

EDUCATEUR

SUPPLÉMENT PÉRIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES
n° 6 de L'ÉDUCATEUR

22

20 Décembre 76
49^e année

15 NOS par an : 58 F
avec son supplément : 94 F



FONCTION EQUILIBRANTE DU DESSIN LIBRE à l'école maternelle

par Jacques LEVINE

LES DESSINS DE LAURENCE

Ecole maternelle
de Romaine LANDIER



Sommaire

- Présentation par la maîtresse Romaine Landier 1

- La fonction scolaire de libération du moi Jacques Lévine 4
 - Note introductive : sens manifeste et sens latent de l'expression libre
 - Sens de l'Ecole et peinture libre à l'école maternelle 5

- Les dessins sont-ils montrés aux enfants de la classe ? 19
 - Les dessins sont-ils utilisés aux fins d'exposition ou de décoration de la classe ?
 - Que m'apporte la collaboration suivie avec un analyste ?

- Educateur ou psychothérapeute ? Romaine Landier 20



MEMBRES DU COMITE DE LECTURE :

Jacques Caux ; René Laffitte ; Paul Le Bohec et Henri Vrillon.

Les dessins de Laurence

Présentation

par la maîtresse
Romaine LANDIER

PARIS. Une école maternelle H.L.M. de trois étages.

Cinq classes pour deux cents enfants - la section des petits - enfants de 2 à 3 ans - compte quarante à quarante deux inscrits - au 1^{er} étage (à la crèche, il y a un adulte pour huit enfants de cet âge !). Certains enfants ne savent pas monter les escaliers, certains montent et descendent à quatre pattes, d'autres attendent en hurlant près des escaliers un secours quelconque dès qu'il s'agit de monter ou descendre.

Les locaux sont exigus et bruyants et trente-six enfants en moyenne doivent coexister dans ces lieux.

De 8 h 20, accueil, à 10 h 15, récréation, nous ne pouvons sortir de "la classe" car il n'y a aucun local disponible.

A 10 h 15, nous occupons à trois classes (de 90 à 120 enfants) une cour de 45 m² environ, sombre, encaissée entre les immeubles, qui ne permet aux enfants ni de jouer ni de courir.

C'est ma première année dans cette école. Malgré l'organisation la plus riche possible du milieu dans lequel nous devons vivre, je suis tout de suite confrontée avec la fatigue des enfants, leur insécurité dans ces locaux où ils ne peuvent trouver un territoire qui leur est propre et l'agressivité ou l'apathie de certains enfants découlant de cette insécurité.

Je me sens insécurisée moi-même et trop débordée pour pouvoir consoler les enfants qui ont du mal à s'adapter.

L'obligation de rester pendant deux heures dans ces locaux exigus et contraignants me fait chercher des solutions à la fatigue de cette cohabitation forcée : nous instituons un petit déjeuner qui détend les enfants et un moment de détente-relaxation qui sécurise ceux qui sont perturbés par l'agitation et le bruit.

La classe est organisée en ateliers. Un coin est réservé aux graphismes. Une table est placée près des casiers muraux où les enfants trouvent papiers et stylos.

Les enfants s'y rendent librement et dessinent ce qu'ils veulent. Ensuite, en inscrivant le nom, la date, je demande à chaque enfant ce qu'il a fait.

Je me suis aperçue que cette attitude d'accueil me permettait de passer un moment privilégié avec chaque enfant où je ne m'occupe que de lui seul. Il s'agit pour moi de montrer à chaque enfant que quoi qu'il ait fait (peinture, modelage, collage, dessin, cuisine, jeux) il a fait ou voulu "faire quelque chose" et que c'est important.

Et cela me permet en même temps d'instituer un dialogue très bref qui me permet d'aider l'enfant à structurer sa pensée, à organiser son langage.

Je me suis aperçue très vite que les jeunes enfants cherchaient à se rassurer en dessinant. Tout ce que l'enfant dessine est lié à l'univers de ses parents, ce que J. LEVINE appelle la construction de l'espace matériel et qu'il a su si bien expliquer page 40 : "A l'âge où nous sommes, 3 ans... je retrouverai en rentrant" - de son article dans le n° 23 de la revue "ETUDES PSYCHOTHERAPIQUES".

J'ai pris l'habitude de constituer des dossiers avec tous les graphismes des enfants pour voir comment chacun "se construit en dessinant".

LAURENCE, née le 2/07/71, a 3 ans 2 mois à la rentrée de septembre 1974. Elle a une grande soeur de 5 ans qui fréquente la grande section de la maternelle. Ses parents travaillent tous les deux et appartiennent à des catégories socio-professionnelles moyennes/favorisées.

LAURENCE ne pose pas de problème particulier. Elle possède un langage bien structuré, un vocabulaire riche, elle est adroite, vive et semble à l'aise dans la classe où elle s'impose comme leader à la rentrée. Son graphisme est plus structuré que celui des autres enfants.

L'attitude de LAURENCE change progressivement dans le courant du mois de novembre. Elle devient boudeuse, essaye de m'accaparer, recherche les contacts corporels, joue au bébé comme elle le fait avec sa mère et réagit agressivement vis-à-vis de moi lorsque je lui signifie "que je ne suis ni sa mère, ni son père, qu'elle n'est pas seule dans la classe et que je suis là pour tous les enfants et que nous, les enfants et moi, ne sommes pas obligés de supporter ses caprices !".

Elle refuse toutes les propositions de la classe pendant quelque temps, boude ou trépigne quand je m'occupe d'elle en lui proposant une activité et se pelotonne rageusement dans l'aire-détente des coussins.

Le 25 novembre, elle m'apporte son modelage avec le commentaire : "*L'escargot veut pas qu'on prenne ses joujoux. Il est en colère le crocodile : comme la maîtresse !*"...

Je ressens alors que mon attitude est agressive pour LAURENCE et je décide de "lui ficher la paix" et de l'aider à se resituer en dehors de moi.

Je me rends compte que j'ai pu mal tolérer l'attitude d'agressivité de LAURENCE car je me sentais moi-même insécurisée et insatisfaite, je ressentais moi-même péniblement les contraintes des effectifs, du bruit, du manque d'espace et, la fatigue aidant, la disponibilité et l'écoute ne sont pas à toute épreuve...

C'est pour cela sans doute que je me suis dit "laisse-la tranquille". Dans ma résolution de l'aider à se restructurer hors de moi, LAURENCE a sans doute compris que je ne pouvais donner plus - puisque "je n'étais pas sa mère et que j'étais là pour les autres aussi !". Mais je pense que mon attitude l'a encouragée à chercher elle-même dans les propositions diversifiées qui lui étaient faites, dans le cadre de l'organisation de la classe, ce dont elle pouvait avoir besoin.

Elle a eu besoin, dans un premier temps et elle a pris plaisir à faire tout ce qui était défendu ou gênant (exemple : bruit quand on raconte une histoire). Elle s'isolait ostensiblement dès que nous nous regroupions.

Puis elle a fait son "nid" dans l'aire multicolore des coussins polochons (de 7 mètres de longs) avec lesquels les enfants construisent des maisons/bateaux, dans lesquels ils jouent à l'abri des "enfants-crocodiles" qui rampent tout autour, mâchoires menaçantes...

Elle se pelotonne dans les coussins avec un livre qu'elle commente avec une poupée. Elle sort de son "nid" pour aller chercher quelque chose à manger à la cuisine ou pour préparer quelque chose à manger.

Elle joue à l'eau.

Elle barbouille avec la peinture.

Elle joue au bébé.

Elle ne dessine plus - il n'y a qu'un seul dessin entre le 21/11 et le 16/1/75 : "*L'échelle de papa*".

C'est vers la fin novembre que trouvant la maman fatiguée, j'apprends qu'elle est enceinte mais, ce n'est que fin janvier, en rangeant les dessins que je m'aperçois de l'évolution de LAURENCE et que je décide d'apporter son dossier au groupe de travail dirigé par J. LEVINE.

L'attitude de LAURENCE change à la rentrée de janvier, son agressivité, son malaise disparaissent ; elle semble heureuse de nous retrouver tous et a repris son rôle de leader. Elle recommence à dessiner.

Tout ce qu'exprime LAURENCE est le symbole d'autre chose. Elle est obligée de faire face, de s'adapter à une situation nouvelle, elle se sent menacée dans son identité familiale par la grossesse de sa mère, elle ne sera plus le bébé. C'est pour cela sans doute qu'elle a eu besoin d'affirmer en classe son désir et son pouvoir de rester et d'être un bébé. "C'est en réalité une sorte de réexpérimentation en vue de leur mise en ordre des relations qui concernent la maison" J. LEVINE (page 21 - article cité).

Mon refus de jouer le rôle de la mère a pu faire qu'elle a pu symboliser ses problèmes en les transposant. (1)

La dynamique de succession des dessins est comme un long déroulement de toutes les hypothèses, de tous les tâtonnements que LAURENCE échafaude face à la sexualité de ses parents, face à la procréation, à son agressivité, à sa solitude...

P.S. L'accueil de tout ce que l'enfant a produit a été fait sans critères de valeurs et il n'y a eu aucune interprétation des dessins de ma part.

J'attends critiques et remarques pour enrichir ou éclaircir ce qui est nécessaire.

(1) Là je m'interroge. Moi, j'ai une petite théorie.

- 2 Pyramide de la réalisation de l'expression dans la réalité. Rêver ne suffit pas : il faut agir.
- 1 Pyramide de l'expression dans le symbolique du plus caché au plus clair vers la pointe de la "vraie parole".

Romaine semble dire :

"C'est le refus d'un substitut de la relation avec la mère (recherche du privilège de la relation avec la maîtresse) qui conduit à l'expression symbolique".

Elle semble dire que c'est un progrès. Cela m'interroge. Ainsi, il vaudrait mieux réaliser symboliquement ? Moi, je crois que ce n'est qu'à défaut d'autre chose. A mon avis, l'être cherche plutôt à réaliser constamment dans la réalité. Sinon, il est obligé de se contenter du domaine de la réalisation au niveau de l'expression symbolique. C'est au moins ça : ça permet "d'étaler", d'assumer suffisamment le coup. Mais la vraie solution n'est-elle pas dans la réalité ?

Exemples : Après une déception amoureuse, on peut étaler en écrivant un roman d'amour de compensation, mais si on peut vivre une relation nouvelle satisfaisante, on n'a pas besoin d'écrire le roman.

Après la mort de mon père, j'aurais pu écrire des poèmes pour essayer de dire ma douleur. Je me suis contenté d'en parler beaucoup oralement ou par écrit. Mais quand j'ai rencontré Freinet, je n'ai plus eu besoin d'en parler. Je revivais une relation paternelle satisfaisante.

Paul LE BOHEC

La fonction scolaire de libération du Moi

Note introductive : sens manifeste et sens latent de l'expression libre

par Jacques LEVINE

Il nous faut maintenant chercher à savoir ce que veut dire « donner la parole » à un enfant dans une école qui viserait au développement optimal de chacun.

Disons tout de suite qu'il y a un versant pédagogique et un versant psychologique.

Le versant pédagogique consiste à fournir des cadres et un climat d'expression libre. Bien sûr, l'expression, ce n'est pas seulement la parole ; une réalisation collective, l'imprimerie à l'école par exemple, d'où sort un objet procréé, est un langage. De plus, à côté de la parole pour parler de soi, il y a l'expression libre cognitive — le tâtonnement expérimental — en leçon de choses, en géographie... c'est-à-dire un va et vient entre l'expérience de l'autre et la sienne pour rendre compte de la réalité. L'objectif est que l'enfant fasse l'expérience de lui-même en position de sujet, qu'il se découvre autre par l'apprentissage de plus de spontanéité, moins magiquement triomphant ou moins pauvre intérieurement qu'il ne le supposait. Apparemment, l'expression libre vise à une meilleure appropriation de la réalité et à une meilleure auto-gestion. Mais un approfondissement montre qu'elle ouvre un processus d'engendrement de l'enfant par lui-même, d'auto-procréation.

Prise dans son **versant psychologique**, l'expression libre se rapporte à ce qui empêche l'exercice libre de la parole. C'est-à-dire aux **sources de division** dont chacun est porteur. Ecrire ou improviser en laissant monter ce qui vient de l'intérieur, le personnage social étant relativement mis hors circuit, c'est repénétrer, au-delà du langage manifeste, dans ce qui empêche le Moi d'être entier. Là aussi, c'est engager le sujet dans sa propre re-procréation, mais par d'autres voies.

Une première source de division, au niveau inconscient, est la non-résolution des conflits

infantiles en rapport avec la sexualité et les désirs impérialistes primaires de possession.

Une deuxième source de division est l'impossibilité d'exprimer ses véritables sentiments, désirs et pulsions ; par exemple, le fait de ressentir de façon inavouable la haine, des désirs amoureux, des fantasmes incongrus, des désirs de domination, un besoin de quête affective.

La première source de division est parfaitement supportée par certains. Pour d'autres, elle est pathogène et peut envahir le Moi, surtout lorsque de nouvelles agressions la réactivent. Elle exige alors un travail de réaménagement au niveau de l'inconscient, par exemple une psychothérapie, pour pouvoir accueillir ce que toute l'énergie était occupée à rejeter.

La deuxième forme de division correspond au travail quotidien de dialogue que chacun fait avec soi-même, y compris dans les rêves nocturnes, pour accueillir, au moyen d'une fantasmatisation des éventualités, les problèmes posés et trouver une transaction entre les désirs et la réalité. Elle oblige quelquefois à l'ouverture du « couvercle de la marmite ». Le langage de la scatologie, de la révolte, à la différence de la sublimation qui recouvre les sentiments à cacher, va dans ce sens.

On voit l'**ambiguïté fondamentale** qui résulte du fait qu'une même proposition d'expression est en réalité porteuse de deux conséquences. Au niveau manifeste, le versant pédagogique, c'est l'apprentissage du droit à la parole et à sa propre pensée. Au niveau latent, ce qui se met en marche ou est sur le point de se mettre en marche, selon l'implication de l'enfant, c'est un mouvement de repénétration dans des préoccupations actuelles ou archaïques, dans des conflits de positionnement dans le champ familial au travers de l'espace manifeste. La pédagogie vise l'activation d'une **fonction**, mais il se trouve qu'en même temps elle mobilise,

dans des stratifications plus cachées, les **avatares du désir** de l'enfant.

Il n'y a aucun obstacle à ce qu'une authentique pédagogie, mettant l'enfant en position de sujet, cherchant à libérer sa parole, soit du même coup thérapeutique. Il faut s'en féliciter lorsque c'est le cas. Encore faut-il que les **frontières** entre l'activité pédagogique et une activité thérapeutique qui se définit comme telle, soient claires ; que le maître ne se transforme pas en thérapeute, n'intervienne pas à la façon du thérapeute dans l'utilisation d'un matériel pédagogique qui se trouve avoir des vertus

thérapeutiques.

C'est pour analyser, en ce qui concerne l'enseignant, cette interférence, c'est-à-dire la mutation qui est en train de s'opérer au niveau de la pratique enseignante, en même temps que, en ce qui concerne les enfants, les apports de l'expression libre, que notre étude s'organisera à deux niveaux. Nous examinerons les fonctions

- de la peinture libre chez les enfants de la Maternelle ;
- de l'expression libre à l'école élémentaire (Voir BTR n° 20)

Sens de l'école et peinture libre à la maternelle

Les éléments qui illustrent notre point de vue sont tirés de trois classes de Maternelle, petite et moyenne sections.

Il nous faut dire quelques mots de l'esprit de ces classes où l'on pratique une pédagogie de pointe. Car on ne conçoit pas que la peinture puisse être libre si l'enseignant est seulement formé à former collectivement, à tout apprendre, à dire comme chaque chose doit être faite et si la vie fantasmatique de l'enfant est élément négligeable. Pas plus, l'expression symbolique ne peut prendre valeur structurante dans une conception de la non-directivité insuffisamment pensée ; celle qui tourne au désordre pulsionnel en laissant chacun dans sa solitude face aux choses, sans pour autant l'amener à s'auto-gérer en tant que désirant et responsable.

Un premier principe de ces classes est d'être fondées sur la pluralité des propositions (coins, ateliers) répondant à l'hétérogénéité des besoins.

Un deuxième principe tient à une conception structurante des échanges, comme nous l'avons expliqué précédemment.

Un troisième principe est le droit à l'expression ; et c'est là que se situe la peinture.

Elle fait partie des 12 ou 15 ateliers prévus : 6 ou 7 feuilles blanches sont accrochées en permanence au mur. Pas question d'apprendre à dessiner, de peindre à heure prévue ou de faire de beaux dessins pour épater. Chacun, quand il en a envie, va peindre. C'est non seulement le fait d'utiliser la couleur, de la déposer, de barbouiller qui évoque l'analité autorisée, mais cette façon solitaire d'évacuer et de récupérer quelque chose de son intériorité. La maîtresse se contente de dire, en début d'année, qu'on peint ce qui passe par la tête, qu'on peut l'appeler quand c'est fini pour qu'elle mette le nom de l'enfant et, éventuellement,

pour qu'elle écrive ce que l'enfant aura envie de dire, et pas plus. Pour chacun, il y a ainsi, à son nom, une chemise où les dessins s'entassent à longueur d'année scolaire. Certains peignent très peu ; d'autres, rarement mais beaucoup ; d'autres, on ne peut plus abondamment et fréquemment.

C'est sur ce matériel que nous avons travaillé pour tenter de saisir ce que des enfants de 3 et 4 ans ont besoin d'exprimer.

Nous distinguerons trois fonctions :

- une fonction de construction de l'espace « matriciel » ;
- une fonction d'intégration des angoisses pulsionnelles et des agressions fantasmatiques ;
- une fonction de métabolisation des découvertes concernant la sexualité, la genitalité et la filiation.

Bien entendu, ces trois fonctions sont intriquées dans chaque production de l'enfant. Nous ne les isolons que pour la clarté de l'exposé.

LA FONCTION DE CONSTRUCTION DE L'ESPACE « MATRICIEL »

L'adulte ne peut se passer d'espaces symboliques protecteurs, extérieurs ou intérieurs. Les breloques, les insignes, les gris-gris, les objets à valeur de talisman que l'on voit accrochés plus que jamais à la poitrine des gens, correspondent à la présence sur soi de forces transcendantes de protection. Les vêtements choisis de telle ou telle façon (blue-jeans, tenues décontractées) rattachent de façon rassurante à des groupes d'âge ou sociaux. Chez soi, les tableaux aux murs introduisent soit un univers sécurisant, soit une ouverture sur une autre vie pour oublier les difficultés de celle-là, soit encore la famille culturelle à laquelle on

veut appartenir. Dans la tête, on a les images parentales. Comme nous ne cessons de le répéter dans ce travail, on n'est entier qu'en se complétant par elles. Elles forment les éléments d'une matrice où l'on peut se ressourcer. Et puis, on a ses systèmes de croyance, qu'il s'agisse d'idoles du spectacle, d'images religieuses, de vedettes politiques, de grands patrons de la science, etc.

Sans espace matriciel interne du même ordre, mais à son niveau, l'enfant est pratiquement condamné à la solitude, au désarroi, au morcellement.

Avant l'élaboration externalisée de l'espace matriciel, il y a formation d'images spéculaires parcellaires du corps repéré par des orifices et des formes ventrales. (1)

A l'âge où nous sommes (3 ans), l'espace matriciel, comme le montrent ses premiers dessins, c'est son corps déjà structuré bientôt associé aux corps de papa, maman, petit frère, petite sœur et dans cet autre corps qu'est la maison, tous ces corps étant également des ventres. Quand le couple est solide, l'espace matriciel l'est a fortiori. Quand le couple n'est pas solide, l'espace matriciel est encore plus indispensable.

L'enfant de la Maternelle qui arrive en classe a d'abord besoin de vérifier qu'il est relié à l'espace de la maison. Mais pour y être relié, il lui faut construire dans sa tête un double de cet espace : comme un animal qui passe d'un territoire à l'autre, il lui faut opérer le déménagement du premier dans le deuxième. Il ne suffit pas d'objets « transitionnels » qui sont cependant indispensables et stupidement interdits dans de nombreuses écoles maternelles. L'enfant, par le dessin ou par l'évocation de l'autre territoire, fait la vérification de sa propre existence en se rassurant sur le fait que, tout en étant ici, il a de l'existence à la maison et que cette existence là-bas est attestée par le fait qu'il peut énumérer qui se trouve à la maison quand il y est, qu'il y a telle porte, telle fenêtre, son lit, son chat, la télévision, le petit frère ; par le fait qu'il peut objectiver dans son dessin : j'ai une maman, un papa que je retrouverai en rentrant.

Ordinairement, la psychologie génétique ne voit dans les premiers dessins de l'enfant que l'occasion d'une étude du développement intellectuel. En fait, ils représentent **un mode de lutte contre des vécus de rupture**. C'est en référence à cette lutte que Corinne, 3 ans 6 mois, exemple parmi d'autres, commente des dessins représentant pour un œil non exercé des ronds, de vagues bonhommes-têtards, des formes allongées... en disant : « C'est Corinne » ; dans un autre : « Là : papa, maman, Corinne ». Puis sur toute une série d'autres dessins : « Maman, un chien, il fait non-non » ; « un bonhomme, un chien, les fenêtres de papa et maman » ; « le truc des mamans dedans

avec des papas » ; « c'est une chambre avec un chat » ; « les fenêtres à moi, c'est pour qu'il y a du vent » ; « des fenêtres qui sont à l'envers pour pas elles tombent » ; « les amis qui habitent » ; « une fenêtre avec papa dedans et avec maman, et avec moi et Jean-Pierre ». Viennent d'autres séries de dessins, au mois de mars : « une maison et papa i' travaille et maman elle est dans la maison de Claire et moi je travaille ici avec Jean-Pierre et papa aussi ». On voit que l'espace de la constellation familiale commence à être un peu plus précis, mais que tous ces dessins concernent l'espace familial.

En avril, l'horizon s'élargit : « un soleil, un sapin, maison de papa et de la maîtresse, un autre sapin ». Puis « la lune, un autre soleil, la maison... »

En mai, « papa, les enfants i' sont dans sa chambre, la maison, les fenêtres qui sont cassées pour les autres... C'est Jean-Pierre, mais moi j'ai réparé » ; « la lune, le soleil, l'oiseau ».

On voit apparaître, quand l'espace maison est constitué, les transformations que subit cet espace quand la famille se déplace ou quand l'enfant découvre d'autres lieux. **L'invariant de référence**, c'est-à-dire la famille dans la maison, permet de construire par intégration les autres territoires, y compris le ciel, la ville et les territoires intérieurs des fantasmes.

C'est également en tant que cadre d'interrogation sur les rapports qui existent dans l'espace matriciel que fonctionnent les dessins. Le recul aidant, l'enfant procède à un travail de réflexion pour se différencier, se démêler des autres, mieux se situer dans le champ familial. L'espace matriciel évolue, sera représenté plus tard sous forme de château-fort bombardé par des avions, de soleil à côté des montagnes, de champ où une petite fille cueille des fleurs, d'animaux dans une forêt, mais il s'agira toujours des rapports de l'enfant avec ce que représente comme problèmes latents pour lui son espace matriciel.

C'est un espace matriciel homothétique pour y déposer les conflits pré-génitaux et œdipiens.

Le geste de faire de la peinture a, au surplus, une fonction d'auto-enveloppement de son propre corps. Et, à ce titre, il symbolise une opération de réengendrement de soi par soi.

C'est sur ce point que les différences inter-individuelles s'articulent. La plupart des enfants se reprocréent volontiers et constamment. Ils se « portent » — au sens de « je me porte bien », « je me prends en charge » — après s'être mis dans l'enveloppe placentaire que forme le faire pictural, qui permet au Moi de se différencier du non-Moi et de se porter en son nom. Quelques-uns, par contre, se désintéressent de la construction de l'espace matriciel. Ce qui peut être interprété tantôt comme incapacité d'auto-reprocréation, par persistance de l'indistinction Moi-non-Moi, tantôt comme désir sado-masochiste signifié à la mère, pour

(1) Tosquelles (F.) : « La rééducation des débilés mentaux », chapitre VIII. Privat Ed., 1975.

se venger du rejet qui lui est prêté, de la priver du corps de son enfant en s'en privant soi-même. D'autres ont un espace matriciel un peu factice, conformiste, d'imitation de celui des autres, et l'école tombe souvent dans ce piège de la conformité au modèle.

Il s'agit donc là de problèmes entièrement nouveaux pour la Maternelle. On conviendra qu'il est important que l'enfant trouve dès le plus jeune âge les cadres d'expression qui lui permettent de se réengendrer à loisir, en construisant son espace matriciel.

LA FONCTION D'INTÉGRATION DES PROBLÈMES D'ORIGINE, DE SEXUALITÉ ET DE GÉNITALITÉ

Laurence, qui avait 3 ans 2 mois en septembre lorsqu'elle est entrée en petite section, a fait environ 150 dessins, de septembre à juin (1). Leur caractéristique principale est qu'ils sont centrés quasi exclusivement sur les problèmes que lui pose la grossesse de la mère, qui se déroule exactement sur la même période.

Cette production, que l'on pourrait être tenté de rejeter comme non représentative en pensant qu'elle constitue, venant d'une enfant « douée » — encore que ses réussites en classe ne soient pas exceptionnelles — un exemple de type élitiste en la matière, a, au contraire, un triple intérêt. Elle nous permet de réfléchir sur l'immensité du travail qu'effectue, au niveau inconscient, tout enfant dès cet âge pour intégrer les problèmes de la genitalité et de la sexualité, pour trouver les ponts entre l'univers affectif et intellectuel de type duel et le régime de vie triangulaire. D'autre part, elle nous oblige à nous interroger sur la place que tient l'expression symbolique dans cette élaboration. Enfin, elle pose des problèmes pédagogiques entièrement nouveaux que nous appellerons ceux de l'élaboration des structures pré-cognitives.

Si l'on réfléchit à la nature des problèmes qui se trouvaient abordés au travers des dessins par les enfants cités précédemment, on voit qu'il s'agit pour eux d'intégrer un univers nouveau : celui des parents « modifiés » qui cessent d'avoir leur visage du bon régime duel, qui apparaissent loups, araignées, soleil dévorant, etc., et qui, effectivement, dans la vie courante, exigent plus de l'enfant à mesure qu'il grandit et ont des mouvements de rejet plus violents ; celui du vécu de soi-même, d'autre part, également « modifié », qui cesse d'être conforme à l'image du bon petit enfant selon le désir des parents, à mesure qu'il se mentalise comme porteur d'une vie pulsion-

nelle inavouable ou trop angoissante. Chez Jérémie et Albert, l'accent étant mis surtout sur l'intrusion de l'agressivité dans les rapports avec les parents. Chez Laurence, il s'agit également des avatars de la relation d'objet, mais l'accent est mis sur la découverte de la genitalité des parents et des impératifs de la vie triangulaire qui en résultent.

On peut discerner quatre sortes de problèmes intriqués auxquels Laurence se confronte : elle a besoin de s'interroger sur les relations cachées susceptibles d'expliquer la procréation ; elle a besoin d'auto-symboliser sa solitude pour se rassurer ; elle a besoin de vivre, au niveau fantasmatique, les pulsions agressives et sexuelles que ces rapports cachés suscitent en elle ; elle a besoin d'élaborer un nouveau mode de coexistence avec les parents et sa vie fantasmatique qui tienne compte des nouvelles données.

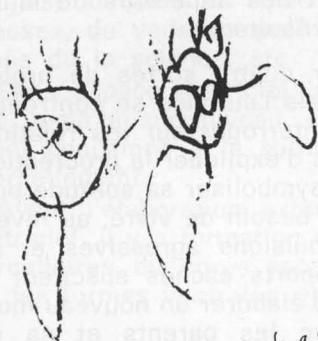
Il est question d'un bébé

Elle a probablement vaguement compris, dès le mois de septembre, qu'il se passait quelque chose de particulier entre papa et maman et qu'il était question d'un bébé. Cela, si l'on en juge par ses premières productions qui représentent des couples de personnages (1), en même temps que se poursuit la construction de l'espace matriciel (2) sur un mode plus élémentaire. L'annonce de la grossesse n'a été faite à l'enfant et à sa sœur aînée qu'en novembre. L'institutrice ne le savait pas et a seulement perçu à l'époque que l'enfant ne participait plus à la classe, la provoquait dans une recherche de relation affective avec opposition quand elle y répondait. Le dessin (7) a été fait par l'institutrice et non par l'enfant pour représenter ce que celle-ci avait fait en pâte à modeler. Elle semble se vivre recroquevillée (tortue, escargot, serpent enroulé), agressée, mangée, privée de ses « joujoux », déplaçant des sentiments d'hostilité sur sa maîtresse, et on peut supposer qu'il y avait un agresseur latent en cette agressée. On peut penser que les dessins (3-4-5) représentent déjà sa curiosité pour ce qui se passe à la maison-visage. Le dessin (6) fait penser que le conflit qui se joue en elle provoque une déstructuration momentanée du dessin de la maison.

Au-delà des rideaux

Après une période de plus d'un mois où cette perturbation se poursuit, les rapports avec l'institutrice s'améliorent, en même temps que vient toute une série d'interrogations dans les dessins sur ce qui se passe à la maison. Est-ce elle la petite souris qui cherche à voir ce que fait le père (8) ? Cette petite souris, est-ce déjà une hypothèse sur l'acte procréateur, le pénis du père et une participation fusionnelle ? En tout cas, elle part à la découverte de l'intérieur de la maison (9). Qu'est-ce qu'il y a au-delà des rideaux ? (8) du monde des parents qui se ferme, dont le papa a la clé (10), au-delà duquel il y a quelque chose de mystérieux, de l'ordre du cadeau de Noël ? Par quel orifice y entre-t-on ? Par la comparaison avec un cinéma (12), elle imagine les mystères de l'autre côté de l'écran (13). Vient une hypothèse plus précise : il y a du loup là-dedans (15), des histoires de portes différentes par lesquelles chacun, le loup et la maman, entre. Une « discussion » s'y déroule. Une autre symbolisation apparaît (11) qui amorce en réalité une façon de participer à la procréation, comme la suite le montrera rapidement : c'est l'idée que le papa absorbe une mouche en présence de deux perroquets. Puis la fleur (17) remplace le papa dans cette activité d'absorption de la mouche. Entre temps, chaque membre de la famille est devenu perroquet (11). Les longs becs qui se touchent permettent à Laurence de faire un bisou à papa (19 et 21), puis, pendant que tout le monde touche tout le monde par le bec, un bébé est dans le ventre de maman, un bébé (un autre ?) dans le ventre du papa, en même temps qu'un loup (20).

(1) Nous avons voulu donner un échantillonnage assez consistant des dessins de Laurence, avec ses commentaires notés par l'institutrice, pour que le lecteur puisse suivre sa démarche sans être tenu par l'interprétation que nous en proposons. On trouvera un choix de 51 dessins dans les pages qui suivent, leur numérotation correspond à celle du texte.



on le a a a a
 Ça c'est le papa — c'est la maman —
 ils donnent à manger à les petits
 bébés

1



C'est la maison et le bonhomme —
 c'est la maman qui s'en va à la
 maison

4

25-11-11 - 10 à 10 heures



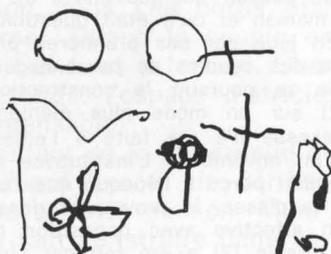
J'ai fait un serpent
 parce que j'ai tortue, il va à manger, et le fait
 un escargot et des crocodiles
 ils vont manger le serpent
 l'escargot veut pas qu'on prenne ses joujoux
 il est en colère le crocodile
 comme la maîtresse !

(pâte à modeler)
 Un escargot, un serpent et crocodile, la
 tortue

" J'ai fait un serpent parce que la petite
 tortue il va la manger le serpent "
 Un escargot et des crocodiles — ils vont
 manger les escargots

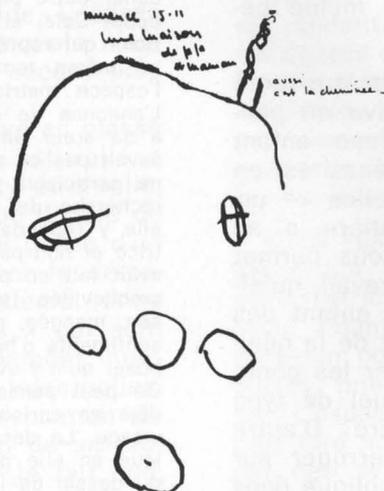
L'escargot veut pas qu'on prenne ses joujoux
 Il est en colère le crocodile... comme la
 maîtresse ! "

7



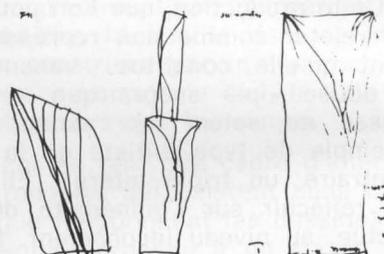
Un soleil

2



Une maison de papa et maman —
 aussi c'est la cheminée

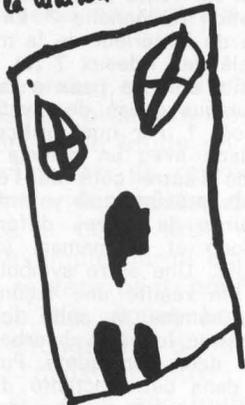
5



C'est la maison du papa
 La petite souris elle est avec le papa
 dans la maison

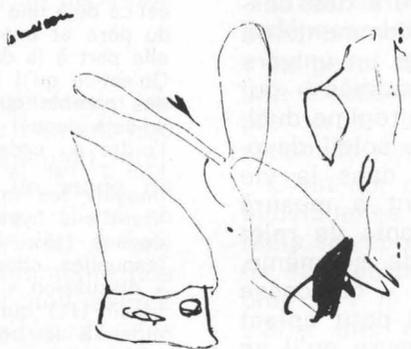
8

14-11 l'annéce
 c'est la maison de mon papa



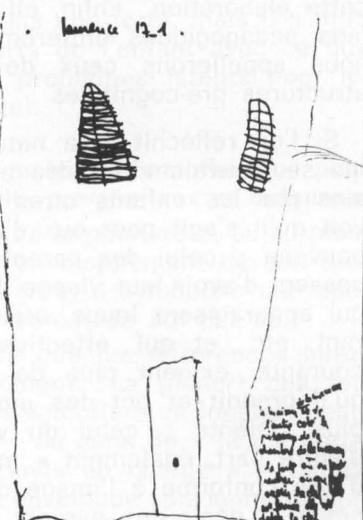
C'est la maison de mon papa

3



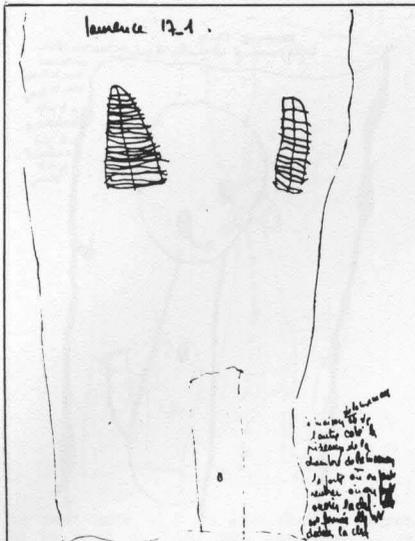
La maison

6

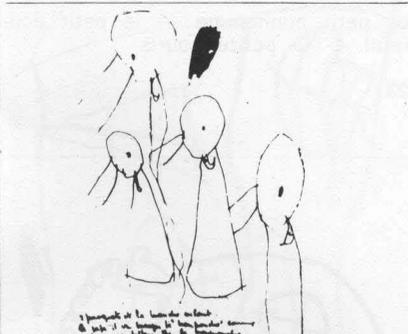


C'est la maison, la porte et les fen-
 tres

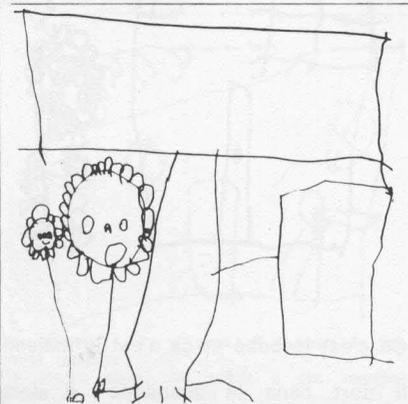
9



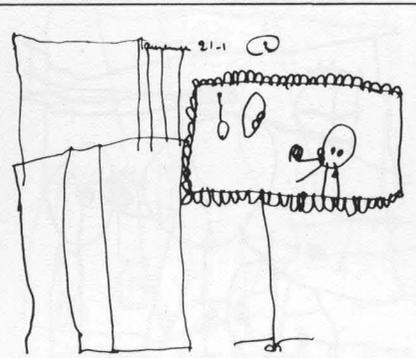
« La maison de la maman et de l'autre côté les rideaux de la chambre de la maman La porte où on peut rentrer où on peut ouvrir la clé — elle est fermée — elle est dedans la clé »
 « C'est papa qui peut ouvrir. Maman, elle a des clés mais papa aussi »
 MOI : « On ouvre la porte ? »
 LAURENCE : « On voit des joujoux de Noël »



Deux perroquets et la mouche en haut Le papa il va manger la « mouchouche », comme ça il nous embêtera plus la mouchouche.



Un grand cinéma. La maman et le petit bébé. Tous les deux regardent le cinéma.



C'est de l'autre côté (du cinéma) avec le petit coincoin, la grosse bête et la bougie

13



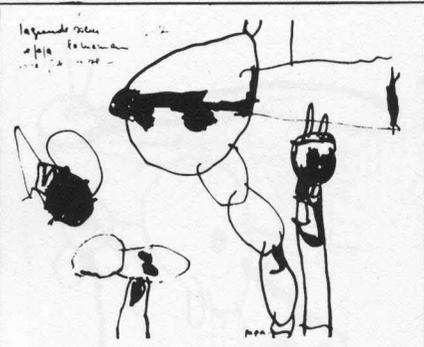
La poupée

14



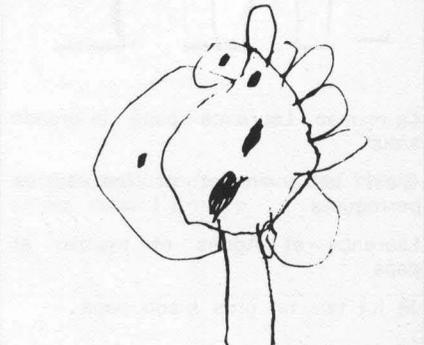
C'est la maman — elle rentre dans la maison « parcequ'il » pleut C'est les portes de la maman Le loup il rentre par cette porté (gauche) et la maman elle rentre par là (droite). Ils discutent et après il s'en va. Il est dans la maison

15



La grande sœur — le papa — la maman et le petit bébé

16



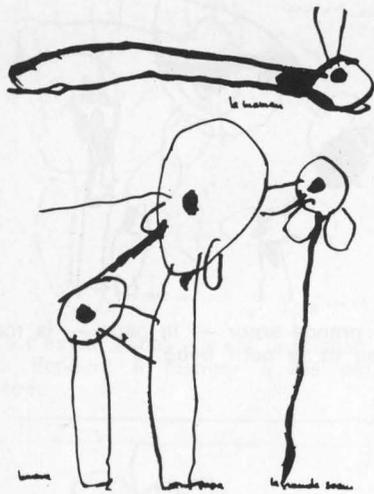
C'est la fleur — y a une « bête » dedans — y a une mouche elle fait bzz... et quand c'est l'heure de se coucher elle s'couché dans la fleur

17



Le petit enfant — les fenêtres de la maison — il porte les fenêtres dans l'autre maison « parceque » y a plus d'fenêtre dans l'aut'maison Y a un monsieur qui a cassé les deux fenêtres

18



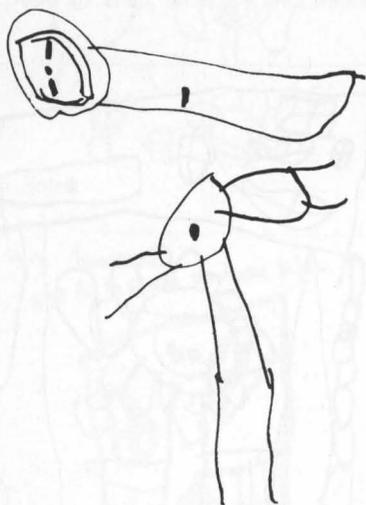
La maman Laurence papa la grande sœur

C'est le perroquet et les autres perroquets

Laurence et Agnès et maman et papa

Je lui fais un gros bisou papa

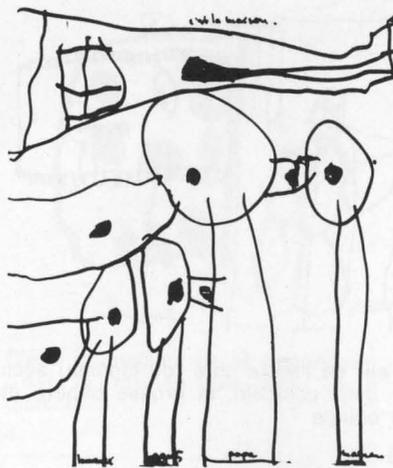
19



La maman c'est un perroquet

Et le papa il a son ventre ici — y a un bébé — et le loup qui est dans son ventre et la maman elle a un petit bébé

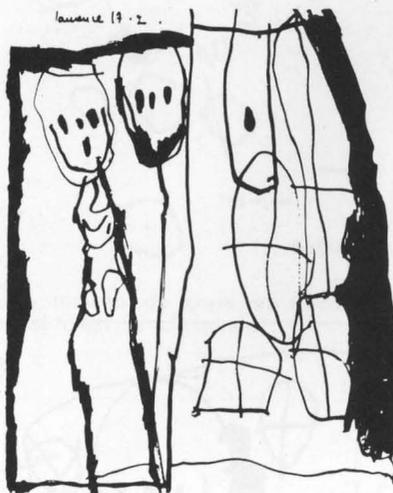
20



Laurence Agnès Papa maman C'est les perroquets ils s'font des bises

La maman le papa la grande sœur et Laurence

21



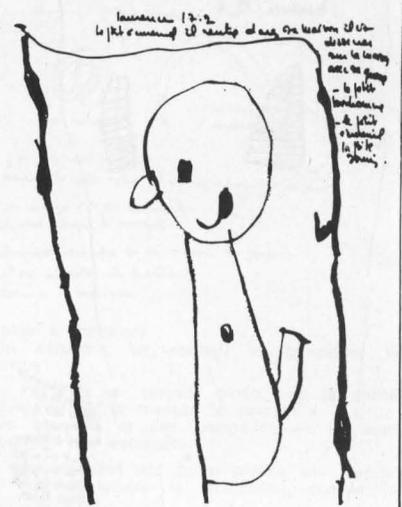
« Le papa et la maman ils s'en vont dans la maison

Le loup il est dans la maison. Il va pas les mordre, il va « discuter » avec eux. Il va leur dire qu'il va apporter des bonbons.

Ils vont le coucher — le loup — dans le lit

Y a un camion qui va renverser la maison — Ils vont aller écouter ; ding ding ding. C'est le réveil qui fait ça !

22

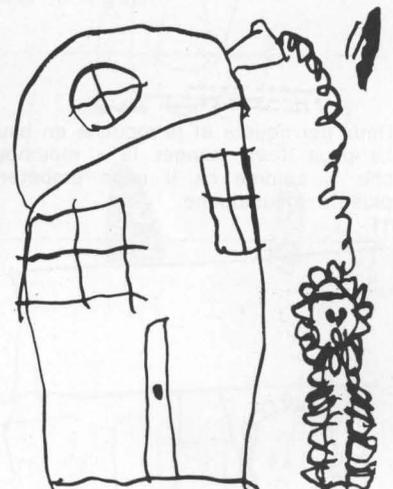


Le petit écuriel il rentre dans sa maison

Il va dessiner sur la maison avec sa queue

Le petit bonhomme — le petit écuriel — la petite souris

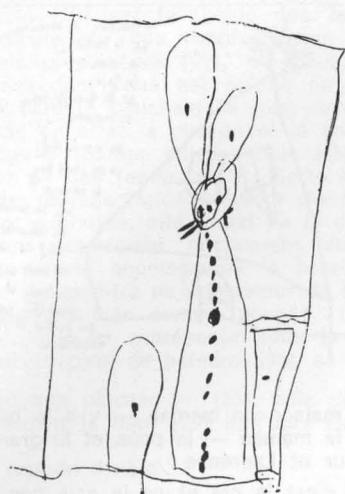
23



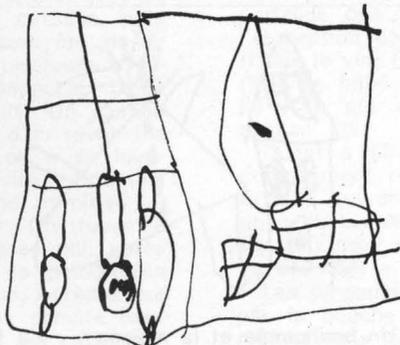
Ça c'est le bébé et ça c'est la maison

Il dort dans la cheminée il dort dans sa maison

24



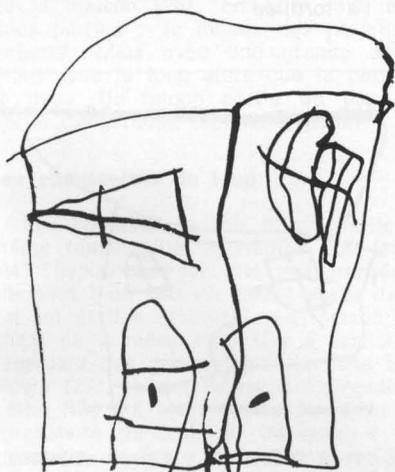
Le petit lapin — il va aller dans la maison et va boire de l'eau dans son verre — et le loup arrive il va se coucher et il s'endort avec le loup. Le loup lui fait mal il lui casse la tête
Les portes du lapin elles sont fermées
25



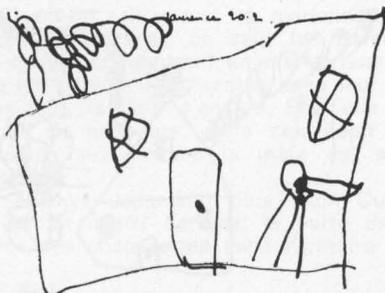
Les marionnettes elles « boient » du vin elles crachent dans l'assiette. Elles veulent casser la maison
28



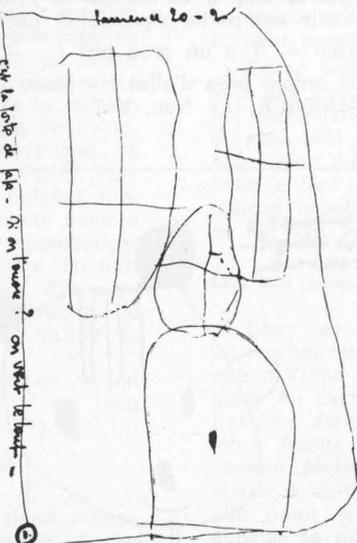
C'est la fleur — elle s'ennuie — elle a rien — elle voudrait un nounours — elle le jetterait par terre
29



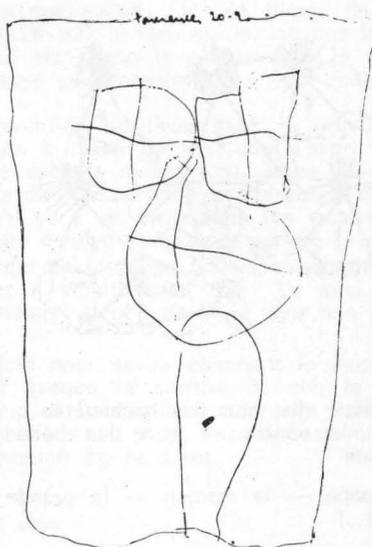
Y a maman qui est là. C'est le loup qui a barré la porte
Y a papa qui est là — Y a une petite fille
26



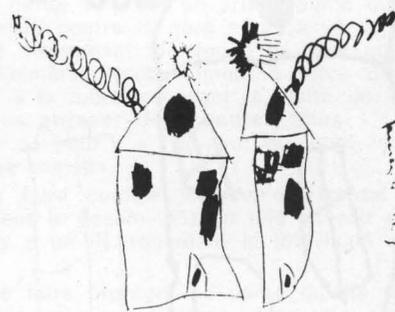
Une maison — y a papa et maman et les petits enfants
Ils jouent dans une pièce à les marionnettes et à clown-clown
Et ça c'est le pingouin — il va voir si elle est pas cassée la maison
Il veut bien l'arranger. C'est une petite fille qui veut casser la maison...
27



Maman regarde à la fenêtre — « C'est la porte de papa »
MOI : « Si on l'ouvre ? »
LAURENCE : « On voit le loup »
30



La maison du loup — il a des chaussettes dans l'armoire
31



Les deux maisons — y a papa et maman dedans

— papa — maman —

Ils « boient » du vin « parcequ'ils » ont soif

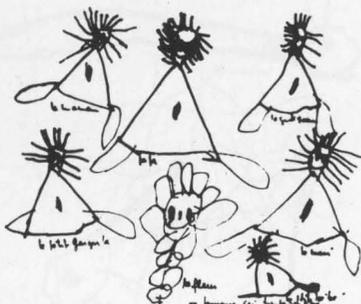
Y a la petite fille — et — l'autre petite fille

Elles sont dans leur pièce et — font leur dodo avec son nounours

Papa vient pour les réveiller

L'étoile sur la maison « pace » que le père Noël il va venir...

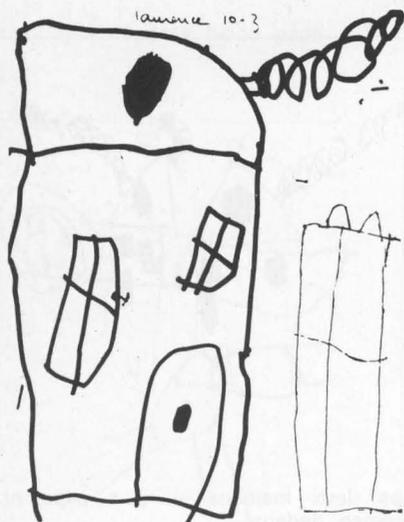
32



La fleur elle veut des cacahuètes
c'est le ventre — y a des bébés
dedans

(le papa — la maman — la grande
sœur...)

Le petit bébé il en a pas — il est
sorti du ventre de la maman
(Moi : bébé pas encore né)
34



C'est la maison de maman et ça
c'est le cadeau que le père Noël
apporte

— C'est la fenêtre de maman — elle
est là la cheminée

Il fait du bruit dans la forêt : c'est
le loup qui fait ça

Y a maman qui va voir le loup et
elle se sauve parce que le loup veut
la manger — le loup va s'faire mouil-
ler dans l'eau — y a la rivière

35



Un bonhomme et la maison — y a la
maman dans la maison avec le papa
et la grande sœur — elle est malade
la grande sœur — y a le docteur qui
vient pour la soigner — Papa demande
à le docteur « on sait pas ce que
la petite fille elle va faire »

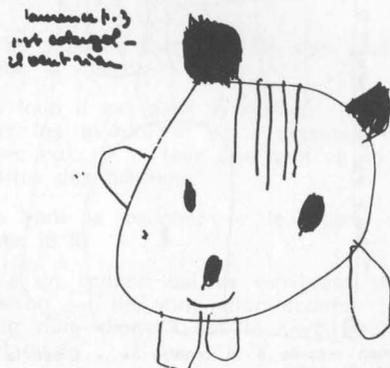
36



C'est le loup il va manger la brioche
— elle est partie s'promener dans le
jardin — Y a un gros bizi !

(un enfant près d'elle) : « bisou » ?
LAURENCE : « Non, bizi ! » (rires)

37



C'est Colargol — il veut rien

38



la maison de maman
y a le loup
la maison
le loup
et le grand papa
et la grande sœur
et la grande sœur...

ça c'est le loup
et ça j'en ai pas
la maison

pour la serrure
ou accroche la
clé là. Au loup
est toute cassée
le loup il l'a
tortillée avec
son pistolet il l'a
tortillée

La maison de maman — y a le bébé
— la maman — le papa et la grande
sœur et Laurence

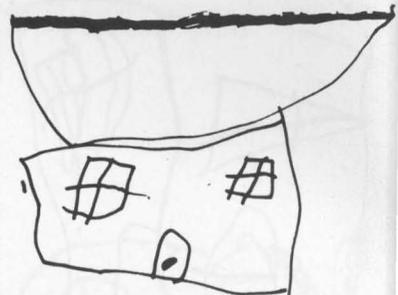
Ça c'est la clé et ça je sais pas
— La serrure ?

— Oui, la serrure. On accroche la
clé là. La porte est toute cassée.

Le loup il l'a tortillée avec son pis-
tolet

Il l'a tortillée

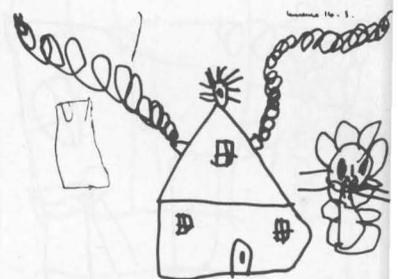
39



le loup il va manger la brioche
— elle est partie s'promener dans le
jardin — Y a un gros bizi !

C'est la maison — y a papa et maman
d'dans — c'est le ciel

40



C'est la maison — c'est les waters —
Y a la maison qui brûle — les ger-
darmes y venaient — c'est le cha-
il va tout casser la maison

Le chat il veut tout casser les water

41

Un camion

L'agressivité liée à l'idée de changement (les fenêtres portées dans l'autre maison. Y a un monsieur qui a cassé les deux fenêtres) fait son apparition avec le dessin (18) sur le thème des fenêtres cassées, puis s'articule sur une représentation plus concrète de la scène procréatrice (22). On peut faire plusieurs hypothèses dont l'une est qu'elle ne peut supporter l'idée des parents couchant le loup dans un lit. Un camion cassé en effet la maison et la sonnerie d'un réveil les oblige à tourner ailleurs leur attention ou à se lever pour ne pas rester au lit. Cette agressivité — ou (et) cette représentation violente de la scène primitive — étant exprimée, elle prend de la distance. On trouve le même mouvement, notamment chez Picasso qui, après des scènes angoissantes, a besoin de se peindre en tant que peintre ou spectateur de lui-même. Après s'être auto-symbolisée comme poupée (14), puis comme fleur (18), elle se représente sous la forme du petit écu-reuil en train de peindre avec sa queue — comme elle

avec son pinceau — (23), puis du petit lapin (25), en attendant la fleur (29) et l'ours Collargol (38).

La maison double

Mais le petit lapin fait une opération de participation à la scène primitive : il boit de l'eau, se couche avec le loup qui lui fait mal à la tête, ce qui l'oblige à fermer soigneusement tous les boutons de son ventre (25). Premier mécanisme net de défense contre la pulsion sexuelle qui se transpose tout de suite dans le vécu de la maison (26). En effet, elle devient séparée en deux parties : le monde des parents et le monde des enfants. Mais avec une grande ambiguïté, la maman étant avec le loup alors que la petite fille se conserve le papa (la bonne partie du papa, le loup étant la partie dangereuse du même papa).

Les chaussettes du loup

Les pulsions de voir et de participer deviennent en même temps plus insistantes que jamais. C'est d'abord (24) l'hypothèse, non dite mais représentée, sur l'accouchement : on voit un enfant sortir de la cheminée, tenu par un cordon ombilical. La maison étant assimilée au corps de la mère. Puis, il y a participation, en tant que regardant des marionnettes au long bec jouer au clown-clown (27), ce qui déchaîne l'agressivité : « C'est une petite fille qui vient casser la maison ». Mais c'est une agressivité particulière, intriquée à une représentation agressive de l'acte de procréation. Autrement dit, étant donné son désir de participation à cet acte, on assiste ici à la formation même de l'intrication entre la pulsion sexuelle et l'agressivité qui caractérise toute sexualité. On assiste également à une autre caractéristique de toute sexualité : sa référence à celle des parents. Puis (28), on ne sait pas si les marionnettes qui boivent, crachent et cassent, ce sont les enfants faisant comme le couple et montrant en même temps leur réprobation, ou les parents représentés dans leur vie intime. En tout cas (29), la fleur s'ennuie. Elle, elle n'a rien. Elle voudrait un nounours, mais son dépit ou sa crainte de vouloir faire comme la mère est si grand qu'elle le jetterait.

Elle va cependant plus loin. Que verrait-on si on regardait mieux derrière la porte de papa ? Un loup avec ses chaussettes dans l'armoire (30 et 31).

Le Bizi

En mars, la séparation de la maison en deux parties est d'une netteté totale (32). Mais le besoin de vérifier qu'elle n'a pas perdu le père la tourmente. Elle ne cesse de faire des hypothèses sur ce que font la mère et le loup, le loup qui veut la manger, le loup qui se fait mouiller (35). Elle aboutit à une condensation remarquable : « bizi » (37). Il y a condensation parce que

Laurence évoque à la fois le bisou et le zizi, donc une rencontre entre deux modes d'explication de la procréation. L'un par la bouche : un des premiers dessins (16) montrait les têtes de la mère et du père bizarrement fondues en une seule. On a vu par la suite l'importance des becs qui se rencontrent (11-19-20-21), l'absorption de la moumouche (11), le thème de boire (l'eau, le vin) (25-28-32), le loup qui mange une brioche (37). Le bébé qui mange de la salade dans le ventre. Le loup qui mange une carotte (48), qui mange la maman (35).

Quant à l'intervention de l'eau dans la procréation, confusément reliée à l'idée de zizi, elle s'exprime par le loup qui entre dans la rivière (35). Dans un dessin qui suit, Laurence dit : « La pluie tombe sur la maison. Le chat croit qu'il va y en avoir dans les waters ; ça va déborder ». Elle évoque encore les waters (41), puis « Les pingouins qui se font des bisous ». L'eau descend par la bouche et il vomit après (44). Le loup a un robinet dans la maison. Il boit de l'eau dans son sac », etc.

Elle va plus loin pour savoir comment le loup peut entrer (39). Elle évoque la serrure, la clé, la porte cassée : « le loup, il l'a tortillée avec son pistolet ». Ici, dans la symbolique du loup, l'accent est mis sur l'aspect de pénétration de la mère.

Collargol ne veut rien

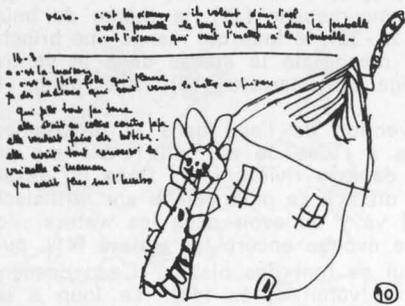
Mais en même temps, elle se vit suspecte, se met sur la défensive et montre son anxiété dans ses dessins (pas dans la réalité) : « Le père dit au docteur (36) on ne sait pas ce que la petite fille va faire ». Elle se présente sous la forme d'un Collargol innocent, disant « il veut rien » (38) alors qu'elle met le rouge du désir sur son visage (ce qu'on ne peut voir sur le dessin reproduit). Elle fait de plus en plus allusion à son agressivité et à sa culpabilité. « La maison brûle », « les gendarmes viennent », « le chat casse les waters » (41), « la petite fille est en prison parce qu'elle s'est mise en colère contre le père et a cassé la vaisselle ». Elle fait maintenant allusion à sa peur que le loup l'agresse elle-même, probablement à force d'avoir voulu s'identifier à la mère, recevant la visite du loup. « Le loup (48) va attraper deux petites filles ». Elle essaie de cacher sa peur : « j'ai peur du loup. Je me sauve dans l'autre maison. »

Son désir de faire comme le couple parental explique probablement le dessin (45) où elle se voit dans la maison où il y a un lit, regardant la télévision avec le petit copain.

Est-ce pour se faire protéger ou parce qu'elle poursuit ses hypothèses sur les origines, dans une grande indifférenciation des sexes. Elle se voit dans le ventre du père (46). Puis elle prend le parti de se montrer très sage, bien docile (49). C'est l'heure de se coucher. « Le petit enfant va se coucher. Tous les enfants que la maman appelle, ils vient. Les petits enfants, ils dansent et ils vont voir leur maman. »

Qui est loup ?

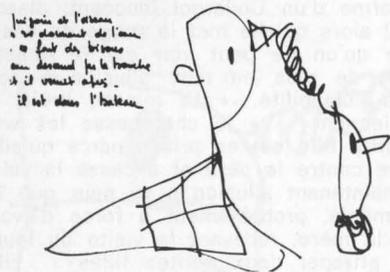
Dans les dessins de mai et juin que nous n'avons pu reproduire, une nouvelle idée germe dans son esprit : elle a l'idée de se faire loup elle-même ; elle se déguise en loup en quelque sorte. Elle poursuit ses investigations dans la chambre de papa et maman. Elle trouve leurs habits par terre... Elle se déguise encore. Et comme Jérémie précédemment, elle semble trouver un plaisir à combiner ses fantasmes, à jouer avec. Tantôt elle peint le loup agresseur de la mère, tantôt elle évoque sa propre peur du loup. Puis, peu avant la fin de l'année scolaire, à peu près au moment de l'accouchement, quelques dessins de bébés qui jouent à la balançoire, à qui on donne à manger, introduisent la réalité en faisant directement référence à l'enfant qui va naître.



Là c'est la maison — là c'est la p'tite fille qui pleure — y a des indiens qui sont venus la mettre en prison — qui jettent tout par terre Elle était en colère contre papa — elle voulait faire des bêtises

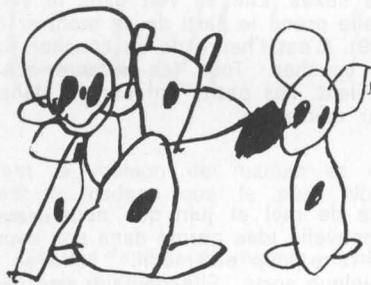
Elle avait tout renversé la vaisselle à maman — y en avait plus sur l'avabo

43



Le pingouin et l'oiseau, ils se donnent de l'eau — ils se font des bisous — L'eau descend par la bouche — et il vomit après Il est dans le bateau

44

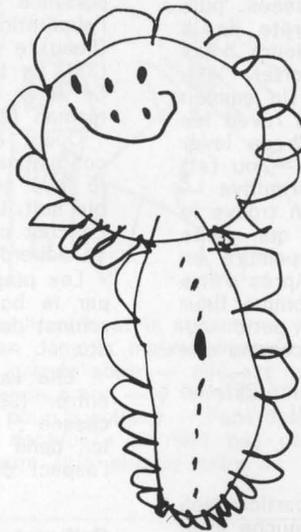


Ça c'est la petite fille — le pingouin et l'autre

Elle veut regarder la télévision — Elle veut aller dans la maison

Y a des lits avec la p'tite fille et avec le p'tit copain

45



C'est papa — y a Laurence qui est dans son ventre — Il s'promène pour faire un manège à Laurence et à Agnès en bois

46



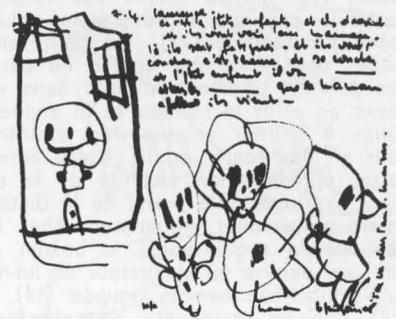
La maison de papa et maman — les deux petites filles — ils jouent et ils sont tout seuls et ils vont ouvrir la porte, alors le loup il vient pour les attraper — ils courent et ils vont rentrer dans sa maison C'est la porte de papa et maman — La maison de papa et maman

47



C'est la p'tite fille qui va dans la maison Y a un loup qui est venu — Après le loup il revient — Il monte à l'escalier — Il mange une carotte Elle a peur du loup — C'est pas moi — J'ai pas peur du loup Je me sauve dans l'aut'maison — Je veux pas des loups dans ma maison Il voit un grand loup qui va mordre par les fesses

48

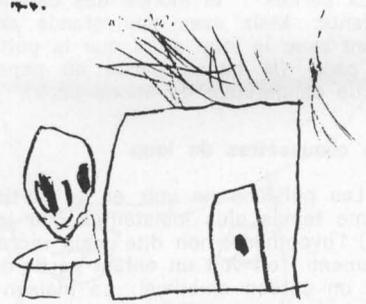


Ça c'est les petits enfants et ils dansent et ils vont voir leur maman Là ils sont fatigués et ils vont s'coucher

C'est l'heure de se coucher et le p'tit enfant il va se coucher et tous les enfants que la maman appelle ils vient.

Papa — maman — le pingouin qui s'en va dans l'aut'maison

49



La maison elle va tomber pecause la p'tite fille est en colère

C'est le monsieur qui veut la casser pecause sa maison est cassée

50



Y a un loup qui est rentré dans la maison — On casse toute la maison Elle veut aller dans la maison avec le loup — Il va lui manger son déguisement — Le loup est pas content pecause il a encore faim

51

Il est remarquable que les productions de Picasso, entre 90 et 93 ans (1), portent sur une problématique très proche de celle de Laurence entre 3 et 4 ans. A la veille de sa mort, il consacre 201 tableaux pour trouver enfin une position satisfaisante par rapport au couple des parents, tel qu'il a pu le vivre dans sa petite enfance, lorsqu'il a découvert leur sexualité. Tout y est est comme chez Laurence : hypothèses fantasmatiques sur la procréation (par exemple : la colombe sur la bouche) ; les interrogations sur les orifices, sur la différence des sexes, l'éprouvé du corps féminin, la bisexualité, la participation fusionnelle à la scène primitive ; la symbolisation de lui-même en exclu déprimé qui renonce à la sexualité, qui se vit en coupable abject, puis qui se relance dans ses hypothèses pour reconquérir la mère, l'internaliser en lui, l'agresser, la purifier, la noircir, dans un mouvement qui ne se termine qu'avec la réconciliation dramatique avec le père.

Chez la plupart des surréalistes, la problématique essentielle est celle de l'intérêt interdit pour le corps sexué et procréateur des parents. Le refoulement de Miro lui interdit d'aller au-delà de rencontres pudiques entre la lune et le soleil, entre des formes géométriques, entre des couleurs, entre la femme et l'oiseau, l'étoile et l'arbre, etc.

Ce n'est que dans la deuxième partie de sa vie que Max Ernst (2), après avoir symbolisé l'interdit d'accès à l'acte sexuel des parents sur des centaines de tableaux (recours à la castration, à l'identification féminine, à l'agressivité, au vécu de la mère comme monstre phallique, à sa dénonciation comme sorcière tyrannique) peut dévoiler le corps de la mère. Il le fait par la médiation de la thématique de la forêt qui s'entrouvre. Il autorise alors la mère à l'acte sexuel et son corps devient l'objet d'une très belle sublimation.

Le dessin libre a la même fonction pour Laurence. Elle a besoin de trouver une solution à la rupture de son ancien système de possession des parents. Il y a un non-dit de ce qui est dit de la grossesse de la mère qui lui fait perdre sa signification d'avant et son ancien mode d'appropriation du champ familial. Son désir impossible est que le régime duel, avec ce qu'il implique d'impérialisme primaire et fusionnel, continue à triompher dans un champ triangulaire où la génitalité et la sexualité font intrusion. Un non-Moi dans le Moi formé par ses propres réactions infra-intelligibles et inavouables à la menace de perte d'objet s'est glissé en elle. L'expression libre lui sert donc à faire des réélaborations pour pouvoir accueillir sa propre vie.

C'est la dynamique de succession des dessins, en tant que mise en marche d'un processus vital, qui est signifiante, et non l'addition de dessins considérés isolément. Ceux qui con-

naissent les analyses d'enfants par le R.E.D. sont familiarisés avec ce mode de réengagement dans la problématique inconsciente. Mais il faut souligner très fortement la distance énorme qui sépare une analyse à visée thérapeutique explicite, conduite en relation duelle avec l'expérience de l'écoute de l'inconscient ainsi que des interventions à ce niveau, et un droit à la parole structurée strictement sur un mode pédagogique.

Laurence a-t-elle trouvé une solution satisfaisante à son problème ? Solution, guérison, sont des mots-pièges qui renvoient à une mythologie manichéenne du bon ou du mauvais état. Demandons-nous plus simplement si elle a trouvé une « aide ». C'est incontestable. Encore qu'il serait naïf de penser que dès qu'elle envisage, au niveau fantasmatique, une meilleure possibilité de positionnement, l'effet s'en fasse sentir au niveau de son comportement. L'expérience de la psychothérapie montre que la dialectique du dit et du vécu en langage symbolique est plus complexe.

FONCTIONS D'ORGANISATION DU RAPPORT AUX PULSIONS ET AU CHAMP FAMILIAL

Considérons d'abord deux enfants de moyenne section qui ont une vie fantasmatique riche et évolutive.

Jérémy, 4 ans, n'a ajouté, jusqu'à la mi-février, aucun commentaire verbal aux 26 dessins déjà faits. Ceux-ci sont très confus. On reconnaît à peine des personnages et des maisons dans les barbouillages de couleur sombre. A partir du moment où, probablement, il s'est senti reconnu par la maîtresse et mieux situé, il entreprend une série de peintures plus structurées, dont la thématique concerne les « flics ». Son premier commentaire est une rupture totale avec la réserve qui a précédé. « Ils disent : embarquez-moi ça... Ils empoisonnent (sic). Ils font paf-paf-paf rataplof et en prison ». Quelques jours plus tard, le père entre en scène. « Mon papa, il veut voir sa voiture si elle est pas cassée... Le flic dit qu'il faut enlever les roues et casser la voiture en mille morceaux... Le flic l'a mis en prison. Après, ils l'ont tué... Ils l'ont emmené dans l'ambulance et à l'hôpital... Ils lui ont fait des piqûres... Il est pas content parce que sa voiture est cassée. »

Après cette première forme de symbolisation d'un conflit qui semble concerner le père (1), un loup apparaît où ses pulsions agressives sont probablement investies, mais qui renvoie également au père par un lapsus significatif « le pa-loup ». Quelques dessins le montrent alors sans riposte par rapport à ce loup. Puis il fait face et dédramatise un peu. « Il est là, le loup. Ils sont dans la voiture. Ils marchent dans la nuit. Il entend, mais c'est un monstre qui marche. Mais il a pas peur, le loup. Il veut le manger. Il casse un morceau... Il casse sa tête pour la manger. » Vient la culpabilité : « Le monstre a cassé la maison de fer. Les gens sont pas contents. Ils essaient de retrouver le méchant. Il

(1) Tous les commentaires interprétatifs sont strictement ceux de psychologues de l'équipe en vue de cet exposé. Leur caractère souvent péremptoire est dû surtout au manque de place nécessaire pour la discussion de leur bien-fondé. Nous ne croyons pas à une clé du langage symbolique, genre clé des songes. Il ne s'agit donc que d'hypothèses de travail sans qu'une divergence sur l'interprétation puisse remettre, selon nous, en question les conclusions générales qui se dégagent des commentaires des enfants.

(1) Exposition Picasso, Palais des Papes, Avignon, 1973.
(2) Exposition Max Ernst, Grand Palais, Paris, 1975.

faut qu'ils le tuent. Ça y est, ils l'ont tué, ils l'ont trouvé. » Menace de morcellement, de castration avec la thématique de la chose cassée et probablement de la différence des sexes. « C'est un jardin avec une fleur. Quand la fleur se casse, il faut la remettre. Si on la laisse cassée, elle peut s'envoler... » Dans un autre dessin, il est question d'un gros camion cassé, puis d'une maison cassée, puis de nouveau de voitures cassées ainsi que leur garage. On le voit alors envahi par une agressivité dévorante qui est à la fois la sienne et celle attribuée au père : « C'est un soleil ; il mange les pruneaux, mais aussi une grosse maison. Quand il a plus faim, il mange rien qu'une maison de fer. »

En mai, les thématiques conflictuelles se développent d'une façon beaucoup plus ludique qui évoque par moments un jeu dédramatisant avec les angoisses fantasmatisques. En même temps, elles prennent au travers de nouveaux dessins, en les surchargeant même par moments, une forme très réaliste : « c'est une maison ; maman est là ; papa est là et le petit enfant est à l'école. Et son petit frère, il est à la maison. Ils se bagarrent parce qu'ils sont méchants. Après, ils les frappent les papas et les mamans. Ils les enferment et il dit : ça y est, sortez. »

Albert, 4 ans, fait lui aussi une évolution considérable. C'est le conflit avec la mère qui éclate d'abord. Un dessin du mois de février (comme pour Jérémie, ce n'est pas par hasard ; c'est la période où l'enfant prend possession de la classe) représente une fenêtre noire grillagée : « Le fils, le papa ; la maman est tombée. Le fils, il l'a poussée ; elle est tombée par la fenêtre. C'était pas son fils, c'est un bandit. La maman elle est morte, la voiture l'a écrasée ». La même thématique se développe jusqu'en avril avec toutes sortes de fantasmes de châtements et d'apparitions d'animaux, comme chez Jérémie. Puis vient, à la fin de l'année, une histoire de château où il semble, au contraire, être question d'un grand amour, sur un mode très archaïque (réconciliation avec le bon sein, reprise de possession du corps de la mère, mise à distance de la mauvaise mère...). « Moi, je veux faire une lune. La dame qui porte des fruits pour apporter dans les maisons, elle veut glisser avec ses pommes sur le toboggan. Pour faire glisser ses pommes, elles vont aller loin dans un pays. Il y a des châteaux-forts. La pomme est rentrée dans le château-fort. Elle a vu des messieurs et des dames qui faisaient à manger pour la pomme. Elle a trouvé un collier. Elle est partie avec sa maman. La maman, elle l'a retrouvée. Elle l'avait perdue dans les bois. Le garçon va monter sur le toboggan. La lune, c'est le toboggan. » Albert a donc probablement tiré parti de plusieurs contes qu'on lui a racontés pour organiser un nouveau vécu de ses rapports à l'image maternelle.

Il n'y a pas d'indices d'une semblable évolution chez **Josiane**. Elle aussi, comme Jérémie, prend plaisir à jongler avec les images, mais la thématique restera la même jusqu'à la fin de l'année. Elle ne cessera d'énumérer des anomalies, des choses bizarres : tout ce qui lui pose problème.

Voici, tirés d'un nombre important de dessins, quelques exemples de ces commentaires que nous mettons à la suite : « Quelque chose de cassé dans mon ventre et aussi on ne le voit pas... Un bonhomme qui a perdu son pied... Un bonhomme, il a un seul pied. Les autres bonhommes sont morts... Ils sont malades, les enfants... Un grand serpent qui mangeait tous les petits serpents qui sont bons... Y a juste un grand serpent qui a pas froid. Y a plein de serpents avec leur maman, mais ils sont malades... Un gros serpent violet. Il a pas de bouche parce que sa bouche elle est morte... Des petits points dans le ciel rose. Tous les points là, ils sont trop méchants... Un gros camion enfermé parce qu'il

écrasait tout le monde... Un ballon pas joli.. Une fille qui est dans le ventre de papa. Elle a un tout petit bébé. »

On pourrait croire que Josiane cultive la recherche des anomalies pour épater son public intérieur et la maîtresse. En fait, la mère un jour viendra en classe et, spontanément, sans qu'il lui soit demandé quoi que ce soit, éprouve le besoin de raconter à l'enseignante les fausses couches qu'elle a faites, parle d'hystérectomies subies par plusieurs femmes de la famille et évoque des morts qui continuent à la préoccuper... Il semble y avoir une sorte de transposition de l'univers de la mère à celui de l'enfant.

Quel rôle jouent ces productions picturales ? Nous y reviendrons, après avoir évoqué le cas de deux enfants qui ont une production fantasmatisque beaucoup plus pauvre.

Après trois dessins seulement de septembre à mars, **Georges** en fait un quatrième où le thème du crocodile apparaît :

« Un crocodile et un sapin. Il est malade le crocodile ; il veut voir sa maman ». Puis, dans les semaines qui viennent : « Le crocodile a retrouvé sa maman. Il a pu malade. Il a un sapin de Noël ». Puis : « Il joue aux balles avec sa maman ». Puis toute une série de dessins sur les sapins de Noël, les escargots, un cheval, avant d'évoquer la maman malade. « Elle a mal, maman ; elle va chez le docteur. Le sapin pour la maman malade. » Or, la maman n'est pas particulièrement malade, mais il a peur pour elle parce qu'elle le fait fusionner avec elle et la mère a peur pour lui. Il s'interdit pratiquement de bouger. Pendant les trois premiers mois de l'année scolaire, il a gardé son cartable à la main, circulant au milieu des autres, comme un étranger en pays étranger. La maîtresse, voyant après coup ses dessins, comprend que l'enfant s'interdit, en tant que crocodile, toute agressivité, se vit comme incapable et incomplet. Il n'a pas le droit d'échapper à la mère. Il doit être vide de désirs et c'est la mère qui seule peut le remplir de désirs. Elle a d'ailleurs besoin de prendre possession de tout ce qu'il fait, que rien ne lui échappe. Sa première parole, en venant chercher l'enfant est toujours : « Alors, il n'a rien fait aujourd'hui ? » (question qui ne renvoie pas à l'analyse par hasard).

Quant à **Marie-Noëlle**, c'est le contraire de la passivité du précédent. Elle barbouille ce que font les autres, mord, leur fiche des coups de stylo sur la tête, fait du chantage à sa mère en l'obligeant à lui acheter sans cesse des objets.

Dans ses peintures, très rares jusqu'en fin mai (8 en tout), il n'y a d'abord, contrairement à son comportement, qu'évocation d'animaux très doux : petits chats, moutons. Puis vient l'explosion de l'agressivité : « Un gros rat ; il mord ». Puis : « Un gros rat ; il mange sa maman à moi ». Puis : « C'est un gros rat ; il mangeait maman ». Puis : « Un crocodile, il mange la maman parce qu'il a envie. Il est pas gentil. Maman est gentille. » Puis : « Je ferme la porte pour pas le crocodile il vient à maman ». Puis : « La bête qui pique ; elle s'appelle araignée ».

Ces échantillons, que nous parcourons à très grande allure, nous permettent de réfléchir sur quelques points. D'abord, quelle est la fonction de cette activité picturale libre ? Disons que c'est le rapport fantasmatisque de l'enfant à ses pulsions, non à l'école, mais à la maison, qui est essentiellement en question. Plus précisément, le rapport de l'enfant aux agressions que représente pour lui, face aux forces répressives, sa propre vie pulsionnelle familiale. Sur-tout quand celle-ci est exacerbée par des agres-

sions externes portées à la sécurité de son Moi et à son narcissisme.

La peinture représente ici un moment particulièrement intéressant du travail que fait l'enfant pour **s'organiser face à cette vie pulsionnelle**, pour élaborer une position qui lui permette, sur un mode de compromis, à la fois de la laisser se développer et de ne pas se couper du milieu familial. La contradiction majeure à la limite, la quadrature du cercle que chacun doit résoudre, consiste à rester un « bon enfant » pour ne pas perdre l'objet parental, tout en se donnant les satisfactions auto-érotiques associées aux pulsions et tout en assurant la défense du Moi agressé.

Ce que peint l'enfant correspond à la définition que Freud donne de certains aspects de la pensée, et notamment de l'image : **représentant de la représentation de la pulsion**. Ce qu'il faut entendre comme représentant de la représentation du déroulement fantasmatique de la pulsion. Autrement dit, l'enfant imagine ce que donneraient concrètement ses pulsions si elles déroulaient effectivement leur dynamique latente (1), par exemple attaquer la mère rejettante. Il expérimente les satisfactions qu'elles apporteraient, les barrières du milieu qui surgiraient, la façon dont elles pourraient être tournées, les châtiments qui en résulteraient, les modifications internes qu'il faudrait adopter (exemple : castration, position homosexuelle passive, changement d'identité, clivage du Moi, etc.). Puis cette nouvelle situation étant créée, le problème devient : comment la pulsion pourrait se développer malgré tout, ou être autrement interdite, et ainsi de suite... Ce dénouement des hypothèses se trouve hypercondensé dans le dessin. Il commence à se produire dans le commentaire verbal et la succession des peintures en stimule la décondensation et la recherche d'une nouvelle position en vue d'une coexistence plus ou moins réussie de la vie pulsionnelle et des exigences du milieu.

On peut aussi dire que la feuille blanche tient lieu d'espace potentiel, selon l'optique de Winnicott sur le fonctionnement psychique. L'enfant y trouve le lieu où il peut vivre ce qui pourrait se passer si la relation potentielle, momentanément envisagée, se vivait. C'est un terrain d'expérimentation et de métabolisation des hypothèses, indispensable à l'adaptation à la réalité. Cette expression symbolique a deux caractères : elle objective dehors ce qui était à l'intérieur et amorce une installation du sujet dans ce qui est mis dehors, comme si c'était un champ relationnel vrai, un champ familial vrai, avec de vrais problèmes à résoudre.

D'autre part, elle est partagée dans une relation à sens complexe avec l'enseignant qui la reçoit. Contentons-nous de noter que c'est seulement dans la mesure où, dans son inconscient,

celui-ci vit cette réception sur un certain mode de compréhension sans paroles, que l'inconscient de l'enfant ressent à son tour la signification implicite positive du fait de s'exprimer ainsi. Si l'enseignant donne à cette expression une valeur excessive ou trop insignifiante, elle changera de contenu. Cette relation d'inconscient à inconscient explique que tel enseignant, qui n'attend pas des dessins d'un tel type de la part de l'enfant, ne les obtient pas ou rarement, alors que d'autres enseignants, probablement parce que c'est leur désir contrôlé, les obtiennent presque à tout coup.

Il faut dire également qu'après avoir mis au dehors de lui et objectivé ce qui était à l'intérieur, l'enfant se donne à voir à lui-même, en tant que récepteur, sa propre expression picturale et verbale. Cela l'habitue à vivre comme autorisée la vie fantasmatique et favorise un mouvement de récupération des zones interdites du corps sous le regard de l'autre, donc le droit de disposer mieux de la totalité de lui-même.

Mais ces considérations sont assez théoriques tant qu'on n'envisage pas les différences, c'est-à-dire en quoi les apports de cette expression à la construction de la personnalité diffèrent d'un enfant à l'autre. Jérémie et Albert s'installent dans une dynamique de décentration et de modification de l'écoute de leur vie fantasmatique. Bien sûr, c'est à porter à l'actif du climat relationnel général de la classe et pas seulement à ce qui se fait dans le coin peinture. Est-ce bon, mauvais ou indifférent qu'une telle évolution ait lieu chez eux ? Se serait-elle produite sans cette activité ? Chacun, à de telles questions, faute d'une expérimentation encore suffisamment rigoureuse et étalée dans le temps, ne peut répondre pour l'instant que selon son sentiment.

Il en est de même pour la question de savoir si Josiane tire profit — ce que nous croyons — ou n'est pas engagée dans une voie obsessionnelle de répétition compulsive de sa préoccupation, ce que nous ne croyons pas, car le dire d'une préoccupation ou d'une castration est déjà une façon de commencer à s'en décentrer. D'ailleurs, l'institutrice, en reliant à l'intérieur d'elle-même la parole de la mère à celle de l'enfant, a perçu du même coup qu'elle modifiait son vécu de l'enfant et que cela se répercutait sur celle-ci.

Mais le problème majeur qui se trouve posé, c'est celui de l'intervention ou non de l'institutrice dans l'expression symbolique par l'enfant de ses préoccupations. Et la question est encore plus d'actualité pour Georges et Marie-Noëlle. Ayant lu une cure de Mélanie Klein, le cas Dominique de Françoise Dolto, des ouvrages de Bettelheim, l'application de la méthode R.E.D. aux psychothérapies d'enfants par Nicole Fabre, cette institutrice savait qu'elle aurait pu dire à Georges : « Si tu étais crocodile, qu'est-ce qui te ferait plaisir ? Qu'est-ce que tu aurais envie de faire ? » De même

(1) Un point de vue semblable se trouve développé à propos de l'image et du scénario en R.E.D. Encyclopédie médico-chirurgicale. Paris 5-1975. Psychiatrie 37815 C 10.

à Marie-Noëlle. Car elle sent combien l'agressivité est bloquée chez ces deux enfants. Or, elle a délibérément refusé de le faire, de même que se lancer dans des interprétations, pour des raisons très claires : elle n'était pas suffisamment préparée à ce qui pourrait advenir si elle se lançait dans cette voie ; elle n'a pas de formation qui l'autorise à pratiquer ainsi et elle veut maintenir la pureté de son projet, c'est-à-dire sa conception du respect de l'enfant.

Il ne faudrait pas, en conclusion, penser que la peinture libre, dans la relation qui a été définie, modifie de fond en comble, actuellement, les données pédagogiques à la Maternelle. Toutefois, elle oblige à des réflexions d'une portée considérable pour l'avenir.

Les enfants qui s'expriment dans des cadres structurants nous interpellent avec trois questions : Que se passe-t-il en eux ? A quoi ça sert ? Qu'y a-t-il à faire ?

Quant à l'enseignant,

1° il interpelle les psychologues et les analystes : qu'avez-vous à m'apporter sur le sens de ce qui se dit et sur l'hétérogénéité des productions des enfants ? Notamment pour les enfants dont la vie fantasmatique reste très bloquée, ne laissant d'autre issue à la métabolisation de leurs problèmes d'adaptation que la décharge brutale des pulsions, la somatisation, la fixation dans la régression ou l'appauvrissement défensif du Moi. Les différences structurales en matière d'émergence et d'expression de la vie fantasmatique, où le développement de la personnalité est au plus haut point concerné, sont un problème majeur pour l'école maternelle ;

2° il interpelle les sociologues et la société : quel genre d'hommes et de femmes peut-il résulter du recours à l'expression libre dans un climat scolaire de véritable libération, non anarchique mais structurante, du Moi ;

3° il interpelle l'institution-école, la met au pied du mur, face à la nécessité, non pas d'une évolution mineure — où l'expression libre serait un gadget ajouté à l'enseignement traditionnel — mais d'une **véritable mutation** de la nature de la fonction enseignante. Car l'enseignant est exposé à recevoir de plein fouet, dans un langage qui lui échappe, des dynamiques ou des stagnations de préoccupations où l'on sent que l'avenir de personnalités est en jeu. Peut-on demander à un enseignant, sensible et intelligent, de ne pas comprendre, de faire taire toute curiosité psychologique ? donc de s'en tenir, de façon aveugle, au versant pédagogique. Doit-il au contraire, après formation appropriée, être sensibilisé au langage symbolique et aux péripéties de l'inconscient, sans pour autant abandonner le versant pédagogique ?

L'école maternelle est obligée de libérer la parole et la vie fantasmatique des enfants. Et cela, pour prévenir l'échec scolaire ultérieur, parce que l'organisation de la personnalité de nombreux enfants à l'école élémentaire reste à de tels niveaux pré-génitaux qu'elle est en-deçà du seuil nécessaire pour être disponible à la parole sociale de l'autre et accéder à l'idéal du Moi du maître. Mais cette obligation, si elle est prise en considération, ébranle nécessairement le sens de l'acte pédagogique, la conception du cursus scolaire, la conception des conditions de formation des enseignants.

Les structures anciennes craquent, face à cette contradiction qui oblige à un choix.

En conclusion de ce travail avec J. Lévine, on m'a posé diverses questions :

LES DESSINS SONT-ILS MONTRES AUX AUTRES ENFANTS DE LA CLASSE ?

Non. L'atelier-dessin est organisé de telle sorte que chacun y va au moment où ça lui convient. Pour ce qui concerne Laurence, je sentais qu'elle avait une maturité graphique supérieure à la moyenne. Imitée par les autres, elle les aurait empêchés de trouver leur propre langage. Mais il s'agit pour moi d'un principe général. De mon point de vue, montrer des dessins aux autres, c'est provoquer des comparaisons, donner des modèles, donc empêcher l'expression personnelle.

Bien sûr, il arrive souvent que les gosses se montrent leurs dessins et comparent spontanément. Mais à l'âge de 3-4 ans, il ne faut pas donner à cette comparaison le sens que les adultes lui prêtent : les enfants regardent ce que fait l'autre, mais ne sont pas vraiment influencés si l'institutrice est vraiment décidée à ne pas les influencer.

C'est moins l'intérêt pour le graphisme de l'autre qu'on observe chez les enfants très jeunes que l'intérêt pour les commentaires, c'est-à-dire la vie fantasmagique. Si bien qu'entendre Laurence ou tout autre enfant, commenter son dessin, exerce une stimulation. Ça donne l'autorisation à ceux qui n'osent pas exprimer leurs fantasmes, de le faire. Est-ce que ça amène ceux qui ont une vie fantasmagique très pauvre, à la développer ? Je ne peux pas encore répondre rigoureusement. J'ai observé, par exemple, qu'Alexandra, qui ne s'intéressait pas au dessin, et déchirait les feuilles, y est venue à force d'écouter les commentaires d'autres enfants, et notamment de Laurence.

Il faut voir aussi que lorsque l'enfant parle de son dessin à l'institutrice seule, comme c'est le cas, une relation privilégiée s'instaure. Elle est de caractère maternel positif. L'enfant parle de son intimité dans les termes qui lui conviennent et se sent accepté. C'est donc un moment essentiel à ne pas rater et à savoir cultiver discrètement.

Le problème difficile, c'est que le dessin à valeur d'expression personnelle ne doit pas être dénaturé : si c'est un objet esthétique, il perd ce sens. Si c'est un objet à trop exhiber aux autres, il devient artificiel et n'est plus personnel. Il n'est pas question de dire à l'enfant que son dessin est un moyen d'exprimer ses problèmes, mais la façon dont l'institutrice vit la production de ces dessins montre implicitement à l'enfant que le dessin le prolonge dans ce qu'il a de personnel et que c'est important.

LES DESSINS SONT-ILS UTILISES AUX FINS D'EXPOSITION OU DE DECORATION DE LA CLASSE ?

Si je faisais ce que je voulais, je ne mettrais jamais une peinture ou un dessin isolés au mur. Je mettrais des séquences comme celles de Laurence. Pourquoi ? Parce que je refuse l'idée de décoration au moyen de dessins, à cet âge. Ça serait risquer de bloquer le goût pour les dessins d'expression personnelle.

J'admets très bien qu'il y ait deux directions graphiques : la décoration et l'expression libre. Mais quand les enfants sont très jeunes, il faut faire un choix et je choisis l'expression personnelle. Sinon, on va vers quelque chose de stéréotypé. Avec des enfants plus âgés, il est peut-être possible de mieux faire comprendre la différence, sans désavantager l'une des directions, mais je suis sceptique.

Pourtant je décore ma classe avec des dessins. Ils sont tirés des dossiers des enfants, pour que chaque enfant, quelle que soit la qualité de son dessin, retrouve sa marque, la preuve de son existence dans la classe. Mais, dans mon choix des dessins, j'évite l'uniformité, je veux des dessins représentatifs de la personnalité de chacun, donc de ses différences.

QUE M'APPORTE LA COLLABORATION SUIVIE AVEC UN ANALYSTE ?

Elle a porté sur deux points : les enfants qui me posent des problèmes et le sens "caché" de ce qui se passe dans une classe.

L'analyste m'habitue à m'interroger sur ce qui se passe dans la tête de l'enfant, au-delà du sens habituel trop souvent moralisant qu'on donne à ces conduites. Par exemple, Natacha qui fuit les relations avec moi et a des moments de violente agressivité ! j'avais tendance à la considérer comme la victime de sa mère, dont la bruquerie m'avait irritée. L'analyste, sans intervenir autrement qu'en me faisant parler, m'a décentrée par rapport à cette irritation et m'a amenée à voir au-delà de cette mère que je qualifiais dans mon for intérieur de "bourreau d'enfant" une femme qui

souffre. Toutes sortes de remarques sur elle, son mari, la soeur aînée, que je ne peux pas développer ici, me sont alors revenues à l'esprit. Natacha a pris progressivement un nouveau sens et je comprends qu'aider Natacha cela veut dire notamment voir l'autre face de la mère et avoir une relation valorisante avec elle. En accueillant autrement la mère de Natacha, j'accueille autrement Natacha et ses réactions agressives qui perdent progressivement leurs raisons d'être.

Je vais plus loin : si ce changement peut s'opérer, c'est parce que je partage désormais avec l'analyste le poids des problèmes. Je dialogue intérieurement dans ma tête avec lui, à propos de Natacha et des autres. Je prends du recul, je me sens moins angoissée et culpabilisée. Ça se dédramatise. Je m'aperçois en même temps que c'est l'angoisse qui m'a amenée très souvent à réagir maladroitement. Je ne crois pas qu'il soit sain et possible pour un enseignant de prétendre régler, sans dialogue avec quelqu'un dont c'est le métier, des problèmes que posent certains enfants difficiles. Ce travail en équipe qui est centré sur la relation de l'institutrice avec l'enfant, est d'autant plus important qu'il peut éviter souvent de psychiatriser et pathologiser les problèmes.

J'ai également mieux compris ce que je sentais intuitivement : on ne peut jamais dissocier la classe de la maison. Ce que nous avons dit, Jacques Lévine et moi, de la peinture de Laurence, montre bien que l'expression graphique a plusieurs sens, simultanément et qu'elle ne peut être comprise si on coupe l'enfant de son milieu, dans l'idée qu'on s'en fait. Mais c'est vrai pour toutes les habitudes de l'enfant : son langage, ses goûts, ses savoir-faire, son comportement avec les autres. Mon sens principal, en tant qu'institutrice, c'est d'être un pont qui relie le langage, les goûts, la sociabilité de l'enfant à la maison avec ce que je crois utile de lui apporter en classe pour qu'il puisse se construire. J'aliène l'enfant si je ne représente que les modèles traditionnels de l'école. Pour qu'il puisse se développer dans ses côtés positifs, je dois l'accepter, dans un premier temps, non comme un être anonyme, mais comme venant d'ailleurs.

De même, je me ressens de plus en plus comme un pont, quelles que soient les difficultés pour l'établir, entre les parents et l'école. Ce n'est possible qu'en vivant les choses de l'intérieur, c'est-à-dire en me mettant au point de vue de l'enfant et des parents.

EDUCATEUR OU PSYCHOTHERAPEUTE ?

Je ne suis pas thérapeute et ne cherche pas à l'être. Je ne cherche qu'à avoir une relation structurante avec les enfants en les considérant comme des personnes avec leurs différences et leurs problèmes. C'est dit et décrit dans notre travail. Je n'y reviens donc pas. On peut entrer en relation valable avec un enfant sans faire de l'exploration psychologique spécialisée et sans entrer dans des considérations sur des complexes. Il n'est d'ailleurs pas toujours non plus nécessaire d'être thérapeute avec des adultes qu'on veut aider lorsqu'on fait l'effort de mieux comprendre les données de leurs problèmes.

Les interprétations des dessins qu'on trouve dans cette B.T.R. ne viennent pas de moi et il ne me viendrait pas à l'idée de les faire. Par contre, j'ai la responsabilité d'accueillir l'enfant, non comme un objet scolaire, mais avec ses préoccupations, ses besoins d'expression, ses recherches, ses tâtonnements. Mon rôle est de créer autour de lui le milieu le plus riche possible qui favorise cette construction et des expériences de rencontres positives avec les autres. Est-ce cela être thérapeute ?

Romaine LANDIER

ONT
PARU

DANS

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

- N° 1 : *Vers une méthode naturelle
d'imprimerie***
- N° 2 : *1 000 poèmes en un an***
I. Le premier trimestre
- N° 3 : *Textes libres ordinaires de Patrice***
- N° 4-5-6 : *1 000 poèmes en un an***
II. Le deuxième trimestre
- N° 7-8 : *1 000 poèmes en un an***
III. Le troisième trimestre
- N° 9-10 : *De la parole qui surgit parfois...***
- N° 11 : *Un maître, des enfants... plus tard***
- N° 12 : *Pratique de la pédagogie Freinet
et affectivité***
- N° 13-14 : *Des moments privilégiés ?
Vers une psychologie sensible
à l'école maternelle***
- N° 15 : *La fonction symbolique au C.M. :
les globules***
- N° 16-17 : *Créativité et pédagogies
comparées***
- N° 18-19 : *Dans les traces
du tâtonnement expérimental***
- N° 20 : *Echanges à propos de la B.T.R. n° 3***
- N° 21 : *Pour l'enseignement des sciences :
une pédagogie de la curiosité***

DANS

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

NOUS PUBLIONS DES DOCUMENTS

- Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.
- Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.
- Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons *ensuite*, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.
- Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.
- Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Ecrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.
- Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'ÉDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE ÉDITION prévue pour chaque numéro.

● Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.

● Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE
et
SCIENTIFIQUE

J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...

Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.

Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.

Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie a valeur scientifique. Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.

Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !

Professeur Jean VIAL
Sciences de l'éducation
Université de Caen
Laboratoire de psycho-pédagogie

Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsable de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX ; C.C.P. : P.E.M.F. Marseille 1145-30.

Date d'édition : 12-1976 - Dépôt légal : 4e trimestre 1976 - N° d'édition : 849 - N° d'impression : 3527
N° C.P.A.P. : 53280.