

Cet article est extrait du n° 23 de la revue *ETUDES PSYCHOTHERAPIQUES*, consacré dans sa totalité à "L'Inconscient à l'École".

Ce numéro a été réalisé (voir son sommaire à notre page 24) par une équipe formée d'enseignants, de rééducatrices, d'analystes d'enfants de formations différentes, de médecins. Il n'est que le résultat de la première partie de son travail. Chacun peut donc dès maintenant, tenter de "prendre le train en marche"...

"Les enseignants ont besoin, non de manuels qui tirent les leçons d'une autre praxis, mais de tentatives rigoureuses qui, à la lumière d'autres praxis, explorent les fondements de la leur". Oui d'accord ! Et aussi avec leur participation.

Le sens de l'école et l'expression libre à l'école élémentaire

Que se passe-t-il dans la tête de l'enfant lorsqu'on lui propose de faire des textes, poésies ou chants libres à l'école élémentaire ? (1) En quoi l'inconscient est-il concerné et en quoi l'intrusion de la dimension de l'inconscient dans la classe modifie-t-elle la définition de l'acte pédagogique ?

Lorsqu'on travaille directement sur ces modes d'expression libre, on observe qu'ils correspondent à deux directions :

- une pédagogie de la restauration des droits du Moi au niveau conscient ;
- une tentative non-dite de mettre en marche un processus de restauration de la personnalité au niveau inconscient.

RESTAURATION DES DROITS DU MOI AU NIVEAU CONSCIENT

Il faut imaginer le village de Bar-sur-Loup, où Freinet enseigne, en 1924. La révolution qu'introduit la pratique des textes libres dans le cadre de l'imprimerie à l'école est que l'enfant vit sa personne comme quelqu'un qui a quelque chose à dire et la classe comme lieu qui le reconnaît tel. Représentant son village auprès des correspondants, il explique ce qu'on y fait, comment on y vit, qui il est lui-même : « Georges a aidé ses parents à cueillir des olives. Georges les prenait pour les mettre à saler, avec du thym, dans une toupine. » Le correspondant du Finistère répond : « Ce matin, mon père disait : je ne retrouverai pas mes casiers, le vent a soufflé cette nuit ».

D'autre part, dans l'école traditionnelle, l'enfant, surtout du peuple, sort du placenta familial pour être mis anonymement dans le placenta scolaire, sans qu'une place soit prévue pour son Moi personnel de la vie quotidienne.

(1) Ces techniques sont des échantillons parmi bien d'autres modalités d'instauration d'une communication libre : par exemple, structure coopérative de la classe associée à une pédagogie institutionnelle (A. Vasquez et F. Oury) où les conflits inconscients s'investissent dans les conflits de la gestion commune, pour se traiter sur un plan de réalité.

Or, un enfant qui déjà sent que sa façon de rechercher sa signification ne s'ajuste pas à celle que lui propose l'école, et qui au surplus fait l'ablation, en entrant en classe, de son vécu quotidien, donc de son identité, subit passivement le savoir et apprend petit à petit à se nier lui-même. Il y a donc nécessité, pour qu'il soit chez lui à l'école, qu'il y soit accueilli avec son vécu extra-scolaire également. C'est pourquoi l'enfant dit, dans ses textes libres : hier, j'ai vu telle chose insolite. Il est arrivé tel accident. J'ai fait tel projet... etc.

Mais on pénètre alors, par ce chemin, dans des problèmes plus intimes. Un grand nombre de textes libres du Cours Moyen, et même du Cours Élémentaire, sont faits de souvenirs qui font problème, de ce que l'enfant pense de la vie et de la mort, de la société, des parents, des autres. On voit alors que la proposition d'expression libre est interprétée par l'enfant comme autorisation à dire **des désirs et sa lutte contre des forces répressives**.

Ce n'est pas par hasard que Béatrice, 11 ans, écrit : « Jamais une grande personne ne pourra comprendre un enfant. On croit que son cœur est de pierre, que son caractère est la foudre et qu'il est indifférent à tout... Vous qui êtes adultes, savez-vous que parfois, nous les enfants, nous ne nous connaissons pas, car parfois nos réactions nous surprennent... (Et elle écrit alors en lettres majuscules) : GRANDES PERSONNES, SACHEZ QUE LE CŒUR BRISÉ D'UN ENFANT NE SE RÉPARE PAS COMME ON RÉPARE UN OBJET CASSÉ ».

Sylvie commence, dans des poèmes libres, par s'engager dans une dynamique de quête affective. Son père est un routier qu'elle voit rarement. Elle s'interroge en septembre sur le soleil : « Soleil, je veux te voir de plus près. Mais je veux aussi que tu me dises / pourquoi tu brilles et avec quoi / Je ne peux pas te regarder en face. Pourquoi ? / Pourquoi tu es rond et pas carré, je veux / connaître le mystère du soleil », etc. En décembre, une petite étoile envahit tous ses poèmes. C'est elle-même, comme elle voudrait qu'on s'adresse à elle : « Petite étoile solitaire / viens me voir et tu seras moins seule. Oh mon amie descends ! »

En février, le problème de la pureté, qui est très fréquemment abordé, et d'autant plus que les pulsions sexuelles sont insistantes, prend la forme de la défense de la nature qu'on pollue : « Vous, élèves de la classe, aidez-moi à combattre... Oh ma nature ne me quitte pas... » En mars, elle évoque la musique : « Cette musique calme, douce, me cadence, mon cœur danse ». Puis, après cette montée du désir vers la musique, qui

rappelle les élans vers l'étoile, le soleil, la nature, elle parle en clair de ses sentiments contre certains élèves de la classe qui n'ont probablement pas répondu à son attente affective. Puis les parents entrent en scène, sur le mode d'une rancœur ancienne et d'une rupture de la communication que d'autres textes peuvent laisser attribuer à la sexualité naissante. « Je ne peux pas dire ce que j'ai sur le cœur à mes parents. / Quelquefois je voudrais aller très loin d'eux pour ne revenir que lorsqu'ils auraient regretté / Mais je ne le fais pas, quelque chose me retient à eux. »

S'engageant dans cette thématique de la vengeance, elle prend un ton plus dramatique : « Le malheur nous guette / il est là tout près / il me saisit / Je pars avec lui / ma vie sera de courte durée ». La tristesse est au centre des poèmes qui suivent : « La tristesse, je la garderai / jusqu'à ma dernière heure / je garderai le malheur... » Puis imaginant, trois jours plus tard, ce que peut être l'enfer : « Les murs sont moisis de haine / le diable m'apparaît / il m'invite à sa table / je tombe / je sors le corps couvert de haine / mais de la haine / il y en a trois caves pleines / c'est l'enfer / la haine reste. » Un vieux conflit d'enfant avec la famille commence à apparaître beaucoup plus nettement et explique les sentiments ambivalents ainsi que le besoin d'un autre investissement affectif. Quelques jours plus tard, elle écrit : « La haine a presque disparu. Il n'y a plus que les murs à nettoyer / je ne veux plus sortir / j'ai acheté des terrains / dans mon cœur / je vais y bâtir ma vie / je vivrai dans mon cœur... » Un processus est en cours que la fin de l'année scolaire interrompt.

Pour comprendre que Sylvie s'engage dans ce dialogue avec ses propres sentiments, il faut savoir qu'on ne demande pas à brûle-pourpoint de faire des textes libres. Toute une préparation du climat relationnel de la classe est indispensable. Par son comportement, le maître laisse ressentir à chacun qu'il est investi en tant qu'ayant droit à toutes ses dimensions. Avoir son intériorité devient chose naturelle. Au reste, aucun enfant n'est obligé de donner son texte, ni même d'en faire un. Il peut aussi exiger que seul le maître le lise ou le brûle après l'avoir lu. L'exhibitionnisme est exclu.

Il n'en reste pas moins que l'accueil de l'intériorité, même sous des formes voilées comme c'est en général le cas et sans intervention, pose des problèmes de fond à l'école. Le maître ne peut s'empêcher, par moments, de douter de l'avantage qu'il y a d'accélérer un processus d'émergence de problèmes plus ou moins enfouis chez l'enfant, même s'il se dit qu'une confrontation active de la part de l'enfant est le meilleur moyen pour qu'il n'en soit pas passivement victime. Il peut spéculer sur le bénéfice que cette enfant tirera, à 30 ans, de s'être exprimée ainsi quand elle en avait 12. Il s'interroge sur ce que signifie pour l'enfant d'écrire ou de lire ses poèmes devant les autres. Et pourtant, il sent qu'il est très important que chacun découvre, en même temps que sa propre intériorité, celle des autres, rela-

tivement semblable à la sienne. Ce qui amène chacun, si l'enseignant accueille sereinement la parole de l'enfant, à regarder avec moins d'affolement, à dédramatiser son monde intérieur tout en prenant plaisir à le maîtriser.

Il faut citer un troisième sens du projet d'expression libre : l'expérimentation que fait l'enfant de **son pouvoir ludique sur le langage**. Les poésies libres des enfants du C.M. illustrent bien ce point.

Ils commencent par écrire des poèmes conformistes, genre : « Nature, tu es belle... » « Fleur, tes pétales se détachent... » Puis, sous l'influence de poèmes lus en classe (Prévert, Max Jacob...), ils pastichent et prennent plaisir à jouer avec les mots.

Poésie libre de Ginette (1) : « Je suis coquine / et je m'amuse à la coquinette / Quand je perds / Je me sens recoquinée / Quand je gagne / Je suis coquiniétée et je fais rizette / à la belle requiconette. Et moi je m'appelle / Ginette la coquette. »

Poésie libre de Daniel : « Maritête / n'a plus de tête / Mais rien qu'un mari / Marie va au lit / et tête va dans la bête. »

Poésie libre d'Eliane : « Trotte ma trottette comme un trotteur. / Course ma courette comme un coureur. / Chante ma chantette comme un chanteur... » (suivent treize autres vers construits sur le même mode).

Ces jongleries donnent de la liberté à l'égard du langage socialisé. Les enfants écrivent beaucoup plus facilement, y compris des choses très compliquées et subtiles, à partir du moment où ils se fixent eux-mêmes des règles de construction de phrases qui leur plaisent.

D'autre part, comme on peut le voir avec « Maritête », cette manipulation du langage correspond, du point de vue fantasmatique, à des mises en rapport ou des disjonctions insolites de mots, à des combinaisons qui sont de l'ordre d'une sexualité ludique, donc à une forme de **récupération du droit à des activités interdites**. Cette induction inhérente à toute poésie vraiment libre explique que, chez les jeunes enfants (5-6 ans), elle tourne souvent à la scatologie et pour éviter ce basculement dans un domaine qui fait peur à l'enseignant, celui-ci préfère que l'enfant répète exclusivement la poésie des autres.

RESTAURATION DU MOI DE L'AUTRE SCÈNE

Les textes, poèmes ou chants libres sont

(1) « 1 000 Poèmes en un an ». Créations poétiques des élèves du C.M.2 de Guerlesquin (Finistère), B.T.R., I.C.E.M., Cannes.

aussi souvent à la troisième personne qu'à la première. Le récit raconte, par exemple, les avatars de rencontres entre, respectivement, un chat, un sapin, un oiseau, un soleil, un enfant triste... et d'autres protagonistes dont l'enfant lui-même, éventuellement. Ou encore il parle de lui dans des situations soit franchement imaginaires, soit qui dérapent de la réalité dans l'imaginaire. Ce « il » ou ce « je » non réel se révèle brusquement, quand on y regarde de près, comme le « je » de l'autre scène. La pensée, tout en étant constituée de ce qui est dit au niveau manifeste, l'est autant de ce qui veut se dire, sans se dire, au travers de ce qui est dit. L'enfant utilise alors la proposition expression libre, soit pour faire allusion de très loin à ses conflits pré-œdipiens ou œdipiens non résolus, soit pour y repénétrer de façon systématique. Il cherche inconsciemment à **recupérer son droit à sa vie pulsionnelle fantasmatique**, à se réexpérimenter avec cette vie pulsionnelle fantasmatique récupérée. Non pour passer à l'acte (1), mais pour **s'éprouver dans la totalité de lui-même**.

Les choses se passent comme si l'enfant avait besoin, au travers de symbolisations allusives, de revenir là où il s'est divisé dans ses structures archaïques, où son système de désirs duels plus ou moins primaires s'est distordu, où il a perdu la possession, telle qu'il la désirait, du champ familial.

Mais il y a une grande hétérogénéité quant à la systématisme du retour à l'autre scène.

Infiltration sporadique de l'autre scène

Certains enfants se bornent à symboliser leur désir d'agresser les forces répressives ou leurs désirs magiques de compensation. Tel garçon, par l'histoire à épisodes d'un clown, défoule son agressivité à l'image paternelle. Telle fille se sert d'un singe qui joue les pires tours à sa mère-singe. Un enfant de petite taille, en conflit ambivalent avec sa mère, raconte une série d'histoires de petit géant, fils de parents vraiment géants, qui fait la conquête d'une reine. Ces textes, qui s'apparentent à la rêverie compensatoire, alternent avec des textes en clair sur le vécu quotidien.

Blocages de la dynamique d'appropriation de l'autre scène

Pour d'autres enfants, il y a mise en marche d'un désir d'aménagement des positions œdipiennes ou pré-œdipiennes. Mais entre ce désir

(1) Le moteur le plus certain du passage à l'acte étant le refus et la culpabilisation des « mauvais » fantasmes, refoulement et répression étant confondus.

et sa réalisation, la distance est quelquefois considérable et certains bloquent d'emblée.

Un exemple de blocage est fourni par des textes où l'enfant, dont on voit en classe qu'il reste mal à l'aise et ne résout pas ses problèmes relationnels, s'enferme dans la répétition de situations agressives, immédiatement suivies d'une punition. Ou encore, lorsqu'il s'enferme dans une constante identification à l'agresseur en refoulant son propre vécu (1). Dans d'autres cas, l'enfant répète un conflit : agressivité-punition ou désir de transgression-interdits, sur un mode mal structuré et pauvrement exprimé (2).

Que se passe-t-il dans ces cas ? La dialectique conflictuelle sous-jacente est la même que lorsqu'il y a mobilisation réussie de la problématique. En effet, qu'est-ce qui explique que « ça parle », donc que ça évolue ou que ça n'évolue pas ? Comme nous l'avons dit, la proposition de langage libre met relativement hors circuit le Moi social et il se produit un appel. Il y a appel à l'émergence des parties archaïques du sujet, aux problèmes non métabolisés, aux plaies non pansées, aux images de soi non conformes et aux interrogations inavouables sur les origines, la sexualité, etc. Cet appel devient possible parce que l'interlocuteur adulte fantasmatique est considéré comme pouvant se pencher sur la partie blessée tout en restant point de repère solide de la réalité, à la place des parents donneurs de soins.

Autrement dit, le sujet se réinstalle avec ses pulsions, face aux forces répressives d'alors. Mais le poids du vécu des forces parentales est tel, dans certains cas, que le sujet ne peut s'y confronter ou les faire bouger. Il est englué dans le désir des autres sur un mode très conformiste et se sent tenu, par ses mécanismes d'organisation défensive les plus essentiels, de ne pas se désengager des images parentales répressives, sous peine de perte d'objet. C'est probablement là que pourraient être utiles des interventions spécialisées — il faut insister sur cette condition — allant dans le sens de l'invigoration du droit aux désirs et de l'atténuation des forces répressives ou agissant, par le seul jeu de l'écoute qui met l'adulte au niveau inconscient à l'unisson des préoccupations.

(1) Jeanny, cité par Jacques Caux « Un maître, des enfants... plus tard », B.T.R. n° 11, 1975, I.C.E.M., Cannes.

(2) Patrice, cité par René Laffitte « Textes libres ordinaires de Patrice », B.T.R. n° 3, 1975, I.C.E.M., Cannes.

En réponse aux questions posées par cet auteur, nous dirons que c'est l'optique de lutte entre le désir et les forces répressives à propos de la réexpérimentation des vécus de rupture pour en annuler la défaite, qui nous semble être la meilleure clé pour analyser l'évolution des textes libres.

pations de l'enfant et lui sert ainsi d'alter ego pour s'invigorer.

Réengagements dynamiques dans la problématique inconsciente

Si l'on se donne la peine de suivre, avec l'expérience du langage symbolique et des processus de l'inconscient, la totalité des textes d'un même enfant dans leur évolution, on observe qu'il y a un grand nombre d'enfants qui revivent, texte après texte, poésie après poésie, des facettes de leur problématique, en font une intégration dynamique, la reprennent en charge et entrent dans un processus de dépathogénisation — sans qu'il soit bien entendu possible, dans cette situation très différente d'une démarche psychothérapeutique, de dire jusqu'où va cette dépathogénisation et si elle sera durable.

Nous ne pouvons que renvoyer, faute de place, aux publications de textes libres qui montrent un aménagement progressif des positions œdipiennes (1) ou des positions pré-œdipiennes (2). Nous nous contenterons de donner l'exemple d'Olivier. Insistons sur ce point. Il ne s'agit pas d'un cas « extraordinaire ». Bien sûr, le vécu de l'enfant est dramatique, son langage est spectaculaire, mais Olivier, dans la catégorie des enfants qui s'emparent des possibilités de réengagement dans leur problématique inconsciente à la suite de la proposition d'expression libre, suit une démarche identique à bien d'autres et sur laquelle il est indispensable de réfléchir.

Les chants d'Olivier ou « Mourir est un jeu d'enfants »

Olivier a 12 ans (1). C'est un enfant de l'Assistance Publique, élevé par des parents nourriciers. L'intérêt de ses poèmes est, outre qu'ils ont une valeur poétique certaine, qu'ils vont constituer pour lui un moyen de repénétrer au cœur des problèmes fondamentaux de sa vie qu'il n'aurait, probablement, pas pu dire sur un autre mode. C'est un enfant qui a considérablement évolué à partir du moment où il a trouvé ce mode d'expression, non seulement parce qu'il est devenu sociable, mais parce qu'il s'est mis à investir sur le plan scolaire alors qu'on pensait qu'il n'y avait plus rien à attendre de ce côté-là.

(1) Brigitte et Pascal, cités par Jacques Caux, B.T.R. n° 11, 1975.

(2) Fabrice, cité par R. Le Bohec « Les compagnons de Rémi », B.T.R. 1970, I.C.E.M., Cannes.

(1) MAUDRIN (J.-L.) : « De la parole qui surgit parfois... », B.T.R. 1975, I.C.E.M., Cannes.

Tous ses poèmes sont chantés sur des airs de folk-song, qu'il invente à mesure. Ce sont tous des poèmes improvisés et enregistrés sur le vif.

Il faut toujours se souvenir que les autres enfants de la classe s'expriment eux aussi et que, par conséquent, ce qu'Olivier chante ne choque pas, quel qu'en soit le caractère éminemment dramatique, comme on le verra. Le thème central est le désir de mort.

Il chante en février : « Mourir est un jeu d'enfant ». « Mourir est dans un manteau / mourir est dans le froid / Mourir est dans une porte qui nous regarde / le silence est dans rien du tout... » Dans un autre poème, il dira : « Un soir je me suis dit que je voulais me noyer / Mais non ce n'est pas la peine / car on me repêchera... Je le ferai quand même / je mets mon réveil à l'heure / je le mets en dessous mon oreiller / ...Le réveil sonne / je mets mon pyjama / je mets mon pantalon / je mets ma chemise et voilà / et je pars tout de suite / à la mare / à la grande mare / et alors je vais me noyer... et je plonge tout de suite... alors un monsieur vient / il dit / on a vu quelqu'un là-bas / Non, on n'a rien vu. » Il s'interrompt, cessant de chanter, mais reprend quelques instants plus tard (comme s'il connaissait le langage lacanien) : « Ça parle, ouais / je parle, je parle / je m'en vais de mon cercueil / ...je veux plus voir tous ces polichinelles / qui me dit / toi tu ne sais rien faire / Je lui ai dit : toi, tu la fermes un peu sinon / je te mets dans un cercueil / où que j'étais enterré. » Quelques jours plus tard, il chante : « La mort est avec nous / la mort la mort dans un cimetière / est pourrie dans la terre / Il reste plus que nos os / Alors on pourrit et nos os restent / on n'a plus de z'yeux, on n'a plus de jambes/nos jambes restent comme des os / La mort est avec nous / La mort est sous la terre / La mort est tout partout / La mort est sous au ciel... La mort est à côté de nous / La mort restera toujours la mort. »

Ces poèmes successifs sur la mort, qui se situent au deuxième trimestre, avaient été précédés par trois autres.

Dans le tout premier (qui annonce le projet de noyade), il psalmodie : « Une fois j'ai été au marais / J'ai tombé dans l'eau / je savais pas nager / Et un monsieur m'a vu / Et le monsieur m'a dit / donne-moi la main / et il m'a relevé. » Ce poème est fait de trois parties où la même thématique se module : il a un accident (il tombe d'un arbre, il se tape avec un marteau, sur le doigt), on lui donne des soins, de la nourriture, il joue avec un animal consolateur.

Le Nuage. — C'est le titre du deuxième poème : « Comment faire pour le casser / Je n'ai rien pour le casser / Je vais prendre un marteau pour le casser / Je m'embête dans ce nuage-là / Un jour je resterai tout le long de ma vie / car je suis content d'être sur terre / Voir tout le monde / je me débats plus qu'avant car il m'embête ce nuage. »

Olivier commence à se plaire en classe avec ce maître insolite qui n'a pas les mêmes méthodes que les autres. Il veut sortir de son nuage. Mais il se débat contre lui-même. Effectivement, on sait que chez les enfants qui ont

formé un projet de mort, c'est au moment où il y a une possibilité d'évolution positive que le projet devient le plus lancinant, car il correspond à un mode essentiel de dialogue de vengeance avec les parents rejetants, absents.

Il termine d'ailleurs son poème ainsi : « Je voudrais mourir dans une valise / je voudrais mourir dans un requin / je voudrais mourir dans une tête de cheval / je voudrais mourir dans un petit pierrot. » Et il ajoute : « Le petit pierrot que j'aime bien / je voudrais que je meure dedans / Mais il a un petit bec je pourrai jamais entrer. »

La baleine. — C'est bien le retour à la mère ou à son propre ventre que symbolisent tous les contenants de mort qu'il a énumérés, le nuage et l'étang également. Effectivement, la dynamique de réaffleurement du désir le conduit à la mère, sur un mode d'oralité archaïque, dans un très long troisième poème (120 vers).

« La baleine se trouve là-bas / et le poisson veut la manger / Mais le poisson s'étranglerait pour manger ce gros poisson-là... Le poisson pleure / Il voudrait du manger pour le manger... »

Viennent des bateaux pour tuer la baleine. Le poisson la défend et renverse le bateau, mais d'autres bateaux viennent. « Alors les baleines regardent la vie / Pour eux la vie est morte / Les baleines on n'en verra jamais plus. » Et il termine ainsi : « Les petits baleiniers tous petits / Ils retrouvent sa mère morte / Alors... »

Les origines. — Nous pouvons maintenant revenir aux vers qui suivent ceux que nous avons cités de « Mourir est un jeu d'enfant ». Le thème qui se développe après le dire du désir de mourir est une litanie : « Partir en Afrique avec un oiseau » ; « Emmène-moi en Afrique / pour que je te voye un peu plus / car moi je ne t'ai jamais vu ». Et cette idée du pas-vu à-voir, dans un pays chaud — la chaleur maternelle — s'articule sur une deuxième : les bruits, les questions qui font mal aux oreilles. Il s'agit de ses origines dont il ne cesse de se préoccuper secrètement.

« Quand on me dit quelque chose / je réponds rien du tout / Car on m'embête / Moi je n'aime pas les questions / J'aime pas rien du tout / J'aime pas qu'on parle à mes oreilles / Je leur dis merde / car je n'ai rien fait et ils n'ont rien fait / Une femme qui me dit une fois / Vous vous avez des enfants / Je lui ai rien dit / J'ai rien dit / Elle m'a poursuivi pour me dire si elle avait des / si j'avais des enfants. »

Il se met à la place de la mère, éventuellement questionnée sur ses enfants, en même temps qu'à la sienne.

Les majorettes. — Olivier, après les trois chants de mort, se met à jouer de la trompette (il existe une quantité impressionnante d'instruments de musique dans cette classe, achetés

ou fabriqués par le maître ou les enfants). Le ton change :

« Un jour il y a eu un éclatement de rire / le rire m'a semblé fou / le rire a chanté la chanson / Le rire a enlevé mon manteau, ma chemise... » et une sexualité refoulée pointe : « On a entendu le rire qui enlevait les majorettes, les majorettes / Le rire a enlevé mon seau / pour faire pipi / pipi pipine. »

L'homme tueur. — Huitième poème : après avoir décrit une dispute entre oiseaux où il est manifestement l'un des oiseaux, ce qui n'interdit pas, dans la surdétermination, qu'il renvoie également à la mère : « J'ai vu un monsieur avec une carabine / j'ai couru vite / je lui ai dit : arrêtez monsieur / il ne vous a rien fait cet oiseau / Et alors j'ai rentré avec le petit oiseau dans ma maison. » Le poème se termine par un repas où il mange énormément, comme pour se retrouver après cet épisode où il s'est sauvé de justesse lui-même.

L'homme tueur réapparaît dans le poème qui suit. Mais cette fois, après être devenu l'ami d'Olivier, il meurt dans la neige : « Il était tout glacé / il pouvait plus se détacher du lit / Et alors le monsieur est mort / et le chien pleurait ».

Les loups. — C'est sur un rythme de rock qu'il chante quelques jours plus tard une suite au chant précédent :

« Un garçon dans la neige / Le garçon il joue à la poupée / Il a sûrement 2 ou 3 ans / Je ne sais pas / Le garçon dans la neige / il se méfie à lui / car il va se faire manger / avec les loups... J'ai rien vu, j'ai rien entendu / Mais j'ai vu le garçon qui jouait à la poupée / ouais / il se termine en petit saucisson / quand les loups viendront le manger. »

La mort de l'homme qui a voulu le tuer s'enchaîne sur l'abandon du petit garçon livré aux loups avec une assimilation de lui-même à un petit oiseau, poupée, saucisson, son sexe (qui le culpabilise sur un mode de castration) semblant être identifié à l'enfant abandonné.

Dans le poème suivant, les chiens hurlants l'empêchent de dormir : « Ils sont pas foutus de se taire / ces chiens-là ».

Le chat sans queue

La même angoisse d'abandon et de castration apparaît dans les deux poèmes suivants : il décrit avec une grande tendresse le clochard-clown, sans parents, dont tout le monde se moque et qui représente l'avenir dont on le menace. Puis c'est « le chat sans queue » : « Il a froid le chat / le chat sans queue / sans tête sans pattes / C'est un chat qui regarde les poèmes / qui est toujours dans les nuages. » C'est donc lui-même et il dit son rêve de rejoindre ses parents : « J'ai rêvé que je voulais un chat / un chat n'est plus là / un chat est ailleurs... L'autre chat se souvient d'un autre chat / Et l'autre chat se souvient d'un chien / Là-bas au fond d'une rivière / Tout d'un coup il s'en va en pleurant / au bout du monde / Ses compagnons lui disent / Moi j'ai une queue / mais toi t'es sans queue / Le chat lui s'en va vers sa maman / et prend son couteau pour se tuer. »

Toutes les situations précédentes commencent à s'articuler autour des fantasmes concernant les parents tués, noyés, la queue parentale qui manque.

La femme aux trésors. — Trois poèmes, en mai, montrent l'importance du travail de réorganisation qui s'accomplit en lui.

Il se met en scène sous forme d'un singe qui rencontre une femme qui avait les cheveux blancs (comme sa nourrice), mais qui a rajeuni et a des cheveux noirs (sa mère ?) : « Sa maison est pleine de trésors. Elle raccommode sa cheminée / Elle a des yeux de loup / Quand le singe veut lui prendre ses billets / Les policiers lui tirent dessus / Le singe fou fou qui prend les billets / Il est mort / On lui fait un cercueil / Le petit singe est mort en dessous de la terre / Maintenant il ira au ciel. »

On peut penser qu'il joue l'un de ses fantasmes d'accès au corps de la mère qui est également un loup à l'état latent. Il est détendu en cette fin d'année scolaire, heureux de vivre.

Il chante maintenant : « Cours vite, cours vite / Va chercher la lampe qui est cassée / Elle est cassée en mille morceaux / Tu verras plus clair / Va chercher, va chercher un singe pour toi. »

Dans le dernier chant libre, il imagine qu'il recueille un **veau abandonné**. Il y résume la façon dont il réaménage dans son esprit son rapport aux images parentales :

« Je viendrai, je viendrai avec toi / on dira on aime bien ces petits veaux-là / Le propriétaire voulait vendre / ces petits veaux-là, mais on vend la mère / et le père / Le petit veau il s'ennuie de sa maman / et de son papa / ...Ce veau-là, ce sera à moi / Je serai très heureux que j'ai un veau / Et alors nous aurons une maison / Quand on disparaîtra de cette maison / on achètera un château / On aura un chien dans notre château / et quand le chien aura un mâle / et si on choisit une femelle / et si on prend une femelle faudra prendre un mâle / je le dis encore / tu n'as jamais changé / et alors tous ces chiens-là sera à nous. »

Olivier, tout en restant à un niveau pré-génital, devient défenseur et parent de lui-même. Au travers de l'accouplement et la filiation des chiens, il semble accepter la règle du jeu de la reproduction de l'espèce. Il élabore des doubles de lui-même : singe, lampe, veau, possesseur d'un château et d'animaux, qui ont une tonalité inverse de ses doubles précédents : clochard-clown, chat sans queue, poupée, garçon dans la neige, enfant mort... Jusqu'à quel point le dire extraordinairement émouvant, par cet enfant, des réélaborations rétroactives qui s'effectuent en lui doit-il être pris pour argent comptant et considéré comme gage de son évolution ultérieure ? Il est clair en tout cas que, grâce à la qualité de la relation avec le maître et la classe, Olivier fait un travail de

deuil pour accepter ses origines et peut circuler de nouveau dans sa vie.

Nous avons là l'exemple d'un travail de restauration des parties clivées du vécu fantasmatique qui s'effectue en dehors d'un cadre et d'un projet psychothérapeutiques. La diversité des directions où engage l'expression libre est considérable et l'enseignant se trouve confronté à un monde nouveau.

Ecole et maîtrise des mécanismes de construction de la personne

La préoccupation sous-jacente aux tentatives pédagogiques de pointe est, comme on peut le voir, que l'école ne peut plus rester indifférente aux conditions défavorables et favorables à la construction de la personne.

L'école-café

Dans quelques écoles privées pour enfants du secondaire en situation d'échec, on convient avec les parents que le savoir traditionnel ne viendra que dans un deuxième temps. Le premier consiste à faire de l'école un lieu qui est de l'ordre du « café », c'est-à-dire pour « se rencontrer et se raconter ». C'est réaliste, car le cognitif ne peut être reçu tant que l'enfant est en état de perte, de manque ou de trouble de signifiante, de non-conformité à son idéal du Moi. Au niveau de l'école élémentaire, l'expression libre, loin de transformer les classes en cafés, s'insère dans un cadre cognitif et éducatif solide. Mais elle part du principe que l'école doit assurer une fonction de neutralisation de cette dys-signifiante.

La période de latence

Les conditions sociologiques actuelles, jointes à l'inadaptation de l'école, ne sont pas étrangères à la fréquence des dys-signifiants. Beaucoup d'enfants ont, en effet, une identité familiale et sociale très confuse, une vie fantasmatique nullement stabilisée à l'entrée à l'école élémentaire, une érotisation des rapports profondément frustrée, des affrontements trop évités ou non métabolisés. La notion de période de latence ne conserve sa signification que pour une catégorie favorisée d'enfants, ceux qui trouvent suffisamment plaisir à partager l'idéal du Moi des parents pour prendre plaisir au travail scolaire. Les autres sont marqués par l'instabilité ou l'autisme de la vie familiale, l'insatisfaction ou la dépression des mères, l'absence des pères, l'espace qui man-

que pour rassasier les besoins moteurs, le morcellement et l'absence de sens des espaces de vie.

Bien sûr, on voit la menace : se mettant trop au service des enfants les moins structurés, l'école risque de créer des conditions qui feraient régresser tout le monde. Une grande souplesse pédagogique est en effet nécessaire pour y parer.

Principe de plaisir et de réalité

Une conception simpliste présente l'école comme lieu où les contraintes et les intérêts doivent suffire pour que l'enfant opère correctement le passage du principe de plaisir au principe de réalité. C'est méconnaître les traces qui résultent des ratés de ce passage, à la maison. Les limitations inévitables à l'impérialisme primaire de l'enfant semblent vécues plus comme des agressions que par le passé, probablement en raison du laxisme des rapports parents-enfants. Ces agressions suscitent des projets de riposte et un considérable mouvement pré-cognitif souterrain pour comprendre la modification. Mais le caractère invouable de ces représentations et ripostes fait qu'elles s'inscrivent à leur tour comme sources internes d'agressions. C'est donc aux problèmes que pose la dys-signifiante ainsi formée, et non seulement à un problème de dosage des principes de plaisir et de réalité, que l'école se trouve confrontée.

?

L'ambiguïté en tant que facteur de progrès

L'expression libre nous montre une certaine possibilité — non une panacée — d'un travail de restauration du Moi dans un registre scolaire (1). A première vue, les versants psycho-

logiques et pédagogiques sont distincts. En fait, l'ambiguïté est inévitable et facteur de progrès. Il est bon que l'enseignant, tout en gardant sa limitation pédagogique, se pose une multitude de questions sur le sens de la dynamique relationnelle, sur le sens du discours de l'enfant et sur ce qu'il pourrait faire. Certains prennent peur, d'autres se prennent à penser que si les besoins de développement de l'enfant le réclament, rien ne doit être intangible, ni les lignes de partage entre les professions, ni les modèles donnés à la fonction enseignante, ni le mode de transmission de l'expérience psychologique, voire analytique.

Pour aujourd'hui, une porte de secours (1) semble être le recours à des structures de soutien où les enseignants peuvent exposer à des collègues et à des spécialistes leurs préoccupations à propos de tel ou tel enfant. La parole accordée à l'enfant ne saurait être refusée à l'enseignant lorsqu'il a besoin de structures de dialogue.

C'est dans de telles structures, où les enseignants peuvent vivre le tréfonds des contradictions et les grandes options des mutations nécessaires, que peut s'élaborer une nouvelle expérience de la pédagogie. Si l'on observe de près, on voit qu'il existe d'ores et déjà une avant-garde d'enseignants capables d'allier une parfaite compétence dans la conduite collective d'une classe non traditionnelle à un sens très humain des conflits de construction de la personne chez les enfants.

Rassembler leurs découvertes et les engager dans des élaborations constructives est indispensable.

Certains penseront peut-être qu'il n'y a rien d'urgent. Après tout, comme l'idée de bonheur, la notion de personne est une idée neuve !

(1) La pratique des textes libres en rééducation duelle (méthode Cahn-Mouton) confirme l'intérêt de techniques qui peuvent s'adapter aussi bien au clavier scolaire qu'au clavier symbolique, selon les besoins de l'enfant.

(1) Le domaine de la rééducation illustre bien cette ambiguïté. Dans un certain nombre de cas, que ce soit en pratique libérale, à l'école ou dans les G.A. P.P., les rééducateurs remplissent parfaitement leur tâche en se limitant au seul plan scolaire dans le cadre d'une relation duelle privilégiée. Mais des échecs répétés ont amené à juste titre les rééducateurs à introduire des techniques de déconditionnement scolaire qui ont des effets relationnels régressifs, sous forme de jeux, de dessins, d'entretiens. Avec certains enfants, il y a réussite. Mais avec d'autres, le rééducateur, désorienté soit par l'irruption d'un langage symbolique, pictural ou verbal qu'il ne comprend pas et qu'il a tendance à pathologiser, soit par des stagnations qui l'angoissent, sent combien lui fait douloureusement défaut l'expérience de la psychopathologie et de l'inconscient. Là aussi, ces structures de soutien dont nous avons parlé sont nécessaires.

Que oui il y a urgence !

Et l'ironie de la remarque ne fait qu'en renforcer l'importance !

En premier lieu, pour nous, l'urgence et la nécessité de rassembler tous nos documents issus de l'expression libre, tous nos journaux scolaires, tous nos cahiers de textes libres, toutes nos genèses de dessins et peintures, toutes nos bandes magnétiques viennent du fait que la qualité du "texte libre" a changé et continue de changer. D'autre part, véhiculant le vécu extrascolaire de l'enfant et de l'adolescent, il est soumis aux influences de l'époque et du temps ; d'autre part encore, une certaine "libération", un intérêt plus grand, une culture orientée davantage vers les voies des "profondeurs" permettent un accueil renforcé de tous les genres de textes libres et surtout ceux dits "d'imagination", et plus que naguère.

En second lieu, l'éducation elle-même a modifié, approfondi, renforcé ses objectifs et son projet. L'école n'est plus uniquement le lieu où l'on se doit d'aller pour apprendre "à lire, écrire et compter"... L'école s'attribue des objectifs de communication et de relation : elle éduque et aussi rééduque (et pas seulement pour redresser ce qu'elle a dévié elle-même...). Au-delà de ceux de la connaissance, se dressent des problèmes de conscience et aussi par-là même ceux de l'inconscient. Or l'affleurement de ceux-ci ne peut être réel et sincère, vivant et authentique que dans le cadre d'une pédagogie d'expression libre où l'enfant et l'adolescent sont des êtres autonomes ou en voie d'autonomie et jamais plus seulement - des - élèves.

En troisième lieu nous ne sommes plus au temps où l'on accusait Freinet de "donner tête baissée, sans réflexion, dans les charlataneries de la psychanalyse" (L'École et la Nation - 1954). Se précisent aujourd'hui les limites de la pédagogie certes, de la psychanalyse aussi, mais surtout les limites des rapports entre les deux. Chacun peut dire - pédagogue et psychologue, psychanalyste et psychothérapeute - à l'autre jusqu'où il ne peut plus aller...

En quatrième lieu, nous pourrions dire que nous sommes, praticiens de la pédagogie Freinet et psychothérapeutes, condamnés à vivre ensemble durant un moment de l'éducation... Ce n'est pas le lieu ici de le démontrer à nouveau, mais de par son existence et son essence, la pédagogie d'expression libre est thérapeutique (voir le n° 5 des "Documents de l'I.C.E.M." : Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet).

Elle est thérapeutique, notre action, et pas seulement parce que le maître a lu Freud ou Jung ou les publications du G.I.R.E.D.D. ! Par définition. Il suffit que nous en prenions conscience comme Monsieur Jourdain face à la prose.

Certes, ce n'est pas notre but ! Tout comme celui de l'analyste n'est pas d'éduquer. Mais en nous tenant chacun à notre place, nous pouvons et devons ensemble jouer notre rôle. Dans la même oeuvre...

*Enfin dernier point: avant de crier Oh la ! il convient d'aller les uns vers les autres ! Pour notre part, praticiens de la pédagogie Freinet, en créant notre **Bibliothèque de Travail et de Recherches**, venant à la suite des efforts de C. Freinet lui-même créant l'**Institut Freinet** et ses Documents, créant la revue **Techniques de Vie** destinée à approfondir les fondements psychologiques, sociologiques et humains de notre pratique quotidienne, nous avons démontré notre désir de communication, d'échanges, de travail sur la base d'une égale liberté dans le cadre d'une culture délibérément ouverte. Il suffit qu'il soit entendu que tout débat, toute étude, toute publication a pour but essentiel de renforcer notre action,*

d'étendre et d'assurer notre pratique hors de tout verbiage gratuit et de tout intellectualisme d'évasion.



En ce sens, le numéro 23 de la revue trimestrielle "Etudes psychothérapiques" consacré à **L'INCONSCIENT A L'ECOLE** est un élément essentiel dans la définition, la clarification des rapports entre l'éducateur, le rééducateur, l'analyste d'enfants. D'ailleurs réunis au sommaire de ce numéro, ils démontrent dans quel sens, en se basant sur les techniques "de pointe" de l'expression libre, peut s'orienter une véritable réforme de l'école : celle d'une meilleure adaptation, mieux d'une meilleure conformité aux exigences de tout l'être (ici : inconscient compris...).



Pour s'abonner adresser le chèque à "G.I.R.E.D.D."

Dr G. Maurey
101 rue de Vaugirard
75006 Paris

Quatre numéros par an Etudiants, Educateurs : 30,00 F
Abonnement normal : 50,00 F
Etranger : 60,00 F



Au sommaire du n° 23 de ETUDES PSYCHOTHERAPIQUES «L'inconscient à l'école»

sous la direction de Jacques LEVINE

Articles rédigés par Romaine LANDIER, Jacques LEVINE, Jacques et Madeleine NATANSON et Hernando RAMIREZ. En équipe avec Marguerite BROCHIER, Marie-Thérèse de GOUVENAIN, Evelyne MAIGNE, Thérèse MOUTON, Marthe RIQUIER et Guy VERMEIL.

AVANT-PROPOS	P. 3
L'ÉCOLIER DANS L'ENGRENAGE DE L'IMAGINAIRE DES AUTRES	P. 5
QUI C'EST L'ENSEIGNANT QUI SAIT ?	P. 13
LE PASSAGE DE A à B	P. 19
FONCTION SCOLAIRE DE PRÉSERVATION DU MOI ET RECHERCHE INCONSCIENTE DE SIGNIFIANCE	P. 25
LA FONCTION SCOLAIRE DE LIBÉRATION DU MOI.	P. 38
NOTE INTRODUCTIVE : SENS MANIFESTE ET SENS LATENT DE L'EXPRESSION LIBRE	
SENS DE L'ÉCOLE ET PEINTURE LIBRE A LA MATERNELLE	P. 39
SENS DE L'ÉCOLE ET EXPRESSION LIBRE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	P. 55
SUR LA FORMATION	P. 63
COMPTES RENDUS DE LECTURE	P. 66
INFORMATIONS	P. 71