

L'écrit comme médiation, et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique¹ (2)

Jeannine Duval Héraudet

Nous poursuivrons ici notre analyse pour tenter de repérer quelques fonctions de la trace et de l'écrit dans le processus rééducatif de l'enfant. Ce texte fait suite au (1).

Il faut avoir répondu pour son propre compte aux grandes questions de la vie, c'est-à-dire avoir élaboré ses propres théories sexuelles infantiles, pour pouvoir créer et pour pouvoir apprendre.

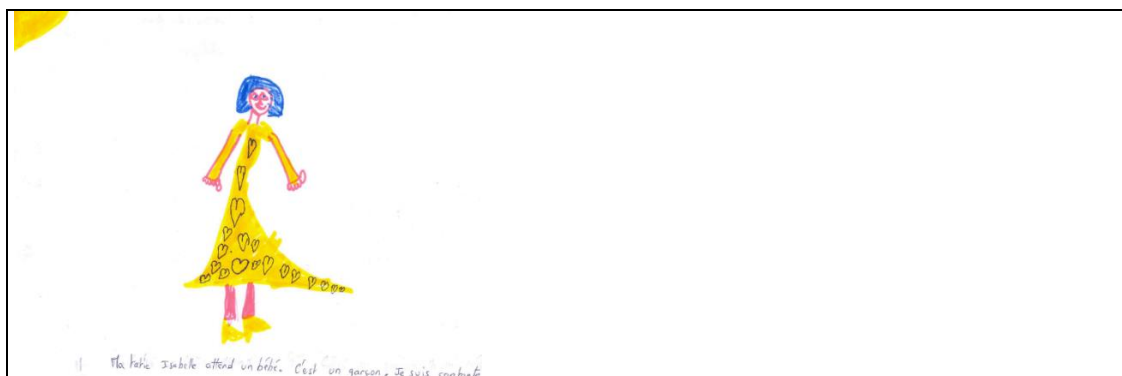
Quelques fonctions de l'écrit à partir d'exemples cliniques (2^e partie)

7. Elaborer ses théories sexuelles infantiles et s'affirmer en tant que sujet capable de penser

Nelly est une élève de CE2. C'est la fillette elle-même qui a sollicité mon aide. « Deux copines » l'ont accompagnée dans sa démarche. J'ai bien entendu rencontré sa mère et obtenu son autorisation pour aider Nelly. La fillette avait informé son enseignante de sa demande et celle-ci l'y avait encouragée.

Nelly a beaucoup dessiné. J'ai choisi deux dessins qui illustrent bien les principales questions qu'elle se posait alors.

Le premier dessin date de décembre. Voici l'histoire qui l'accompagne : « Ma tatie Isabelle attend un bébé. C'est un garçon. Je suis contente. »



¹ Ce texte reprend, en le révisant et en regroupant différents écrits sur ce sujet, ce qui avait été partagé avec les rééducateurs à l'IUFM de Tulles, le 24 mars 2005, avec ceux de La Rochelle, les 4 et 5 novembre 2004, avec les rééducateurs de Chambéry, le 26 avril 2002. Un extrait de ce texte est paru sous le titre « L'écrit comme médiation » dans l'ERRE n°18, Mai 2000, p. 13-26. Au vu de la longueur de ce texte, il a été partagé en deux parties annotées (1) et (2), présentes sur ce site.

En janvier, un autre dessin appelle ce commentaire, que j'écris sous sa dictée : « Ma tatie Virginie se marie avec mon tonton Mimile. Il y a des bisous à côté. Elle réfléchit plein de fois avec son mari. On fait l'amour et après on fait un bébé. Des bisous et après ça fait un bébé ».



En février, elle dessinera le mariage de sa « tatie Virginie ».

Ainsi, des événements familiaux ravivent pour Nelly la question de l'énigme de la conception. Nelly pose ainsi une des questions fondamentales de tout enfant : « D'où viennent les enfants ? » C'est la question des origines et c'est la question sur sa propre histoire. Elle en sait quelque chose bien sûr mais des éléments de connaissance lui manquent et cela la tracasse. L'insistance de la question qui se répète de rencontre en rencontre montre bien à quel point sa pensée est préoccupée par cette énigme. Par ses tentatives de réponses, provisoires, elle tente de s'en dégager. C'est la fonction des « petites histoires » que l'enfant invente pour répondre aux questions 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.

Grâce à la création de « petites histoires », de fictions, l'enfant remplace aussi « la réalité indésirable par une réalité plus conforme au désir ¹ ». 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. Jacques Lacan ajoute 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 solution². »

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. Toutefois, certains enfants ont besoin d'être invités, stimulés, accompagnés, pour réaliser ces symbolisations et pour les sublimer, les transformer.

Le travail de la médiation ne se limite pas au moment de l'activité. C'est dans l'interstice, dans l'intervalle, qu'il devient effectif. D'où l'importance de se réserver un temps de reprise, un moment d'expression plus distanciée, en fin de séance, par

¹ Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988., p. 157-160.

² Lacan, J. 1953, « Le mythe individuel du névrosé », Conférence au collège philosophique de Jean Wahl, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.

rapport à ce qui a été vécu corporellement, joué symboliquement, dessiné ou écrit. La question se pose donc au rééducateur de la manière dont il organise les rites de fin de séance. Ce temps de reprise est essentiel pour que l'enfant puisse élaborer et se distancier de ses propres productions.

L'enfant montre qu'il peut se distancier de ses préoccupations et de ses fantasmes, lorsqu'il peut lui-même, comme l'adulte le lui proposait jusque-là, verbaliser l'histoire mise en scène dans le jeu, en fin de séance, lorsqu'il peut échanger avec le rééducateur à propos du jeu qui vient de se dérouler. Cette capacité montre qu'il peut changer de point de vue, se décentrer. Nous pouvons constater, par l'observation clinique des enfants rencontrés, que la distanciation de l'enfant par rapport à une préoccupation spécifique qu'il a jouée et répétée, peut être considérée comme effective, lorsqu'elle est devenue vicariante, et qu'elle peut être remplacée par autre chose. La répétition s'arrête, et les « re-présentations » de l'enfant changent de registre.

Lors de nos dernières rencontres, Nelly réalisera des « autoportraits ». Dans le premier de la série, elle se dessine et signe son œuvre à deux reprises. Voici son commentaire, qu'elle me dicte : « C'est moi Nelly. Je vous fais de gros bisous. J'écris à ma maman. J'ai mis ma jolie jupe rose, un tee-shirt éléphant avec plein de cœurs et mes plus belles chaussures ».



Nous pouvons noter une permanence de ses préoccupations (la présence des cœurs), mais les bisous sont aussi des signes d'amitié. Un écrit, dans sa fonction de lien social et affectif avec une personne absente, sa mère, fait partie intégrante de cette petite histoire et des choses importantes qu'elle veut représenter. Si elle a effectivement investi la relation rééducative, son mouvement transférentiel lui fait évoquer dans la même histoire la rééducatrice et sa mère. Cependant, elle se représente seule et recherche une signature qui lui serait personnelle !

Dans le dernier dessin, en mai, alors que nous avons décidé de l'arrêt de la rééducation, elle enjolive l'écriture de son prénom. Est-ce le signe qu'elle s'affirme en tant que sujet qui peut se séparer – y compris de la rééducatrice – et affronter seule les difficultés de la vie et celles liées aux apprentissages scolaires ?

Pour pouvoir s'adapter et s'inscrire dans un nouveau contexte, l'enfant doit bénéficier de liens sociaux satisfaisants. Il doit aussi pouvoir se séparer, élaborer cette séparation, puis reconstruire de nouveaux liens. Les ressources de l'imaginaire aident

le sujet à construire sa « capacité à être seul¹ » (en présence d'un autre qui ne lui demande rien). Si nous nous référons à Winnicott, cette capacité est primordiale pour pouvoir devenir un élève parmi les autres.

8. Assumer la séparation, exprimer son désir de grandir, en faisant appel à l'imaginaire

Virginie s'invente un double, fictif, qui l'écoute et la comprend

C'est par l'invention d'un « petit mythe », par le passage par un écrit communicable, que Virginie a symbolisé sa capacité à se considérer comme un sujet séparé, capable de penser et de désirer par elle-même.

La fillette est au Cours moyen première année lorsque je la rencontre, à mon arrivée dans le réseau d'aides. Elle a souvent « la tête ailleurs », « elle est dans la lune », dit son enseignante. Les devoirs du soir sont vécus comme une corvée qui dure des heures. Le père, qui s'en occupe parfois, reconnaît être exigeant. La mère s'est arrêtée de travailler pour élever ses enfants et déclare : « J'ai étouffé mes enfants » (ad. litt.). C'est la première année que Virginie ne pleure plus pour aller à l'école. Sa sœur, d'un an plus âgée, réussit mieux scolairement et se moque d'elle. Virginie s'en plaint.

C'est notre troisième rencontre. J'avais formulé à Virginie, lors d'une précédente rencontre, la proposition d'inventer une histoire. Elle déclare aussitôt ce jour-là qu'elle a déjà un personnage : « un éléphant rose ». Elle y pense depuis trois jours, ajoute-t-elle. Voici son texte, recopié, mais qu'elle a écrit elle-même :

« L'éléphant rose. Il était une fois un éléphant rose qui s'appelait Roselin. Avant c'était un éléphant tout gris, une peluche vivante. Vous savez pourquoi on l'appelait l'éléphant rose ? Non. Alors je vais raconter l'histoire de l'éléphant rose. Tout commença le jour où il partit de sa maison. Il était déjà assez loin de sa maison, quand tout à coup il entendit un bruit. Il regarda autour de lui et d'un coup se trouva nez à nez face à un rat. Il eut tellement peur qu'il trébucha et tomba dans un seau de peinture rose. Quand il essaya de sortir, la petite fille qui peignait le lit de poupée que son grand-père lui avait fait, et qu'elle voulut tremper le pinceau, elle vit le petit éléphant rose. Alors elle décida de l'adopter et elle l'appela Roselin. »

Lors de la séance suivante, elle poursuit :

« Trois jours plus tard, elle découvrit que sa peluche était une peluche vivante. Alors elle commença à lui parler et la peluche lui répondit. En cachette dans sa chambre, elle emmenait à manger. Jamais personne s'était douté de ce qui se passait.

Mais eux, ils sont heureux, et c'est ce qui compte le plus. »

Lorsqu'elle a terminé son texte, nous le relisons ensemble. Virginie raconte qu'elle va avoir une poupée, pour Noël, « qui fera plein de choses ». Elle rêve tous les soirs que sa poupée devient vivante, et rapporte que sa sœur, dont elle partage la chambre, se moque d'elle lorsqu'elle lit des histoires à ses poupées. L'écriture de ce texte permettra à Virginie d'aborder la question des conflits avec sa sœur, et sa demande à ses parents : disposer d'un espace privé à la maison. Plus tard, elle imaginera un plan

¹ Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul » dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. Française, éd. 1980, Sciences de l'homme, p. 325-333.

selon lequel elle pourrait séparer symboliquement sa chambre en deux espaces, entre sa sœur et elle. Elle écrira un second texte, quelque temps après, dans lequel sa poupée parlera, sera vivante, rien que pour elle.

Nombreux sont les enfants qui, à un moment donné, s'inventent un double imaginaire, à la manière de Maxime Le Forestier dans la chanson « Mon frère ». Virginie s'invente la présence d'un double, fictif, qui l'écoute et la comprend. Elle témoigne ainsi de sa « capacité d'instaurer des dialogues imaginaires ». La mise en scène d'un secret : « Jamais personne s'était douté de ce qui se passait », manifeste de la capacité de cette fillette à s'individualiser à se séparer. L'élaboration d'un espace intime, privé, qui ne regarde qu'elle, dont elle ne parle pas, manifeste qu'elle est capable de rêver et de penser par elle-même, mais aussi de son besoin d'extérioriser un espace de délibération mentale. Cependant, Virginie sait que c'est une fiction, elle différencie bien rêve et réalité, car elle se montre gênée d'être surprise dans ce jeu.

On peut comprendre que ce besoin d'un espace privé, « jardin secret », est d'autant plus urgent pour une fillette comme Virginie pour laquelle la présence quasi permanente d'une sœur, lorsqu'elle est à la maison, est redoublée de la grande proximité d'une mère qui dit elle-même ne pas parvenir à « laisser de l'espace à ses enfants pour vivre ». La clôture symbolique par le cadre rééducatif, en particulier, peut en partie répondre à ce besoin de la fillette.

Virginie s'est montrée capable d'anticiper notre rencontre. Sur le plan plus directement cognitif, l'écriture d'un texte comme celui-ci témoigne que l'enfant peut mettre en œuvre un *imaginaire du cognitif*¹, que Jacques Lévine considérait comme indispensable pour pouvoir apprendre, et en particulier, pour pouvoir lire².

Nous pouvons y retrouver les quatre compétences indispensables que Ivan Darrault énonce comme conditions, en particulier, au pouvoir lire³ :

- 1- La compétence énonciatrice, ou la capacité pour l'enfant de moduler son système d'énonciation en vue de communiquer à un interlocuteur soit présent, soit absent.
- 2- La compétence poétique, ou capacité pour l'enfant de manipuler le langage comme objet ludique.
- 3- La compétence métalinguistique, ou utilisation du discours pour discourir sur le langage, le message se référant au code lui-même, la lecture étant discours sur l'écrit.
- 4- La compétence narrative, c'est à dire la capacité à comprendre et produire des récits, quel que soit le « langage » utilisé : mime, marionnettes, film, langage oral ou écrit.

Nous pourrions analyser plus longuement ce que Virginie exprime dans ce texte. Nous nous contenterons de remarquer que, dans l'espace et le temps rééducatifs, la fillette a pu élaborer et exprimer à partir de son imaginaire, une réponse à ce qui la

¹ Jacques Lévine, 1997, « Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe », *Envie d'école* n° 11, p. 15-19.

² Jacques Lévine, 1993, « Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre », Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques, Montpellier, tirage à part.

³ Ivan Darrault, 1989, « Pour une prévention précoce de l'échec en lecture », Conférence à Saint Denis de la Réunion, tirage à part.

préoccupait et en particulier son désir d'être considérée par sa famille comme un sujet séparé. Elle l'a fait en présence de quelqu'un (la rééducatrice) qui accueillait sa parole, l'accompagnait et lui apportait son étayage si nécessaire. La symbolisation verbale (les paroles qui ont accompagné cet écrit), la double symbolisation par l'écrit, redoublée encore par la lecture à haute voix du texte, ont permis le travail de symbolisation, d'inscription par la trace graphique et par le récit, et un processus de distanciation. Dans le même temps, elle a poursuivi la construction ou a consolidé, ou encore rendues disponibles, les compétences et l'énergie qui lui permettaient d'être une élève, dans sa classe, avec son enseignante.

Il faut parfois beaucoup de temps pour qu'un enfant retrouve l'estime de lui-même et la confiance en ses propres capacités. Il y faut souvent un événement déclencheur. Ce peut être la rencontre avec un livre ou l'effet de surprise face à ses propres productions.

Ismène met en scène un « renversement passif-actif »

Le parcours rééducatif d'Ismène a été difficile, éprouvant, pour l'enfant, mais aussi pour les adultes concernés. Son enseignante a reconnu ne plus pouvoir supporter la fillette, parfois, et ne plus savoir comment faire, souvent... Les explosions des tensions pulsionnelles et les passages régressifs n'ont pas manqué, en classe, et dans l'espace rééducatif. Le premier livre qu'Ismène avait pris dans ses mains, feuilleté, puis abandonné, avait été le livre d'information sexuelle « pour les enfants de 6 à 9 ans »...

C'est notre trentième rencontre. Dans le scénario qu'elle invente, « ma fille » Ismène me demande de lui raconter une histoire, « avant qu'elle s'endorme ». C'est elle qui a choisi le livre. Comme d'habitude, en fin de séance, j'écris, sous sa dictée, le scénario de notre jeu. Je lui relis son texte et elle s'écrie alors : « C'est beau comme dans un livre ! » Dès lors, une évolution nette se fait sentir.

Lors de la rencontre suivante, les rôles sont inversés, et je me retrouve être « sa fille ». Elle me fait faire mes devoirs de lecture, le soir, et je dois lui lire... le chapitre suivant du même livre !...

Parallèlement, l'enseignante note une amélioration du comportement et du travail d'Ismène, en classe. Elle accepte enfin les règles collectives. Elle ne cherche plus le regard constant des autres, et elle s'applique dans son travail.

Nous nous retrouvons, après une absence de ma part. C'est notre trente-troisième rencontre. Après le jeu, établi suivant son scénario, elle déclare : « Si tu veux, je vais écrire l'histoire au tableau. Après, tu la copieras sur ta feuille ». Je lui signifie que je suis à sa disposition, si elle a besoin d'une aide. Elle décide alors qu'elle sera la maîtresse, et que je serai l'élève. Elle me demandera, par conséquent, de venir écrire au tableau ce qu'elle estime difficile pour elle au niveau orthographique. J'écrirai donc, quelques mots, à sa demande.

L'enseignante, rencontrée peu après, m'apprend que, pour la première fois, l'amélioration sensible du comportement et du travail, notée précédemment, s'est maintenue. Mon absence n'a pas remis en question cette évolution, alors qu'auparavant, lors d'absences occasionnelles (et pourtant toujours parlées) de ma part, la fillette était particulièrement perturbée. C'est la confirmation que quelque chose a bien basculé dans le processus rééducatif d'Ismène. Si au niveau du transfert à mon égard une distanciation devient possible, quelque chose semble également,

désormais, pouvoir ouvrir au culturel, à l'écrit, que celui-ci soit créé par la fillette, dans un objectif d'échange et de communication, ou bien reçu, par la médiation du livre.

L'arrêt de la rééducation n'était pas à prévoir pour autant dans l'immédiat. Une première séparation semblait s'être produite, au sein de la relation rééducative. Ismène avait renoncé à chercher la complicité imaginaire d'une relation duelle, de type symbiotique. Un troisième pôle existait. Il restait encore à consolider ce qui était acquis, comme à parcourir encore ensemble un bout de chemin afin que la triangulation de la relation, qui semblait s'être affirmée, puisse effectivement confirmer cette ouverture sur le culturel et conduire à une deuxième séparation, résultat de la capacité de l'enfant à poursuivre son chemin, sans aide, du moins rééducative.

Il ne suffit pas à l'enfant de représenter, de symboliser ses préoccupations, ses conflits, ses angoisses. Il lui faut, de plus, parvenir à prendre une certaine distance par rapport à son récit afin de pouvoir désencombrer sa pensée, la rendre disponible pour d'autres intérêts, et pour pouvoir investir ailleurs l'énergie qui était mobilisée.

9. Se distancier par rapport à ses propres symbolisations

Tiphane, élève de Grande section de l'école maternelle, a d'abord posé, en particulier par la médiation de l'écrit, les principales questions qui agitent tout enfant, à propos de la sexualité, de la vie, de la mort, 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.

Lors de l'analyse de la demande, nous posons l'hypothèse d'une lenteur réactionnelle en lien avec ce que la fillette vit et subit actuellement d'une situation familiale difficile. Les parents sont séparés. Pendant trois mois, lors de l'hospitalisation de la mère au cours de sa dernière grossesse, la fratrie a été ballottée entre voisins et différentes familles, puis placée en famille d'accueil.

Je reçois Tiphane et sa mère. Cette dernière me donne l'autorisation de travailler avec sa fille.

« C'est ma famille »

Lorsque je la rencontre pour la première fois sans sa mère, le 16 janvier, elle se plaint que les pleurs du petit frère âgé d'un mois l'empêchent de dormir. Elle dessine sa famille en constatant à la fin : « On a oublié mon papa ». Elle l'ajoute alors en haut du dessin, tout petit.

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.



J'écris son commentaire sous son dessin : « C'est les gamins, le chat, la maman, le papa. » Je note également le nom des personnages, dans l'ordre où elle les désigne : « Sylvain, Virginie, Jérémie, sa zézette, Ça, c'est moi, Tiphany, Dimitri, il a une coucounette, Maman, Pascal, mon papa, il a une coucounette aussi, Mickey, mon chat. C'est un garçon. Il a une coucounette aussi. »

Quelles premières hypothèses pouvons-nous formuler ? Le sexe masculin est valorisé. Curieusement, il est nommé « coucounette » ou « zézette ». Comment est nommé alors le sexe féminin ? Tiphany s'inscrit-elle dans l'ordre symbolique du sexe féminin soumise à la castration symbolique (elle porte un seul sexe, ou bien RIEN), ou bien se pose-t-elle encore la question ? En insistant sur la différence des sexes, la fillette exprime l'importance de cette question pour elle, sans en dire plus pour l'instant. 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 le fonctionnement psychique.

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 dans le dessin de la maman, du papa, de Jérémie et d'elle-même, alors que la grande sœur Virginie, par exemple, en possède. Cette sœur occupe-t-elle une fonction de substitut maternel pour Tiphany ? Que ce soit au niveau de ce qui préoccupe l'enfant ou au niveau de la relation elle-même, le dessin permet à l'enfant de dire sans dire, et à l'adulte d'écouter sans répondre ou comprendre trop vite.

Lors de la rencontre suivante, Tiphany 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 maman ? Est-ce qu'ils se soucient encore de moi ? Que feraient-ils si je mourais ? Le docteur est venu pour le petit frère, pas pour elle, et pourtant, elle aussi se dit malade. 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 lourdes à porter pour une fillette de cinq ans...

« Mon chat, il est mort aussi »

Par son enseignante, j'apprends que pendant les vacances de février, le petit frère est décédé.

Lorsque Tiphane arrive, le 20 février, 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 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 5 ans. Cette croyance dans la toute-puissance 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 ! De plus, 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 cependant que, pour Tiphane, 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 insiste : « Personne a pleuré » pour la mort de son chat. Tiphane accède ainsi à ce qu'il en est de l'irréductible singularité du sujet et de la subjectivité des ressentis.

La fillette posera ensuite 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 ? Cette question et les réponses apportées permettent au sujet de s'inscrire dans l'ordre des générations. Par contre, s'il existe DES réponses, il s'agit bien d'une énigme à laquelle aucun adulte ne peut vraiment répondre, même si eux aussi se donnent des réponses pour se rassurer...

« C'est un dessin-parole »

Tiphane 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... ». Croit-elle que « le Dieu » a le pouvoir de faire revivre son frères ? Et à quelles conditions ? Le dessin qu'elle réalise lors de la rencontre suivante 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 ».

Un « dessin-parole » ? Un dessin qui permet de s'exprimer, mais aussi de faire passer un message à la maman. Comme quoi, les enfants savent bien dire ce qui est important ! Que demander de plus lorsque l'on est rééducateur ? C'est ainsi que les enfants nous donnent les clés qui nous permettent de les aider...

Prise de distance et intérêt pour la classe, pour l'objet culturel et scolaire

Lors des rencontres suivantes, Tiphane reprend ces mêmes thèmes en faisant varier les situations et les réponses. Elle 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 5 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 être animés et être inanimés... 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... Ce qu'elle désigne comme « le chat » est cette forme géométrique, fantomatique, en haut à gauche, qui semble flotter dans l'espace. Comment entendre cette parole : « un morceau de mon nom » ?

Tiphane 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 Tiphane 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 ensuite 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. Est-ce « un morceau » de personnage ?



Ainsi, comme il arrive souvent, l'enfant parle progressivement et de plus en plus de la vie de sa classe et il apporte ses préoccupations scolaires dans le lieu rééducatif. J'ai fait le constat clinique que ceci signe une évolution de son processus rééducatif et marque son intérêt pour ce qui se passe dans sa classe.

Lors des rencontres suivantes, Tiphane demandera à ce que je lui lise des histoires et elle reprendra souvent le même livre qui parle des peurs du jeune enfant. Elle

¹L'école des Loisirs.

intervient alors de plus en plus pour raconter elle-même l'histoire. A partir de cette histoire, elle associe sur ses propres peurs, puis imagine ce qui pourrait lui faire peur. L'enfant nourrit ainsi son imaginaire grâce à l'imaginaire culturel.

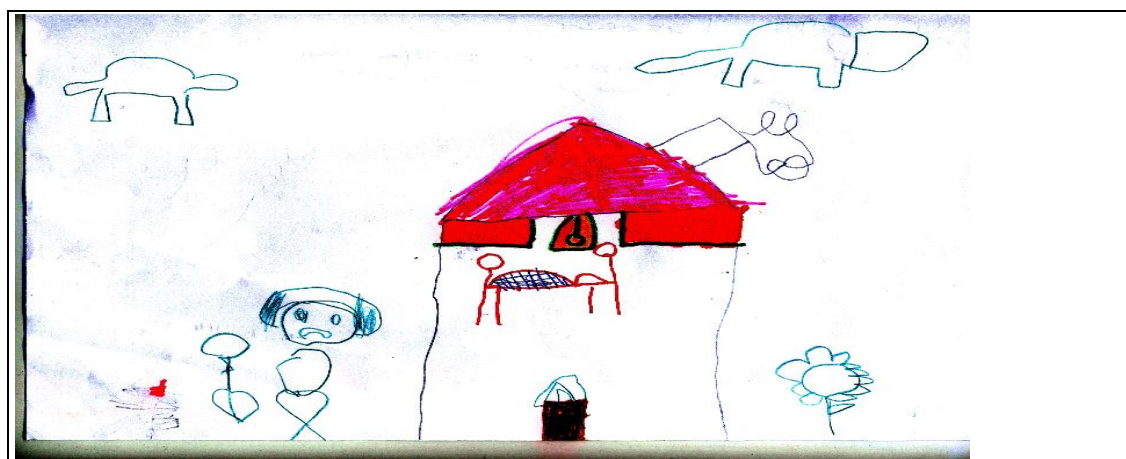
J'ai choisi l'un des dessins de cette période qui montre bien son intérêt nouveau pour des activités scolaires, et en particulier l'écriture, même si des cœurs en font partie ! Quoi qu'il en soit, Tiphany montre ses capacités à articuler ses intérêts personnels, des symboles culturels et le désir d'intégrer des codes, des règles, en traçant des lignes.



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

Apporter ses propres réponses, par un imaginaire mordu par le symbolique

Voici le dessin du 16 mai.



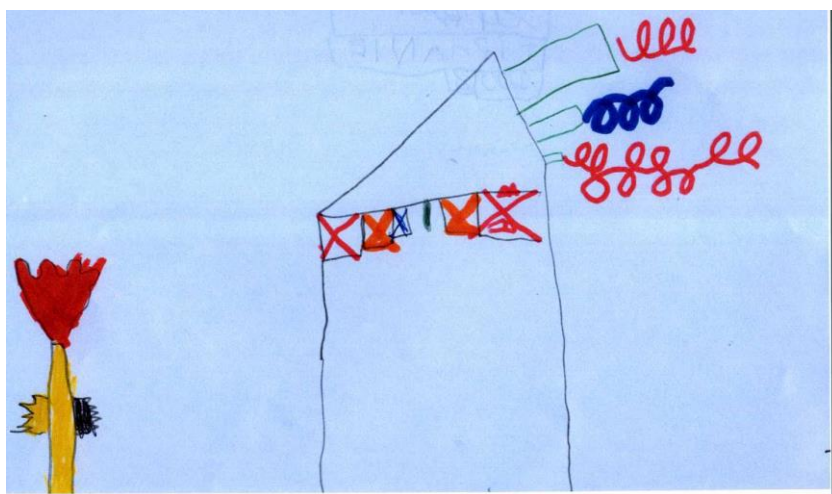
« Mon chat Mickey qui est mort. Il s'est fait écraser. C'est mon lit ».

Le chat mort, fantomatique, est-il au ciel ? Ce dessin vient en écho à celui du petit frère, représenté au ciel. Cette reprise met bien en évidence le lien que fait l'enfant entre les séances et comment le récit de l'enfant se construit progressivement, selon une figuration différente, alors que plusieurs rencontres ont séparé ces deux productions. On peut avancer l'hypothèse que la duplication graphique de ce chat permet à Tiphany d'insister sur l'importance de cette perte... Elle s'est représentée. Elle est triste. Cependant, la symbolisation par l'image peut faire exister l'absent, ce qui a disparu, ce qui est perdu. Tiphany a représenté 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 Tiphany ? 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...

Je rencontre la mère, dépressive, en présence de Tiphany, et j'apprends de celle-ci, effondrée, que le père a installé « sa copine » à la maison.

Lors de la rencontre suivante, Tiphany choisit un livre : « Trois sorcières ». J'ai toujours laissé les enfants choisir les livres dans les rayonnages et j'ai toujours été surprise de constater que leurs choix répondaient à leur préoccupation du moment, même s'ils ne savaient pas lire ! Je lui lis l'histoire, puis elle 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 Tiphany déménage.

Le 22 mai, en arrivant, Tiphany déclare : « Mon père est parti. Il va bientôt rentrer ». Elle choisit alors de dessiner.



« 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... Par contre, cette scène intègre une structure familiale remise quelque peu en ordre, sans le père. Une représentation qui se situe sans doute entre désir et réalité ?

Seule la répétition est signifiante dans le dessin des enfants. Tiphane 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 pertinente.

Dans le même temps, son enseignante signale que Tiphane 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 ».

Nous pourrions prolonger nos hypothèses, analyser plus avant ce que Tiphane ou d'autres enfants parviennent à élaborer, au cours de ces rencontres, des difficultés familiales qu'ils apportent avec eux, lorsqu'ils franchissent la porte de l'école. Nous ne perdrons pas de vue cependant la centration de notre questionnement sur l'écrit. L'exemple de Tiphane nous a permis d'évoquer une médiation qui occupe une large place dans ce qui est proposé aux enfants lors de leur processus rééducatif.

10. Articuler l'imaginaire privé et l'imaginaire culturel par le biais des livres et des contes

Tiphane a donc choisi deux livres d'enfants. C'est d'abord « Maman ! ». Celui-ci évoque les peurs du jeune enfant, puis « Trois sorcières ». On peut avancer que ces histoires assurent pour l'enfant des « fonctions de contenant et de conteneur de l'expression de soi ».

Les livres ou les contes, issus de l'imaginaire culturel, nourrissent « l'imaginaire privé » de l'enfant. Ils lui apportent des matériaux pour se comprendre, en lui offrant une réserve d'émotions, d'affects, d'images, déjà symbolisées, déjà élaborées. Ils lui permettent 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 seul ¹. »

L'enfant peut être rassuré par rapport à ses propres sentiments agressifs à l'égard des adultes, lorsqu'il a pu en retrouver de semblables dans les histoires. Il en reprend certains éléments 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 qu'on lui raconte et qu'il rejoue, 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. L'imaginaire culturel, sous la forme de contes et d'histoires, est un support et une ressource pour aider l'enfant à passer de l'histoire

¹ Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF, p. 39.

événementielle au récit, ce dernier supposant une construction.

J'ai constaté toutefois que de nombreux enfants, comme Tiphany, refusent dans un premier temps les histoires extérieures à eux-mêmes, comme s'ils avaient « quelque chose de plus urgent à faire avant ». Ils les acceptent, ensuite, lorsqu'un premier travail de déblayage 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 » ? Un premier travail de bordure de leur imaginaire par le symbolique semble donc primordial pour eux. La symbolisation, cependant, n'est pas suffisante pour que le sujet se détache complètement de ses préoccupations, pour que la pensée soit véritablement disponible pour d'autres investissements. Un travail de distanciation par rapport à ses propres symbolisations est nécessaire, et l'imaginaire culturel offre particulièrement bien cette ressource.

Il est difficile de se projeter dans un avenir même proche lorsque des souffrances familiales pèsent trop lourd sur les épaules de l'enfant et le tirent en arrière. L'inscription par la trace 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 et se repérer, dans son passé et dans son présent.

11. Transformer, sublimer son histoire et se distancier de ses propres symbolisations

Alex transpose son histoire en un petit mythe, afin de se projeter ans l'avenir

Alex est un élève de Cours élémentaire première année lorsque je le rencontre. C'est notre quatrième séance. Je lui ai confié une lettre adressée à son père, par laquelle je propose à celui-ci de le rencontrer, puisque je n'ai vu que la mère. Les parents d'Alex sont séparés et en conflit. Alex choisit de dessiner, tout en racontant. Je note l'histoire, que je lui renverrai, en fin de séance. Il sera très fier de sa production.



« Je suis dans un pays imaginaire. Dans un arbre bleu, il y a une porte secrète. Je vois un coffre avec deux masques. (Il se dessine près de l'arbre). - Je prends un masque. Il se casse. Je prends un autre masque. Il se casse aussi. Je mets les deux moitiés du masque, ça m'a changé la figure. » (Il se dessine alors avec « deux masques ». Il

précise que d'un côté, les cheveux sont longs, et que, de l'autre côté, il est chauve.

Il me dicte alors l'histoire que je suis invitée à écrire sous son dessin, puis il poursuit.

« Grâce au masque, je suis très fort. Arrive un homme qui a un masque, lui aussi. On va faire un duel. Mais il a plus de force que moi. Je vais perdre. Mais, pour moi, c'est l'énergie de mon intérieur, tandis que lui, l'énergie que lui donne son masque, s'use. Je suis le plus fort, en fin de compte. »

Alex m'a paru représenter ainsi une des principales préoccupations qui l'empêchent actuellement d'être élève. Le père vit désormais avec une autre femme, et Alex se demande si celui-ci ne l'a pas abandonné. La mère a rapporté que son fils reste parfois le dimanche entier auprès du téléphone, au cas où son père l'appellerait. Lorsque l'enfant vit la séparation, parfois conflictuelle, de ses parents, il se pose de nombreuses questions. La culpabilité est fréquente : « Est-ce parce que j'ai été méchant que papa est parti ? » Parfois aussi, comme Alex, l'enfant se sent abandonné car il a peu de contacts avec ce parent. Une ambivalence entre tristesse et colère l'habite.

Faut-il se cacher, se déguiser, pour pouvoir rencontrer ce père ? Faut-il mettre un masque, voire plusieurs, pour « se changer la figure », et pour être accepté ? L'homme porte un masque lui aussi, l'enfant ne reconnaît plus ce qu'il a pu connaître avec lui. A-t-il tellement changé ? On peut faire l'hypothèse que cette scène représente une problématique œdipienne. Le père reste un rival, il faut se battre en duel. Les conflits parentaux actuels, le questionnement d'Alex sur l'amour d'un père qu'il voit rarement, l'empêchent de dépasser ce conflit. Cependant, si l'expression de l'imaginaire est évidente, elle est nettement marquée du symbolique. Les processus secondaires, avec l'introduction de la différence des générations, et l'inscription dans le temps, la projection dans le futur, y sont présents. Le principe de réalité y pose son empreinte : le père est actuellement plus fort que le fils, celui-ci le reconnaît, et accepte ses limites, sa castration symbolique. Cependant, un jour viendra où le fils dépassera le père. Toutefois, il affirme déjà posséder une force intérieure. « Il est plus fort que l'homme, en fin de compte ».

Dans le transfert de la relation rééducative est peut-être exprimée par le garçon, dans le même temps, sa propre division de sujet, comportant la partie de lui qui est forte, qui veut lutter, portée vers la croissance, (« l'énergie de l'intérieur ») comme la partie de lui-même qui se sent fragile, faible, et qui a besoin d'une aide, comme le premier petit personnage près de l'arbre. Cependant, le parcours n'est pas facile. Les masques se brisent, avant de pouvoir correspondre à une certaine vérité du sujet.

Se raconter à un autre, pour valider et assumer son histoire

Alex reparlera de cette histoire, quelques mois après, alors qu'il recommence le Cours Élémentaire première année. Il me demande alors si je m'en souviens, et il la raconte à nouveau, quasiment mot pour mot. Cet événement signe, sans doute, l'importance pour lui de ce récit, à ce moment-là de sa construction personnelle.

Si l'enfant élabore de petits mythes, il est important qu'un autre soit là pour les entendre et les recueillir en tant que témoin. J'ai pu constater que de nombreux enfants reprennent de la même manière une histoire commencée avant les grandes vacances. C'est également ce qui arrive lorsque l'enfant demande tout à coup au rééducateur : « Tu te souviens quand je m'étais déguisée en mariée ? », ou « Quand j'avais fait (tel) dessin à la peinture ? » C'est aussi ce qui préoccupe l'enfant lorsqu'il demande ce que deviendront ses dessins, lorsque l'on ne se rencontrera plus. Certains enfants vérifient,

font relire, rectifient ce qui a été noté, ou reproduit par la rééducatrice sur sa feuille, s'il s'agit d'un dessin au tableau. D'autres, veulent revoir leurs dessins dans la pochette qui les recueille, et se les remémorent, voyant se dérouler, là sous leurs yeux, un pan de leur histoire, consciente et inconsciente, qui les aide à se construire. Le rééducateur est le témoin de cette histoire. Il en est aussi le gardien, le garant, celui qui en a inscrit et conservé la trace, séance après séance. « L'homme est un animal qui se raconte », avance Serge Tisseron. « Il y a deux raisons à cela. La première est qu'il est habité par le désir de se donner des représentations des expériences qu'il traverse, à la fois avec des mots, des images, des gestes et des émotions. Et la seconde raison est que ces représentations ne sont valables pour lui que pour autant qu'elles sont validées par un tiers. La construction de représentations de soi, des autres et du monde est donc, chez chacun de nous, inséparable du récit que nous en faisons à un autre humain. L'homme est ainsi un animal qui se raconte parce que c'est le seul moyen de valider et d'authentifier ses représentations du monde¹. »

L'enfant se reconnaît dans ces histoires, il en est fier, et leur trame devient un récit qui le constitue lui-même.² « ...le bénéfice est d'ordre cognitif, d'une intelligibilité réflexive qui a comme bénéfice subsidiaire de permettre une estime de soi sans laquelle il n'y a pas d'estime de l'autre... 'Je' s'assume et se place³. »

Reconnaître ses limites, pour les dépasser

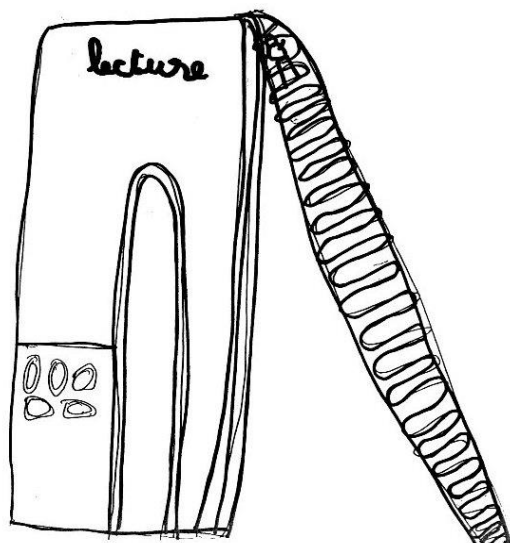
C'est la septième fois que nous nous rencontrons, Alex et moi. Ce dessin est commenté par le garçon. Il vient de réussir parfaitement un contrôle de mathématiques, dans la mesure où son enseignante est restée à côté de lui pour lui lire les énoncés. Nous venons d'évoquer ses grandes difficultés en lecture. Il m'explique : « C'est comme si j'avais une énorme échelle devant moi et que j'arrive pas à passer le dernier barreau. J'essaie, j'essaie, mais j'arrive pas ». Je lui propose alors de dessiner cette échelle. Contre quoi l'appuierait-il ? Il entreprend alors son dessin, tout en le commentant : « L'échelle est contre un livre. Dans le livre, il y a toutes les lettres et tout... Sur la couverture du livre, il y a un bateau, avec des livres qui s'envolent. » Alex compte alors les barreaux, un à un : « J'ai passé vingt-trois barreaux. Il reste le plus dur et le plus facile, parce que je saurai presque tout. » Il se dessine alors, tout petit, sur le troisième barreau, presque au sommet de cette très grande échelle... Sur « l'objet » en question, source des préoccupations scolaires intenses, est écrit « lecture ».

¹ Tisseron, S. 2001, « Nouvelles technologies et nouveaux langages », Conférence.

² C'est mon expérience avec les enfants qui m'a conduite à cette constatation. D'autres aidants ou thérapeutes préfèrent ne garder aucune trace des rencontres, estimant que seule compte la parole à un moment donné.

³ Cifali, M. 1996, « Démarche clinique, formation et écriture », dans Paquay et al. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Bruxelles, de Boeck Wesmael, « J'essaie, j'essaie, mais j'arrive pas ! » p. 133.

« J'essaie, j'essaie, mais j'arrive pas ! »



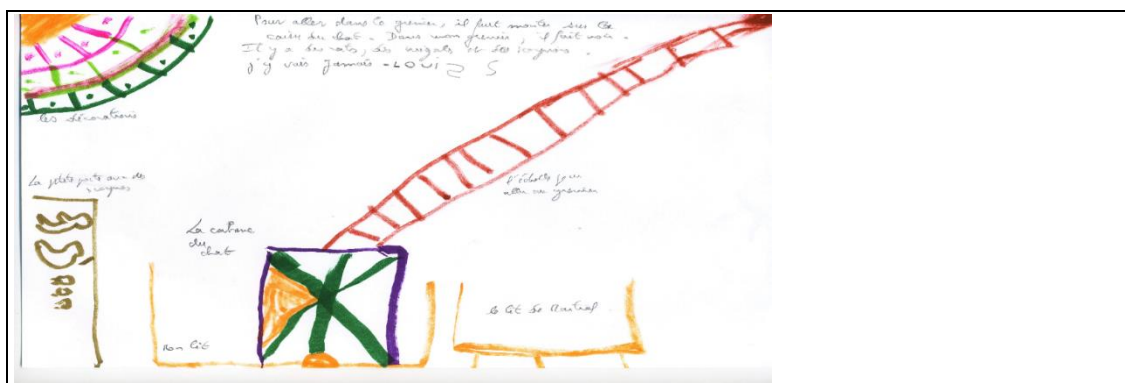
Nous avons longuement parlé de ses difficultés en lecture, et de ce qui pourrait l'aider, à présent. J'ai avancé l'hypothèse qu'une aide centrée sur la lecture, aide complémentaire à l'aide rééducative, pourrait répondre à la demande explicite d'Alex. Il était d'accord, et il a été possible de l'intégrer, parallèlement à mon aide, dans un groupe de lecture mis en place par le maître spécialisé de l'aide à dominante pédagogique. Il en a tiré le plus grand profit.

Un autre exemple clinique met en évidence comment un enfant peut procéder à une mise en ordre de son histoire, dans son passé, son présent et son avenir, tout au long de son processus rééducatif, afin de libérer sa pensée et retrouver ses capacités à apprendre.

Louis procède à « un grand nettoyage »

J'ai accompagné Louis dans un processus rééducatif « au long court », depuis son premier CP pendant lequel il n'avait acquis aucun élément de lecture, jusqu'au milieu de son CE1. L'histoire familiale était très lourde (décès du père, d'une sœur, hospitalisation d'un frère handicapé, problèmes économiques, etc.). J'ai choisi trois dessins de Louis qui peuvent donner un aperçu de son parcours.

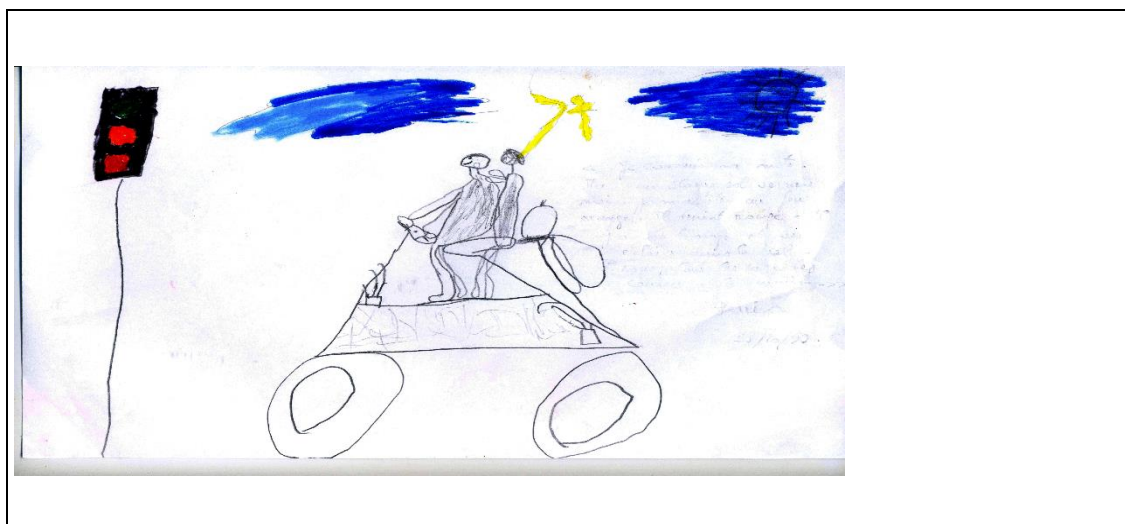
Dans le premier dessin, Louis représente ses peurs, pour les apprivoiser peut-être ?



Voici son commentaire : « Pour aller dans le grenier, il faut monter sur la caisse du chat. Dans mon grenier, il fait noir. Il y a des rats, des mygales et des scorpions ».

J'écris son histoire sous sa dictée, et je note, comme une légende, les objets qu'il me désigne : « Mon lit, le lit de Martial, la petite porte avec des scorpions, les décorations, la cabane du chat, l'échelle pour aller au grenier. »

J'ai choisi ici un second dessin, réalisé au cours de son deuxième CP.



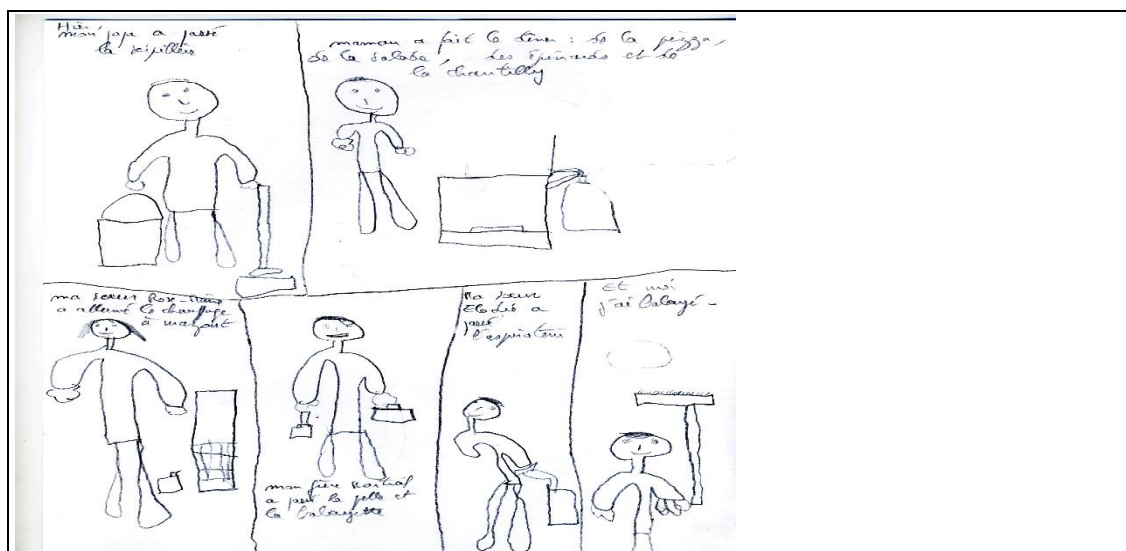
Ici encore, j'écris sous sa dictée.

« Je conduis ma moto. Ma sœur Elodie est derrière. Je m'arrête au feu orange. Il devient rouge. Il y a de l'orage et des éclairs dans le ciel. Nous portons des courses à la maison ».

Dans son dessin, Louis se projette dans l'avenir, et se donne un rôle valorisant dans un Idéal du moi accessible et tempéré par le principe de réalité, démontrant une estime de soi retrouvée. La loi est intégrée : on s'arrête au feu rouge.

Dans le même temps, Louis a enfin appris à lire en classe, et il commence à y trouver du plaisir.

Le troisième dessin, organisé comme une bande dessinée, a été réalisé peu avant l'arrêt de l'aide rééducative.



Quelle légende accompagne chaque image ? « Hier, mon papa a passé la serpillère - Maman a fait le dîner : de la pizza, de la salade, des épinards et de la chantilly – Ma sœur Rose-Marie a allumé le chauffage à mazout – Mon frère Martial a passé la pelle et la balayette – Ma sœur Elodie a passé l'aspirateur – Et moi, j'ai balayé ».

Louis présente ainsi une famille structurée dans la répartition de tâches ménagères, comme une remise en ordre, ce qui est accentué par la présentation dans des cases. Rêve ou réalité ? Il m'est apparu cependant que cette présentation de son dessin par Louis, avait quelque chose à voir avec « le grand nettoyage » et la mise en ordre subjective d'un vécu qui fut très chaotique, réalisés au cours de son processus rééducatif.

Si la rééducation de Louis a été particulièrement longue, il avait su, comme beaucoup d'enfants, reprendre de séance en séance ses élaborations, pierre après pierre, dans une grande « remise en ordre » qui lui a permis de connaître quelque chose de son désir et de se mettre en projet, y compris vis-à-vis des apprentissages de sa classe.

Lorsque les mots de l'enfant manquent, le rééducateur verbalise ce que vient de jouer l'enfant, ainsi que ce qu'il a perçu des ressentis de celui-ci. Une première mise à distance peut s'effectuer. Cette verbalisation ouvre souvent à la parole de l'enfant, qui complète, ou rectifie. La trace graphique représente en elle-même une mise à distance.

Ecrire les mots sur un dessin, ouvre à une distanciation supplémentaire, déjà inscrite dans le culturel. De la trace au dessin, accompagné ou non de phylactères, l'enfant s'empare progressivement de l'outil scripteur et souhaite écrire lui-même ses histoires, dans la mesure de ses moyens. C'est pour lui une manière de montrer qu'il reprend du pouvoir sur sa vie mais aussi sur ses apprentissages.

La symbolisation, cependant, n'est pas suffisante à elle seule pour que le sujet se détache complètement de ses préoccupations, pour que la pensée soit véritablement disponible pour d'autres investissements. Un deuxième travail de distanciation est nécessaire. L'écrit peut constituer un outil privilégié de cette mise à distance. Le texte écrit, par sa nature, est un « super-symbole » qui ouvre à une plus grande distanciation, car tout y est converti en signes.

Par un texte métaphorique, Jacques, un élève de CM1¹, est parvenu non seulement à sublimer son parcours de vie, à s'en distancier, mais à le transformer, à la manière d'un objet culturel.

12. Sublimer sa propre histoire, la métaphoriser et l'écrire

Avec les élèves du cycle III, j'ai souvent proposé l'écriture d'une histoire avec comme point de départ un objet choisi par l'enfant, personnifié par un inducteur : « Si j'étais... ». Selon les enfants, mon rôle pouvait être plus ou moins actif, certains enfants ayant besoin plus que d'autres d'étayage, de relances sous la forme de demandes de précisions, d'intérêt manifesté pour la suite du récit, ou encore d'une aide à l'écriture par exemple.

Jacques m'a dicté le texte suivant au cours de quatre séances consécutives.

1 - « Une moto de cross.

Je suis une moto de cross. La selle, le guidon, les garde-boues sont verts, et le reste est blanc. Je porte le numéro quarante. Je suis une 125. J'ai un pot d'échappement chromé. Mon propriétaire, Cédric, est nul. Il n'arrête pas de me faire tomber. Il a seize ans. Il m'a achetée d'occasion, mais je sais que je valais plus que le prix qu'il m'a payé. Il est méchant avec moi. Quand je ne démarre pas, il me donne des coups de pied. Ça me fait des rayures, ça m'abîme, et je ne marche toujours pas quand même ! Il ne me nettoie jamais. Quand il met de l'essence, il m'en met partout, et je sens mauvais. A présent, il parle de me revendre parce que je ne suis plus à son goût. Il me reproche de mettre longtemps à démarrer le matin, mais il me fait dormir dehors.

2 - Dimanche dernier, le matin, pour la première fois, il m'a nettoyée. Il y avait une compétition de cross l'après-midi. Mon propriétaire avait été sélectionné.

Arrivés sur la ligne de départ, nous avons démarré à toute vitesse. Je passais les premières bosses en tête, mon propriétaire était content. Il avait un grand sourire et il criait : « Ouai !! », au dernier tour. Toutes les courses se sont passées ainsi, sauf malheureusement la dernière. Je passais toutes les bosses la première, mais au dernier tour, Cédric criant comme d'habitude, et croyant avoir déjà gagné, voulut faire son cinéma en faisant une figure sur une bosse. En l'air, il me poussa, au moment de toucher le sol, je suis tombée, la roue avant la première. La fourche s'est pliée. Cédric passa devant moi la tête la première, et quelques secondes plus tard je m'enflammais. Mon propriétaire se releva, il n'avait rien. Il partit sans me regarder. Les pompiers sont arrivés en courant pour m'éteindre. Ils m'ont laissée dans un petit coin sur le côté.

3 - Un organisateur du cross est venu me prendre pour me mettre à l'abri. Le lendemain matin, un spectateur est venu pour m'acheter. Il m'avait vue courir et gagner la veille, et il avait pensé qu'il pourrait devenir un champion grâce à moi. Michaël a vingt ans. L'après-midi même, il m'a réparée, nettoyée, et a changé mon numéro. Le mercredi après-midi, il m'a emmenée sur un terrain de cross pour m'essayer. Il est très fort, meilleur que mon ancien pilote, et plus gentil. Il ne me fait pas aller au-delà de mes limites. Il me laisse m'échauffer au départ, il ne fait pas de geste brusque, ne tente pas de rentrer dans les autres et veille à retomber correctement après les bosses.

Il s'est qualifié pour une course un dimanche après-midi, et, sur la ligne de départ, j'ai

¹ J'ai rapporté des moments de la rééducation de ce garçon dans Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, p. 178.

vu mon ancien propriétaire ! Michaël est parti en tête. Cédric était derrière lui. Nous sommes arrivés avant lui. Mon ancien propriétaire voulut alors me récupérer, car il m'avait crue en plus mauvais état que je l'étais ! Il avait des remords, car il regrettait d'avoir donné l'autorisation de me vendre, et il était jaloux de notre victoire !

4 - Michaël n'est pas d'accord parce qu'il m'a achetée en règle, il m'aime bien, et il veut me garder.

Depuis cet événement, Michaël m'ayant gardé, il gagne des courses grâce à moi. Il est très content. Je suis championne de France avec Michaël, et bientôt, peut-être, championne d'Europe... ».

Jacques acceptera que je relise son texte en fin de séance, puis la totalité de son histoire lorsque nous l'aurons terminée. Il est très surpris et très fier du résultat.

A partir de la métaphore de cette moto, ce texte nous enseigne comment l'enfant réalise sa réparation symbolique, comment il construit son roman familial, comment il élabore sa névrose infantile, comment il passe d'un Moi idéal inaccessible et imaginaire à un Idéal du moi tempéré par le principe de réalité, dans une alliance avec quelqu'un qui l'accompagne au cours d'une relation d'aide. Si j'ai choisi ce texte ici, c'est parce qu'il illustre bien comment un texte peut acquérir le statut et la fonction d'un objet tiers dans la relation entre un aidant et un aidé, ce qui correspond exactement à la définition de la médiation, mais aussi comment, par ces « petites histoires », l'enfant démontre qu'il s'est bien inscrit désormais dans le monde culturel.

Conclusion

Quels grands points pouvons-nous souligner, à partir de ce qui précède, concernant la médiation de l'écrit dans une relation d'aide psychopédagogique ?

Aider l'enfant à se construire comme enfant-écolier-élève

Bernard Charlot avance que « Tout rapport au savoir comporte... une dimension identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports avec les autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres... ¹ ».

Les parents ont la responsabilité d'inscrire leur enfant dans un désir et dans un projet. Ils ont celle de lui transmettre leur culture, d'avoir eux-mêmes le projet qu'il grandisse, et de l'inviter à aller apprendre ailleurs que dans le cercle familial réduit. En contrepartie, ce que Piera Aulagnier nomme *le contrat narcissique*, a comme signataires l'enfant et son contexte social. « En échange de son investissement dans le groupe, l'enfant demande à celui-ci un certain nombre de garanties quant à la place qu'il peut y occuper, un ensemble de repères identificatoires possibles, dans un modèle social reconnu ² ». Lorsque l'accompagnement parental est défaillant, lorsque des difficultés constituent un empêchement pour qu'un enfant puisse s'investir et s'inscrire dans le groupe classe, les aides spécialisées au sein de l'école tentent d'apporter, d'une part, l'accompagnement indispensable à un investissement possible dans le lieu scolaire, et d'autre part, une garantie quant à la place que cet enfant peut

¹ Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999, p. 96.

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

y occuper.

La restitution clinique d'un certain nombre de rencontres avec les enfants a pu établir que :

- Les médiations rééducatives permettent à l'enfant d'exprimer et d'élaborer d'une manière symbolisée les éprouvés du corps, les angoisses, les émotions et les préoccupations trop envahissantes qui encombrant sa pensée, de s'en libérer, de dépasser ses empêchements à savoir, de se distancier de ces premières symbolisations et de rendre sa pensée disponible. Un déplacement s'effectue, il peut passer à autre chose. L'énergie pulsionnelle qui était liée par le symptôme et par son épuisante répétition, devient disponible pour d'autres investissements. Elle peut être investie dans l'expérience culturelle, par le mécanisme de la sublimation.
- Elles favorisent le développement des ressources imaginaires et symboliques, nécessaires pour s'extraire du réel du corps, du réel des pulsions, nécessaires pour élaborer les difficultés que rencontre tout sujet aux prises avec la vie, aux prises avec le fait de grandir, ressources dans lesquelles il doit pouvoir puiser pour apprendre.
- Elles constituent une aide pour articuler d'une manière souple les différents registres psychiques de l'imaginaire, du réel et du symbolique. L'enfant peut retrouver la plasticité psychique nécessaire pour s'intégrer dans une culture et une société, souplesse nécessaire à l'expérience culturelle et aux apprentissages scolaires.

Ce que joue, « re-présente », symbolise et élabore l'enfant au fil des séances, lui permet de donner un sens à sa propre histoire et de « se comprendre dans le monde ». Il se construit à travers elle, il s'y reconnaît. « Car, affirme Yves de La Monneraye, c'est bien de reconstruction qu'il s'agit et non de construction. C'est la construction subjective par cet enfant de sa propre histoire ¹ ». Dans le récit qui le constitue, l'enfant va pouvoir articuler son identité d'enfant à celle d'un élève qui apprend et d'un écolier inscrit dans des relations sociales symbolisées, non fusionnelles.

Parmi les médiations proposées, l'écrit, que ce soit celui du rééducateur ou celui de l'enfant, semble pouvoir occuper une place privilégiée. Il favorise le repérage de l'enfant dans cette histoire, grâce à l'articulation de celle-ci en un récit, en une « mémoire », en une trace qu'il peut reprendre, retrouver, retisser, modifier, compléter. Il favorise la distanciation nécessaire pour pouvoir investir ailleurs.

Nous pouvons affirmer que l'ensemble de ces élaborations, par l'enfant, correspond à la construction, par celui-ci, de la plus grande partie des capacités préalables nécessaires pour apprendre. Il semble que l'intérêt envers l'écrit des livres, dans tous les cas que nous avons rencontrés, n'a pas été premier. Il est apparu dans le même temps que l'intérêt croissant des enfants pour leur propre histoire. *Le vouloir lire*, s'il accompagne *le pouvoir lire*, dans le sens de « pouvoir symbolique de lire », ne l'a pas précédé. Ce pouvoir symbolique est pouvoir sur soi et sur le monde. Une jubilation manifeste accompagne la récupération de cette maîtrise. *Le savoir lire* pourra alors advenir, comme aboutissement d'un processus.

Transfert inter-psychique, transfert intra-psychique, objet transféré

Dans la relation rééducative, le *transfert inter-psychique* entre le rééducateur et l'enfant constitue le moteur du travail, ce qui le rend possible. L'enfant peut en premier

¹ La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Paris, Privat.

lieu retrouver, au sein d'une relation contenant et sécurisante, certains aspects d'une relation duelle symbiotique, dans laquelle les affects peuvent s'exprimer, sans danger. Les propres résonances psychiques du rééducateur permettent à celui-ci d'être touché par ce que vit cet enfant, et d'être pris par une émotion qui fait lien entre eux. Cependant une deuxième opération psychique est nécessaire pour qu'il y ait changement. L'objet tiers, comme le cadre posé, doivent pouvoir trianguler la relation. Une phase d'*étayage* du processus de l'enfant par le rééducateur, est suivie d'une phase de *désétayage*.

A partir de l'étude du rêve et des phénomènes de condensation et de déplacement, Freud¹ a mis en évidence le transfert intrapsychique, ou opération d'élaboration des représentations. C'est un déplacement d'une valence psychique, ou quantité d'investissement, d'une représentation sur une autre. Cette forme de transfert concerne la dynamique et l'économique d'un fonctionnement intra-subjectif ou *transfert intra-psychique*. Le désir inconscient s'exprime et se déguise sous forme de fantasmes, et de symptômes. Ce transfert met en évidence « l'importance des symptômes en tant que satisfaction libidineuse substitutive ² ». La sublimation peut être considérée comme une forme de transfert intrapsychique, en tant qu'elle est une motion qui suppose un changement d'objet et de but qui soit socialement reconnu³. Sans interprétation, sans clarification ou renvoi particuliers concernant ce que joue l'enfant, on peut constater que le travail d'élaboration se fait la plupart du temps de lui-même, à l'intérieur du psychisme de celui-ci. La condition est qu'on lui offre un cadre favorisant, incitatif et protecteur, pour cela. Le mécanisme de cette élaboration semble être constitué, en particulier, de déplacements, de constructions successives, de symbolisations, de sublimation. « Le processus d'auto-guérison est très fréquent, et il suffit de l'accompagner sans chercher à l'interpréter... faire confiance (...) à la capacité de l'enfant de trouver son chemin dans ce travail de réélaboration ⁴ », affirmait Jacques Lévine.

Jean-Paul Valabrega⁵ évoque une troisième dimension du transfert : celle de *l'objet transféré*, tiers médiateur. L'objet issu de l'imaginaire culturel, comme le conte, le mythe, mais également l'objet issu de l'imaginaire personnel de l'enfant, et ce d'autant plus qu'il a acquis un statut de trace écrite, acquièrent une existence indépendante de la pensée « privée » de chacun des partenaires, et devient « un tiers » dont la vicariance ouvre sur l'extérieur, sur le monde culturel. L'observation clinique montre que, pour l'enfant, lorsque son processus rééducatif « a eu des effets », ce tiers ouvre, à moment donné, sur les apprentissages de la classe.

Qu'en est-il du processus rééducatif dans ses liens à la médiation de l'écrit ?

Notre question première se formulait ainsi : En quoi l'écrit est-il une médiation « rééducative » privilégiée ? A partir de l'expérience clinique, nous pouvons retracer les grandes lignes d'un « modèle explicatif » et compréhensif de ce qui se passe pour

¹ Freud, S. 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, Bibliothèque scientifique, éd. 1961, p. 422.

² Ibid.

³ La sublimation, « *transmutation de l'énergie libidinale* », peut être un des « destins » de ce qui n'est pas déchargé, ou refoulé de la pulsion. Françoise Dolto a mis en évidence que la sublimation est possible grâce aux différentes castrations symboligènes.

⁴ Lévine, J. 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, Actes du IX^e Congrès FNAREN, *Dans le monde des symboles... l'enfant*, Strasbourg, p. 20.

⁵ Valabrega, J.P. 1980, *Phantasme, mythe, corps et sens. Une théorie psychanalytique de la connaissance*. Payot, 1992. En particulier, dans le chapitre : L'objet-transfert, p. 202 à 205.

les enfants dans leur rapport à l'écrit, au cours de leur processus rééducatif, toutes proportions gardées en fonction de leur âge, de leurs difficultés, du moment où ils se trouvaient dans leur parcours scolaire, et d'un rythme singulier.

1. La rééducatrice leur a prêté ses mots, introduisant, « injectant » le symbolique de la parole, doublé du code symbolique de l'écrit, assurant la fonction contenante et la fonction conteneur de leurs angoisses, des manifestations de leurs pulsions, de l'expression de leurs difficultés, des productions d'un imaginaire vécu et ressenti comme dangereux.
2. Les enfants ont pu jouer, *représenter*, *symboliser*, leurs angoisses, les processus de séparation, l'absence, le manque, la perte, par l'intermédiaire de modelages, de jeux, de dessins, de petits scénarios et d'histoires inventées. Ils ont joint leur voix à celle de la rééducatrice, la requérant dans les jeux, construisant un espace transitionnel, *espace potentiel*, ou *aire intermédiaire d'expérience*¹, devenu espace commun de création. Ils ont d'abord approuvé, éventuellement rectifié les paroles de la rééducatrice, puis complété, en ajoutant leurs propres mots. Ils ont pris la parole eux-mêmes, donnant à leurs élaborations une forme communicable, échangeable, permettant à celles-ci de devenir des créations, et non plus des fantasmes sur lesquels auraient été mis des mots, par un autre. Les enfants ont pu reconnaître cet imaginaire « apprivoisé », rendu dicible par l'intervention du symbolique, et l'utiliser comme ressource pour construire des « mythes individuels » ou « petites histoires ».
3. Ils se sont intéressés à l'écrit de la rééducatrice, commençant à y trouver des repères pour eux-mêmes, une « mémoire » de leur processus rééducatif qui était déjà l'ébauche de leur histoire. La verbalisation, complétée de l'écrit, de la trace graphique, a pu les aider à structurer le passage aux processus secondaires et l'acceptation du principe de réalité. Un objet tiers a pu se constituer. Ils ont éprouvé du plaisir à entendre leur texte, et commencé à réaliser qu'ils étaient capables de créer quelque chose de valable, quelque chose de valorisant. Une restauration du narcissisme, de l'estime de soi, de l'identité en est advenue. Ces productions ont pu s'inscrire dans le temps, se constituer en *un récit*, dans un processus soutenu par la trace, *l'inscription* dans le temps de leur processus rééducatif.
4. Puis ils ont, souvent, inscrit des paroles sur leurs dessins, dans des « bulles » qui donnaient vie à ceux-ci. Une *distanciation* de l'enfant par rapport à ses propres symbolisations, grâce au support de la parole, des histoires racontées, du dessin, de l'écrit, a pu se produire.
5. Ils ont voulu, enfin, inscrire eux-mêmes leurs histoires, et « prendre la plume ». En refusant une plus longue dépendance, en affirmant leur autonomie, en revendiquant leur besoin de maîtrise sur leur vie, ils se sont déclarés capables de le faire. Des processus identificatoires secondaires, transitoires, par rapport à la rééducatrice qu'ils avaient vue écrire, se sont produits, sans doute. Le plaisir partagé avec un adulte à entendre leurs textes, a toujours été une contribution importante à une revalorisation narcissique et à une confiance en soi retrouvée, et a préparé le désir de créer, et la capacité pour le faire. Ce

¹ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986, p. 9.

plaisir s'est, la plupart du temps, accompagné de la découverte d'autres écrits, ceux des livres.

Un tableau tente de présenter une synthèse.

En quoi l'écrit est-il une médiation « rééducative » privilégiée ?	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
REPRÉSENTATION de ses peurs, ses angoisses, ses conflits, ses préoccupations. Inscription dans la chaîne signifiante de la parole, du discours. <i>Intervention du symbolique.</i> Expression pulsionnelle. ↓ Représentation par l'imaginaire (images). Lutte contre l'angoisse. ↓ Les mots prêtés par l'adulte ou mis par l'enfant. Donnent du sens, Rendent l'imaginaire dicible, communicable, moins dangereux. SYMBOLISATION Expression métaphorique de l'angoisse, par l'enfant lui-même, accompagné <i>d'émotion</i>. « Re-présentation » et élaboration des préoccupations, des processus de séparation, de la perte, du manque, de l'absence. Déplacement. Substitution. Condensation. Expression. Symbolisation. Élaboration de l'angoisse. Constitution d'une aire potentielle d'échange et de communication, d'une aire transitionnelle de création. Passage du principe de plaisir au principe de réalité. Acceptation de la frustration. Pacification de l'imaginaire. Existence d'un « objet tiers » dans une <i>relation triangulaire</i>, symbolisée. INSCRIPTION dans le temps, dans une généalogie. DISTANCIATION par rapport à ses propres symbolisations.	ÉTAYAGE Le rééducateur verbalise, met des mots sur l'acte, il « prête » ses mots. Il « injecte » du symbolique, oralement et par écrit : - Sur le jeu. - Sur le vécu relationnel. - Sur ce qu'il perçoit du ressenti de l'enfant. - Sur son propre ressenti. Reformulation. Mise en forme de l'imaginaire. (Fonction contenante et fonction conteneur). Partage de l'émotion. Transfert. Accompagnement du processus de l'enfant par l'ECRIT du rééducateur. Constitution d'une « MÉMOIRE » DU PROCESSUS RÉÉDUCATIF de l'enfant. Rééducateur comme TÉMOIN DE LA CULTURE. Invite, incite l'enfant à y entrer. Propose les livres, le culturel. DÉSÉTAYAGE. Le rééducateur comme ressource.

Processus <i>d'identification secondaire</i> vis à vis du rééducateur. Apparition de l'écrit de l'enfant. <i>L'articulation réel, Imaginaire, Symbolique, passe par l'écriture. PLAISIR ET DESIR de l'ECRIT.</i> Phylactères, mots inscrits. Phrases, « histoires ». Des histoires pour « se dire » et « s'autoréparer ». <i>Reconstruction</i> De son identité. Narcissique (estime de soi, confiance en soi...). Récupération d'une certaine <i>maîtrise</i> sur les événements, sur soi, sur sa vie, sur le monde. Conquête de <i>l'autonomie</i>. Capacité et désir de <i>créer</i> (articulation effective Réel + Imaginaire + symbolique). « Petites histoires » (« <i>mythes</i> ») → <i>RÉCIT inscrit dans le temps.</i> ↓ RECONSTRUCTION DE SA PROPRE HISTOIRE. Ouverture au TIERS CULTUREL, intérêt pour l'écrit des livres.	
---	--

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1986.
- Calin, D. et Garrel, H. 1998, « S'autoriser un ordinateur en salle de rééducation ? » *Envie d'école* n° 15.
- Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999.
- Chouvier, B. et al., 2002, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod.
- Cifali M. 1996, « Démarche clinique, formation et écriture », dans Paquay et al. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Bruxelles, de Boeck Wesmael.
- Darrault, I, 1989, « Pour une prévention précoce de l'échec en lecture », Conférence à Saint Denis de la Réunion, tirage à part.
- Duval Héraudet, J. 2000, « L'écrit comme médiation », *L'ERRE* n°18.
- Duval Héraudet, J. 2000, « Ma rentrée avec Kelly, Solène... et les autres... », *envie d'école* n° 24.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Freud, S. 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, Bibliothèque scientifique, éd. 1961.
- Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.
- Gimenez, G. « Les objets de relation », dans Chouvier, B. et al., *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod.
- Guérin, Ch. « Une fonction du conte : un conteneur potentiel », dans Kaës, R. et col., 1984, *Contes et divans*, Paris, Dunod.
- Jeannine Duval Héraudet, La médiation de l'écrit et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique (2) Texte révisé et complété en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

- Lacan, J. 1953, « Le mythe individuel du névrosé », Conférence au collège philosophique de Jean Wahl, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le Séminaire*, Livre IV, Seuil, 1994.
- Lacan, J. 1967-1968, *L'acte psychanalytique, Séminaire XV*, notes de cours.
- Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire*, Livre XVII, Inédit, notes de cours.
- La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducative, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Paris, Privat.
- Lévine, J. 1993, « Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre », Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques, Montpellier, tirage à part.
- Lévine, J. 1993, « Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire », *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg.
- Lévine, J. 1997, « Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe », *Envie d'école* n° 11.
- Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- Ricœur, P. 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, L'ordre philosophique, éd.1996.
- Tisseron, S. 2001, « Nouvelles technologies et nouveaux langages », Conférence.
- Valabrega, J.P. 1980, *Phantasme, mythe, corps et sens. Une théorie psychanalytique de la connaissance*. Payot, 1992. En particulier, dans le chapitre : L'objet-transfert.
- Winnicott, D.W. 1953, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, Sciences de l'homme, trad. Française 1969.
- Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. Française, éd. 1980, Sciences de l'homme.
- Winnicott, D.W. 1971, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, Gallimard.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

Table des matières

L'écrit comme médiation,	1
et l'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique (2).....	1
Quelques fonctions de l'écrit à partir d'exemples cliniques (2 ^e partie)	1
7. Elaborer ses théories sexuelles infantiles et s'affirmer en tant que sujet capable de penser	1
8. Assumer la séparation, exprimer son désir de grandir, en faisant appel à l'imaginaire	4
Virginie s'invente un double, fictif, qui l'écoute et la comprend	4
Ismène met en scène un « renversement passif-actif »	6
9. Se distancier par rapport à ses propres symbolisations	7
« C'est ma famille »	7
« Mon chat, il est mort aussi »	9
« C'est un dessin-parole »	10
Prise de distance et intérêt pour la classe, pour l'objet culturel et scolaire	10
Apporter ses propres réponses, par un imaginaire mordu par le symbolique	12
10. Articuler l'imaginaire privé et l'imaginaire culturel par le biais des livres et des contes	14

11. Transformer, sublimer son histoire et se distancier de ses propres symbolisations	15
Alex transpose son histoire en un petit mythe, afin de se projeter ans l'avenir	15
Reconnaître ses limites, pour les dépasser	17
Louis procède à « un grand nettoyage »	18
12. Sublimer sa propre histoire, la métaphoriser et l'écrire	21
Conclusion.....	22
Aider l'enfant à se construire comme enfant-écolier-élève	22
Transfert inter-psychique, transfert intra-psychique, objet transféré	23
Qu'en est-il du processus rééducatif dans ses liens à la médiation de l'écrit ?	24