anxiété et des conflits internes. Les réponses apportées permettent à l'enfant de se dégager, de se séparer suffisamment de ces questions, de ces préoccupations. *L'inscription* permet que ces petites histoires, partagées avec l'adulte, se constituent en un récit par lequel l'enfant donne sens à sa propre histoire, et elle favorise *la distanciation*. La libération de sa pensée et de son énergie permet à l'enfant d'aller vers les autres et vers les apprentissages scolaires.

Ce parcours est difficile. Le rééducateur qui prête des mots qui tentent de « dire », et sa main qui écrit sous la dictée, le dessin qui s'accompagne progressivement d'un écrit qui s'étoffe, sont autant de passages vers des voies de symbolisation qui acquièrent peu à peu un statut culturel et des moyens d'accès vers les apprentissages de la classe. Nous posons que la médiation de l'écrit constitue un moyen privilégié d'une mise à distance indispensable, parce que, par un double mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

J'ai repéré dix fonctions – parmi d'autres possibles – que peut remplir l'écrit au sein d'une aide psychopédagogique apportée à l'enfant. Elles ne seront déclinées ni dans un ordre chronologique, ni selon leur importance, mais elles se soutiennent toutes de mon expérience clinique.

Quelques fonctions de l'écrit à partir d'exemples cliniques (1^{ère} partie)

1. Représenter le manque, l'absence

En tant que mode d'expression non-verbal, le dessin est, surtout chez le jeune enfant, plus proche de l'inconscient. Si l'enfant ne maîtrise pas toujours « les mots pour dire », la médiation du dessin, accompagnée de ce qu'en dit, ou n'en dit pas l'enfant, permet, souvent, d'exprimer la détresse la plus profonde, celle qui ne trouve même pas de mots pour se dire, ou qui se dit à son insu.

J'ai pu constater à quel point la représentation par le dessin peut aider un enfant à supporter et élaborer quelque peu, en particulier, la séparation d'avec la mère.

Un « dessin transitionnel » pour rendre moins douloureuse la séparation¹

Nous avons émis le projet, avec les deux directrices d'école maternelle du secteur d'intervention du RASED, de ma participation à l'accueil des « petits nouveaux » de maternelle². Nous avons donc convenu, lors des réunions de pré-rentrée, de ma présence, lors de certaines matinées, dans l'une ou l'autre école. Ces prévisions ont dû être modulées selon les besoins et l'expérience a montré qu'il est nécessaire de se réserver cette souplesse. Je voudrais rapporter ce qui a constitué les points forts de ces moments, la distinction entre les deux écoles ne me paraissant pas pertinente quant à mon vécu ou à celui de ces enfants.

Dans l'une et l'autre école, les rentrées sont « échelonnées », les « nouveaux trois ans » étant accueillis dans un premier temps, puis les « nouveaux deux ans ». Les mamans sont autorisées à rester un moment dans la classe avec leur enfant pendant les quelques jours d'adaptation à l'école.

Alors que je participais à l'accueil des « deux ans », je ne parvenais pas à consoler Solène qui pleurait, debout dans la classe, inconsolable. Assise sur mes genoux, elle pleurait, appelant « maman, maman... veux maman ». A bout de paroles réconfortantes, confrontée à l'inutilité des mots face à ces émotions trop fortes, j'ai emmené Solène en pleurs vers une table et j'ai dessiné « maman ». Puis j'ai plié la feuille et je la lui ai mise dans la poche en lui disant : « Tu vois, tu as un peu ta maman avec toi maintenant. Quand elle te manquera beaucoup, tu pourras la regarder ». Sur le coup, je ne croyais pas beaucoup moi-même aux effets possibles de ma tentative. Mais pourquoi ne pas essayer quand tout le reste a échoué ? Solène n'a pas arrêté de pleurer comme par magie. Elle a gardé le papier dans une poche, puis l'a sorti, l'a regardé et remis dans sa poche. Peu à peu, elle a semblé s'intéresser à ce qui se passait autour d'elle. Un moment après, elle s'est approchée des jeux, puis a voulu monter, avec mon aide, sur le toboggan. Elle m'a confié le dessin pour pouvoir me donner la main. Plus tard, alors qu'elle avait joué un moment dans le bac à sable, elle s'est remise à pleurer en appelant « *maman, maman !* ». J'ai pensé aussitôt que tout recommençait, comme le matin. Je trouvais alors le dessin par terre et je le lui redonnais. Elle s'est calmée aussitôt. C'est donc le dessin qu'elle réclamait. Cette hypothèse a été confirmée, car cet événement s'est produit à plusieurs reprises dans la matinée. J'étais la première surprise de l'effet de cette symbolisation.

Encouragée par cette réussite, j'ai demandé à Rémi, en pleurs, s'il voulait que je lui dessine maman sur une feuille. Il réussit alors à me dire, entre deux sanglots, qu'il voulait que je dessine papa qui avait tué un perdreau à la chasse, maman et son frère. Comme Solène, il a gardé son dessin tout le reste de la matinée, et je l'ai vu regarder de temps en temps sa feuille. Mais les pleurs ont été plus persistants que ceux de la fillette et il a été nécessaire de demander à la maman d'écourter un peu la matinée du lendemain.

Le lendemain matin, Rémi pleurait toujours. Bien que je l'aie suggéré à sa maman, il n'avait avec lui aucun objet qui pouvait rendre sa mère symboliquement présente. Il est venu vers moi et m'a emmené vers la table sur laquelle j'avais dessiné sa famille

¹ Le texte complet de cet exemple clinique est paru sous le titre « Ma rentrée avec Kelly, Solène ... et les autres... », *envie d'école* n° 24, Sept/oct. 2000. Il est présent sur ce site, sous le même titre.

la veille. Il m'a demandé de dessiner « maman ». Puis il a soigneusement mis son dessin dans sa poche, le regardant à plusieurs reprises au cours d'une matinée encore difficile pour lui.

Solène semblait plus à l'aise. Elle ne m'a rien demandé et avait pris place à une petite table pour jouer. Vers dix heures quarante-cinq, alors que la maîtresse avait rassemblé les enfants pour raconter une histoire, Solène vint près de moi en pleurant et me tira en arrière. Je l'invitais à s'asseoir avec les autres et ne compris pas tout de suite son insistance. Ce n'est qu'après un moment que je réalisais avec une grande surprise qu'elle venait me chercher pour dessiner sa maman, comme la veille. Quand cela fut fait, elle s'est montrée satisfaite et calmée. Emportant son dessin dans sa main, elle vint s'asseoir à côté des autres enfants.

Y a-t-il une illustration plus convaincante de ce que peut apporter la symbolisation qui permet de représenter l'absence, le manque ? Ici, la symbolisation était *une trace* qui ne cherchait à atteindre aucune ressemblance avec la maman de la réalité, mais elle était accompagnée d'une parole qui reconnaissait cette absence, ce manque, et qui nommait « maman ».

Ces exemples nous renvoient à la relation duelle du bébé à sa mère. Celle-ci sert de premier modèle aux relations du sujet avec le monde. Le bébé parvient à supporter l'absence de sa mère en adoptant un petit objet toujours à sa disposition : un « doudou », un petit bout de chiffon... Cet objet, que Winnicott a qualifié de transitionnel, n'est ni à l'intérieur de l'enfant, ni tout à fait à l'extérieur, ni réel, ni illusoire... Il est à mi-chemin, « trouvé-crée » par l'enfant. C'est un « gain obtenu sur l'angoisse à l'endroit du besoin » dit Jacques Lacan¹. Il ajoute : « Cet objet 'a'... n'est là qu'emblème ; le représentant de la représentation dans la condition absolue, il est à sa place dans l'inconscient, où il cause le désir selon la structure du fantasme... ». Re-présenter, c'est se rendre mentalement présent une personne absente, c'est élaborer cette absence et pouvoir en jouer.

Le symbolique comme recours contre l'angoisse d'abandon

Je rencontre Cyril depuis six mois. Il a cinq ans. Il joue beaucoup, depuis quelque temps, avec « une petite maison » aménagée dans un grand carton. En arrivant, Cyril me dit que sa mère est partie, le laissant, avec son frère, aux soins de leur père. Quelle que soit la nature de cette absence, Cyril le vit comme si sa mère l'avait abandonné. Il dessine puis découpe « une maman » et il va l'accrocher dans la petite maison. Il me demande de la laisser là après son départ. Ce que je m'engage à faire, bien entendu. Par la médiation du dessin, entre une réalité intolérable et un imaginaire porteur d'angoisse, Cyril tentait ainsi, de lui-même, de réparer symboliquement l'absence, le manque, et un lien qu'il vivait comme rompu. Comment mieux représenter l'absence, comment mieux faire intervenir le symbolique ? Entre un imaginaire angoissant et un réel intolérable, le symbolique peut devenir instance de réparation.

Une première élaboration s'est faite pour Cyril, puisqu'il a réussi à passer d'un réel à peine « imaginarisé », relevant encore du registre primaire, soumis exclusivement au

¹ Lacan, J. 1967-1968, *L'acte psychanalytique, Séminaire XV*, notes de cours, p. 175.

fantasme, à des images représentées, mises en forme, qui peuvent être communiquées par un dessin, mais aussi par des mots qui l'accompagnent¹.

Le dessin permet à l'enfant de constituer des liens entre l'oral et l'écrit. Il peut être une passerelle, un moyen de réconciliation vers cet écrit. Les enfants abordent souvent l'écrit par « des bulles », des phylactères, qui correspondent aux paroles des personnages représentés. La raison peut en être que l'enfant jeune maîtrise mal l'écrit, ou bien que, plus grand, il lui soit nécessaire d'appriivoiser celui-ci, « à petite doses ». L'apparition de l'écrit dans les dessins de l'enfant signe souvent un intérêt de celui-ci pour la lecture, et l'évolution de sa capacité à s'inscrire dans les apprentissages.

L'implication subjective de l'enfant dans son processus rééducatif ne coïncide pas toujours, dans le temps, avec son acceptation d'être aidé, même si cette décision en était une anticipation nécessaire. Le dessin, l'écrit, peuvent offrir un détour pour exprimer ses difficultés et une éventuelle demande d'aide.

2. Exprimer ses difficultés et une demande d'aide par un détour

« A l'aide ! »

Lors de notre sixième rencontre, Catherine, huit ans, choisit de dessiner. Elle propose ce commentaire que j'écris sous sa dictée : « C'est un homme, dans un bateau. Sa femme et sa fille sont au bord de l'eau. Il est seul, l'ancre s'est décrochée, et il va peut-être se noyer parce qu'il ne sait pas nager... Il crie : « À l'aide ! »



Un mot est prononcé, capital : « A l'aide ! ». La mère et la fille sont ensemble et en sécurité. Qui est cet homme désigné comme le père ? Cette mise en danger est-elle l'expression d'un désir refoulé, celui de rester seule avec sa mère ? Traduit-elle une ambivalence entre amour et haine à l'égard du père ? Un refoulement des désirs œdipiens ? Une autre hypothèse est possible. Il peut s'agir des processus d'identification, de déplacement et de condensation, comme dans le rêve, entre cet homme en danger et elle-même. Elle vient de dire, en effet, en tout début de cette rencontre, qu'en ce moment, en classe, elle a le sentiment d'être noyée, que « tout s'embrouille dans sa tête ». Elle ne sait pas encore « nager », dans la classe, et elle

¹ Je me réfère au développement de l'activité représentative, proposé par Aulagnier, A. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1986.

a besoin d'une bouée... Par cette représentation métaphorique, Catherine manifeste peut-être qu'elle fait alliance avec cette adulte qui lui a proposé son aide. Je ne ferai bien entendu aucun commentaire à la fillette. Je n'interprète pas son dessin mais nous reparlons ensemble de sa difficulté actuelle, dans la classe, et du « mal-être » qui en résulte.

Certains enfants sont submergés par l'angoisse. Leur pensée est envahie d'images violentes qui conservent leur contenu angoissant, sans mise à distance. La pulsion se décharge sans parvenir à les apaiser. Ils ont particulièrement besoin d'exprimer ce qui les agite en présence de quelqu'un qui les écoute et qui est prêt à leur prêter des mots si besoin est.

3. Apprivoiser ses peurs, mettre des images sur l'angoisse, la contenir, la transformer, grâce au symbolique

Apprivoiser ses cauchemars

Parmi les innombrables exemples qui pourraient être rapportés, je choisirai d'évoquer une production d'Alain, alors qu'il était en Grande Section de l'école maternelle. Le processus rééducatif de ce petit garçon couvre d'une manière exemplaire une évolution qui va « du réel au symbolique ».

Alors qu'il est en grande section d'école maternelle, Alain me rapporte, dès son arrivée, qu'il a fait un cauchemar. C'est notre troisième rencontre. Je l'invite à le raconter. Il a eu trop peur, et d'y penser lui fait encore peur, dit-il. Je l'invite à dessiner ce rêve, en lui expliquant que cela lui permettra peut-être de « faire sortir les images inquiétantes de sa tête, et ainsi, de ne plus en être encombré, comme d'en avoir moins peur en les racontant à quelqu'un ». Pendant son dessin, je renvoie à quel point je comprends sa peur. Par mes questions, je l'aide à décrire ce qu'il dessine, et je note au fur et à mesure.

Alain, un cauchemar



« Y' avait un voleur qui volait tout l'argent de mon père. Le rouge, c'était du sang. En plus, il m'a volé mes sous à moi. Puis j'ai tapé, c'était qu'un déguisement, c'était mon père. La sorcière elle voulait tuer mon père, et sauver ma mère. Mais ma mère, elle s'était déguisée en sorcière. Là, je vais faire l'enfant qui a peur. Après, il va battre le

voleur. ...En plus, le voleur, c'était mon père et ma mère... Mon père il était dans le ventre. Ma mère elle avait mis ses mains dans les mains, sa tête dans la tête, ses pieds dans le déguisement... Je veux tuer mes parents parce qu'ils sont devenus méchants. Ils veulent me taper toujours... Mais c'est pas mes parents, c'est un monstre. Avec son épée il m'a couru après, et moi j'ai coupé le mur avec un couteau pointu... ».

Une grande violence est exprimée dans ce récit. Les images sont archaïques, couleur du sang, au plus près des motions pulsionnelles. Le rêve a produit des déplacements, des condensations entre les personnages et une grande confusion dans la pensée du garçon. L'école a connaissance d'un climat de violence familiale, semble-t-il plus verbale que physique. Alain exprime peut-être, la violence du fantasme sadique du rapport sexuel, hypothèse confirmée par des représentations ultérieures que produira Alain. Deux font un... On ne sait plus qui est qui... A quelles scènes de la réalité a-t-il assisté ? Où est « le vrai » du « faux » ? Les personnages se déguisent, leur identité n'est pas fiable. A qui se fier ? Qui est-il lui-même ? Où est sa place ? Il se dessine entre ses parents. Pour les séparer ? Dans un refus d'être le tiers exclu de l'intimité du couple parental ? Les modes de défense d'Alain paraissent se rattacher au registre phallique, et certaines images évoquent des angoisses de castration, tout en exprimant une impossibilité actuelle à entrer dans une position œdipienne...

Le fait est que, depuis quelque temps, Alain est submergé par l'angoisse, et celle-ci se manifeste par de nouveaux signes qui s'ajoutent à une agitation corporelle constante, et à une incapacité à se tenir sur une quelconque activité, en classe. Un clignement des yeux incoercible vient de faire son apparition depuis peu.

Toujours est-il que des images ont été mises sur du réel, comme lutte contre l'angoisse. Une première élaboration a pu ainsi se produire, puisque le garçon a réussi à passer d'un réel à peine « imaginarisé », relevant encore du registre primaire, soumis exclusivement au fantasme, à des images représentées, mises en forme, qui peuvent être communiquées par un dessin et accompagnées par des paroles¹.

Le professionnel aide ainsi l'enfant à passer à un deuxième niveau d'élaboration qui consiste à mettre ses propres mots sur ces images qui l'angoissent, sur ses productions, sur ses représentations, donc à faire intervenir le symbolique sur l'imaginaire, à donner du sens, à « mettre des bords », à rendre cet imaginaire dicible, communicable, moins dangereux.

Un enfant parvient à faire fonctionner ses différents registres psychiques lorsqu'il a intériorisé et fait sien un accompagnement parental suffisamment bon, contenant et étayant depuis sa naissance. Il a pu construire ce que Jacques Lévine nomme « *un accompagnement de soi par soi* ». Cette question renvoie à des vécus archaïques, au *holding*, au *handling* décrits par Winnicott, aux relations précoces avec la mère. Lorsque l'enfant semble rencontrer des difficultés à jouer avec le langage et avec son imaginaire, il peut s'avérer nécessaire d'aborder cette question avec ses parents : De quelle manière sont vécues les émotions au sein de la famille ? Sont-elles parlées, mises en mots ou non ?

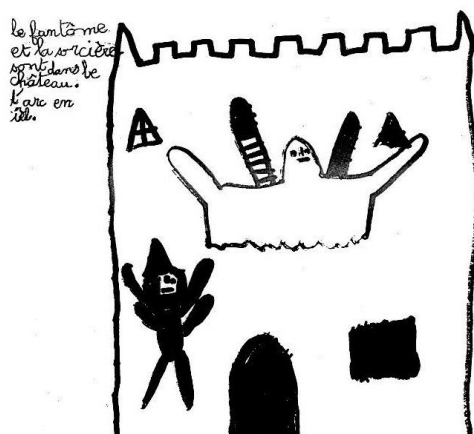
¹ Je me réfère au développement de l'activité représentative, proposé par Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le Fil rouge, 4^e éd., 1991.

On conçoit que, face à de telles angoisses qui émergeront à nouveau lors d'autres réalisations, mon projet rééducatif concernant Alain, est de lui garantir mes propres fonctions contenante et conteneur, une possibilité de se construire un pare-excitation, et de mettre en route une fonction organisatrice, structurante, de sa pensée. Ce chaos pulsionnel, ce foisonnement sans logique, appelle une reformulation, sans rien ajouter, une mise en forme, sans interpréter. Ces interventions visent la constitution chez l'enfant d'un moi, dans sa fonction de filtre, et d'une enveloppe suffisamment contenante, intermédiaire entre la pulsion et le social. Pour l'instant, la fonction symbolique de la parole pouvait l'aider à donner du sens à un imaginaire qui produit des images chaotiques, un imaginaire qu'il peut s'interdire, car ressenti comme dangereux. L'adulte peut proposer des mots à l'enfant. Si l'on admet que l'angoisse est un éprouvé diffus, « sans nom », on pourra penser que cette mise en mots peut aider l'enfant à passer d'un éprouvé d'angoisse à un affect de peur, qu'il peut désormais représenter, et nommer. Toutefois, la symbolisation ne sera effective que lorsque celui-ci parviendra à mettre ses propres mots et du sens, sur ces images qui l'angoissent.

Deux dessins d'Alain reprennent sensiblement, mais dans un autre registre, les personnages qui avaient été mis en scène dans le cauchemar rapporté plus haut. Dans le dessin de notre vingt-quatrième rencontre, il est encore question d'un cauchemar, et les personnages sont encore « déguisés ».

« Le fantôme et la sorcière sont dans un château d'arc en ciel ».

(Celui-ci, qui domine la scène, n'est pas visible sur la reproduction).



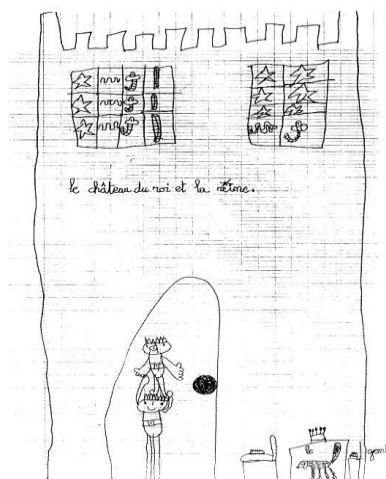
Qui est la sorcière ? Qui est le fantôme ?

Lors de la séance suivante, Alain choisit à nouveau de dessiner.

Une ouverture à l'objet culturel, à confirmer

Cette fois, il ne s'agit pas d'un cauchemar. De plus, Alain déclarera : « C'est moi qui écris l'histoire ».

« Le château du roi et de la reine ».



Un chien est présent, dont il est précisé qu'il est « gentil ». Ici, à nouveau, qui est le roi et qui est la reine ? Le roi et la reine sont dans une position étrange, que le garçon explique en disant : « ils font le cirque ». Est-ce le couple parental qui « fait son cirque » ? Si de nombreuses questions concernent encore sans doute la scène primitive, si la pulsion scopique est à nouveau à l'œuvre, celle-ci est devenue paisible.

L'évolution de ces dessins manifeste l'évolution du garçon. Alain fait la preuve de ses nouvelles capacités de maîtrise de ses tensions pulsionnelles et de son imaginaire, en accompagnant ses dessins et ses jeux d'un écrit qui s'étoffe. Entre l'envahissement pulsionnel du dessin de cauchemar de notre troisième rencontre, et le dessin reproduit ci-dessus, que de chemin parcouru en à peine plus d'une année ! Il y a place, désormais, dans sa pensée, pour des préoccupations d'ordre scolaire. Alain veut écrire son histoire. Le souci orthographique est visible. Celui de soigner l'écriture également, puisque le papier quadrillé a été choisi volontairement par Alain « pour écrire droit ».

Dans la plupart des cas, le dessin est une médiation qui permet à l'enfant de constituer des liens entre l'oral et l'écrit. Il peut être une passerelle, un moyen de réconciliation vers cet écrit. La représentation graphique, accompagnée de la parole, éventuellement de mots écrits, incite à une mise en forme de l'imaginaire, invite à la symbolisation. Avoir symbolisé, élaboré, les éprouvés du corps, les émotions et les préoccupations trop envahissantes, permet à l'enfant de s'en libérer. Un déplacement s'effectue, il peut passer à autre chose. L'énergie devient disponible

pour d'autres investissements. Les « petites histoires » de l'enfant peuvent s'articuler entre elles pour devenir un récit dans lequel il peut se reconnaître.

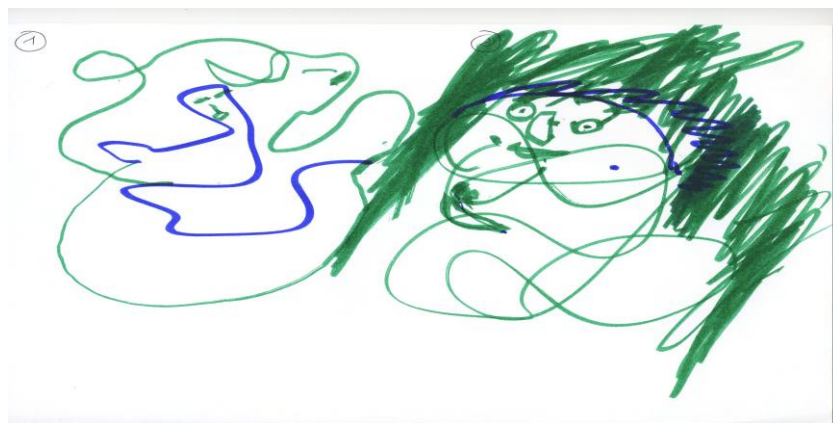
Un autre exemple clinique peut illustrer comment l'articulation entre le réel source d'angoisse, l'imaginaire qui permet de représenter, de « faire sortir » des images obsédantes de la pensée, et le symbolique du dessin mais aussi de la parole, ont apporté leur aide pour lutter contre l'angoisse.

4. Représenter l'impensable, l'irreprésentable

Michaël est un garçon de sept ans, placé en Maison d'enfants et scolarisé dans la classe de Cours Préparatoire de l'école, lorsqu'une aide rééducative lui est proposée. Lors de notre première rencontre, il évoque les nombreuses aides dont il a bénéficié auparavant : CMPP, CMP... Puis il parle de sa mère, en précisant : « C'est ma vraie mère », de son père qu'il n'a jamais vu mais qu'il croit avoir aperçu une fois alors qu'il avait trois ans : « Il est mort. C'est normal, il était alcoolique. Pas au début. Il conduisait un camion. Tu sais quand il était saoul, un jour il a pris un couteau... ». Il poursuit : « un jour, il y a un truc que j'arrivais pas à supporter, j'ai mis le feu aux poubelles ».

Pris dans l'impulsivité de l'acte, dans la pulsion et mû par un agir corporel, Michaël a d'abord choisi la pâte à modeler. Par sa nature de matériau de transformation, le, réalisé en présence d'un autre, est une médiation qui permet souvent d'exprimer des angoisses archaïques ou des préoccupations proches du réel du corps. Toutefois, Michaël ne modèle rien, il coupe la pâte en petits morceaux, puis la met dans sa bouche.

Afin de faire rupture et ouverture, je lui propose un *squiggle*. Après un temps de jeu et quelques échanges, c'est à son tour de transformer le tracé que je lui propose. Ce qui émerge m'apparaît à la fois inquiétant et empreint de violence.



Selon la règle du jeu, il lui revient de mettre des mots sur ce dessin, qu'il s'agisse de son tracé ou de celui que je lui propose. Son commentaire se limite alors à : « un homme et un fantôme. » Il n'en dit pas plus, mais je me demande quel inexprimable cherche à se dire ainsi.

Lors de notre 4^e rencontre, je lui fais remarquer qu'il parle peu. Il me demande de dessiner. Puis, alors qu'il commence son tracé, il m'annonce : « Tu dois deviner ce que c'est ». Il est en train de renverser les rôles. J'accepte donc les nouvelles règles du jeu.



Alors que je propose « une maison », il ajoute une croix, et je précise : Non, c'est une église.

Un personnage est couché. Je demande : « c'est une femme ? »

- Non, devine
- Un homme avec des cheveux longs
- Attends, je l'écris : « Papa »

Il dessine alors un deuxième personnage et un couteau.

- Devine ce que c'est
- Un couteau. C'est comme cela qu'il est mort ?
- Je sais pas de quoi il est mort. Peut-être l'alcool, parce qu'il était alcoolique. Ma sœur me l'a dit. On était dans la chambre. Elle pleurait. Elle m'a dit : « papa est mort ». On l'a brûlé et dans le jardin de ma grand-mère on a mis un bouquet ; ça, c'est mon faux-père (à gauche, « José »). En fait, ma mamie, c'est pas ma vraie mamie. Elle est morte.
- Ça fait deux morts...

Michaël ne répond pas, il abandonne son dessin et s'agite corporellement. Il veut faire éclater un ballon de baudruche, puis jette un objet à terre.

En fait, si Michaël m'avait lui-même parlé de la mort de son père, je savais de plus, par l'école, que celui-ci, SDF, était mort d'un couteau dans le ventre, une nuit, devant un supermarché. Michaël le savait sans le savoir. C'était un non-dit ou un mi-dire dont il n'était pas dupe. Il l'a sans doute entendu dire à maintes reprises mais aucune parole ne lui avait été adressée, à lui personnellement, à ce sujet. Peut-être a-t-il voulu vérifier alors ce que j'en savais ou ma réaction ?

Toujours est-il qu'une grande violence est exprimée dans ce dessin, gribouillé à la hâte. Le geste est mû par la pulsion, par le trop de tension qui tente de s'évacuer, par l'émotion qui déborde. L'église, symbole du funéraire, de la mort, pour le garçon, inaugure ce dont il va être question... L'image qui suit est archaïque, couleur du sang. Les yeux du « faux père » sont inquiétants et son sourire fait peur (et me rappellent ce qui était déjà esquissé dans le *squiggle*).

Cependant, la pulsion rate toujours son objet et ne parvient jamais à se liquider complètement. Il y a toujours un reste qui pousse à la répétition. L'émotion était trop forte, ce qui était déposé ainsi trop important, trop vital pour Michaël, et le trop plein devait continuer à s'évacuer par le mouvement du corps.

Dans notre relation, Michaël m'a assignée à remplir une fonction contenante, à accueillir son angoisse sans en être détruite. Dans le même temps, en mettant en scène un jeu de devinettes à propos de ce qu'il dessinait, il m'a demandé de mettre des mots sur l'impensable, d'assumer une fonction conteneur, décontaminante. « Le mot est le meurtre de la chose », affirmait Jacques Lacan. Lorsque l'enfant ne peut pas encore le faire lui-même, la parole de l'adulte tente d'y suppléer, en proposant une mise en forme de ses productions fantasmatiques.

Le premier objectif de l'aide rééducative, pour Michaël, on le conçoit, était bien de lui offrir l'accompagnement suffisamment bon et étayant dont il avait manqué, et en particulier les fonctions contenante et conteneur de ses angoisses, en posant l'hypothèse qu'elles pourraient devenir organisatrices de sa pensée, structurantes pour lui. En intériorisant ces fonctions à son propre psychisme, en parvenant progressivement à les faire fonctionner pour son propre moi, il pourrait se constituer un pare-excitation, un filtre, une enveloppe suffisamment contenante, intermédiaire entre la pulsion et le social. Le travail avec Michaël a malheureusement été interrompu prématurément par un changement d'école.

On peut considérer que la situation de Michaël était un cas limite, voire hors limites, d'une aide rééducative. Nous rencontrons cependant à l'école, et ce, dès l'école maternelle, de plus en plus d'enfants qui sont pris dans la violence de la pulsion. Lorsqu'une émotion est trop forte ou lorsque le sujet est pris dans le passage à l'acte, la pensée est absente. Dessiner peut constituer une première étape pour remettre des mots et du symbolique là où ils manquent, et avoir une fonction de mise à distance.

5. Passer de l'agir pulsionnel à une pensée pacifiée, grâce à l'intervention du symbolique d'un écrit partagé

Lors de la demande d'aide le concernant, son enseignant s'était plaint de la rêverie de Lucien, de son manque d'intérêt pour les activités scolaires, de son échec scolaire massif, de son refus de reconnaître ses erreurs. Le père, agriculteur, avait accepté une aide rééducative « parce que le maître l'avait demandé ». Quant à Lucien, il disait « savoir lire, mais pas écrire les mots ». Il ajoutait : « Moi ça rentre, ça sort... », se décrivant lui-même « comme une passoire » ou comme un récipient sans fond...

Lucien semblait avoir peu investi le lieu rééducatif et notre relation. Il arrivait systématiquement en retard ou bien il oubliait de venir. La plupart du temps, il marmonnait, comme s'il parlait à contre-cœur, sans vouloir communiquer. Il avait cependant exprimé être en conflit permanent avec son père, ne se sentir bien qu'avec les animaux, n'aimer que la mécanique. Il comptait reprendre l'exploitation agricole, ajoutant « c'est pas la peine de travailler à l'école ». D'ailleurs, il répétait ne « pas aimer venir à l'école ».

Je me suis interrogée sur mon propre désir de travailler avec ce garçon, sur l'utilité et sur le devenir de nos rencontres. Je me proposais, lors de notre huitième rencontre, de lui poser à nouveau la question de son propre choix.

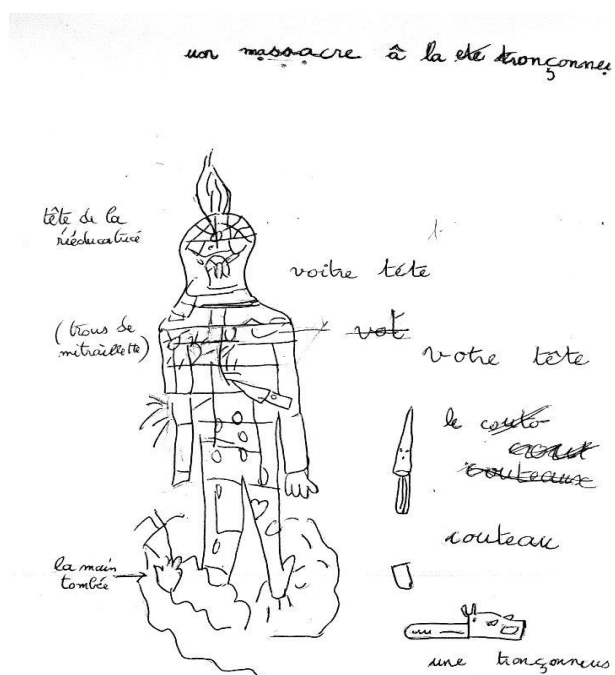
Ce jour-là, lorsqu'il arrive, il marmonne et je ne comprends pas ce qu'il dit. Je lui demande d'articuler et je lui exprime mon désir de comprendre ce qu'il dit, tout en lui rappelant que nous nous rencontrons pour nous parler.

Il se met alors à crier : « Et si j'ai pas envie de parler ? » Je lui renvoie que je peux comprendre et admettre qu'il n'ait pas envie de parler, mais que, dans la mesure où il a accepté l'objet de nos rencontres, il peut dessiner, par exemple. Ce sera aussi une manière de se parler... Il prend un petit personnage dont il commence à tracer le contour après l'avoir posé sur une feuille de papier. Puis il repousse le tout en déclarant : « Non, ça m'intéresse pas ce bonhomme ». Je lui demande s'il a une autre idée. Il n'en a pas. Alors que je note ce qui se passe, il m'interroge : « Qu'est-ce que vous faites-là ? ». Il fait suivre ma réponse d'un : « Alors écrivez que je suis au chômage ! ». Il reprend alors son dessin, lui ajoute une tête. Je lui demande : « Qui est ce personnage ? » Il guette manifestement ma réaction et déclare : « Je sais pas... C'est vous ! »

Il prend alors un plaisir évident à barrer le personnage, rageusement, et il commente : « Le massacre... des trous de mitraillette..., on coupe la main à la tronçonneuse... un couteau dans le cœur... du sang... »

J'interviens alors pour écrire sur la gauche de son dessin : « tête de la rééducatrice », « main » ... comme une légende d'un dessin scientifique. Interloqué, il ralentit son geste. Je lui demande de trouver un titre à son œuvre et je lui propose d'écrire celui-ci. Lucien annonce alors : - « Massacre à la tronçonneuse »... et c'est moi qui l'écris. »

Il est soudain apaisé et me demande l'orthographe de certains mots. Il se reprend quand il y a trop d'erreurs. Il ajoute alors quelques dessins : le couteau, la tronçonneuse, et écrit « une légende » sur le côté droit.



Comment pouvons-nous lire ce qui s'est passé ?

Touchée, déstabilisée par cette séance, j'en ai parlé en groupe de supervision. J'ai pu discerner un double transfert. Mon propre transfert était manifestement en jeu lorsque je m'interrogeais sur l'utilité de cette rééducation et sur mon désir de la poursuivre. Le fait de m'être posé cette question m'avait sans doute déjà fait un peu « bouger » par rapport à cette position, avant cette huitième rencontre. Mes demandes vis-à-vis de son marmonnement, entendues comme des exigences de ma part, mon rappel du cadre rééducatif, de ses contraintes et de ses règles, ((autrement dit, la mise en jeu de ses fonctions symboliques castratrices), ont pu faire émerger des affects contenus, une agressivité refoulée à tel point que la parole ne pouvait se dire. Cette demande a creusé une brèche, elle a constitué un écart par rapport au cadre permissif – quant au contenu - qui avait été instauré, elle a fait rupture par rapport à une fonction « idéalement contenante ». J'ai adopté un « discours du maître », au sens lacanien, et je lui demandais, plus, j'exigeais qu'il se mette au travail.

Au sein du transfert lié à notre relation, grâce à la médiation du dessin, Lucien a pu exprimer, transférer avec moi, sur moi, ses tensions pulsionnelles et destructrices, et tout particulièrement celles qui étaient liées au conflit avec son père. En la médiatisant, le dessin a permis que cette explosion pulsionnelle ne soit pas vécue comme trop dangereuse, dans une relation suffisamment bonne malgré tout. J'ai accepté et accueilli sans en être détruite et sans le juger son agressivité manifeste à mon égard, exerçant ainsi une fonction contenante, qui correspond selon Bion à l'accueil de la parole, comme le ferait un réceptacle passif.

On peut avancer que la médiation de l'écrit, en faisant intervenir mes propres capacités de fonctionnement symbolique et en les mettant au service de Lucien, m'a aidée à décontaminer, détoxifier ce que Bion nomme des *éléments Béta*, pour les lui renvoyer d'une manière qui puisse être acceptable, digeste pour son psychisme. J'ai assumé ainsi, grâce à l'écrit, ce que Bion nomme *la fonction alpha* de la mère. René Kaës nomme ce versant actif, qui correspond à une mise en mots, *la fonction conteneur* de l'aidant. Ces mots, Lucien a pu les faire siens à nouveau, les reconnaître, les écrire. Il a changé de positionnement, il a pris de la distance, et il a pu s'apaiser. Il l'a montré en adoptant tout à coup et d'une manière surprenante, l'attitude d'un élève qui veut écrire lui-même et qui s'inquiète de l'orthographe d'un mot. Ce dessin, devenu un objet commun, partagé, quasiment transitionnel, a acquis un statut d'objet tiers dans la relation. Cette relation elle-même, est passée d'une dualité marquée par un affrontement imaginaire, à une relation symbolisée.

La crise, le conflit, la frustration sont nécessaires à un moment donné dans une relation d'aide. Une des fonctions du rééducateur est de donner des limites là où l'enfant en a manqué peut-être. Si l'adulte se porte garant du cadre qu'il a posé, ce dernier n'est heureusement jamais « idéalement » respecté (ce serait l'indication que rien ne se passe, que la pulsion de mort est à l'œuvre, qu'il n'y a pas de désir). Pour l'enfant, la limite n'a de sens que par rapport à la transgression et la fonction de l'adulte est aussi de proposer des mots sur cette transgression.

Nous pourrions prolonger nos analyses à propos de cette rencontre (par exemple, ce qui concerne les possibilités de réparation symbolique, la construction de la capacité de sollicitude et du sentiment de responsabilité, les changements de place dans le

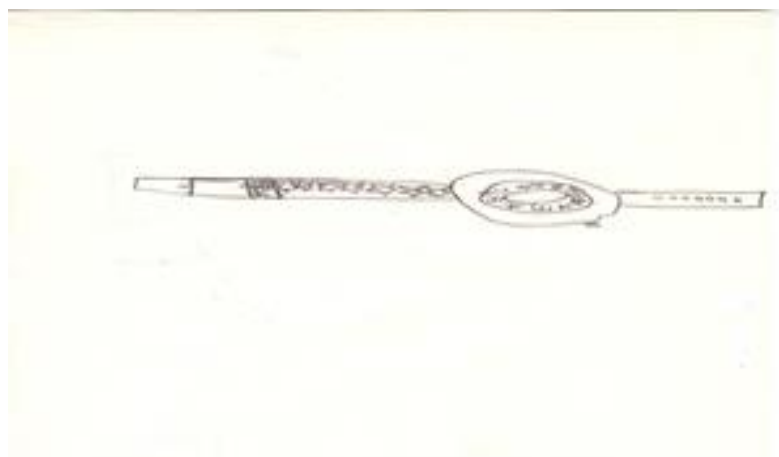
discours, et ce qu'il en est de l'acte rééducatif...). Cependant, notre propos n'est pas celui-ci aujourd'hui. Je dirai seulement que cette rencontre a marqué un tournant décisif dans le processus rééducatif de Lucien et dans notre relation. Il est désormais venu à l'heure, il n'a plus oublié de séance et il s'est impliqué subjectivement dans son processus rééducatif. Lors des rencontres suivantes, nous avons eu recours à deux médiations. Le dessin de Lucien était le point de départ d'une histoire dont il écrivait une ou deux phrases. Par le support des jeux, il acceptait peu à peu de respecter des règles.

C'est par la mise en mots, par la mise en forme, par le cadrage de l'imaginaire par le symbolique, que l'enfant va pouvoir accepter sa division de sujet, accepter des limites entre ce qu'il peut faire et ne peut pas faire, entre ce qui lui est permis ou interdit.

6. Passer du fantasme au symbolique, accepter la frustration, les limites

Nous retrouvons Alain alors qu'il est au cours préparatoire. Il a trouvé une montre dans la cour de récréation. En arrivant, il est fier de me la montrer. Elle lui plaît et il veut la garder.

J'évoque le principe de réalité : cette montre appartient à un autre enfant, à qui elle va manquer, qui est sans doute triste, et qui, de plus, va peut-être se faire gronder pour l'avoir perdue. Je lui rappelle la règle de l'école, qui est de confier la montre à l'enseignant qui se charge de demander à toutes les classes à qui appartient l'objet perdu. Il se renfrogne, se « rétracte » corporellement, boude. Tout en lui assurant de ma compréhension vis-à-vis de sa contrariété, je lui propose de dessiner la montre. Il accepte, d'abord avec réticence, puis y prend du plaisir. Je l'invite à accompagner son dessin de mots qui « parlent » cette montre. Lorsqu'il part, j'ignore ce qu'il fera.



Lors de la rencontre suivante, Alain m'annonce qu'il a donné la montre au maître. On cherchera à qui elle appartient. Il demande à revoir son dessin, et annonce qu'il demandera à ses parents une montre semblable, pour Noël, ou pour son anniversaire, plus proche.

Le rappel de la loi, peut-être, le rappel du principe de réalité, qui s'oppose au « tout désir, tout plaisir » qui animait Alain, l'ont freiné sans doute dans son geste d'appropriation. Mais cette perte volontaire a été ressentie par le garçon comme une

frustration difficile à vivre¹. Celle-ci n'est parvenue à être dépassée qu'à partir du moment où il a dessiné une montre toute semblable. L'image de cette montre n'a pu devenir un objet symbolique qu'à partir du moment où Alain a pu faire fonctionner à son égard un désir tempéré par le principe de réalité, inscrit dans le temps : Noël ou l'anniversaire. Il a pu évoquer une montre qui n'est plus celle qu'il a trouvée, dont il s'est distancié, mais qui est SA future montre. L'éprouvé de frustration est du coup, transformé lui aussi, métabolisé, en un plaisir attendu.

L'imaginaire est l'espace du rêve, des élaborations fictives qui permettent, à l'adulte comme à l'enfant, de fuir et de se protéger de ses propres tensions, de compenser les pertes de pouvoir, les pertes de valeur, les blessures. Il permet de pouvoir différer le plaisir, en le rêvant. Être un héros dans ses rêves permet de mieux supporter sa faiblesse, ses défaites. Cependant, les fantasmes, la rêverie, peuvent devenir folie, s'ils ne sont pas mordus par le symbolique. C'est par l'intervention du symbolique sur ses fantasmes, que le sujet va pouvoir se (re)trouver, ayant accepté d'entrer dans la loi sociale et la culture, avec les limites que cela implique, mais aussi les promesses d'être plus riche en expérience et en plaisir. Le support de la trace favorise cette réarticulation entre le réel qui relève du corps, l'imaginaire et le symbolique.

(La suite de ce texte est présent sur ce site sous le titre : « L'écrit comme médiation, et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique (2) »

Table des matières

<i>L'écrit comme médiation</i> ,.....	1
<i>et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique (1)</i>	1
Les « petites histoires » de l'enfant et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique	2
1. La trace comme inscription, comme mémoire	6
2. Symbolisation, récit, distanciation, sublimation, accès à l'objet culturel	7
Quelques fonctions de l'écrit à partir d'exemples cliniques (1^{ère} partie)	9
1. Représenter le manque, l'absence	9
2. Exprimer ses difficultés et une demande d'aide par un détour	12
3. Apprivoiser ses peurs, mettre des images sur l'angoisse, la contenir, la transformer, grâce au symbolique.....	13
4. Représenter l'impensable, l'irreprésentable	17
5. Passer de l'agir pulsionnel à une pensée pacifiée, grâce à l'intervention du symbolique d'un écrit partagé	19
6. Passer du fantasme au symbolique, accepter la frustration, les limites.....	22

¹ Le mot « *frustration* » est utilisé en référence à ce que Jacques Lacan (1956-1957, *La relation d'objet, Le Séminaire, Livre IV*, Seuil, 1994), en élabore comme une des formes du manque d'objet : le manque est imaginaire, l'objet est réel, l'agent est symbolique.