

DES PETITS MYTHES À L'OBJET CULTUREL¹

Jeannine Duval Héraudet

J'ai choisi de partager avec vous un moment de mon accompagnement psychopédagogique d'une fillette, Tiphany, et celui d'un garçon de cinq ans, Alain, tous deux élèves de Grande section de l'école maternelle. Tous deux permettent d'illustrer :

- Un certain nombre de préoccupations familiales que l'enfant peut apporter avec lui à l'école et qui encombrant sa pensée, le rendant indisponible pour apprendre ou pour nouer des relations sociales symbolisées avec les autres.
- Les principales questions qui agitent tout enfant, questions auxquelles il doit avoir plus ou moins répondu pour se décentrer de lui-même, pour libérer sa pensée et la rendre disponible aux apprentissages scolaires et sociaux : la différence des sexes, la question œdipienne, sa propre place dans la famille, la mort... L'histoire familiale et personnelle rend ces questions particulièrement angoissantes pour un certain nombre d'enfants.
- Le travail que l'enfant peut réaliser dans cet espace-temps sécurisé qui lui est offert avec l'accompagnement d'un adulte disponible et formé pour ce travail.
- La mise en œuvre de différentes médiations : le dessin, accompagné de la dictée à l'adulte et/ou de l'écrit de l'enfant, le récit ou la lecture d'histoires par l'adulte, lesquels aboutissent à la construction et à l'appropriation de sa propre histoire par l'enfant.

Tiphany, dans la tourmente familiale

Son enseignante de Grande section d'école maternelle, motivait principalement sa demande d'aide pour Tiphany au regard :

- D'une grande lenteur de la fillette dans les activités proposées.
- D'une difficulté à se concentrer sur une tâche.

Elle ne mettait pas en doute les capacités intellectuelles de son élève.

Lors de l'analyse de la demande, notre équipe de RASED² a posé l'hypothèse d'une lenteur réactionnelle en lien avec ce que la fillette vivait et subissait à ce moment-là alors qu'elle était confrontée à une situation familiale difficile. Les parents étaient séparés. Lors de la longue hospitalisation de la mère au cours de sa grossesse (pendant 3 mois), la fratrie avait été ballottée entre voisins et différentes familles, puis

¹ Cette présentation a été partagée le 25/11/2011 auprès d'Educateurs spécialisés en formation initiale (ESSSE, (Ecole Santé Social Sud-Est), à Valence, puis lors d'une formation continue de rééducateurs de l'Education nationale, à Nouméa, en juillet 2012.

² RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Cette équipe est composée d'un psychologue scolaire, d'un maître spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique, d'un rééducateur chargé de l'aide psychopédagogique.

placée en famille d'accueil. J'ai rencontré Tiphany avec sa mère et cette dernière m'a donné l'autorisation de travailler avec sa fille.

Lors de notre première séance, le 16 janvier, Tiphany se plaint que les pleurs du petit frère âgé d'un mois l'empêchent de dormir. Elle dessine sa famille. Elle constate à la fin : « On a oublié mon papa ». Elle l'ajoute alors en haut du dessin (numéro 7).



Ces « oublis » sont toujours significatifs, même si l'enfant les justifie d'une manière rationnelle : « Je n'ai plus le temps... Il n'y a plus de place sur le dessin... ». Ici, l'oubli du papa, puis sa réintégration dans le cadre du dessin de la famille, fait écho d'une manière particulièrement intense avec sa présence-absence au niveau familial. On peut noter, sans pouvoir rien en dire pour l'instant, une constante que l'on retrouvera dans d'autres dessins de cette fillette : l'absence de bras chez certains personnages et en particulier chez la maman, alors que d'autres en possèdent.

Quelles premières hypothèses pouvons-nous formuler ? Par son dessin, Tiphany s'affirme dans une identité sexuée féminine, qu'elle différencie nettement de l'autre sexe porteur d'une « coucounette » ou d'une « zezette ». En insistant sur la différence des sexes, elle exprime l'importance de cette question pour elle, sans en dire plus pour l'instant. Tiphany s'inscrit dans l'ordre symbolique du sexe féminin soumise à la castration symbolique (c'est-à-dire qu'elle reconnaît ne porter qu'un seul sexe et pas les deux). Si, pour le sujet, la reconnaissance de la différence des sexes et de la différence des générations constitue une pierre fondamentale dans la constitution de la fonction symbolique et de l'intégration de la loi sociale, c'est aussi

la marque de l'intervention des processus secondaires sur son fonctionnement psychique.

Lors de la rencontre suivante, elle rapporte que son petit frère a une bronchite, son nez coule, le docteur est venu. Mais elle ajoute : « Moi aussi j'ai malade, à la gorge ». N'est-ce pas, clairement, exprimer une question fondamentale : « Quelle place j'occupe dans le désir de mes parents, à présent qu'il y a ce petit frère un peu encombrant qui mobilise beaucoup ma maman ? Est-ce qu'ils se soucient encore de moi ? Que feraient-ils si je mourais ? »

Elle raconte ensuite : « Mon père va plus chez sa copine parce qu'elle l'a jeté dehors. Et maintenant il reste à la maison tous les jours ». On peut penser que les difficultés conjugales des adultes sont bien encombrantes et lourdes à porter pour une fillette de cinq ans...

À la rentrée des vacances de février, j'apprends par l'école que le bébé est décédé. Lorsque Tiphane arrive, elle raconte qu'elle est allée au Centre Social faire des activités. Je lui demande s'il n'y a rien d'autre, et elle ajoute alors : « C'est mon frère. Il est mort dans son lit. J'ai dormi dans la chambre à ma mère. J'ai touché son ventre et ma mère a dit : « il dort ». C'est mon frère Jérémy qui a dit qu'il était mort... J'ai pleuré, et ma mère a pleuré, et ma sœur et mon frère... mon papa il a pleuré, tout le monde a pleuré... et mon chat il est mort aussi... La voiture est passée, il a pas vu. Il s'est fait écraser. On l'a enterré. Personne a pleuré ».

La réalité a rejoint ce qui avait pu être un désir plus ou moins inconscient de la fillette : voir disparaître ce bébé qui prend trop de place. Penser quelque chose peut signifier pour l'enfant que la réalisation de sa pensée est inévitable. Pour s'en défendre, il va éviter de penser, il reste « collé à la réalité », à l'expérience, aux événements, et de ce fait se prive de toute créativité. Tiphane a cinq ans. Cette croyance dans la réalisation de la pensée est banale, et appartient à ce qui est nommé « la pensée magique » du jeune enfant, jusqu'à ce qu'il ait pu faire l'épreuve du principe de réalité. On rencontre ainsi chez certains enfants les effets désastreux de la survenue d'un événement réel, séparation des parents, ou décès par exemple, au moment même où l'enfant nourrissait à l'égard du parent de sexe opposé un désir de le voir disparaître, au moment de la crise œdipienne ou à l'époque de son remaniement, à la puberté. Ce mécanisme peut se produire également, si un accident, par exemple, survient à un enseignant, alors que l'élève a développé des sentiments hostiles à son égard. La réalisation du désir paraît alors à ses yeux liée à sa formulation, et il devient dangereux de désirer, de penser, d'imaginer...et donc d'apprendre !

Il semble que la mère n'ait pas pu dire à sa fille ce qu'il en était de la mort de ce frère. Un non-dit risque de renforcer cette peur de la parole et de la pensée.

Nous pouvons constater que pour Tiphane cependant, ce qui fait sens dans la notion de mort, c'est plutôt celle de son chat Mickey qu'elle avait représenté sur son dessin de la famille. Je n'ai pas su quand s'était produit l'accident, mais ce chat était sans doute affectivement plus investi par elle que ce frère qu'elle a peu connu. Par contre, elle signale que « personne a pleuré » pour la mort de son chat. Tiphane accède ainsi douloureusement à ce qu'il en est de l'irréductible singularité du sujet et de la subjectivité des ressentis.

La fillette posera une des questions fondamentales dont les réponses apportées devraient permettre à l'enfant de s'inscrire dans l'ordre des générations : que

devient-on après la mort ? Tiphanie a sans doute reçu une réponse familiale car elle ajoutera : « C'est le diable qui fait mourir les enfants et c'est le Dieu qui fait revivre les enfants... ».

Lors de la rencontre suivante, voici ce qu'elle dessine :



Ce dessin est accompagné de ce commentaire : « Dimitri est mort. Il est dans le ciel. Il y a le sapin de Noël et ma maison. Là, une grosse boule. Ma maison avec deux fenêtres. C'est un dessin-parole. Je pense qu'il est très beau. Je le montrerai à ma maman ».

Soulignons au passage cette expression extraordinaire et si juste : « un dessin-parole » ... Que demander de plus lorsque l'on est un professionnel de la relation d'aide ? C'est ainsi que les enfants nous donnent les clés qui nous permettent de les accompagner...

Lors des rencontres suivantes, Tiphanie commence à inclure « des écritures » à ses dessins : son nom et des nombres.



« C'est plus Noël alors on a arraché le sapin et on l'a mis à la poubelle. Il y a un morceau de mon nom. Un chat se promène. Un monsieur-maison vient voir les chats dans la maison en bas. Les chiffres, c'est mon âge, j'ai cinq ans ».

Est-ce encore la mort sous diverses formes qui est mise à nouveau en scène ici ? Le sapin, que l'on arrache parce que « c'est fini » et que l'on « met à la poubelle » ? C'est, sous une autre forme, une reprise de la question « Où vont les morts ? » dans une tentative de catégorisation et de différenciation entre êtres animés et êtres inanimés... Le chat est réapparu, assez fantomatique. Qu'est-ce que ce « monsieur-maison » un peu inquiétant avec sa bouche entr'ouverte qui laisse voir ses dents ? La deuxième maison semble bien discrète, voire d'allure féminine... Tiphany s'affirme par l'écriture de son nom, de son âge. Dans le même temps, elle compte.... Pose-t-elle la question de savoir si elle compte pour quelqu'un ? L'écriture qui s'articule avec le dessin laisse-t-elle entrevoir un intérêt naissant pour les apprentissages scolaires ?

Cette question trouve un commencement de réponse lors de la rencontre suivante, car Tiphany me demande de lui lire un livre qu'elle choisit elle-même. Il s'agit d'un livre sur les peurs de l'enfant. Son titre est : *Maman* !¹

Elle décide de dessiner « Picachou », le hamster de sa classe.



Des écritures de nombres figurent à nouveau sur son dessin.

Qui est ce personnage tronqué ? Je ne le saurai pas...

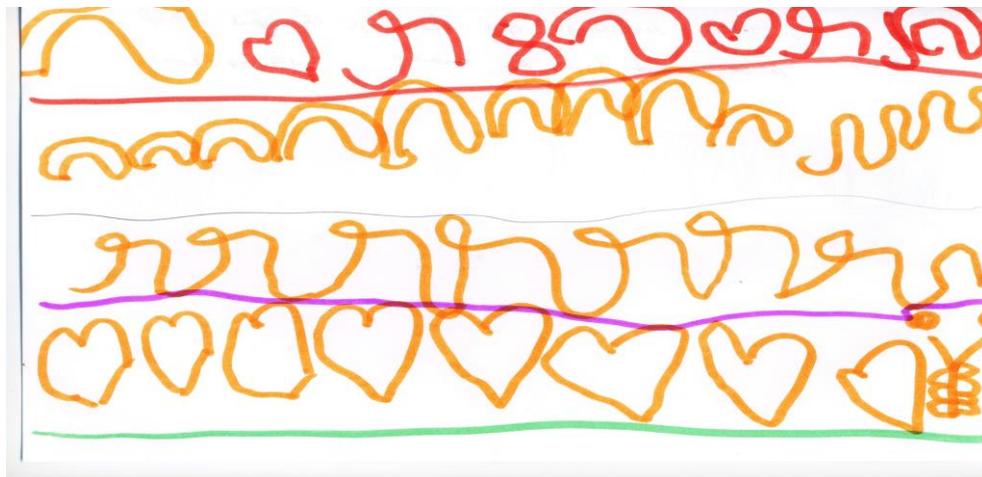
Ainsi, comme il arrive souvent, à un moment du processus rééducatif de l'enfant, celui-ci parle progressivement et de plus en plus de sa classe et il apporte ses préoccupations scolaires. J'ai fait le constat clinique fréquent que ceci signe une évolution au cours de son processus rééducatif et marque son intérêt pour ce qui se passe en classe.

Lors des rencontres suivantes, Tiphany demandera que je lui lise des histoires et elle reprendra souvent le même livre qui parle des peurs. Elle intervient alors de plus en plus pour raconter l'histoire elle-même. A partir de cette histoire, elle associe sur ses propres peurs, puis imagine ce qui pourrait lui faire peur. Ainsi, l'enfant nourrit son imaginaire grâce à l'imaginaire culturel et il peut trouver des réponses à ses propres questions.

¹ Mario Ramos, 1999, *Maman* ! École des Loisirs.

J'ai choisi l'un des dessins de cette période qui montre bien l'intérêt nouveau de cette fillette pour des activités scolaires, en lien toutefois avec les questions qui la préoccupent et sa propre quête.

Le 17 avril : « C'est des lunes qui cherchent le Père Noël. Les cœurs sont dans sa maison ».



Les lunes : féminin ? Le Père Noël du côté du masculin et de plus, du côté du père ? Appel au père de la part de Tiphannie ? Qui est dans sa maison, du côté du cœur, du côté de l'amour ? Tiphannie sans doute, les enfants, peut-être la mère qui pleure et qui prend des cachets ... Autant d'hypothèses dont je ne renverrai rien à Tiphannie, bien sûr. C'est à elle de trouver des réponses à ses éventuelles questions...

Pour clore ce bref aperçu du processus rééducatif de Tiphannie, j'ai choisi trois dessins qui montrent comment la fillette a répondu, à sa manière, à un certain nombre de ses préoccupations...



« Mon chat Mickey qui est mort. Il s'est fait écraser. C'est mon lit »

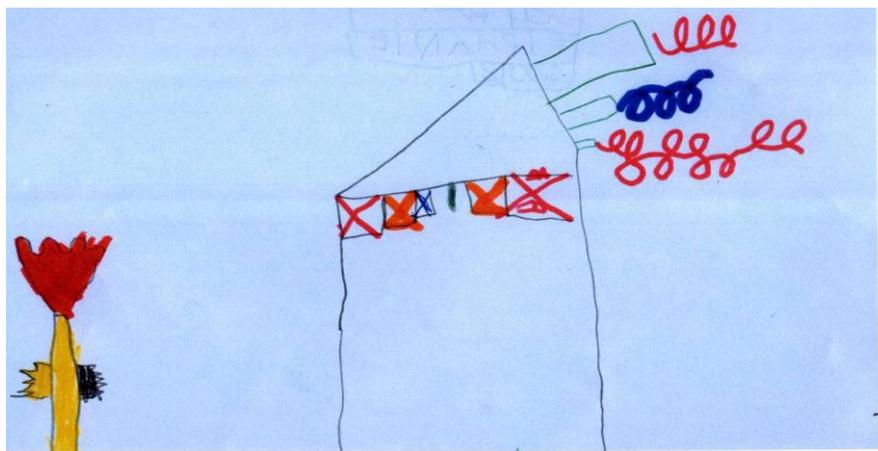
Tiphannie représente son domaine : son lit. C'est le lieu de l'intime, de l'endormissement et du sommeil, moment propice peut-être pour oublier la réalité de la journée, rêver et se ressourcer. Est-ce un point d'ancrage pour Tiphannie ? Un refuge ? Le point d'accroche de sa sécurité de base ? Le seul point fixe dans un environnement particulièrement instable ? Toutefois, le lit peut-être aussi le lieu des peurs et des cauchemars... Elle se représente. Elle est triste. Cependant, l'image, la

représentation peut faire exister l'absent, ce qui a disparu, ce qui est perdu. Le chat, un peu fantomatique, est-il au ciel ? On peut avancer l'hypothèse que sa duplication insiste sur l'importance de cette perte pour Tiphanie...

Je rencontre la mère, dépressive. Elle évoque un « ménage à trois » ...

Le 22 mai, en arrivant, Tiphanie déclare : « Mon père est parti. Il va bientôt rentrer ».

A la suite de la lecture du livre *Trois sorcières*, qu'elle a choisi seule, Tiphanie dessine :



« C'est une tulipe et c'est ma maison. Il y a trois cheminées pour faire du feu pour nous réchauffer ».

Symbolise-t-elle quelque chose de « ce ménage à trois » ?

Nous parlons de l'arrêt prochain de nos rencontres : la famille de Tiphanie déménage.

Voici son dessin et son histoire du 5 juin : « C'est ma maison. Maman a mis la table. Elle a posé les bols du petit déjeuner pour ma sœur et moi. J'ai dessiné aussi mon lit. A côté de la maison il y a le garage ».



Le personnage est désigné comme la maman. Il sourit et il a des bras (alors que dans le premier dessin, celui de la famille, cette « maman » n'en avait pas...)

Ce garage est-il vraiment un garage ou une deuxième maison ? Nous ne le saurons pas... Il est un peu décentré par rapport à la maison. Tiphanie y a inscrit les

premières lettres de son nom, Est-ce une représentation d'une structure familiale remise quelque peu en ordre, un peu pacifiée ? ... Une représentation qui se situe sans doute entre réalité et désir...

Seule la répétition est signifiante dans le dessin des enfants. Tiphania insiste sur la présence de son lit. L'hypothèse avancée précédemment de ce qu'il peut représenter éventuellement comme point d'ancrage et de sécurité pour la fillette est peut-être ainsi vérifiée : « C'est ma place », ou encore « J'ai une place dans cette maison ».

Dans le même temps, son enseignante signale que Tiphania s'intéresse plus et parvient à se fixer plus longtemps sur les activités de la classe. Elle ajoute qu'elle lui paraît plus souriante, plus « vivante ».

Une deuxième vignette clinique peut illustrer comment un enfant peut apprivoiser ses peurs et exprimer ses angoisses, grâce à un cadre sécurisant et l'écoute de sa parole par un adulte.

Apprivoiser ses peurs, ses angoisses

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. En tant que mode d'expression non-verbal, le dessin est, surtout chez le jeune enfant, plus proche de l'inconscient. L'enfant exprime souvent ses angoisses, ou ses tensions pulsionnelles, sous la forme d'images violentes qui conservent leur contenu angoissant, sans mise à distance, et qui ont particulièrement besoin d'être accompagnées des mots de l'adulte. Une première élaboration s'est faite cependant, puisqu'il a réussi à passer d'un réel à peine « imaginarisé », soumis exclusivement au fantasme, à des images représentées, mises en forme, qui peuvent être communiquées par un dessin¹. Il s'agit d'aider ensuite l'enfant à passer à un niveau second d'élaboration, qui est de mettre ses propres mots, et du sens, sur ces images qui l'angoissent. Par mes questions, je l'aide à décrire ce qu'il dessine, et je note au fur et à mesure.



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

« 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. C'est la violence de la réalité familiale, dont j'ai connaissance. Violence verbale plus que physique, la plupart du temps, me semble-t-il. Deux font un... On ne sait plus qui est qui... C'est, peut-être, la violence du fantasme sadique du rapport sexuel, hypothèse confirmée par des représentations ultérieures que produira Alain. A quelles scènes de la réalité a assisté Alain ? 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 ? Ses modes de défense 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 de triangulation œdipienne, et l'on peut penser que le père est aussi le voleur de la mère...

Pour Alain, des images ont été mises sur du réel, comme lutte contre l'angoisse. Le travail était loin d'être achevé, et nous avons poursuivi nos rencontres. Le fait est que, pour l'instant, ce garçon était dans l'angoisse, dans la confusion, et que celle-ci se manifestait par de nouveaux signes qui s'ajoutaient à une agitation corporelle constante, et à une incapacité à se tenir sur une quelconque activité, en classe : un clignement des yeux incoercible venait de faire son apparition.

L'homme a toujours eu recours au mythe pour conjurer ses peurs¹. Lorsqu'il se rend compte qu'il ne parvient pas, par sa seule volonté ou son action, à rendre le monde conforme 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 ». Les contes offrent un support de projection, des éléments d'identification et des pistes de réponse que chacun peut s'approprier à sa manière et selon ses besoins². Qu'en est-il des petites histoires inventées par l'enfant et de leur articulation avec les contes et les mythes issus du culturel ?

Les contes et les mythes

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

¹ Ce passage reprend un point exposé dans Duval Héraudet, J. « L'écrit comme médiation rééducative », L'ERRE n° 18, 2000, mai 2000, p. 13-16. Ce thème est repris sur ce site, sous la référence : 27 et 28, « L'écrit comme médiation » (1) et (2).

² Il semblerait que les aides thérapeutiques redécouvrent régulièrement l'intérêt des contes, comme en témoigne un article du Journal des psychologues, daté de juin 2012 : « Le récit mythique comme objet de médiation ».

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 Lacan en fait ce qui structure les liens sociaux¹. La trame du mythe est constituée de mots. Ceux-ci appartiennent à l'ordre du langage, et relèvent du symbolique.

Le conte, issu de l'imaginaire culturel, nourrit l'imaginaire « privé » de l'enfant. Il lui apporte des matériaux pour se comprendre, en lui offrant une réserve d'émotions, d'affects, d'images, déjà symbolisées, déjà élaborées. Il lui permet une mise à distance par rapport à son propre imaginaire. Cet apport est nécessaire, à un moment donné, car, comme l'avance Philippe Meirieu, « à me réfugier sans cesse en moi-même, je n'y trouverai même pas les moyens de me comprendre, car je suis du monde autant que de moi-même et je ne peux résoudre mes problèmes que si je me comprends dans le monde... Je ne suis jamais, à moi seul, la solution... parce que je ne suis pas seul². »

C'est de l'articulation entre symbolique et imaginaire, entre la trame du discours et son sens, que naît le mythe, et « qu'il nous parle ». On peut mettre ainsi en correspondance :

MOTS	->	SYMBOLIQUE
SIGNIFICATIONS	->	IMAGINAIRE
RÉEL	->	RÉEL ³

L'enfant peut être rassuré par rapport à ses peurs, à ses angoisses, à ses propres sentiments agressifs à l'égard des adultes, lorsqu'il a pu en retrouver de semblables dans les histoires. Le conte assure alors les « fonctions de contenant et de conteneur de l'expression de soi ». L'enfant reprend certains éléments des contes pour se les approprier, les transformer, les tordre, selon ses besoins, leur donnant ainsi un statut « d'objets fictifs transitionnels », « trouvés-crés ». En nouant des liens symbolisés entre son histoire personnelle et les histoires qu'il rencontre dans les livres ou celles qu'on lui raconte et qu'il rejoue, qu'il s'approprie, en articulant les événements de son histoire avec des récits culturels, l'enfant peut découvrir un monde qui ne lui est pas étranger. Lorsque cet écrit entre en résonance avec ses préoccupations, il peut l'aider à élaborer pour lui-même des réponses inédites à ses propres questionnements. J'ai rapporté un exemple qui m'a beaucoup touchée dans mon livre *Une difficulté si ordinaire*⁴. Kaled a en effet trouvé dans le mythe d'Œdipe, lu ensemble, une formulation et des réponses toute personnelles à des questions qu'il n'osait pas poser car liées à un non-dit sur ses origines (une adoption). Un travail d'écriture lui a ensuite permis d'aller plus loin dans l'élaboration de son histoire personnelle.

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

² Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF, p. 39.

³ Cette articulation est approfondie dans le texte « Une articulation du réel, de l'imaginaire et du symbolique, le nœud borroméen », présent sur ce site.

⁴ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP. Cet exemple est repris sur ce site sous le titre : 36- « Kaled sublime un non-dit, se construit, se projette, s'autorise à apprendre... »

L'imaginaire culturel, sous la forme de contes et d'histoires, est aussi un support et une ressource pour aider l'enfant à passer de l'histoire événementielle au récit, ce dernier supposant une construction.

Les petits mythes de l'enfant

« ...Le sujet humain n'est de part en part que le récit qu'il 'se fait', qu'il se raconte et qu'il devient », avance Jean Bellemin Noël¹.

J'ai constaté que de nombreux enfants refusent, dans un premier temps, les histoires issues de l'imaginaire culturel, comme s'ils avaient quelque chose de plus urgent à faire avant. Ils les acceptent, ensuite, lorsqu'un premier travail de déblayage d'un pulsionnel qui les envahit ou de leur propre imaginaire est réalisé. Tout se passe comme s'ils avaient besoin de « s'entendre » un peu d'abord, pour pouvoir entendre l'autre, comme s'ils avaient besoin de se rassurer sur la fonction contenante, non débordante, de leur propre imaginaire, avant d'entendre un conte qui parle à cet imaginaire. Est-ce la peur du « trop » ?

L'insistance de la question qui se répétait de rencontre en rencontre montre bien à quel point la pensée de Tiphany était envahie par diverses préoccupations qu'elle ne parvenait pas à poser à la porte de l'école à son arrivée le matin. Par ses tentatives de réponses, provisoires, toute personnelles, elle a tenté de s'en dégager. C'est la fonction des « petites histoires » que l'enfant invente pour répondre aux questions fondamentales restées sans réponse. Freud incluait dans ces petits mythes les théories sexuelles infantiles qui signent selon lui l'entrée de l'enfant dans une pensée qui peut manier l'abstraction.

Freud affirmait que grâce à la création de « petites histoires », de fictions, l'enfant « remplace la réalité indésirable par une réalité plus conforme au désir². » En s'étayant sur des fragments de la réalité autres que ceux dont il veut se défendre, ces constructions visent à élaborer un substitut de la réalité acceptable. Dans un de ses derniers textes, en 1937³ Freud qualifie de « petits délires » ces histoires inventées par l'enfant, renvoyant à l'étymologie du mot délire : « sortir du sillon ». Jacques Lacan parle, lui, de « ruines métonymiques » et de « petits mythes ». Il précise : « la vérité (du sujet) a structure de fiction ». Il dira encore que, « bien que le mythe individuel ne puisse d'aucune façon être restitué à une identité avec la mythologie, un caractère leur est pourtant commun : la fonction de solution dans une situation fermée en impasse... Il consiste en somme à faire face à une situation impossible par l'articulation successive de toutes les formes d'impossibilité de la solution⁴ ». La question n'est pas de savoir si c'est vrai ou faux, mais si cela tient debout ou non.

La plupart des enfants, parce qu'ils ont bénéficié d'un accompagnement parental « suffisamment bon », réalisent ces processus d'eux-mêmes, au cours de leurs jeux, seuls ou avec des pairs. Certains enfants ont besoin, par contre, d'être sollicités, stimulés, accompagnés afin de reprendre quelque peu en main les événements qu'ils subissent et qui les dépassent.

¹ Bellemin-Noël, J. 1995, *Les contes et leurs fantasmes*, Les éditions Balzac, L'écriture indocile, p. 12.

² Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, p. 157-160, PUF, éd. 1988.

³ Freud, S. *Résultats, idées, problèmes*, Tome 1, 1890-1920, PUF, éd. 1984.

⁴ Lacan, J. 1953, Le mythe individuel du névrosé, Conférence au collège philosophique de Jean Wahl, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.

On peut retrouver à l'œuvre dans ces petits mythes des enfants les mêmes mécanismes que dans le rêve :

- Le déplacement.
- La substitution.
- La condensation.

L'imaginaire y joue sa fonction réparatrice.

La symbolisation permet une élaboration qui a un effet de mise à distance et de dépassement de l'angoisse et des conflits internes.

L'enfant est invité à jouer avec son corps, avec des marionnettes ou des masques, il peut construire, démonter, reconstruire, déchirer, couper, coller, tremper ses mains et ses doigts dans la peinture, malaxer et modeler la terre, la pâte à modeler. En construisant ses jeux et le monde, il se construit. Sylviane Giampino rappelait en juin 2012 : « Le monde, on l'aime parce qu'on l'a construit ».

L'enfant, sujet de son jeu, peut devenir le « Je » du verbe jouer, avant d'être sujet de ses apprentissages. Il peut expérimenter, dans la sécurité du cadre posé et garanti par l'adulte, que la parole n'est pas dangereuse, qu'elle ne possède pas le pouvoir tout-puissant de réalisation immédiate du désir. Il peut séparer progressivement imaginaire et réalité. Dans le faire-semblant du jeu, c'est lui et ce n'est pas lui. C'est la poupée qui est battue, qui subit les piqûres de l'infirmière, qui est punie par la maîtresse parce qu'elle n'a pas été sage ou parce que son travail n'est pas correct. C'est le tigre qui attaque et qui tue, le lapin qu'il faudra soigner, la voiture en panne ou accidentée qu'il faudra réparer... Le personnage ou l'animal va dévorer et être mangé, griffer, mordre et être blessé, il va mourir puis revivre, être détruit, restauré, soigné, être en danger puis sauvé, mais il peut aussi se faire réparateur, sauveur, héros, et ce passage constitue souvent un repère pour le professionnel dans le processus rééducatif de l'enfant...

La médiation du jeu permet ainsi :

- Un détour par rapport au symptôme, un évitement de la violence faite au sujet qui tente de dire quelque chose de ses angoisses, de son mal-être, par l'intermédiaire de ce symptôme.
- Un détour par rapport aux résistances qui ont été mises en place par le sujet pour se défendre contre l'angoisse, pour pouvoir vivre quand même.
- Un respect de ces défenses vitales pour lui, même s'il en souffre.

Qu'il s'agisse des mythes élaborés par l'enfant, ou que ceux-ci soient ceux appartenant à la culture, comme les contes ou les histoires proposés par le professionnel, ou « trouvés-crés » par l'enfant à partir des livres mis à sa disposition, c'est bien sur ce matériau que s'élabore principalement tout processus rééducatif.

Comment se repérer face aux constructions mythiques de l'enfant ?

Jacques Lacan met en garde celui qui veut comprendre trop vite. « Il faut aller aux textes, savoir lire et faire de la construction¹... c'est la condition préalable à savoir traduire correctement ² ».

¹ Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Seuil, 199, p. 309.

² *ibid.* p. 323.

Le processus rééducatif de Tiphonie se prête bien à l'analyse de ce qui se joue pour l'enfant lorsqu'il construit son « mythe individuel ». Lacan précise : « Quand les choses se reproduisent avec les mêmes éléments mais recomposés de façon différente, il faut savoir les enregistrer tels quels sans y chercher des références analogiques lointaines, des allusions à des événements antérieurs extrapolés que nous supposons chez le sujet¹ ». Autrement dit, il ne faut pas chercher à être intelligent, il faut accepter « d'être suffisamment bête » pour pouvoir entendre...

Il ne s'agit donc pas de relever des symboles dits « universels », de rechercher des relations supposées de cause à effet, mais de repérer la structuration du symbolique chez le sujet à travers les signifiants qu'il répète, articule, manipule, transforme, à l'intérieur de sa propre construction. Lacan ajoute : « En faisant le calcul des signes qui reviennent le plus grand nombre de fois, nous arriverons à faire des suppositions intéressantes² ». Ainsi, ce travail de repérage, de déchiffrement, peut seul nous permettre de commencer à comprendre quelque chose au texte et aux transformations du texte que l'enfant est en train d'écrire, son texte, c'est-à-dire la manière dont il répond à la question de sa propre existence.

La trace, que ce soit sous la forme de dessins ou d'écrit, en articulation avec la parole, représente une aide à la sublimation et à une prise de distance par rapport à ce qui encombrait la pensée et qui pouvait parfois submerger le sujet.

Passer par la trace, le dessin, l'écrit

Les fonctions de l'écrit sont multiples. Lors de l'accueil des petits en maternelle, le symbolique de la trace peut créer du lien dans des séparations difficiles, parce qu'il représente l'absent, le manque, la perte... J'ai pu constater moi-même à quel point la représentation par le dessin de l'un de ses parents ou des deux peut aider l'enfant à supporter cette séparation, en étayage de sa pensée³.

La parole, expression du symbolique, fait lien et sépare. Elle est inscription du sujet dans la chaîne signifiante qui constitue le lien social. L'écrit, quant à lui, s'il permet un lien avec l'absent, relie de plus le passé, le présent et le futur.

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 d'invitation ou 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.

Lorsqu'une émotion est trop forte ou dans le passage à l'acte, la pensée est absente. Il s'agit de remettre des mots et du symbolique là où ils manquent. Le support de la trace favorise cette ré-articulation entre ce qui relève du corps, de l'imaginaire et du symbolique.

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. Les expériences vécues insuffisamment symbolisées sont éliminées du fonctionnement psychique global. Elles sont mises en attente, dans des sortes de vacuoles psychiques. Ces inclusions psychiques tendent à se figer et à se

¹ Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Seuil, 199, p. 309.

² *ibid.* p. 393.

³ Ce texte est présent sur ce site : 39- « Ma rentrée avec Kelly, Solène... et les autres... ». Il est paru dans *envie d'école* n° 24, sept/oct 2000.

rigidifier mais nous les conservons en nous comme un trésor, alors qu'elles sont sources de souffrance. 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, dans une mise en forme qui n'ajoute rien et sans interprétation. C'est ce que René Kaës nomme la fonction conteneur de l'adulte.

Il en était ainsi pour Cyril, un garçon de cinq ans. Sa mère avait quitté le domicile conjugal depuis quelques jours, laissant les deux garçons à leur père. Ce jour-là, Cyril dessine puis découpe « une maman » et il va l'accrocher dans la petite maison de la salle de rééducation. Il me demande de la laisser là après son départ. Par la médiation du dessin, entre une réalité intolérable et un imaginaire porteur d'angoisse, Cyril tentait ainsi, de lui-même, de réparer symboliquement un lien rompu.

Il n'y a pas de rencontre rééducative, pas de séance, sans écrit, sans trace. C'est au moins celle du professionnel, qui relate, séance après séance, le fil, l'histoire du processus rééducatif de l'enfant. J'écris beaucoup. J'ai procédé ainsi, aussi bien après les rencontres avec les enfants, que pendant les séances. Les enfants s'intéressaient très vite à ce que j'écrivais. D'abord intrigués, curieux, lorsque je leur avais expliqué que j'inscrivais ce que nous faisons ensemble et les histoires qu'ils construisaient afin de mieux m'en souvenir, ils me demandaient, souvent : « Tu as bien marqué cela ? ». Ils comptaient sur moi, désormais, pour constituer la mémoire de leur travail rééducatif. Lorsque l'aidant renvoie l'histoire construite par l'enfant en fin de séance, la plupart des enfants sont ravis, et il leur arrive de corriger, rectifier, compléter, prenant en charge leur propre interprétation. Plus tard, ils dictent à l'adulte ce que celui-ci doit 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 » de l'aide, véhicule d'une identification secondaire, involontaire de ma part, non intentionnelle, mais opérante.

L'élaboration de petites histoires en groupe

J'ai évoqué à plusieurs reprises la question du groupe¹. Nous pouvons dire toutefois ici que les processus en jeu sont les mêmes pour chacun des enfants de ce groupe, sauf que l'objectif prioritaire d'un groupe est de travailler, de plus, l'articulation des psychés individuelles, le lien social, la place de chacun. C'est la raison pour laquelle, souvent, la constitution d'un groupe vient à la suite de rééducations singulières avec chacun des enfants que le professionnel pense, à un moment donné, pouvoir réunir, parce que cela correspond au besoin de ces enfants, à ce moment-là.

Parmi de nombreux exemples de dispositifs possibles, citons celui que, lors d'une séance d'analyse de la pratique, une rééducatrice a partagé. Elle a proposé à un petit groupe d'enfants, à plusieurs reprises, de partir d'un thème : « Un voyage imaginaire ». Les consignes étaient celles-ci :

- Chacun choisit un nom imaginaire pour partir en voyage.
- Il choisit alors un seul objet à emporter, argumente de son choix au cours d'un temps d'échanges.
- Les enfants sont regroupés par deux et ne doivent choisir qu'un seul objet pour les deux.

¹ Sur ce site, par exemple, les textes : 42- « Débordement social et contenances du groupe » ; 44- « Le groupe comme médiation ».

- Les enfants sont cette fois regroupés par 4. La même démarche leur est proposée. Ces deux temps font l'objet de négociations² (Selon les groupes, cet objet reste un fil rouge ou bien il est abandonné).
- Chaque enfant choisit une destination et part en voyage, seul ou accompagné, selon son choix. Il est invité à imaginer les péripéties de son voyage.
- Chaque « journée » imaginée fait l'objet d'un compte-rendu dans « le journal de voyage » mais peut occuper plusieurs séances.
- Ce voyage, rêvé, est l'objet de dessins et de textes écrits par les enfants ou dictés à l'adulte. (Cette écriture ne doit pas se transformer en exercice scolaire).
- Chaque enfant est invité à lire son texte (mais il a le droit de refuser).

Toutefois, l'émergence du trop archaïque peut toutefois dépasser le dispositif du groupe et risque de mettre à mal celui-ci. Le professionnel devra alors se demander si la médiation du groupe est la plus pertinente pour certains enfants et réajuster éventuellement ses propositions. Il peut arriver aussi qu'un enfant travaille alternativement en groupe et de manière singulière si cela apparaît pertinent à ce moment-là de son processus de (re)construction de lui-même¹.

Conclusion

Suite à l'invitation qu'en fait le professionnel, les jeux de l'enfant, les mots qui les accompagnent, s'organisent en petites histoires. L'adulte accueille les petits mythes de l'enfant au sein d'une alliance².

Une deuxième dimension du pouvoir symbolique, est l'inscription par la trace et la généalogie. La trace de l'enfant en rééducation constitue « une mémoire » partagée avec l'adulte, et permet d'articuler les petites histoires de l'enfant en un récit dans lequel il peut se reconnaître, se repérer. L'enfant passe progressivement d'une position passive dans laquelle il subit les événements de sa vie familiale et scolaire à une position active dans laquelle il se rend responsable de ce qu'il fait de ces mêmes événements.

Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir se distancier de ses propres symbolisations, pour s'en détacher, et pour pouvoir poursuivre sa route. La médiation de l'écrit me semble constituer un moyen privilégié de cette mise à distance, parce que, par un double mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

La transformation des pulsions, ce que la théorie psychanalytique nomme la sublimation et la libération de l'énergie qui en résulte, permettent à l'enfant d'investir les objets culturels. Ceux-ci enrichissent l'expérience de l'enfant et lui permettent de franchir un nouveau pas dans la distanciation avec ce qui le faisait souffrir et qui encombrait sa pensée.

(Schéma en page suivante)

¹ C'est ce que j'ai proposé à Nicolas, un garçon de cinq ans. Je le relate dans les textes, présents sur ce site : 33- « Nicolas "se décoince" et se construit, en élaborant des petits mythes » ; 41- « Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres ».

² Repris sur le site sous la référence 16 - « Accueil des petits mythes et alliance rééducative ».

