

# L'ÉDUCATEUR

SUPPLÉMENT PÉRIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES  
au n° 15 de L'ÉDUCATEUR

30

20 Juin 78  
51<sup>e</sup> année

15 NOS par an : 67 F  
avec son supplément : 94 F



## Eduquer AVANT DE rééduquer ?

•  
Quatre enfants et le texte libre

•  
Psychothérapie, rééducation  
et pédagogie de soutien

Participation de

Michel BARRÉ  
Roger FAVRY  
Marie-Thérèse LACROIX  
René LAFFITTE  
Jacques LÉVINE



## Avertissement

Les cahiers annuels de B.T.R. (derniers numéros de chaque année) tel ce numéro 30 n'ont pas la forme habituelle des B.T.R. Celui-ci est composé de trois participations qui, signées, n'engagent que leur auteur.

Ces trois participations se trouvent "liées" presque par hasard.

- Michel Barré avait écrit quatre monographies qu'il nous a paru important et opportun de publier telles quelles, le plus rapidement possible.
- J. Lévine nous a transmis, pour information, son article sur une expérience de collaboration entre enseignants et non-enseignants, article déjà publié dans la revue "Etudes Psychothérapeutiques" qui a accepté avec l'auteur une publication dans B.T.R. Nous les en remercions.
- René Laffitte, commentant les monographies de Michel Barré, s'aperçoit qu'elles peuvent être un élément de discussion sur le problème du soutien et de la rééducation. Il remanipule son commentaire et propose "Eduquer avant de rééduquer" dont le titre est repris dans le titre de ce cahier, avec un point d'interrogation invitant à poursuivre la discussion.
- Enfin, dans la partie "Information - Courrier des lecteurs", Roger Favry nous questionne à propos de ce qu'il appelle la "sociologie sensible".

Pour tout courrier s'adresser à :

- M. Bertrand - M. Barré - I.C.E.M. - BP 251 - 06406 Cannes Cedex
- R. Laffitte - 30 Au flanc du Côteau - Maraussan - 34370 Cazouls-les-Béziers

# QUATRE ENFANTS ET LE TEXTE LIBRE

Michel BARRÉ

---

## Introduction

*Si j'ai accepté de sortir de mes cartons ces séries de textes libres écrits dans ma classe de perfectionnement il y a une quinzaine d'années, ce n'est pas parce que je les trouve exceptionnels. C'est au contraire parce que des camarades m'ont convaincu qu'ils pouvaient témoigner de l'importance des monographies et montrer que cela ne nécessite pas un travail considérable.*

*Ce qui suit n'a d'autre prétention que d'illustrer quelques aspects du texte libre et d'encourager tous ceux qui le veulent à rassembler de tels documents, à les relire et à essayer de mieux les comprendre.*

*Je tiens à insister sur le fait qu'il ne s'agit pas de "cas" plus ou moins exceptionnels, ayant fait l'objet d'une attention particulière. Je possède les éléments de monographies semblables pour tous les élèves de ma classe ; j'ai simplement choisi ce qui me paraissait le plus compréhensible par des lecteurs étrangers à notre classe.*

*Pendant longtemps je n'avais pas éprouvé le besoin de recueillir systématiquement de tels documents mais je me rendais compte qu'il se produisait des phénomènes inexplicables autrement qu'en termes de psychothérapie. C'est alors que j'entrepris une observation méthodique qui m'amena à rédiger le dernier chapitre (p. 39 à 62) du numéro 5 des Documents de l'I.C.E.M. "Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet" (1).*

*Sans répéter ce que j'ai écrit alors, je précise que l'attention portée aux réactions de chaque enfant et notamment à ce qui se passe au sein du groupe (2), ne doit pas transformer l'éducateur en simple observateur. Il a mieux à faire que de remplir des dossiers avec des pages de notes : son rôle est avant tout de vivre authentiquement avec les enfants. Mais cela n'est nullement contradictoire avec le fait qu'il se donne les moyens de mieux voir et, si possible, de mieux comprendre ce qui se passe, sans mettre en œuvre pour cela des moyens considérables.*

*Ce n'est qu'après bien des années que j'ai pris conscience d'une vérité pourtant élémentaire : aucun événement n'est compréhensible sans liaison avec tous ceux qui l'ont précédé et entouré. C'est alors que j'ai admis la nécessité impérative de garder dans l'ordre chronologique toute la production des enfants de la classe et pour cela de les encourager à écrire leurs textes, à faire leurs croquis sur des cahiers ou des carnets plutôt que sur des feuilles volantes et à les dater (pour cela je mis à leur disposition un tampon dateur). De mon côté je notais sur un cahier personnel ce qui me semblait important.*

*Par principe les cahiers de textes ou de croquis appartenaient aux enfants qui n'avaient aucune obligation de me les montrer mais dans la pratique, à part quelques pages arrachées ou quelques textes gommés ou raturés sur lesquels je n'ai jamais fait de commentaires pouvant être pris pour un reproche, ces cahiers m'ont souvent été montrés, confiés pour un soir et même donnés en fin d'année. En effet l'important pour les enfants, c'était l'aboutissement de ces brouillons : publication dans le journal, mise au net dans l'album personnel, envoi aux correspondants. Ils m'abandonnaient volontiers ce qu'ils considéraient comme des épiluchures de leur expression, à la fois surpris et un peu flattés que je puisse leur accorder quelque intérêt.*

*Je n'ai d'autre prétention en communiquant ces documents que d'encourager un grand nombre de camarades à faire de même et à se confronter non à coups de principes et d'a priori mais sur des faits dont on peut critiquer l'interprétation mais non l'authenticité.*

M. BARRÉ

---

(1) En vente à la C.E.L. - BP 282 - 06403 Cannes Cedex

(2) Avec l'expérience acquise depuis, je regrette de n'avoir pas mieux noté les interactions au sein du groupe.

# Jean-Marie et le pouvoir d'imaginer

Jean-Marie va avoir douze ans. Il a déjà passé trois ans en classe de perfectionnement où il a été orienté avec un Q.I. de 65. Il a appris à lire tant bien que mal mais, jusqu'à présent, il n'a jamais pris contact avec l'expression libre.

Voici son premier texte (1) :

## 1. Ça parle des vacances de Saint-Pair.

*Un garçon à la colonie m'avait donné de l'argent parce que je n'en avais pas. Un jour après j'ai reçu une lettre de ma mère et dans cette lettre, il y avait un billet de 500 F (anciens) et avec ces 500 F j'ai remboursé les sous qu'il m'avait donnés. Avec mon reste, je suis allé acheter un sabot et une pipe.*

La même semaine, il écrit :

## 2. Ça parle des bateaux sur la mer.

*J'ai été en bateau avec Claude (le directeur de la colonie), son fils et Simone. Il y avait un garçon qui avait mal au cœur. Moi, je répétais : "ça doit être l'eau de mer que ça fait ça".*

Le lundi suivant :

## 3. Ça parle de Dieppe.

*Hier j'ai été à Dieppe. Papa a dit à ma mère : "Il faut repartir parce qu'il y a un film à la télévision".*

On le voit, le niveau d'expression est très pauvre. Jean-Marie est le seul à rédiger ainsi ses titres : "Ça parle de..." mais il faut noter qu'il ne parle jamais du sujet annoncé, ce que je lui fais remarquer.

Les textes qui suivent s'avèrent encore plus pauvres.

## 4. Canteleu

*Maman a dit : "Tu vas aller à l'école demain matin".*

Manifestement le texte est resté inachevé. Jean-Marie avait entrepris de raconter un souvenir d'enfance mais il s'est arrêté dès la première phrase. Par contre il a dessiné la salle de classe et la maîtresse faisant lire "pa - po - pi". Je note que si les dessins sont puérils, Jean-Marie s'y montre plus à l'aise.

## 5. A Noël

*J'ai commandé un jeu de patience et après une boîte de crayons de couleurs et une surprise.*

La semaine suivante, Jean-Marie est absent trois jours et le vendredi il écrit :

## 6. La semaine

*J'ai été aux sports d'hiver lundi et mardi et mercredi et je me suis bien amusé. Et vous, vous êtes tourné les pouces ?*

En réalité, Jean-Marie n'est pas allé aux sports d'hiver. Son père, modeste artisan, ne pourrait se le permettre. Les parents sont allés "pour raison de famille" dans l'Est et là-bas il y avait de la neige. Jean-Marie ne parle ni de sa petite sœur (sept ans) qui faisait partie du voyage, ni des enfants qu'il a pu rencontrer. Il se dessine en skieur, sans doute pour narguer les copains restés en classe. Aurait-il de l'humour ? Le texte suivant ne le montre pas.

## 7. Hier soir

*Hier soir, j'ai tricoté dans mon fauteuil.*

Quelques jours plus tard, Jean-Marie tente un genre nouveau :

## 8. C'est un film

*C'est un homme à cheval qui se promène dans un chemin. Il s'appelle Johnny Guitare. Alors il voit des diligences qui se battent. Alors il s'en va voir au café et il dit : "Je voudrais un whisky". Il boit son whisky. Tout à coup, il voit une femme dans le bar, c'était la patronne. La patronne dit : "Pourquoi vous êtes là ?". "Pour jouer de la guitare, vous m'avez téléphoné". La patronne dit à son camarade : "Voulez-vous faire tourner la roulette ?".*

Les deux textes suivants reviennent au mode antérieur :

## 9. Hier soir

*Hier soir j'ai été en ville voir les jouets.*

Jean-Marie s'apercevant que le titre est répété au début de l'unique phrase du texte, l'a finalement raturé.

## 10. La semaine dernière

*J'ai été avec mon père, ma mère, ma sœur et puis moi. Nous avons dîné chez la marraine à ma sœur. On a commencé à manger une galette. La reine c'était la marraine à ma sœur. Moi et puis ma sœur nous avons cassé des noix. On a mangé des poissons salés.*

La fête des rois permet de dater (2) ce dixième texte et d'apprécier la production du premier trimestre. Bien sûr Jean-Marie a eu d'autres activités dans la classe mais il faut bien reconnaître qu'au niveau de l'expression, le bilan est maigre. Mais Jean-Marie a-t-il dit son dernier mot ?

Le onzième texte s'interrompt à la deuxième ligne.

*C'était un jour un petit garçon qui chantait. Puis son lui dit "pauvre garçon".*

On ne sait pas qui parle car il manque un mot après "son", peut-être père ? Jean-Marie a raturé "pauvre garçon", il a écrit aussi deux autres mots raturés que je crois être "très bien" et il s'est arrêté là. A mes questions il répond qu'il n'avait plus d'idées. Par contre il a fait un dessin : une ambulance vue d'en haut comme si on observait d'un étage et un personnage porté sur une civière par deux ambulanciers. Je ne peux m'empêcher de penser que l'histoire inachevée ne devait pas se terminer joyeusement mais je ne fais pas de commentaires.

Le douzième texte est le plus long qu'il ait écrit (seize lignes) et ne cherche pas à tromper le monde :

## C'est une histoire fausse

*On commence à parler. C'était une fois une tortue, une l'oie et un éléphant et un canard et un ours et un hérisson. Un jour il y avait un hérisson qui se promenait derrière les arbres. D'un seul coup il entendit un bruit, il se demanda : "Qu'est-ce que ça peut bien être ? Mais ça doit être le gros éléphant". Alors le hérisson dit au éléphant : "Quel pareil bruit que tu fais avec tes grandes pattes,*

(1) Tous les textes qui suivent sont retranscrits tels que l'enfant les a écrits ; seule l'orthographe est rectifiée pour faciliter la lecture.

(2) Conscient de l'importance de l'ordre chronologique des textes, j'avais demandé aux enfants d'écrire dans un cahier mais je n'avais pas encore pensé à leur faire noter la date qui permettrait d'observer les variations du rythme de production, parfois révélatrices, et certaines coïncidences avec des événements.

tu aurais pu m'écraser". La semaine dernière la tortue avait rencontré l'ours. L'ours dit : "Mais qu'est-ce que tu fais ici, toi la tortue ? Tu trouves le moyen d'être dans la rue mais si tu rentres pas tout de suite, tu vas te faire manger par l'oie et le canard, sale garnement".

C'est assez décousu comme histoire mais les camarades ont dit que ça ressemblait à une pièce de marionnettes. Je crois en effet que Jean-Marie a procédé de la même façon : il a pris des personnages, il a commencé par les dessiner puis il les a énumérés au début du texte et il a essayé de les introduire dans une histoire mais n'a pu les faire intervenir que deux à deux.

Jean-Marie utilise le même procédé pour le treizième texte mais avec deux personnages seulement :

C'est un âne et un canard

*C'était un jour un âne et un canard. Cet âne ne voulait jamais travailler avec son ami le canard. L'âne dit au canard : "Je suis pas là pour travailler, je suis là pour manger de l'herbe".*

Les réactions des camarades ont fait comprendre à Jean-Marie qu'il ne suffit pas d'avoir des personnages mais qu'il faut une histoire. Va-t-il se lancer ?

#### 14. C'était un jour

Jean-Marie a écrit dix-huit lignes mais sans doute pris d'un remords, il a effacé tout le texte, écrit au crayon. Les seuls mots que j'arrive à déchiffrer sont : "maman dit : "je vais aller..." Nous n'en saurons pas plus.

Le quinzième texte est inachevé (une histoire d'éléphant capturé par deux hommes) libéré par une petite fille, mais qui s'interrompt brusquement. Voyons le suivant :

#### 16. Le rêve de nuit

*Maman dit : "Tu vas aller à l'école". J'ai pris mon cartable et je pars. En entrant à l'école, il y a tout le monde. Alors on travaille. Puis on siffle et on va en récréation. D'un seul coup on entend un véritable tonnerre et l'école avait tremblé et un bout de l'école s'était effondré. Le maître va au téléphone et il dit que l'école s'était effondrée. Tout à coup les pompiers et l'ambulance arrivent. Il y a qu'un blessé, c'était la jambe. On le met dans l'ambulance et on l'emporta.*

L'effondrement de l'école est toujours un thème à succès auprès des enfants mais j'ai l'impression que Jean-Marie guette surtout mes réactions devant ce sacrilège qu'il a eu la prudence de placer sous le signe du "rêve de nuit" (est-on responsable de ce qu'on rêve la nuit ?). Est-il satisfait de ce test ? Toujours est-il que le texte suivant marque une nouvelle étape.

#### 17. C'était

*Deux hommes qui trouvaient jamais un travail. Alors une jeune fille ramasse des châtaignes. Les deux hommes lui disent : "Tu veux donner tes châtaignes ?". La petite fille dit : "Non, je veux pas, elles sont à moi". Alors les deux hommes lui arrachent ses châtaignes. La petite fille pleure. Alors les deux hommes courent à toute vitesse. Mais un gendarme passe et dit : "Pourquoi pleures-tu, petite fille ?". "Deux hommes m'ont pris mes châtaignes". Le gendarme dit : "Saurais-tu les reconnaître ?".*

– Oui, Monsieur, je saurai les reconnaître.  
– A quel endroit qu'ils sont partis ?  
– C'est la rue à droite, ils sont partis en courant. Y en avait un qui avait une pipe en bois.  
– Viens au commissariat.

*Tout à coup elle voit et elle dit : "Regardez, Monsieur, c'est eux". Alors le gendarme prend son revolver et aux deux hommes, celui qui avait la pipe en bois : "Haut les mains !". Il emporta les*

*deux hommes en prison. La petite fille était très contente, elle s'en va avec le panier tout vide et les gendarmes lui disent au revoir.*

J'ai la nette impression qu'après de multiples tâtonnements, Jean-Marie a découvert le type d'expression qui lui convient. Cette impression il va la confirmer en écrivant chaque semaine deux ou trois textes de vingt à trente lignes. Les textes objectifs ne disparaîtront pas complètement mais tiendront une place restreinte, peut-être limitée à l'épanouissement qu'il trouve dans sa vie objective. Par contre, il va multiplier les histoires inventées ayant pour titre et pour sujet :

Deux garçons qui se battent - Histoire triste - Un fou - Un monsieur qui est fou et voleur - Une grand-mère et un grand-père - Trois petits chats - Un monsieur qui fait peur - Les pompiers - Un cirque - Un ours méchant avec sa mère - Les trois charbonniers - Un loup méchant - Le chien abandonné - L'électricien et la dame qui vivaient dans une cave, etc.

Que disent ces textes où l'inconscient affleure ? J'avoue qu'à part quelques intuitions je n'en sais pas grand-chose mais je constate qu'au fur et à mesure qu'il les écrivait, qu'il en discutait avec les copains, Jean-Marie est devenu plus autonome même si les progrès restent trop limités à mon gré.

Le texte suivant pourrait servir de conclusion :

53. Le singe qui ne voulait pas obéir à son maître  
*Un jour il y avait un singe qui voulait pas obéir à son maître parce qu'il voulait manger des bananes et des cacaos. Alors son père (1) lui donne dix cacaos et puis des bananes. Il fallait qu'il aille au cirque pour gagner de l'argent pour sa nourriture. Le singe a fait une bêtise, il n'a gagné que mille francs. Alors son maître lui dit : "Tu n'es pas dégourdi pour gagner ta nourriture". Le singe lui fait un geste, ça voulait dire : "Tu as quand même mille francs". "Ce n'est pas assez". "Si, c'est assez" dit le singe en faisant des gestes. Un jour le singe va au cirque tout seul et travaille sans son maître pendant six mois. Un jour le maître attend près de la sortie, il a vu le singe et lui a dit : "Comment as-tu pu te sauver de la maison ?". Et il lui a attaché une corde à la patte. Avec tout l'argent il a commandé une voiture : une Chambord. Ils sont allés en vacances et maintenant ils travaillent dans un autre cirque, celui de l'O.R.T.F.*

(1) Lapsus explicite

# Jean-François, de la rédaction au texte libre

Jean-François arrive en classe de perfectionnement à douze ans, étiqueté avec un Q.I. de 65. Fils d'un cheminot d'Algérie, il n'habite la France que depuis quelques années et cette transplantation joue probablement un grand rôle dans les problèmes qu'il rencontre sur le plan scolaire malgré une bonne volonté évidente.

Jean-François est surpris qu'on lui propose d'écrire sans lui donner de sujet mais il va se mettre au texte libre avec application.

## 1. La rentrée maternelle

*Le jour de la rentrée, la moitié des enfants avaient le cœur serré et les autres étaient contents et fiers de rentrer en classe. Et il y avait beaucoup de nouveaux qui restaient à côté de leur maman et pleuraient. Quand leurs mamans sont parties, les maîtresses les encourageaient et l'école est devenue calme.*

Si Jean-François n'avait écrit son texte en classe en faisant de nombreuses corrections, je pourrais penser qu'il a recopié un vieux cahier de rédactions traditionnelles. Mais le modèle, il ne l'a pas sous la main, il l'a dans la tête. Pendant des semaines, il recourra aux thèmes qu'il a dû ressasser au cours des années précédentes mais en y ajoutant parfois une touche personnelle qui ne manque pas de saveur.

Pourtant le deuxième texte n'est pas une rédaction traditionnelle. Ayant remarqué que d'autres inventaient des histoires, Jean-François se lance dans le policier.

## 2. Les trafiquants de Chicago

*L'histoire se passe en 1950. C'est dans une banlieue de Chicago que se passe le trafic. Une bande de voyous faisaient du trafic pour gagner leur pain. Le grand patron demeurait en dehors de la ville dans une belle villa et il se servait de ses voyous pour vendre la marchandise interdite. Au moment de la paie il ne leur donne pas ce qu'il leur avait promis. Et la bande se révolta et le dénonça à la police et tous les trafiquants furent pris.*

Les camarades réagissent bien à ce texte et demandent des précisions. Pourtant il n'exploite pas le thème dans les textes suivants.

## 3. La chasse

*La veille de la chasse, les chasseurs préparent leur fusil et leur carnassière. Et ils se couchent de bonne heure afin de bien être éveillés le jour précis. Le lendemain arriva et les chasseurs se sont réunis pour partir dans la forêt. La forêt était calme, on entendait à peine le bruit des oiseaux et des feuilles mortes.*

Ça commence comme une application de leçon de vocabulaire mais il y a malgré tout une recherche d'atmosphère qu'on retrouvera plus tard mieux exploitée.

## 4. L'enfant malade

*Il était une fois un enfant qui était très malade et on ne pouvait pas le soigner car ses parents n'étaient pas assez riches pour payer les soins du malade. Un jour le père dit au médecin : "Si vous opérez mon enfant, je vous paierai tout quand j'aurais de l'argent". Et le docteur ne voulut pas et l'enfant mourut et les parents étaient désespérés car c'était leur fils unique.*

A nouveau bonne réaction des camarades qui sont en général sensibles aux thèmes de la pauvreté, de la maladie et de la mort. Je crois qu'ils ont besoin de discuter de ces problèmes qui les angoissent ; loin de les enfoncer dans le morbide, cela les aide à prendre du recul.

Suivent trois essais assez semblables que Jean-François ne sait s'il doit les titrer Automne ou Hiver. Puis un

texte long mais assez banal sur Le travail des campagnards. Il invente à nouveau une histoire.

## 7. L'enfant sauvage

*Il était une fois une famille qui avait un enfant sauvage qui n'obéissait jamais à ses parents. Un jour son père lui dit d'acheter le journal et l'enfant furieux s'en alla pour l'acheter. Mais au lieu du journal, il acheta des bonbons et il trouva un mensonge :*

*"Papa, en route, j'ai vu un garçon qui avait, je crois, 14 ans et il m'a pris le journal. J'ai voulu l'empêcher mais il s'est sauvé". Alors le père lui dit : "Tu peux aller te coucher". Le lendemain sa mère lui dit : "C'est vrai que c'est un garçon qui t'a pris le journal ?" et l'enfant dit : "Non, j'ai menti, j'ai acheté des bonbons". Alors ses parents l'ont pardonné et l'enfant est redevenu très brave et toute la famille fut contente d'avoir un gentil garçon car c'était leur fils unique.*

Il faut noter que Jean-François n'est pas fils unique. Quelques semaines plus tard sa mère est venue me dire qu'elle était très ennuyée de devoir le conduire à la gymnastique corrective car elle n'a personne pour garder les petits. J'ai eu toutes les peines à lui prouver que Jean-François pouvait s'y rendre seul sans se perdre en ville et retourner chez lui en bus. Je lui ai forcé la main en faisant partir Jean-François avec 100 mètres d'avance. "Maintenant suivez-le, vous verrez par vous-même qu'il ne se perd pas". Démonstration réussie, je savais que je ne prenais pas de risques.

Ensuite Jean-François écrit deux textes semblables sur des matches de coupe du monde de football, textes artificiels sans intérêt. Il inaugure une série documentaire parfois savoureuse dans sa naïveté.

## 10. Les volcans d'Italie

*En Italie il y a souvent des volcans et quand un volcan se forme, ça fait plusieurs dégâts et des victimes. Mais il y a des savants qui examinent ces volcans, ils ont des habits de caoutchouc et un masque pour les protéger. Les villages se détruisent et les gens sont obligés de quitter l'Italie.*

## 20. Les alcooliques

*Les alcooliques sont des personnes qui boivent du vin et c'est une maladie très compliquée. Car le vin va dans le corps et dans les poumons et ça fait comme une éponge. On doit boire par jour au moins quatre verres de vin, c'est le maximum.*

Il revient à des thèmes policiers :

17. L'alibi - 24. L'accusé - 26. L'espionne prise (pendant la guerre de 1902 ! ) - 27. Le tueur à gages.

Ces multiples essais se succèdent sans répit. Ils sont généralement imparfaits mais libèrent peu à peu Jean-François des clichés de la rédaction. Il revient à un texte d'atmosphère qui me semble une vraie réussite, il fut accueilli comme tel par la classe.

29. Cette nuit tragique où la montagne s'effondra  
*Ce jour-là, les animaux étaient nerveux, crispés. Qu'est-ce qui pouvait bien se passer ? Ils allaient et venaient affolés. Les vaches du village poussaient de longs meuglements. Les poules s'agitaient sur leur perchoir.*

*Et enfin la nuit arriva.*

*On entendit un grondement et les maisons s'écroulèrent.*

*Ce fut une grande catastrophe où deux mille personnes trouvèrent la mort.*

Que dire de plus ? Que Jean-François a encore écrit une cinquantaine de textes dans l'année, qu'il a réussi bien d'autres choses et que maintenant il a le droit de se déplacer en ville comme il veut.

# Jean-Yves et la lecture

Jean-Yves passe devant le psychologue à six ans six mois. Son Q.I. est de 85 ce qui le situe en principe au-dessus du seuil de la débilité légère. Néanmoins il entre vers huit ans à l'école de perfectionnement "son comportement contre-indiquant son maintien en classe normale". A la fin de l'année scolaire, sa maîtresse note : "D'énormes difficultés en lecture. Jean-Yves a été très nerveux au début de l'année. Depuis la maladie et la mort de son père, il est devenu plus calme".

Ce calme ne sera que de courte durée. A la rentrée suivante (je viens d'être nommé dans la classe voisine), il se signale par son opposition, sa brutalité, son agitation continuelle et même une petite fugue (il s'échappe de l'école une demi-heure avec un camarade plus jeune). A la rentrée de janvier, avec l'accord du directeur, je propose à ma collègue de prendre les quatre enfants les plus caractériels de sa classe et c'est ainsi que Jean-Yves entre dans ma classe, il a neuf ans.

Il cherche à être le meneur et possède un ascendant réel sur les autres caractériels, il est dissimulé, toujours sur la défensive à l'égard des adultes.

Pour la lecture, il a effectivement d'énormes difficultés. Il ne parvient pas à fixer les mots globalement (même les mots-clés de la classe qu'il a suivie depuis quatre trimestres). Comme il ne réussit pas à reconstituer les syllabes, ne retient aucune consonne, le problème semble insoluble à ma collègue. Jean-Yves a été surpris par la méthode naturelle et raconte ses jeux du jeudi ou du soir.

Pour la première fois de sa scolarité, il a affaire à un homme, ce qui est d'autant plus important pour lui qu'il n'a plus son père, mort un an avant.

Il a trois frères (deux grands de treize et dix-sept ans, un plus jeune de six ans) et sa mère a parfois bien des difficultés avec ces quatre garçons.

Jean-Yves ne cherche plus les affrontements mais à plusieurs reprises je le surprends à tenter de susciter des réactions d'opposition chez les plus faibles. Un jour où il cherche manifestement à bouleverser la classe, je le garde après la sortie. Il s'attendait au pire, y compris sans doute à la correction, il est surpris que je discute calmement avec lui. Je pressens en lui un terrible sentiment d'infériorité qu'il camoufle sous ses airs de caïd. Etonné que je cherche à le comprendre, il me confie : "Dans mon quartier, on m'appelle l'idiot". J'essaie de le rassurer, j'insiste sur ses réussites en dessin, en travaux manuels, je lui explique que ses réactions d'opposition proviennent de son inquiétude de ne pas apprendre à lire comme les autres et je lui promets mon aide en lui faisant promettre de ne plus essayer de provoquer des conflits au sein de la classe.

Jean-Yves se met plus courageusement au travail. Au bout d'un mois d'effort, il sait écrire son nom de mémoire. C'est pour lui une révélation.

En juin, le bilan est positif sur le plan caractériel. Sur le plan scolaire c'est encore maigre, il a une grande mémoire auditive mais d'énormes difficultés en lecture, les sons composés lui semblent incompréhensibles.

A la rentrée, Jean-Yves a l'air heureux de retrouver sa classe. Il commence à reconnaître certains mots sur les affiches de la rue et il ne se sent plus "l'idiot du quartier". Il se dispute moins avec ses deux grands frères. Son petit frère est rentré à l'école primaire voisine et commence à apprendre à lire.

A dix ans, Jean-Yves n'écrit toujours pas de textes, il semble incapable d'utiliser les mots connus pour écrire

d'autres histoires et plus encore de recomposer d'autres mots avec des sons connus. Il semble piétiner et ne pas donner le maximum. Pourtant, il communique volontiers, parle de ses jeux, des animaux qu'il aime beaucoup, de la colonie de vacances.

Le 14 janvier, il tient à nous raconter le film "La guerre des boutons" qu'il a vu la veille. Il est passionné par son sujet, s'identifie aux héros du film, à Lebrac particulièrement "parce qu'il aime les bêtes". Son histoire est choisie à la quasi unanimité ou plutôt nous essaierons de tirer un texte cohérent de son interprétation échelonnée du film.

L'après-midi, l'ombre de Lebrac planant sans doute encore sur la classe, Jean-Yves allonge au tapis d'un magistral coup de poing, un garçon plus grand que lui, qui "l'agaçait". L'identification allant tout de même un peu trop loin, je demande à Jean-Yves de rester après la classe.

Cette fois, Jean-Yves se rappelant notre première discussion, sait où je veux en venir et il essaie de s'expliquer. A mon grand étonnement, car il est très bien bâti et fort pour son âge, c'est un sentiment d'infériorité physique qui semble lui peser. Finalement il me confie que, vers quatre ans on l'a "opéré de la vessie" (en fait, j'apprendrai un peu plus tard qu'il s'agissait d'une double opération de hernie). Il semble se souvenir de tous les détails du séjour à la clinique, le départ d'un bébé qui pleurait, sa terreur de mourir, son angoisse de ne pas être "comme tout le monde".

"Au début, je n'osais pas me déshabiller devant mes frères". Effectivement à la piscine, il est très pudibond pour un garçon qui a trois frères.

Il me révèle enfin qu'il fait pipi au lit. Je comprends maintenant que "La guerre des boutons" où bagarre et zizis ont une large place, a servi de révélateur à son cas personnel. Jamais Jean-Yves ne s'était confié aussi profondément.

Nous entreprenons aussitôt la lutte anti-énurétique par l'autosuggestion, telle que je la pratique couramment (l'enfant se persuade que la nuit qui vient sera "sèche" et il tient un calendrier des réussites en cherchant à les multiplier, sans insister sur les échecs).

Le lendemain, Jean-Yves n'a pas mouillé son lit, ce qui ne me surprend guère, mais lui qui n'a jamais essayé de rédiger seul une ligne et qui est paralysé à chaque mot qu'il écrit, prend son cahier et écrit seul le texte suivant que je transcris tel quel :

*"Il y a jé une fois ja vé un nounours je couchait avec lui et je ma musé tine (bien) et je dizé à mon frère et je di zé je mamusé bien avec mon nounousse".*

Le boxeur d'hier parle de son ours sans craindre que les autres rient de lui. Est-il réconcilié avec son enfance ?

En tout cas, son expression écrite est débloquée. Durant les deux semaines qui suivent, il écrit six textes : le lion, l'éléphant, la girafe, la grenouille, la baleine.

Observons le sixième texte du 1<sup>er</sup> février (l'orthographe a été rectifiée pour faciliter la compréhension) :

*Une grenouille se promenait. Le papa lui disait : Tu devrais avoir des enfants. La phrase suivante a été raturée et en cherchant on peut lire : elle fit des efforts et les petits sortirent. Comme l'histoire censurée est incompréhensible, Jean-Yves lit : ils allèrent chez le marchand et ramenèrent des œufs. Les petits sortirent et recherchèrent leur maman grenouille. La maman rechercha les petits têtards et elle se dépêcha de les rattraper.*

Bien sûr la classe conteste l'histoire du marchand. Je sais que Jean-Yves fait le naïf car il possède des animaux : "Tes pigeons, où achètent-ils leurs oeufs ?". Il me regarde en riant : "Ils les font".

– Et les grenouilles à ton avis ?

– Je le savais mais je n'osais pas le dire...

– On a le droit de le dire. Même si on ne veut pas le dire, on a le droit de l'écrire.

Je pense que cet incident a son aboutissement trois jours plus tard. Le 4 février, Jean-Yves lit si bien que je le félicite. Depuis trois semaines en effet, il accède à la lecture courante et paraît se jouer des difficultés qui lui semblaient insurmontables jusqu'à présent.

Pourtant, aujourd'hui il est nerveux, refuse de travailler en calcul, prétend écrire un texte, casse son stylo, ne fait rien. Il demande à travailler pendant la récréation, termine rapidement son travail puis veut me raconter une histoire qu'il n'a pas réussi à écrire ce matin. Je la note sous sa dictée :

#### Le bébé

Une fois le bébé jouait avec un petit accordéon et il faisait une chanson un peu fausse, il n'était pas content parce qu'on lui disait que c'était faux et il a tapé son chat qui n'avait rien fait. Le chat l'a griffé, le bébé a pleuré. La mère a mis le chat à la porte. Le petit chat griffait la porte et l'abîmait, il défaisait tout le vernis. La mère a jeté le balai au chat. Le petit chat a pleuré, il a sauté sur la fenêtre, il a bu tout le lait sans que la maman le voie.

La maman a voulu donner du lait au bébé, il n'y en avait plus. Le bébé pleurait. La maman a couru chez le marchand. Il y avait de la glace, elle a glissé, elle est tombée. Elle a descendu toute la côte, elle a acheté le lait et elle l'a rapporté. Le bébé a bu.

Voici la conversation qui suit :

"C'est bien. Si on jouait ton histoire en marionnettes, quel personnage choisirais-tu ?".

– "Le petit chat ! Oh non, la maman, c'est drôle quand elle tombe ! C'est bien fait pour elle, elle n'avait qu'à pas faire mal au petit chat, il est mignon le petit chat".

– Oui, il est mignon. Qu'est-ce que tu penses de lui quand il boit tout le lait ?

– Il se venge, il y a pas de raison que le bébé prenne tout le lait.

– Tu ne trouves pas qu'il est un peu jaloux, ce petit chat ?

– Oui, il est jaloux du bébé.

– Et le bébé, qu'est-ce qui t'a donné l'idée de parler du bébé ?

– Mon petit frère.

Nos regards se croisent. J'ai la sensation qu'au même moment, la même révélation pénètre en nous. A tel point que, malgré ma prudence habituelle à interpréter un texte auprès de l'enfant, je ne peux m'empêcher de dire en souriant :

– Tu ne serais pas un peu jaloux de ton petit frère, par hasard ?

Je n'ai pas le temps de regretter d'avoir pensé tout haut car Jean-Yves s'illumine d'un sourire comme je ne lui en ai jamais connu.

– Sans doute un peu.

Et très vite, il me confie qu'il mentait quand il décrivait son petit frère comme si gentil par rapport aux grands ; je le rassure en lui disant que c'est normal de vouloir

sa maman pour soi tout seul, que tout le monde est un peu jaloux. Reparlant de son opération qui semble l'avoir fortement marqué, il dit qu'il avait cru que ses parents ne voulaient plus de lui parce qu'ils préféraient le petit frère. Il s'aperçoit maintenant que c'est cela qui l'a tellement terrorisé. Et je me rends compte de l'inconscience des médecins qui ne préparent pas psychologiquement l'enfant avant une opération qu'il risque d'interpréter comme une tentative d'assassinat. Les parents n'imaginent pas ce qui peut trotter dans la tête d'un petit, mais cela paraît plus difficilement excusable chez des gens dont le métier est de soigner et non de traumatiser.

Quand les autres rentrent en classe, Jean-Yves est plus radieux que je ne l'ai jamais vu. Le reste de la journée il travaille avec acharnement, calme et détendu.

Le lendemain, 5 février, Jean-Yves demande à nouveau de rester pendant la récréation pour faire un texte avec moi sur un méchant garçon jaloux. Voici ce texte écrit sous sa dictée :

Un jour un garçon jaloux s'appelait Loulou. Son petit frère s'appelait Daniel. Le petit était toujours sage et le grand toujours méchant. La maman dit à Loulou : "Va chercher des tomates parce que ta tante va venir". Il a fallu que ce soit le petit qui y aille. La marraine lui a donné 200 francs parce qu'il était mignon. Comme sa tante s'en allait le lendemain, Loulou a tapé son petit frère et volé ses sous et il a acheté des bonbons. La mère avait préparé un martinet. Loulou s'est vengé, il a boxé Daniel, il saignait, il lui a crevé un œil. La maman avait tellement peur qu'elle est tombée dans les pommes. Elle l'a porté à l'hôpital, le petit gars est mort. Loulou a été fouetté jusqu'à la mort. La mère qui était vieille, plus tard, elle est morte.

– Est-ce qu'il y a des choses vraies dans cette histoire ?

– Mon petit frère ne veut jamais faire les courses, alors je les fais. L'autre jour, j'ai eu de l'argent, mon petit frère m'en a volé.

Comme on le voit, Jean-Yves a inversé les rôles, il a attribué au grand ce qu'il reproche à son petit frère. Je reprends avec lui le texte du petit chat qui n'avait rien fait de mal et qui a été puni, c'est pour cela qu'il s'est vengé. "A la maison, quand tu fais le plus souvent les courses, c'est toi le plus gentil. Quand ton petit frère te fait enrager, tu ne te venges pas comme le petit chat parce que tu es le plus grand, le plus fort et aussi le plus gentil".

Un peu plus tard, je demande à Jean-Yves, s'il veut que je parle de nos conversations avec sa maman, à peine entrevue jusqu'à présent, car je voudrais qu'elle comprenne ce qui est en train de se passer mais je ne veux surtout rien faire sans que Jean-Yves l'ait décidé sans réticence. Il semble heureux de ma proposition, il va me montrer ses pigeons, mais j'avoue que je suis plus curieux de connaître ce petit frère qui a été, à son insu, un tel obstacle à l'épanouissement de Jean-Yves. Nous avons prévu que je ferai cette visite ce soir, 8 février, la maman est prévenue.

Le matin même, Jean-Yves invente ce texte :

#### Le bébé trompette

Un jour le bébé trompette se promène, il voit un serpent avec ses petits, ils rampaient. Le bébé trompette pleurait, il est allé le dire à sa mère. La mère est venue, elle a pris la carabine du père qui n'était pas là. Elle a tué les trois serpents mais le père serpent s'était caché sous une pierre. Il a tué la mère du bébé trompette. Alors le bébé a pris la carabine, il a tué le gros serpent. Un aigle est venu, il a consolé le bébé trompette. Le petit gars a emmené l'aigle chez lui puis le père est rentré, il voulait tuer l'aigle. Le petit gars

a dit : "Ne le tue pas, c'est mon aigle à moi".  
Il a dit au père : "Maman, est morte, c'est une vipère qui l'a piquée". Le père était enragé, il a cassé la vaisselle. Il est tombé sur une assiette, il s'est ouvert la tête et il est mort. Le bébé trompette est parti dans le pays des aigles. Les aigles voulaient le manger mais celui qui était avec lui a dit : "Laissez-le, c'est mon copain".

Sans chercher à interpréter, et surtout pas devant l'enfant, je ne peux m'empêcher d'y voir notre visite dans une maison dont le père est absent depuis presque deux ans.

La visite se passe bien. La maman est frappée des progrès de Jean-Yves depuis trois semaines pour le pipi au lit d'abord, pour la lecture ensuite. Elle me croit sur parole mais semble très surprise lorsque je parle de la jalousie de Jean-Yves et du traumatisme de l'opération qui a eu lieu il y a si longtemps. En tout cas elle est décidée à aider l'évolution de Jean-Yves. C'est une femme courageuse, parfois un peu dépassée par l'éducation de quatre garçons dont les aînés sont des adolescents.

Jean-Yves m'emmène voir ses bêtes. Dans le jardin, je vois enfin le petit frère. Mais qu'a-t-il dans les mains ? Un petit accordéon. J'avoue que ce n'est pas sans émotion que je découvre cet accessoire réel d'un texte "d'imagination".

Le lendemain, Jean-Yves n'a jamais eu l'air aussi heureux. Il écrit un petit texte sur le chardonneret qu'il a chez lui et qu'il m'a montré hier.

Mais je ne tarde pas à remarquer des réactions nouvelles de Jean-Yves. Dès que je m'occupe d'un autre enfant, il cherche à se faire remarquer. Manifestement, il transpose à l'école sa jalousie. Ce comportement se répétera assez souvent pendant les semaines qui suivent. Sans dramatiser et en évitant de le culpabiliser, je lui ferai remarquer à plusieurs reprises qu'il agit comme s'il était jaloux de tous ses camarades. Puis un jour de mars, il déclarera : "Je ne suis plus jaloux, maintenant", et effectivement, en classe, il ne manifeste plus de réactions de jalousie. Son petit frère vient quelquefois le conduire le matin ou le rechercher le soir car son école est à 100 mètres de la nôtre.

Les textes se suivent : la vache enragée, une chouette, le grand-père qui gagne le gros lot, le squelette vivant, la souris, la colonie, la cabane.

Le 6 mars, comme j'ai remarqué des difficultés en classe et surtout trois rechutes énurétiques, je propose un entretien le soir. Nous parlons du petit frère qui semble être devenu son copain de jeu, puis des anciens copains de Jean-Yves qui sont les durs du quartier. Il raconte les mauvais coups, les vols aux étalages, la resquille au cinéma, le vandalisme contre les lampadaires, les jeux avec les filles dans la cabane "ils me faisaient sortir mais je regardais par les trous de la cabane ; un jour ils ont voulu me déshabiller de force mais je me suis battu et ils n'ont pas pu". Ce n'est pas cela qui a provoqué la rupture mais quand les "voyous" ont égorgé des moineaux pour les manger.

Le texte suivant : "La nouvelle cabane", m'avertit qu'une nouvelle période est commencée : Jean-Yves a refait une cabane avec son frère et quelques nouveaux copains.

Le 11 mars, nouveau texte (le vingt-sixième).

#### Le trembloteur

Un jour, un trembloteur ne savait pas quoi faire. Il va faire la quête au coin de l'église. Il y a un petit chat qui vole son argent. Le petit chat va acheter des bonbons mais il va les remettre dans la boîte du trembloteur. Le trembloteur était content. Un petit gars lui donne 100 francs en croyant que c'était 1 franc, il voulait reprendre ses sous. Le monsieur lui dit : "Il ne fallait pas me les donner". Le trembloteur marchait avec des béquilles,

c'est le petit chat qui était allé les chercher. Il se lève, le petit chat suit le trembloteur. Avec sa patte, il pousse la béquille, le trembloteur tombe. Le petit chat miaulait parce qu'il avait fait une bêtise. Le petit chat riait dans ses moustaches. Le trembloteur le voit, il le poursuit avec sa canne. Le petit chat est rentré dans un trou. Il voit une petite souris, il ne l'a pas mangée, il ne voulait pas lui faire de mal, il jouait avec elle. Le trembloteur entre dans la maison et les a vus jouer, il prend son fusil, tue la souris. Le chat se cache dans un sabot, il monte au grenier, saute sur le trembloteur et lui crève les yeux. Il est allé à l'hôpital, il était encore plus vieux, il avait 100 ans et il est mort. Le petit chat, il est resté dans sa maison, il est allé dans le lit de la dame et la dame l'a battu à coups de balai.

Comme dans le texte du "bébé trompette", on sent affleurer tout un univers de fantasmes. Je suis surtout frappé par l'ambivalence des réactions du petit chat auquel Jean-Yves s'était identifié il y a cinq semaines. Je ne peux m'empêcher de penser au père disparu mais il est impossible de dire à Jean-Yves : "es-tu jaloux ?". L'irruption de la dame dont il n'était pas question au début reviendra à la fin du texte suivant sur une famille de chats (encore des chats) :

... Le petit (chat) était content, la dame le caressait, mais le père (chat) était jaloux et la mère prit tous les chats sur ses genoux.

Le 19 mars, Jean-Yves me donne l'occasion de mesurer le chemin parcouru. Je suis absent ce jour-là et Jean-Yves, dans la classe d'un collègue, écrit sans aucune aide un texte (le vingt-huitième depuis deux mois), une histoire de chats, bien sûr. Je le transcris textuellement car il a été écrit sans aucun recours.

Bien sûr l'orthographe n'est pas encore maîtrisée mais n'oublions pas que le premier texte écrit remonte au 15 janvier.

Une fois un petit chat avé une tropêtre (trompette) ivoulaie nenjouai, sa maire n'voulé pae et il soufla le plufore qilpe (qu'il peut). Sa mère apri le martiné. Le petit chat agourue (a couru) atra vers les zasiatire (assiettes) (qui) volai de tou les gotai (côtés). Le petit chat a resu un gou (coup) de mar tiné. Le petit cha a aité cherché le fuzi et idi maman situ bouge je tetu alore idi je ne turapa agondision ce tu metapa.

Sa mère lui di je te taperapa acondision c tu soisage. Le petit chat poze la carabine et approche a cotai de la mère, sa mère lui di pour coï atu voulu me tuai, pasc ta voulu metapé tu fezé du bui (bruit) maman je te de mende pardon sa mère lui dis alai séfîni. Le petit chat lui dit je petit (en normand : est-ce que je peux) jouai ala tropêtre sa mère lui dit je vebine (veux bien) ne jou pa trofore.

Ce texte où l'on retrouve des éléments connus : le petit chat, la mère, la trompette, les assiettes, la carabine, se termine pour la première fois sur un compromis. Jean-Yves semble être parvenu à un certain équilibre et ses textes deviennent beaucoup moins chargés, touchant presque à la banalité, mais les progrès sont rapides surtout en lecture.

Début mai, en entendant lire ses camarades, il s'écrie : "Ils lisent tellement lentement que je n'arrive pas à suivre".

Lui qui aurait été étiqueté dyslexique quelques mois auparavant, devient le lecteur le plus rapide, délaissant parfois le reste du travail pour dévorer un livre.

A treize ans et demi, compte tenu de son développement physique et de son habileté, il entrera dans une classe professionnelle et apprendra la peinture en bâtiment.

Seuls incidents qui révèlent à la fois les séquelles du passé et les changements intervenus : à deux reprises, vers quatorze et quinze ans, Jean-Yves sera accusé d'intimider des enfants plus jeunes (sur lesquels il projette peut-être son ancienne jalousie) et de leur estorquer sous la menace quoi donc ? Des livres (illustrés et romans policiers).

En apprenant ces incidents, j'avoue que j'ai été inquiet de voir renaître à l'adolescence des conflits qui semblaient résolus mais oserai-je dire qu'en me rappelant qu'à dix ans il ne savait pas lire, je l'ai félicité intérieurement d'avoir choisi des livres comme rançon, ce n'est après tout pas si courant !

## Dominique et l'angoisse de l'échec

Dominique entre dans la classe de perfectionnement quelques jours après la rentrée de septembre 1962. Il a onze ans et demi.

Il a été testé en juin (Q.I. : 79 au WISC, âge mental de 8 ans 9 mois). Il suit très péniblement le C.E.2 dans une école de banlieue.

L'instituteur a noté dans le dossier "niveau faible, compréhension lente, instabilité". Le psychologue discerne "mauvaise latéralisation, léger trouble de prononciation, rythme des activités rapide mais dynamisme mal contrôlé, instabilité en même temps que manque de maturité".

Il est le quatrième d'une famille de sept enfants (cinq garçons, deux filles : l'aînée et la benjamine), milieu social moyen, père travaillant comme contremaître dans le textile.

Ce qui frappe dès l'abord, c'est que Dominique est marqué par l'échec ; très anxieux, il hésite à s'exprimer au début. Pendant deux mois, il ne participe qu'oralement et timidement aux moments d'expression libre. Bien sûr, je l'encourage à écrire et lui donne un cahier spécial où il pourra raconter toutes les histoires qu'il veut. Le sachant très bloqué, je l'encourage à inventer des histoires à lui.

Avant d'entreprendre la moindre chose, Dominique déclare "ça je ne sais pas le faire" ou bien "là, je suis nul". C'est presque un cérémonial et inmanquablement je réponds "ça n'a pas d'importance, fais ce que tu peux" et il faut dire qu'épaulé par un soutien moral, Dominique réussit beaucoup mieux qu'il ne l'annonçait. Un jour que je le lui fais à nouveau remarquer, il rétorque : "Oui, mais vous verrez quand ça sera les divisions à deux chiffres !" avec un regard qui signifie nettement : "Vous vous croyez malin, mais il y en a d'autres qui s'y sont cassé les dents !". Je me contente de sourire en disant "tu paries ?". Il hésite et je me demande s'il n'est pas partagé entre son envie de réussir et sa crainte de voir s'écrouler l'alibi derrière lequel il se réfugie.

Après avoir griffonné quelques textes impersonnels, Dominique se décide en novembre à commencer un cahier. Le premier texte du cahier raconte une histoire vécue : (1)

### Ceci se passe à une colonie

*C'est un jeudi, je revenais de promenade, j'avais mal à la main. Quand on arriva à la colonie, je suis allé à l'infirmerie. Le soir, après manger, j'y retournai mais il y avait un film et je restai toute la veillée et à la fin, je me suis mis à pleurer car je n'avais pas vu le film, je me suis couché à dix heures du soir. Quelques jours après, je suis allé à l'hôpital avec un moniteur qui avait un bout de verre dans la jambe, je restai six jours.*

(1) l'orthographe a été rectifiée pour faciliter la lecture mais aucune modification n'a été apportée aux textes présentés.

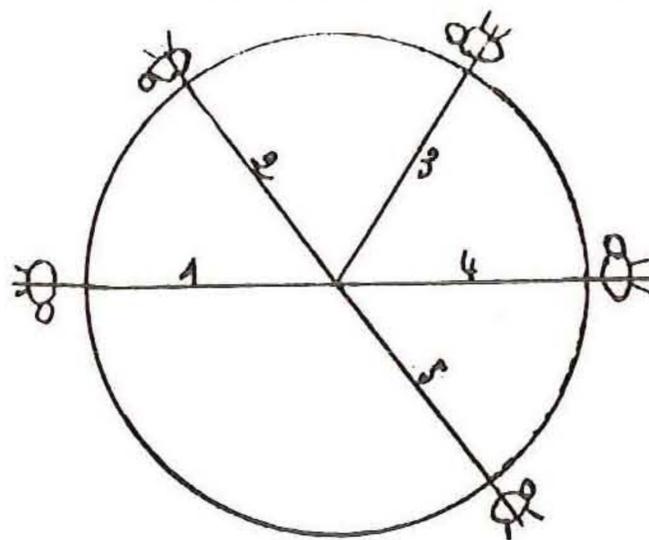
Deuxième texte : (Une quête pour la pelle de charbon des vieux).

Le 7 décembre, le troisième texte apporte un élément nouveau. C'est le premier d'une longue série de textes d'imagination.

### Je vais parler de six chevaux qui sont dans un cirque

*Il était une fois, six chevaux dans le désert, ils étaient perdus. Un jour, il arriva qu'un homme les prit par avion jusqu'à Rome et il les avait vendus dans un cirque. Le propriétaire les avait pris pour faire d'eux de vrais chevaux (de cirque) et au bout de huit ans, le plus vieux mourut, il n'y en avait plus que cinq.*

Et Dominique illustre son texte au compas, trace très méticuleusement les six branches d'un manège et en efface une (le cheval mort). Il ajoute : "Je préfère le petit, c'est le plus beau".



Le quatrième texte, très impersonnel, parle de son ancienne école, surtout de l'emploi du temps.

Le 11 décembre, cinquième texte :

### Ça parle d'un théâtre

*Il y a à Paris un théâtre où il y a toujours des disputes, on y fait de tout mais on ne peut pas les présenter au public.*

*On fait des disputes et il faut se bagarrer car on ne s'entend pas. Un jour, le patron dit : "je vais partir dans un autre pays car ici on ne fait rien de propre".*

*Les autres ont essayé de continuer mais c'était toujours pareil qu'avant. Alors trois artistes sont partis, il n'en restait plus que cinq. Quatre repartirent en laissant au dernier le théâtre.*

*Le dernier le vendit à un riche et il repartit tout seul en disant adieu à son théâtre.*

Il dessine tous les personnages et leur donne des noms de fantaisie.

Sixième texte (quand Dominique allait à la maternelle il a été renversé par un camion, sans être vraiment blessé).

Septième texte (en revenant de la colonie, Dominique, par la fenêtre du train, lance de l'eau sur un employé et se fait disputer).

Huitième texte, écrit le même jour : le 19 décembre (en se promenant en famille, un jour Dominique est tombé dans une mare).

Neuvième texte, le 21 décembre (Dominique raconte qu'un jeudi il a vu enlever la sacoche d'un pompiste).

L'année 1963 commence mal si l'on en juge par le texte du 4 janvier intitulé "Dimanche en 1963" (en glissant sur la neige, il a renversé une bouteille de lait et mouillé les journaux qu'il rapportait).

Onzième texte, le 8 janvier :

*Je vais inventer une histoire d'un monsieur.*

*Il était à Paris un monsieur qui s'appelait Jacques André et qui voulait faire une expédition dans les Indes. Il se prépara pendant quinze jours, il prit l'avion à Orly jusqu'aux Indes. Après il alla chercher un hôtel pour y dormir quatre jours. Au bout des quatre jours, il prit une équipe et partit pour la grande aventure, son rêve allait être réalisé.*

*Au bout de deux jours de marche, il découvre les restes d'un camp avec des tigres et des hommes morts. La mère que j'ai (1) trouvée, était la seule survivante, elle pleurait son mari et son enfant.*

*Il la prit avec lui et repartit neuf jours sans rien se passer. Au dixième jour, il vit les restes d'un camp de guerre. Il vit que ces ruines étaient de pendant la dernière guerre, il ne restait plus rien et en regardant, on (1) vit qu'il restait des armes neuves cachées sous une grosse pierre. On les sortit et on les vérifia. Ça voulait dire qu'on était suivi, c'est eux qui avaient fait l'attaque.*

*Tout à coup, on vit dans l'ombre un tigre qui voulait sauter sur l'homme. La mère me dit : "N'aie pas peur, elle nous fera pas de mal, je la connais, elle n'est pas forte et est partie pendant l'attaque et j'espérais de ne plus la revoir. Si on la tue, il y aura plus que des malheurs. On a tué son père, alors maintenant il y a des malheurs".*

*Cinq ans après, l'explorateur revint en France et il paya les hommes, il avait pris une panthère noire.*

Pour la première fois, Dominique écrit un texte de plus d'une page (deux et demi). L'inspiration venue des illustrés est visible mais l'identification au héros s'affirme clairement et sera utile pour comprendre ultérieurement.

Dominique reste une semaine sans écrire et le 15, pour la première fois, il réussit les divisions à deux chiffres, je lui rappelle le pari, il ne répond rien et va écrire son douzième texte :

#### Le boxeur

*C'était dans un petit pays, il y avait une famille et son père était boxeur. Il avait gagné plus de dix matches. Quand il mourut, le fils Philippe (2) prit sa place. Il commença à Paris pendant cinq ans. Au bout, il fit son premier match qui fut perdu. Le deuxième fut la première victoire. Un jour au milieu du round, il y avait une jolie fille qui regardait avec attention. A la fin du match, il gagna, il avait reconnu sa mère car il y avait*

*longtemps qu'elle avait divorcé et ils se marièrent et eurent trois enfants qui voulurent être boxeurs et ils étaient très gentils et la mère aussi et le père acheta la télévision et un frigo.*

Je n'étais pas sûr d'avoir bien compris.

M.B. : La jolie fille, c'était sa mère ?

D. : Oui !

M.B. : Le boxeur s'est marié avec sa mère ?

D. : Oui

M.B. : Si on jouait ton histoire, quel personnage choisirais-tu ?

D. : Philippe, le fils.

Dominique lut son texte aux camarades, je m'attendais à un tollé ; aucune réaction.

Cet Oedipe boxeur ne semblait choquer personne et cela m'inquiétait. Comme après chaque texte chacun peut poser des questions, je demandai : "Tu dis que la jeune fille c'était sa mère. A ton avis quel âge avait la mère quand il est né ?"

D. : 19 ans

M.B. : Quel âge a le boxeur ?

D. : 22 ans

M.B. : A ton avis, quel âge a la mère, le jour du match ?

Les enfants calculent de tête : "41".

M.B. : Crois-tu qu'on puisse dire que c'est une jeune fille ?

Un autre enfant : - Non, c'est une dame et puis d'abord, on n'a pas le droit de se marier avec sa mère ou avec sa sœur.

(Brève discussion sur ce sujet mais Dominique a repris son cahier et peu de temps après le ramène avec la greffe suivante).

*Un jour au milieu du round, il y avait une vieille dame qui avait 41 ans, il avait reconnu sa mère mais à la fin du match il n'a pas été la voir car il avait vu une jolie fille qui regardait avec attention, ils se marièrent et eurent trois enfants.*

*Le premier voulait faire carrossier, le deuxième voulait être instituteur et le dernier voulait être boxeur.*

Ainsi donc une réussite spectaculaire, puisqu'il avait lui-même posé le défi, amène Dominique à formuler la réussite la plus désirée : la possession de la mère et, devant la contestation, il s'en tire par une pirouette véritablement inattendue.

Le lendemain 16 janvier, treizième texte assez impersonnel sur un voyage au Château-Gaillard avec la grand-mère.

Le 18 janvier, quatorzième texte sur cinq oisillons dévorés par un merle lui-même tué par le chasseur.

Le 21, le texte quinze est très curieux, surtout si on le rattache au texte douze qui le précède de six jours.

#### La bâton magique

*Il était une fois une sorcière qui trouva un bâton qu'elle prit et le bâton avait quelque chose de particulier, elle avait compris qu'il s'agissait d'un bâton magique.*

*Mais un jour le bâton tomba dans l'eau, elle ne put l'avoir. Le bâton alla jusque dans un beau jardin. La fille du roi qui se promenait dans le parc a vu le bâton qui parlait, elle le prit, le sécha et lui demanda : "D'où viens-tu ?". Le bâ-*

(1) Souligné par moi (M. Barré)

(2) Dominique a un jeune frère de 10 ans qui s'appelle Philippe.

ton répondit : "Je viens de la maison d'une méchante fée, j'étais prisonnier et je suis parvenu à m'échapper". Après toutes ces émotions la princesse rentre dans le château avec le bâton et dit aux valets de servir un dîner.

Deux heures après, le bâton dit : "Je voudrais vous quitter" - "Mais, pourquoi veux-tu me quitter ?". "Je voudrais retourner chez ma vieille fée car sans moi elle ne peut plus travailler, j'ai un peu honte de la quitter. Mais quand elle mourra, je reviendrai, je vous le promets. Laissez-moi y aller je vous prie". Alors elle le ramena chez la fée, mais elle était morte, alors on l'enterra et la princesse et le bâton revinrent au palais.

Je n'insiste pas sur la résonance symbolique de ce texte après celui du boxeur. Je ne surprendrai personne en disant que Dominique demanda à représenter le bâton dans le jeu de marionnettes proposé d'après son texte.

Je lui proposai ensuite d'inventer une suite car j'étais curieux de savoir comment finirait cette histoire. La voici :

*La princesse avait (comme mari) un roi très méchant. Il était devenu jaloux, il voulait prendre le bâton de la princesse mais elle le savait. Alors la princesse prit le bâton et transforma le roi en statue. Elle avait déjà pris un prince et se maria. Ils eurent cinq enfants tous princes.*

Un amateur de psychanalyse s'amusera peut-être à analyser, à trouver la clé de chaque personnage. Est-ce bien utile ? Je crois personnellement que ce qui est essentiel, c'est de discerner le déchirement affectif du garçon (excusez-moi : du bâton) pris entre des forces contradictoires.

Une remarque : Dominique introduit beaucoup de nombres pour donner plus de réalisme à ses histoires mais le nombre cinq revient particulièrement souvent : cinq chevaux après la mort du plus vieux (texte trois), cinq acteurs à la dissolution de la troupe (texte cinq), l'explorateur est resté cinq ans aux Indes (texte onze), le boxeur s'est entraîné cinq ans (texte douze), cinq oisillons (texte quatorze), cinq princes (texte quinze).

Y a-t-il un lien avec le fait qu'il y a cinq garçons dans la famille de Dominique ?

Le 22, un texte d'imagination sur les pompiers (40 blessés et 50 millions de dégâts dans un incendie de scierie).

Le 25, texte sur des jeux à la maison avec des modèles réduits d'avion.

Le lendemain, dix-huitième texte qui se rattache au boxeur et au bâton par sa tonalité symbolique.

#### Un jour

*Un jour, le peintre René voulait faire un portrait d'une belle fille mais il ne pouvait pas la voir car elle était journaliste. Alors il fallait la prendre.*

*Comme il savait qu'elle devait aller en Amérique, elle devait prendre le France au Havre alors je (1) pris tout mon matériel de peintre et je pris un billet pour l'avion pour arriver avant le France en Amérique. Il l'attendait avec une voiture mais elle ne descendit pas. Alors il comprit qu'elle n'était pas partie, elle avait loupé le France. Alors il repartit et ne put jamais faire son portrait et il reprit sa vie normale.*

Une fois de plus, l'identification est signée mais nous verrons qu'il n'est pas si simple de reprendre sa vie normale car deux jours après, le 28, Dominique écrit un texte désespéré (numéro 19) :

(1) souligné par moi (M. Barré).

#### L'Idiot

*Un jour, après avoir neuf ans d'école, l'idiot prit l'avion à Rome jusqu'à Orly. Il avait quinze ans et quand il rentrait dans la classe, tout le monde me disait : "Bonjour l'idiot", car j'arrivais toujours en retard.*

*Après, pendant les derniers jours de classe, l'idiot était en colère ; mais il prenait facilement ses colères, alors que tout le monde avait peur de lui, il prenait les tables et les faisait tomber et le maître ne pouvait pas le calmer. Il disait au directeur qui venait pour la cantine des gros mots et rien ne lui faisait peur.*

*Le lendemain, il s'était calmé et on avait remis toutes les tables debout. On rangea la classe, à dix heures, tout était rangé. Voilà la vie que je faisais dans la classe, maintenant c'est fini.*

*L'idiot était un enfant qui avait été retrouvé pendant la guerre et il avait été à l'école à six ans. J'avais reçu un éclat d'obus à la tête et j'étais devenu fou et je peux plus me guérir.*

*Il quitta l'école à quinze ans, il partit à Orly pour y trouver un métier dans Paris mais il fallait qu'il fasse des études et il ne voulait pas car le collège était comme l'école.*

*Alors il devint clochard, il couchait sous les ponts de Paris.*

*Un jour un monsieur cherchait un homme bien, grand et fort alors il le trouva, le prit et lui donna de beaux habits et il travailla dans le métier qu'il voulait faire à dix-neuf ans. Mais il était trop vieux alors il prit la nuit un silencieux et alla se tuer dans le garage.*

Le suicide souleva une forte réprobation dans le groupe. Les identifications répétées révélaient que Dominique était dans un moment de dépression. Notons au passage que la projection prend plusieurs formes. Comme l'idiot, Dominique se croit fou et on lui a probablement dit qu'il finirait clochard s'il ne travaillait pas mieux en classe (voilà toute la stimulation qu'on avait trouvée !). Par contre Dominique aimerait attribuer à un fait de guerre (peut-être héroïque) l'état dont il souffre et surtout il aurait voulu, cet agneau, être capable de terroriser sa classe, son maître et son directeur.

Toujours est-il que cette fin de texte fut refusée par la classe. Je n'y étais pas étranger, ayant demandé si, à dix-neuf ans, on était trop vieux pour faire un nouveau métier qu'on aimait. Devant ce refus, Dominique raya les dernières lignes et écrivit la conclusion suivante :

*Un jour, un monsieur cherchait un homme, il trouva l'idiot, il était bien fort alors il lui demanda : "Veux-tu travailler avec moi ?". "Oui !" dit l'idiot. "Alors viens, monte sur mon bateau et viens dans ma cabine, je vais te donner des habits et tu vas faire un bain. Après, je te présenterai à mon équipage. Ils sont neuf, avec toi cela fera dix. Mon bateau s'appelle l'Aurore".*

*Il le fit sous-chef. Le bateau était grand, beau. Alors il vit toutes les îles de l'Océan atlantique mais le bateau fut pris dans une tempête. Il y avait un trou à la coque et il coulait. On mit les deux canots à la mer mais il y eut que cinq hommes qui réussirent à fuir et l'idiot mourut à quatre-vingt-un ans et les autres hommes moururent avec lui dont le capitaine.*

Certes, on ne pouvait plus lui reprocher de faire mourir son héros puisqu'il parvenait à un âge canonique. A noter que dans la nouvelle version, le capitaine parle, c'est lui qui prend la conduite du récit et par conséquent la responsabilité des opérations.

Le 29 janvier, texte 20 : *La fleur des nains* (pastiche d'un conte de Grimm).

Le 1<sup>er</sup> février, texte 21 : *La main qui tue* (une main coupée commet des crimes).

Le 2, texte 22 : *Les puces* (six mille puces qui envahissent les vignes dans le midi puis se font exterminer). Après avoir écrit ce texte, Dominique le barre et à plusieurs reprises, il raturera des textes qu'il juge inférieurs à sa production habituelle.

Le 4, texte 23 : *Le monsieur et l'enfant perdus*.

(Un homme et l'enfant de sa voisine vont se promener dans une forêt épaisse. L'homme a emmené une boussole et une carabine. Heureusement car un scorpion vient vers eux, il le tue).

Le 5, texte 24 : *L'enfant perdu dans un vieux château à fantôme*. (nouveau texte d'épouvante peu personnel). A la fin Dominique écrit "Une panthère noire va le dévorer mais au petit matin, il se réveille dans son lit et il avait rêvé tout cela", puis il barre le titre et le remplace par "Le rêve".

Le 6, son texte est plus original (numéro 25).

#### La règle trouvée

Il était une fois une petite fille qui allait à l'école et elle n'avait plus de règle. Le matin, elle dit à sa mère : "Maman, je veux que tu me prennes une règle car je ne la trouve plus". Alors la maman alla aux journaux et ramena sa règle, alors elle la prit et elle partit à l'école. Et il y avait un trou dans sa carte (son cartable) et elle perdit la règle. Elle était partie en retard, personne ne la ramassa. A dix heures un vagabond passait par là, il vit la règle par terre et il la prit. Et s'en allant il trouva un dessinateur qui voulait la règle et il la vendit 500 francs et le dessinateur repartit à son atelier content.

Mais le vagabond avec son argent, un enfant passant devant lui, lui demanda : "Avez-vous 100 francs à me donner car je suis un enfant perdu", alors il donna tout son argent et il repartit content.

Mais la petite fille pleurait car elle n'avait plus sa règle, alors elle revenait la tête basse parce qu'elle savait qu'elle serait privée de dessert le soir et vite au lit. Elle pleurait et la règle n'a jamais été retrouvée et la petite fille n'avait plus jamais de règle car on savait qu'elle l'a perdrait dès les premiers jours.

Rappelons que quinze jours auparavant (texte 15), Dominique avait raconté l'histoire de la sorcière qui avait trouvé puis perdu un bâton magique.

Le 11 février, un texte voisin de l'*Idiot* (numéro 26).

#### Le Coléreux

Il était une fois un coléreux qui voulait toujours tout mais on ne lui servait pas, mais on lui disait : "Tu l'auras pas" il se mettait en boule, c'est-à-dire qu'il prenait facilement des colères. Il voulait avoir un surnom car quand il était petit, son nom était l'idiot comme son frère marin qui était mort dans un naufrage. Il voulait le nom d'André.

Deux ans après, il avait dix-sept ans, il voulait faire un métier mais il ne savait pas lequel. Il voulait être menuisier mais ne savait pas bien travailler dans la charpenterie alors on le mit à la porte.

Il alla dans un pays où il n'y avait presque pas de gens. Il voulait travailler dans les chemins de fer mais il ne savait pas. Une semaine plus tard, il trouva un métier facile : balayeur. L'hiver approchait, il y avait dans les ruisseaux de la neige et de la glace à dégager. Tous les cantonniers devaient casser la glace alors il a quitté ce métier pour en trouver un plus agréable car il ne gagnait pas beaucoup d'argent. Il voulait être charbonnier, il resta quatre ans dans ce métier.

A vingt et un ans, il voulut se marier avec une cliente qu'il avait souvent servie. Quand ils se marièrent, il voulut avoir beaucoup d'enfants, il en a eu trois. Le plus petit avait trois mois, il s'appelait Michel. Le deuxième avait presque six ans et s'appelait André comme son père. Le plus grand était bien fort, il avait vingt-cinq ans, mais le père vint à mourir. On l'enterra le dimanche et l'aîné prit le commandement de la maison avec sa mère. Il avait maintenant presque vingt-cinq ans, sa mère quarante-neuf ans.

Le grand frère voulait se marier et quitter son foyer mais la mère lui dit : "Tu ne vas pas faire ça. Je vais bientôt mourir et les deux petits vont devenir orphelins". Mais le grand refusa de rester, il se maria, resta quelques jours à la maison.

Quand sa mère mourut, il eut honte de partir en laissant ses frères tout seuls car ils étaient tous petits, ils n'allaient presque jamais à l'école parce que la mère et le père étaient souvent malades et il fallait les soigner et faire les courses. C'est pour cela qu'ils n'avaient pas appris grand-chose à l'école.

Le grand ne quitta pas ses frères, il refonda le foyer avec sa femme Huguette, elle voulait bien. Le mari trouva un bon travail dans une usine de coton. Les deux frères trouvèrent aussi un métier, il avait maintenant vingt-quatre ans et l'autre vingt-deux et ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants gentils et beaux. Et le père mourut à soixante-cinq ans. Il fut tué. Vous voulez savoir comment ?

Il a été tué : il tenait une bijouterie et la nuit des voleurs rentrèrent en cassant la vitre. Le monsieur vint voir ce qui se passe. Quand on le vit entrer dans le magasin par la porte de la cuisine, les voleurs dirent : "Haut les mains" mais le monsieur avançait toujours, alors les voleurs tirèrent avec un silencieux dans la tempe et il tomba mort. Les voleurs sont partis sans rien prendre car sa femme avait entendu du bruit dans le magasin et elle téléphona à la police et les voleurs furent pendus deux jours après.

Dans ce long texte, Dominique prolonge l'histoire jusqu'à la troisième génération (presque la quatrième puisque les jeunes frères sont un peu les enfants de l'aîné. La fin policière semble surajoutée à l'histoire elle-même qu'elle respecte mal (l'homme qui travaillait dans le coton se retrouve dans une bijouterie). Le seul rôle de cette fin semble être de réintroduire le drame à un moment où tout semblait se terminer comme un conte (... et eurent beaucoup d'enfants gentils et beaux).

Pendant un mois, Dominique ne montrera qu'incidemment les textes qu'il écrit. Grâce au cahier, je les retrouverai par la suite (sauf lorsqu'il a arraché la page) mais plusieurs textes ne seront pas datés, ils se situent entre le 12 février et le 13 mars.

Texte 27

#### Le toutou devient méchant

Il y avait une fois un monsieur qui avait un beau toutou qui s'appelait Mirette et qui avait cinq mois. Il ne marchait presque pas alors il sortait avec son maître, il avait une laisse et il n'aimait pas du tout ça. Il voulait retrouver la liberté car il voyait dans la rue des chiens très contents d'être en liberté.

Et le petit chien qui avait maintenant huit ans pouvait courir comme il voulait et on ne le sortait pas parce qu'il était devenu très méchant et il avait mordu mortellement (1), même son maître qui

(1) souligné ainsi par Dominique dans son texte.

*l'avait élevé et il ne fallait pas le sortir car si on le dérangeait, on savait qu'il avait tué déjà une personne qui ne savait pas qu'il était très méchant. Un jour, un monsieur le tua et il fut arrêté, car il devenait un bon chien qui avait arrêté un voleur. On ne pensa plus à ce chien car il était mort.*

Malgré la confusion de ce texte, nous savons trop à quel point Dominique se projette dans tout ce qu'il écrit pour ne pas deviner qu'il traverse une période difficile. Le recours au psychologue, sinon au psychiatre, semble indispensable mais il n'existe à ce moment aucun recours possible : le service d'hygiène mentale prend alors des rendez-vous pour six mois plus tard et rien dans le comportement scolaire ou familial ne semble justifier une urgence. C'est avec beaucoup de difficultés que j'ai réussi à soumettre au spécialiste, un autre enfant typiquement névrotique.

Je souligne très fermement cette carence pour que nul ne nous accuse de vouloir résoudre seuls des problèmes qui dépassent notre pouvoir d'éducateur. J'ai à ce moment très nettement conscience de mes limites. Sans chercher à jouer les apprentis sorciers, nous tenterons tous ensemble par toute la vie de la classe (de la piscine à l'atelier de travaux manuels) d'aider Dominique à surmonter ses difficultés.

Texte numéro 28 (qui suit une page déchirée)

#### L'homme qui disait l'avenir faux

*Il y avait une fois un homme qui disait l'avenir et il était venu dans une foire et le dimanche, un petit garçon qui s'appelait Jean-Louis est venu à la foire et il lui demanda son avenir. Le magicien lui dit de s'asseoir et il s'assit, alors il prit la boule magique et il dit à la boule : "Donne-moi ton image" et il le répéta trois fois et une image apparut et il lui dit :*

*"Plus tard quand tu auras vingt ans, tu n'iras pas au régiment et à la place, tu te marieras avec une femme qui s'appellera Nicole Leroux et tu auras trois garçons, l'un s'appellera Philippe, le deuxième s'appellera Gérard et le troisième s'appellera Pierre et les deux premiers seront bandits à vingt et un ans et ils tueront et voleront des bijoux."*

*Pierre sera prêtre et il mourra à cent quatre ans mais les autres : Philippe et Gérard seront mis en prison pendant cinquante ans et au bout de cinquante ans ils finiront leurs jours à une corde, pendus. Et toi, tu seras toujours bon pour les malheureux qui sont dans la rue et tu vas tuer ta mère si tu rentres à la maison."*

*Et il ne l'a pas cru et il est rentré à la maison et il disait : " Il va pas falloir tuer ma maman car elle est trop bonne". Quand il rentra à la maison il ne tua pas sa mère et il s'est douté que tout ce qu'il m'avait raconté était faux. (souligné par M. Barré).*

Manifestement Dominique est saisi par des phantasmes qu'il essaie de conjurer. Ce qui est frappant c'est l'alternance du bien et du mal (les bandits et le prêtre, tu seras bon et tu tueras ta mère). Au milieu de cette incohérence, il tente de s'accrocher à sa volonté et celle-ci semble triompher à la fin du texte.

Les vingt-neuvième et trentième constituent une histoire en deux épisodes sur un chat et un chien, texte assez banal.

Le trente et unième semble reprendre un conte populaire où un jeune paysan débarrasse le pays d'une bête à cinq têtes. Après l'avoir écrit, Dominique a barré ce texte.

Texte 32 : une bagarre entre deux enfants qui se veut un combat épique.

Le texte suivant : "L'histoire d'un crime" est rayé,

peut-être à cause de son absence d'originalité.

Au-dessous, Dominique a écrit "mal".

Par contre il a écrit "mieux" au-dessus du texte 33.

#### Le vagabond

*Le fermier travaille depuis six heures et il a commencé à servir la bouillie au cochon. Après il est parti labourer le champ. Pendant ce temps, la femme du fermier a reçu un vagabond et il a demandé à coucher cette nuit mais le vagabond n'aime pas coucher dans la paille où il y a des souris, alors il demande de coucher dans le lit. La femme dit "Je veux bien, que cette nuit parce que mon père est parti à Paris à midi et il rentrera vers trois heures demain matin" alors il dit "Je veux bien et à une heure du matin, j'irai dans la paille comme ça il me laissera". A minuit il ne pensa plus au père et quand il s'en aperçut, il était trop tard alors il fallait se cacher mais où ? On réfléchit et on trouva une cachette sous le lit mais comme le père fut arrivé, il vit sur la descente de lit les bottes du vagabond alors il dit : "Il y a quelqu'un ici. Ah ! ah ! ah ! Tu veux me tromper". Alors il prit une flèche enflammée et la jeta dans le tas de paille et ça flamba. Le vagabond partit et on ne le vit plus jamais. Quant au fermier il eut un pavillon à l'entrée de la ville de Paris.*

Ce texte qui plaît tant à Dominique crie à nouveau son désir de remplacer le père (la confusion mari-père habituelle aux tout-petits est ici révélatrice alors que le fermier n'a apparemment pas d'enfant).

Le texte 34 "Le tueur" attribue (comme pour Samson, dont il a dû apprendre l'histoire au catéchisme) la force aux cheveux. Le tueur finit, comme Samson, les yeux crevés, le jour où on lui coupe les cheveux et meurt quatre jours plus tard. Détail à noter, le tueur s'appelle Dominique.

Numéro 35

#### Les amis inséparables

*Il était une fois dans le petit pays de Bourges, deux enfants orphelins, ils étaient jumeaux. Ils étaient les meilleurs copains du monde. Ils jouaient ensemble à cinq ans. Et à quinze ans ils durent se séparer parce qu'il y avait la révolution. Ils se retrouvèrent sous les ponts de Paris, ils se dirent bonjour et ils s'embrassèrent, ils allèrent boire un verre. Et après, ils avaient vingt ans. Ils allèrent au régiment et ils y allèrent tous les deux et ils furent séparés car ils n'étaient pas dans le même bataillon. Neuf ans après, ils étaient tous entraînés et il y eut une guerre mondiale qui dura cinq ans et pendant la guerre un des deux amis qui avait trente-cinq ans a été touché à la tête par un obus et il mourut tout de suite mais l'autre ami le vit. Il s'en va plus loin et il retourne à la bataille mais il voulait mourir avec son copain alors il retourna près du corps et prit son revolver et il se tira trois balles dans la tête pour mourir tout de suite.*

Le texte suivant, numéro 36 est daté du 13 mars et il a été rayé ; son titre : "Les trois scorpions mortels". Un homme qui avait acheté des scorpions se fait piquer par l'un d'eux sur une île déserte et meurt.

Le 16 mars, Dominique écrit le trente-septième texte :

#### La bête anormale

*Il était une fois un grand chien qui avait quinze ans, c'était une chienne qui avait fait des petits deux jours avant sa mort. On nourrissait les petits comme on pouvait. Elle avait fait cinq petits, il*

*y en avait quatre de morts et le dernier ne mourut pas. Quand il eut sept ans, le chien ne faisait pas de petits alors il était anormal car il était né avec une chienne malade. Mais le petit chien parlait, il pouvait faire des conversations en cachette car il ne fallait pas que tout le monde le sache mais il avait fait une conversation avec un journaliste et il avait marqué dans le journal tout ce qu'il avait entendu mais le chien qui avait appris ça était furieux et il s'enfuit dans la campagne. Il était sale, il était gras, il était déjà vieux, il avait dix ans, il trouvait un os par-ci et par-là. Un jour quelqu'un le vit et le prit.*

Les textes précédents nous ont montré à quel point Dominique se projette dans ses textes. C'est dire que je me suis senti très concerné par celui-ci. N'étais-je pas le journaliste coupable qui colporte ce qu'on lui dit ? En effet, Dominique avait probablement remarqué que je discutais à son sujet avec mon collègue-directeur et la psychologue scolaire qui ne pouvait nous consacrer que quelques heures par quinzaine. Je déduisais de ce texte qu'il me le reprochait sous une forme symbolique, j'y répondis sous la même forme au cours de la discussion en supposant que le journaliste émerveillé de trouver un chien qui parle, voulait faire partager sa découverte à ses lecteurs, qu'il n'y avait là aucune mauvaise intention de sa part.

Lorsqu'un enfant présentait un texte symbolique, j'évitais généralement d'interpréter et me contentais d'intervenir, comme les enfants, dans le sens de l'histoire. Cela me semblait moins dangereux et probablement mieux accepté par l'enfant qui n'opposait alors aucune réticence, car c'était à "l'auteur" qu'on s'adressait et non à lui-même, mais je suis persuadé qu'il en tirait bien des leçons personnelles.

Le 19, texte 39.

#### Les trois merles

*Il y avait une fois trois merles qui étaient devenus amis par les anciens parents, ils se suivaient toujours. Et un beau jour, un des merles n'était pas d'accord alors ils se séparèrent et ils n'étaient plus que deux. Ils n'étaient plus aussi heureux qu'avant et pourtant les parents leur avaient dit : "Si vous voulez être heureux, il ne faudra jamais vous quitter" mais ils ne se rappelaient plus alors ils étaient de plus en plus malheureux. Mais, un jour, un des deux merles fut tué par un chasseur. L'autre le vit tomber à l'eau, il essaya de le sauver, mais le chasseur le tua du premier coup de fusil. Il n'en restait plus qu'un sur trois et c'est moi le dernier merle de la troupe. C'est moi qui vous ai conté l'histoire des trois merles et maintenant je vais bientôt mourir sans avoir des petits. Adieu.*

J'avoue que ce Dominique me laisse souvent pantois par son art de la volte-face qui retient l'attention du lecteur au moment où elle était prête à se relâcher. Manifestement, Dominique ne pensait pas écrire son récit à la première personne quand il l'a commencé. Celui qui parle est le même qui a provoqué la dissolution du groupe au début.

Un détail revient trop souvent pour ne pas être troublant : le thème de la stérilité. Dominique n'a que douze ans et la puberté n'a pas commencé. J'ignore, bien sûr, ce qu'il a pu entendre à ce sujet. Trop souvent en effet des imbéciles ou des inconscients (qui sont parfois hélas les parents) disent au jeune inadapté : "Si tu continues comme ça, tu seras un clochard ; tu ne pourras pas avoir une famille". Je suppose que cette angoisse relève plus de discussions de cette nature que d'une réalité physiologique qui, dans son cas, paraît normale.

Le lendemain 20 mars, pendant le travail individuel, Dominique, très angoissé, m'apporte un papier sur lequel il a écrit : "Le voleur qui tue le roi, comme moi, c'est-à-dire je le tuerai". Comme je n'ai ni le temps ni l'intention de discuter devant les autres sur un tel thème, je me contente d'écrire sur son papier : "quelle idée de tuer un roi qui ne lui a rien fait".

Il revient un peu de temps après avec un dessin informe accompagné de la légende : "il sera mort et je me tuerai après car je suis un criminel. Devinez ce que je veux tuer, je tuerai de la fenêtre".

Je réponds, toujours par écrit, pendant que les autres travaillent : "Est-ce que quelqu'un t'a fait du mal pour que tu veuilles le tuer ?".

Il revient bientôt après avoir écrit :

*"Non, mais j'ai une tâche à remplir, c'est très sérieux. (puis, un moment après), car plus tard dans la vie, je pourrais être bandit si je vous dis pas tout de suite ce que j'ai à vous dire. Ceci est très urgent, forcez-moi à le dire. J'ai l'idée de tuer si je le dis tout de suite".*

Après la classe, je propose à Dominique de rester, il est incapable d'en dire plus. Il me dicte un nouveau texte dont j'espère tirer quelques lueurs mais c'est l'histoire d'un homme riche qui secourt les malheureux, les vagabonds, les clochards. Somme toute, c'est assez banal.

J'explique à Dominique que je ne crois pas qu'il puisse être un criminel. Il est parfois malheureux, il a peut-être envie de se venger mais c'est un brave garçon, je sais qu'il ne fera de mal à personne. Comme les vacances de Pâques vont bientôt avoir lieu, je lui demande de me raconter ses vacances au retour. Je veux qu'il sente mon soutien affectif pendant ces quinze jours, je le suggestionne jusqu'à ce qu'il ait lui aussi envie de revenir écrire ses textes à la rentrée.

Peut-être, après tout, sa crise d'angoisse ne provenait-elle que de la perspective de se retrouver en famille seul (c'est-à-dire sans le soutien de la classe), je n'en sais rien, je ne le saurai jamais.

Au retour, Dominique a l'air heureux de nous retrouver, sans grandes démonstrations d'ailleurs.

Son texte renoue avec celui de la bête anormale.

#### La vache et le veau (numéro 41)

*Il était une fois une vache qui avait dix ans et elle devait faire un petit veau. Il ne pouvait pas se mettre sur ses pattes, il était malade alors on demanda à l'endormir pour le soigner. Au bout de deux jours le vétérinaire dit : "Hélas, il va mourir et n'aura jamais la vie normale". Sa mère dit : "Puisqu'il va mourir il faut que je meure avec lui car je lui avais dit : si tu meurs, je mourrai aussi avec toi, et je tiens ma promesse alors je veux aller près de mon veau et je veux mourir, alors tuez-moi". Le fermier prit la carabine et les tua tous les deux et on vécut une vie heureuse.*

Je suis incapable de savoir si Dominique n'a pas oublié un *ils* devant *ont vécu* ce qui atténuerait un peu la fin, mais, à coup sûr, l'attachement morbide à la mère est encore très grand, peut-être encore renforcé par les deux semaines de vacances.

Je demande un peu plus tard : "Peux-tu me dire ce que signifiaient les histoires de crime du roi que tu racontais avant Pâques ?". Dominique répond : "Je n'ai pas compris ce que vous voulez dire, expliquez plus clairement". C'était pourtant clair, me semble-t-il. A-t-il tout oublié en quinze jours ?

"Tu disais : "plus tard je serai un criminel, je tuerai le roi". Qu'est-ce que ça voulait dire ? A quoi pensais-tu ?"  
— "Je pensais à la mère, que j'ai vue quand j'étais petit, il y avait un roi — c'est pour ça que je suis toujours

*comme ça, c'est pour ça que je veux tuer. A présent vous avez compris".*

Et tout à l'heure c'est moi qui n'étais pas clair ! Je n'insiste pas, je dis à Dominique que s'il a quelque chose d'autre à dire ou à écrire, il peut le faire et il revient après avoir écrit sur un papier :

*Il était une fois dans une colonie quelqu'un qui voulait me donner toujours tort. Un jour après la sieste qui durait une heure, après il fallait faire son lit et tous les gars du dortoir étaient contre moi, même le moniteur que ce fut dans ma colère. Quand on avait fini, on partit en promenade et dans mon cœur, je me suis dit : "Je me vengerai".*

Cette colère a sans doute existé ; peut-être même le sentiment de vengeance contre les persécuteurs mais, à part la privation de la mère, quel lien y a-t-il avec l'angoisse qui précéda les vacances ? Qu'importe, je n'insiste pas.

Dominique écrit plusieurs textes que je ne verrai que plus tard, deux sur une folle.

Numéro 42

#### La folle

*Il était une fois pendant la guerre une petite fille qui avait reçu sur la tête une balle de carabine et elle était partie à l'hôpital et quand on lui retira la balle, le médecin dit : "On l'a sauvée trop tard et elle deviendra folle toute sa vie" et on n'a pas cru le médecin. Alors on la dressa ; à quarante ans, on dit "Le médecin avait raison" alors le père prit la carabine et il le tua.*

et Dominique a ajouté le post-scriptum suivant :

*Quand elle prenait ses crises de nerf, il ne fallait pas la déranger car elle cassait tout sur son passage et elle se mettait toute nue.*

Le texte 43 reprend l'histoire d'une folle.

*Le frère dit : "Petite folle, veux-tu me donner ça. Si tu ne le donnes pas, tu vas te blesser car le couteau est très coupant et si tu te coupes la main, il faudra te mettre une main en plastique".*

*Alors elle lui donna mais tout de suite après avoir donné le couteau, elle eut une crise. Alors elle prit la carabine, la chargea et tira sur son frère. Heureusement elle ne tira que dans l'épaule et le frère appela le médecin, son père et quand elle était énervée, il fallait la prendre par la main et il fallait lui donner un médicament spécial et il fallait qu'elle se repose sans la déranger.*

*On l'emmena chez un bon médecin qui la soigna et elle ne fut plus jamais folle de sa vie, elle vécut heureuse et elle se maria et eut beaucoup d'enfants.*

Dominique opère à nouveau une volte-face. Au début on croit qu'il parle de la même fille que dans le texte précédent, il semble manquer un passage au début du texte puis soudain cela se termine bien.

J'ai dit précédemment ma tentative de faire présenter Dominique à un spécialiste mais le père, venu un soir chercher son fils à l'école, m'a dit sa satisfaction de l'évolution observée à la maison : jamais il n'a posé aussi peu de problèmes. Il est certain que son comportement s'est profondément transformé mais les textes qu'il écrit ne me rassurent pas totalement. De toutes façons, je n'ai rien de mieux à faire que de lui laisser exprimer ses angoisses et de le rassurer sur ses propres possibilités.

Le texte suivant (numéro 44) est anodin : *Le chaton perdu.*

Puis, viennent deux textes jumelés par le titre "*Les cochons*" (numéro 45) histoire d'une invasion de cochons qui se termine par leur carnage, "*L'enfant cochon*" où Dominique semble se complaire comme son héros (tué dans un accident) dans la saleté.

Un texte d'aventure "*Les naufragés*" (numéro 47). Puis deux textes de bagarre épique et invraisemblable "*Le fada et le pourri*" (numéro 48) et "*La bagarre des deux femmes*" (numéro 49) Dominique semble avoir besoin de se défouler. Notons qu'il ne lit pratiquement aucun de ces textes à la classe.

Plusieurs histoires d'orphelins : "*Le petit garçon perdu*" (numéro 50), un orphelin qui meurt persécuté dans un souterrain par un autre garçon. "*Le petit coyotte*" (numéro 51) orphelin lui aussi, recueilli par un homme qui finira quand même par le tuer "parce qu'il était souffrant". "*Le son magique*" (numéro 52) où une orpheline réconcilie tout un pays avec son violon magique mais elle meurt et tout le monde va à son enterrement. Tout comme dans le texte suivant "*La piscine*" (numéro 53) où un pauvre garçon, le seul de sa classe à ne pas savoir nager, se noie dans la piscine.

Ensuite "*L'incendie*" (numéro 54), "*La femme maigre*" (numéro 55) dont l'héroïne s'envole par grand vent puis mange tellement pour s'alourdir qu'elle éclate.

Dominique écrit : "*La vieille grand-mère*" (numéro 56) un conte peu personnel où les animaux aident une vieille femme qui les a sauvés, à gagner le concours de la plus belle maison.

Puis un texte sur un chat qui se tue à force d'avoir mangé des souris (numéro 57) et à nouveau un texte sur un chat, Dominique semble avoir pris l'habitude de jumeler des textes avec des titres semblables.

#### Le chat et la mère

*Il était une fois un chat qui voulait s'évader de sa mère qui lui donnait toujours la fessée et le petit chat partit la nuit.*

*Le matin elle le chercha et elle ne le trouva pas. Le petit chat était caché dans un arbre creux qui était dans un champ et il dit "Je vais me venger" et il alla dans la maison pendant la nuit et il mit dans le lit une bête mortelle. Et quand elle se coucha la petite bête la tua et le petit chat fut très content mais trois jours après il fut malheureux car il ne pouvait plus avoir du lait de sa mère et il dit au prêtre : "J'ai tué ma mère et je veux me pardonner". Le prêtre dit "Je te pardonne" et il fut très content et trois jours après dans la rue quand il traversa, une automobile le renversa et il fut tué. Le chat alla au paradis.*

Enfin nous arrivons fin juin et, peut-être à cause de cela, son dernier texte semble être une sorte de bilan. Une fois de plus revient le qualificatif "anormal" mais la perspective est plus optimiste et c'est d'autant plus important qu'il s'agit manifestement d'un texte à résonance autobiographique :

Numéro 59

#### L'Enfant anormal

*Il était un petit garçon qui commença l'école à six ans. Il alla dans une école maternelle, il faisait toujours l'imbécile et un jour sa mère vint à l'école et elle parla à la directrice, elle dit : "Ce garçon est trop grand, il doit aller dans une autre école" et la mère dit : "Je veux bien mais laquelle d'école ?". "L'école qui se trouve au Tronquet". Et cinq jours après la rentrée, il alla à l'école libre mais il travaillait toujours aussi mal. Au milieu de l'année, il était dans une classe de*

bébé et il était 5<sup>e</sup> mais ma (1) mère dit :  
"J'aime pas bien parce que tu es dans une classe de bébés". La mère écrivit dans une école de perfectionnement et au bout de quatre mois elle put le faire rentrer.

Le petit garçon rentra le lundi, il alla dans une classe où il savait tout faire et deux jours après il fut dans une classe de grands. Il travaillait si bien qu'il fut toujours premier et trois mois après il fut guéri.

Et il put rentrer dans une école pour apprendre un métier. Il fut très content et heureux et il ne regretta jamais l'école de perfectionnement qui avait fait son bonheur et à 75 ans il mourut dans

la joie car il avait gardé les photos de l'école de son bonheur.

Le texte en rappelle beaucoup d'autres, le héros meurt à la fin mais à un âge avancé et en se rappelant toujours de son école.

J'ajoute que Dominique put entrer en section professionnelle de maçonnerie. Je ne l'ai jamais revu après son départ de l'école. Je ne suis pas certain que son séjour dans ma classe ait résolu tous ses problèmes aussi miraculeusement que le raconte le texte mais ai-je tort de croire que l'expression libre l'a aidé à se découvrir lui-même et à mieux se sentir dans sa peau ?

(1) souligné par moi (M. Barré)

## EDUQUER AVANT DE REEDUQUER

René LAFFITTE\*

Un enfant échoue. Il apprend mal ou n'apprend pas à lire, à écrire, à compter, se tient "mal", refuse passivement ou activement ce qu'on lui propose.

Cela concerne une bonne partie des enfants d'âge scolaire.

L'école, le plus souvent, se contente de constater, puis d'évacuer ailleurs : "structures adaptées à son cas". Elle peut prescrire aussi, une rééducation parallèle de l'enfant : de sa diction, de son écriture etc.

La mécanique scolaire, elle, continue, programmée par le niveau officiel de la classe, l'emploi du temps, et la répartition.

Un enfant en échec est là, pose question, pose problème. Problème vite réglé. L'école ne veut pas voir, ne veut pas savoir, elle l'envoie en douceur se "faire voir" ailleurs : structures adaptées à son cas. Rééducation.

### UNE DEMANDE

L'analyse des fondements et des implications idéologiques d'une telle attitude a peut-être contribué à jeter le trouble et le doute dans la belle certitude que l'école n'était pour rien dans l'échec d'un enfant.

Pourtant, "héritier" ou "handicapé socio-culturel", l'enfant reste élève dans l'école inchangée. Mais il était peut-être politiquement gênant que l'échec scolaire de l'enfant (1) ne se révèle trop crument être celui de l'école. Est-ce pour cela qu'il est actuellement aussi question de "soutenir" cet enfant en échec ?

Avant d'être discuté, situé, évalué, ce "soutien" ne pouvait que faire l'objet de chapitres des Instructions Officielles. Des directives, conseils, recommandations on ne peut plus flous, délimitèrent un vague champ d'action, objet de grandes discussions : la pédagogie de soutien. Après la pédagogie des maths, de la grammaire, de l'éveil, la pédagogie inductive, active ou semi-directive,

voici la pédagogie de soutien qui délimite de par sa seule existence, une pédagogie de non-soutien : la pédagogie habituelle.

Pédagogie de soutien et rééducations individuelles diverses, supposent les enfants compartimentés en chapitres, en fonctions isolées, qu'il s'agit selon les cas de stimuler, d'entraîner, de réveiller, de mécaniser, de soigner etc. Des intentions aux actes, il y a toujours un fossé. Là comme ailleurs les moyens de réaliser les intentions sont encore réduits.

Mais la seule dépense qu'exigeraient des structures permettant cette mise en œuvre (nombre suffisant de psychologues, de rééducateurs, de GAPP etc.) mérite qu'on s'interroge.

### DE QUOI S'AGIT-IL ?

Des structures (classes, écoles...) se révèlent incapables, de façon dangereusement fréquente, d'assumer la réalité d'un enfant porteur d'une histoire, pour la simple et bonne raison que ces structures ne cherchent pas à s'adapter à lui, mais exigent de cet enfant qu'il s'adapte à elles, à savoir : renoncer à certaines de ses demandes (qui font justement problème) pour répondre à la seule demande de l'institution : parler, bouger, se taire à heure fixe, apprendre à âge fixe ce qu'une statistique a décidé.

Il n'y a pas tellement longtemps, lorsqu'un enfant ne savait pas lire entre six et sept ans, ne savait pas orthographier à neuf ou analyser logiquement une phrase à douze, il était dit inintelligent ou paresseux. Une classe de fin d'études le dirigeait doucement vers "le monde du travail" qui lui était réservé.

Depuis l'apparition des "non-conceptuels" et autres "handicapés", on découvre qu'il est mal latéralisé, qu'il prononce mal, que son niveau de langage est très bas etc. Ce qui est réel et pourrait constituer un progrès. Mais il n'est pas rare que les rééducations ou le "soutien" s'engagent sur ces éléments qui, "détectés", prennent un statut de "symptômes".

A quelle demande répondent ces actions, concentrées sur ces points épars et isolés de l'individu ? A la demande de qui ?

(\*) Instituteur spécialisé (Enfance Inadaptée)

(1) Echec de "l'enfant" : façon de parler. En fait la moitié de la population scolaire est concernée. C'est bien sûr, un hasard subtil qui fait que ce sont les enfants issus de milieu modeste qui sont "atteints".

Question rarement élucidée, quand on "amène l'enfant au psychologue" (la belle expression !).

Que l'échec de l'enfant soit une résultante complexe, rarement en rapport direct avec les "symptômes" détectés, que le dénouement de ce blocage ne puisse venir que de l'enfant lui-même, selon le milieu qui l'accueille, voilà qui ne semble guère préoccuper.

● En se centrant sur ces seuls symptômes, assimilés trop vite à des causes de dysfonctionnement, on pathologise une situation qui n'est souvent qu'un malentendu gigantesque. Ce qui pouvait avoir valeur de langage (les symptômes), de langage camouflé (d'où le mal-entendu) ou simplement être un défaut comme tant d'autres, devient une anomalie figée qui signe, marque, caractérise l'individu et entrave toute évolution.

Ce qui était mal dit, devient "mau-dit". On tente de faire taire ce qui pourrait être reformulé.

On signifie clairement ou non, aux parents, que l'enfant est "malade" qu'il fonctionne mal : il faut donc le réparer. D'où le réparateur : l'école ne guérit pas la grippe.

● Il serait malhonnête de laisser entendre que bon nombre de rééducateurs, psychologues etc. conscients de ce travers, ne réagissent pas, en tentant de réinsérer l'enfant-problème dans un circuit d'échange où il pourra exister et parler tel qu'il est, et où parents, éducateurs, psychologues débarrassés de leur personnage imaginaire, (re) deviennent des individus qui peuvent aider à (se) comprendre.

Mais surgit là, une autre difficulté, et non la moindre : comment réinsérer un enfant dans des structures qui l'ont déjà rejeté, si ces structures demeurent inchangées ?

Il serait peut-être temps de constater que la demande normale de l'école est d'araser les particularités d'un individu, pour le faire rentrer dans le cadre prévu de l'élève standard.

Est-ce compatible avec l'objectif de réconciliation d'un enfant avec lui-même, avec les autres, avec l'envie de devenir grand et d'apprendre ? Doit-on répondre ou non à cette demande ?

"Demande de l'école" : mais qui est "l'école", qui représente-t-elle ? "niveau faible, compréhension lente, instabilité"... (sous-entendu : Je vous l'envoie donc). Qui parle ? Certainement pas uniquement M. ou Mme X, instituteur. Le plus souvent, le dire du psychologue confirme "l'impression de l'instituteur" par la voix de la science. Là encore, qui parle ? Une voix anonyme, insiste, caractérise, signifie l'anomalie. Une voix qui se répète et qui, même sous le couvert de la "science", est celle du "bon sens", de la "majorité". Celle de la société.

## UN MILIEU "AUTRE"...

Alors : filières, ghettos, "structures adaptées", classes de niveau ou pas ? La bataille qui a lieu sur le front de l'échec scolaire peut durer longtemps, tant qu'on n'envisage pas un changement radical du champ pédagogique.

A la limite, on trouve normal que l'école se révèle un milieu pathogène qui aggrave les troubles, au lieu de les atténuer (l'inadaptation croît avec l'âge).

Par contre, prétendre possible un milieu scolaire sain, non seulement thérapeutique, mais à certains égards "prophylactique", se révèle presque scandaleux. Bien sûr, il s'agit d'un milieu qui ne répond pour le moment à aucune demande sociale. Une éducation peut-elle être thérapeutique sans être suspecte ?

Combien d'enfants dits inadaptés pourraient, sans ennui majeurs, rester avec leurs pairs, dans un milieu scolaire sain capable de renoncer à l'homogénéité imaginaire d'une classe standard ?

Michel Barré, dans quatre monographies, montre que dans une classe où il est possible de "vivre ensemble"

sans renoncer à son identité, un maître d'école peut être aussi un éducateur. Les troubles, loin de bloquer la mécanique scolaire, s'atténuent ou disparaissent.

● Essayons donc de caractériser un tel milieu, un telle classe.

## ① LES ACTIVITES - LES OUTILS

a) Texte libre, dessin-peinture libres, théâtre libre, terre, sculpture, danse, chant, musique etc. (répartis en ateliers) Recherche libre mathématique. Observations et expériences libres (répartis en ateliers ou pas).

b) Calcul vivant (nécessité par la vie de la classe).

Correspondance/enquêtes/albums.

Imprimerie/Journal scolaire (Ateliers).

Documentation à la portée de tous, enrichie par tous.

Sport/Gymnastique (Ateliers).

c) Entraînement individuel et collectif - Mécanismes (autocorrectifs)

d) Evaluation et gestion coopératives.

- niveaux et compétences

- responsabilités

- comportement

- libertés/interdits

- pouvoirs

Plans de travail (distribution - choix - travaux imposés - bilans).

Conseil de classe : lieu de régulation, de verbalisation, de partage du pouvoir, d'évaluation, de gestion de la vie du groupe (décisions, règles de vie, etc.).

Ces activités et ces outils s'appuient et s'organisent autour de deux données :

- Liberté sur le plan de l'imaginaire

- Discipline coopérative, imposée dans la réalité, par le fait que les activités, ce qui se fait et ce qui se passe, concourt à une production du groupe.

## ② L'OUTIL-MAITRE

Outil capital en tant que se servant et s'appuyant sur les outils précédents. Adulte présent avec un projet. Point de repère important mais non unique, représentant du monde adulte, garant de la loi du groupe car s'y soumettant, responsable de la production de ce groupe, il intervient dans la réalité, mais sa relation à l'individu ou au groupe est rarement directe. Elle est presque toujours médiée par :

- un outil (l'imprimerie...)

- une production (le texte libre...)

- un "Autre" (le - les correspondants...)

... et surtout par un projet commun, résultat de l'investissement du désir de chacun

- sortir le journal

- répondre au correspondant

- faire tourner rond un atelier

- aider X à devenir responsable d'atelier (à devenir "grand")

La relation en tête-à-tête n'est qu'exceptionnelle, elle a un sens (cf. les entretiens Michel Barré et Jean-Yves). Elle peut être "contrôlée", médiatisée à tout moment. L'enfant n'est plus seul face au savoir et au maître imaginaires. Ainsi, le refus d'un enfant n'est plus uniquement un refus au maître et à l'école. Le groupe existe, réagit, et parle.

Comme il serait stupide et surtout impossible, d'imposer un travail libre qui requiert engagement et initiative à un individu, ou un groupe, le désir du maître ne peut être que de mettre en œuvre le désir des enfants. Au-delà de la qualité de la relation, c'est la structure même de la relation qui est en cause.

## ③

Un enfant qui n'apprend pas ou apprend mal à lire, écrire, compter, dans un tel milieu, a du mal à se retrouver isolé ou rejeté.

● Les possibilités de se rendre utile, singulier, reconnaissable en tant qu'individu ne manquent pas. Un bon responsable d'atelier, même dyslexique, a un poids sociologique et un pouvoir aussi important qu'un autre, quel que soit son niveau scolaire.

L'adulte investit d'autant plus facilement comme "bon objet" (cf. J. Lévine) un gavroche "illettré" qui, par son ingéniosité permet de faire tourner rond l'atelier bricolage, que les nerfs de l'adulte sont mis à rude épreuve par des disputes anodines fréquentes à cet atelier (2)

● Que dire, alors, de ce même gavroche qui, se débrouillant comme il peut (et surtout sans l'adulte) devient responsable de la distribution des livres de bibliothèque (2).

● Ou bien de cet Alain, "illettré" lui aussi à treize ans, qui devint responsable de l'atelier foot, après avoir offert au groupe trois étagères bricolées ? Très bon en calcul mental, il se démène comme un diable pour déchiffrer ces fiches autocorrectives, et apprend à lire grâce au fichier de calcul (2).

● Lulu était bien renfermé lui. Devenu responsable d'atelier en classe, il parle et son écriture, elle, change, comme s'il se mettait à grandir (2).

Le 6-10-75

Le conseil décide que les élèves qui le peuvent apportent des outils ou des choses pour faire réparer le atelier de bois. Les choses achetées de l'extérieur de la classe sont avec la coopérative, soit avec de l'argent que chacun pourrait apporter (à décider) (2-10-75)

Le 13-2-78

La maîtresse prendra contact par téléphone G.M. et Georges sont chargés de demander à Mr Paul si cette sortie l'intéresserait. (13-2-78)

Peu importe, dans chaque cas, les raisons exactes de l'évolution. Ce qui compte, c'est que l'importance de la réussite scolaire, d'après les normes en vigueur, est remise à sa juste place. Elle n'est plus la monnaie, le baromètre, le droit d'entrée et de vie dans la classe.

④

Cela relève aussi d'une possibilité de multiples échanges réciproques. L'enfant n'est plus coincé dans le dilemme : Répondre ou ne pas répondre à la demande supposée ou réelle :

- "bien" travailler : trouver juste
- "bien" se comporter : écouter, obéir, parler quand "il faut".

● L'adulte n'est plus le seul à donner et ne donne plus une unique chose : le savoir, la vérité (imaginaires, bien sûr).

- Il dépanne techniquement (mais un enfant peut aussi le faire)

(2) Cas réels, bien sûr, et non exceptionnels.

- Il peut se tromper et être critiqué au conseil sans déchoir.

De personnage, il devient personne, beaucoup plus imparfaite, certes, mais beaucoup plus accessible.

● L'enfant peut donner : sa conférence, sa recherche, son texte, son histoire, ses idées etc. Mais il peut aussi refuser de donner, et ce refus n'est pas catastrophique. C'est même la possibilité de ce refus qui engendre la possibilité du don au groupe.

● Responsable d'une équipe, il peut, lui aussi, aider un autre élève. Etre aidé dans un autre domaine.

● D'autres peuvent donner : les correspondants, des documents, l'intervenant extérieur (parents, amis, travailleurs lors d'une enquête...).

● Milieu d'échange et de production donc, mais aussi lieu (x) de parole : dessin, écrit, conseil, chant libre etc. permettent à chacun de rentrer dans le groupe, d'y exister avec et par leur propre histoire, leur propre "théâtre intérieur" qui, repris et transformé, peut s'intégrer à la production de ce groupe.

● Qui dit échange, dit aussi ouverture. La classe est ouverte au monde extérieur, aux autres...

⑤

Les parents ne sont plus soumis à la relation classique où l'on vient parler "du petit" sur le dos "du petit", qui est là, souvent, et écoute, tête basse, tomber appréciations et jugements. Là aussi, des médiateurs existent et le parent comme tout autre, peut "entrer dans la classe" en tant qu'être singulier :

- donner une vieille table ou de vieilles chemises pour l'atelier imprimerie,
- venir parler de sa vie,
- venir donner son avis (ou le faire par écrit) sur le journal, l'album
- ...

● Un Georges n'a accepté de "travailler" (parler, être utile, aider, puis, plus tard, écrire, compter) qu'à partir du jour où

son père (qui écrit pourtant phonétiquement) a eu à contrôler le compte rendu d'enquête que la classe avait faite dans l'usine où il est O.S. Il avait écrit en plus : "C'est très bien", et avait signé. Georges, son fils, n'avait pourtant participé qu'à la couverture de l'album. Sans même en parler directement, quelque chose là s'est re-prisé, une réconciliation a eu lieu. Le "parend'élève" est (re)devenu père de Georges, co-auteur d'un album collectif.

Cette pseudo-description ne peut évidemment pas traduire une réalité beaucoup plus complexe et mouvante. Elle ne peut donner que quelques aspects d'un milieu "autre" que celui qui a cours habituellement.

... SURPRENANT, MAIS POSSIBLE

Les quatre monographies de Michel Barré peuvent aider à saisir d'autres aspects de cette réalité. Essayons donc d'en détecter quelques-uns qu'elles nous donnent à entendre.

● Un enfant peut entrer dans la classe autrement que

comme bon ou mauvais élève : Jean-Marie rentre comme "pauvre garçon", avec un langage pauvre, certes, mais qui n'est pas considéré comme "pauvre langage", puisqu'il est lu en public (cf. le texte sur l'éléphant). Jean-François, lui, toujours par le texte libre, peut entrer comme "enfant sauvage" et grâce à l'intervention du maître, se passer de sa mère. Jean-Yves, "l'idiote du quartier", par contre, apprend en classe qu'il a un nom et que ce nom on peut le fixer (l'écrire de mémoire).

● Le niveau de langage de l'individu, quel qu'il soit, ne se heurte pas dans cette classe de perfectionnement, au discours magistral chargé d'assurer les apprentissages. Le langage normatif n'est là qu'en tant que repère : disponible, utilisable, mais non exclusif.

On l'a vu, Jean-Marie, le "pauvre garçon", se met à écrire à partir de son langage pauvre que le maître aurait dû "normalement" remarquer : "Tu écriras quand tu sauras écrire".

Et pourtant, dans l'école du 20<sup>e</sup> siècle, peut-on sans subir les foudres d'une Autorité, renoncer à Rémi et Colette (3), pour permettre à Jean-Marie d'apprendre à écrire (donc à lire), avec "deux garçons qui se battent", "une histoire triste", "un monsieur qui est fou et voleur" etc. ?

Jean-Yves, lui, pose un problème "insoluble" à la méthode de lecture "normale" : il ne retient pas les sons. L'idiote du quartier, surpris, peut, par contre, raconter ses jeux, et lit les mots sur les affiches de la rue (ce que font tous les enfants, malgré l'école et les méthodes) : drôle de manuel de lecture ! Méthode non répertoriée par la recherche.

Qu'un enfant soit "surpris" de ne pas être rejeté à l'école, parce qu'il ne sait pas lire à dix ans, devrait pourtant donner à réfléchir.

Peut-on laisser entrer la parole des enfants dans le temple sacré du sérieux et des bonnes manières ? Le texte de Jean-François sur les "trafiquants de Chicago" laisse penser que non : ne faut-il pas leur parler que de fleurs, d'oiseaux et de bonnes actions ?

● Une opération à l'âge de quatre ans (re)vient à jour, et Jean-Yves s'aperçoit qu'il est comme tout le monde (et aussi que cette classe permet de "parler", au maître comme aux autres). Qu'est-ce que ça a à voir avec les phonèmes et les graphèmes ? Rien, évidemment ! Si ce n'est que c'est le même milieu qui, capable d'accueillir ce "souvenir", d'entendre que Jean-Yves fait pipi au lit, peut accueillir trois jours plus tard, trois lignes de graphèmes de sa pensée : l'apprentissage de la lecture/écriture peut commencer. Ce milieu est une classe. Quelle est cette méthode ? Elle n'a pas de véritable nom de méthode. Certains la disent "naturelle", tout en sachant qu'elle permet des apprentissages culturels.

Le maître, parce qu'il sait que c'est possible, qu'il n'est pas seul avec l'enfant, que des structures le permettent, signifie qu'ici on peut tout dire (pas n'importe comment, ni n'importe où), et même si on ne veut pas le dire, on a le droit de l'écrire. Jean-Yves ne se le fait pas dire deux fois. Il écrit et "en trois semaines" accède à la lecture courante".

● Mais les enfants ne sont pas seuls à rentrer en classe : — La télé, le cinéma qui encombrant la tête des élèves dans l'auditorium-scriptorium, peuvent entrer, ici, car quelque chose est prévu pour les accueillir : le texte libre, l'album, la conférence, les recueils, les correspondants — autant de supports pour trier un chaos informe. Mais télé et cinéma ne sont pas que des informations documentaires. Leurs personnages, héros envahissants à

une époque où les enfants manquent souvent de supports identificatoires dans l'école, peuvent se révéler utiles, pour peu qu'un milieu ne les nie pas eux, et les enfants qui s'identifient à eux.

Johnny Guitare, Lebrac de "La Guerre des Boutons" entrent avec Jean-Marie et Jean-Yves, mais ne s'imposent pas : le groupe réagit à la lecture des textes, au comportement des individus, parce que le groupe a la parole, et qu'après lui, l'adulte peut réagir aussi - les lecteurs du journal, les correspondants, à la fois réels et imaginaires, sont aussi des points de repères : Jean-Yves a peu de chance de s'aliéner dans un Lebrac boxeur.

— Les parents entrent aussi, mais non uniquement comme persécuteurs, plaignants ou juges - leur avis ne devient qu'un avis. C'est un enfant de dix ans qui "permet" à M. Barré de parler à ses parents : Horreur ! A qui "appartiennent" les enfants ? Les révolutionnaires "d'après cinq heures" se sont-ils posé la question ?

● Sans le texte libre, l'entretien, le journal et tout ce dont il ne parle pas (c'est dommage), Michel Barré aurait-il pu obtenir une évolution chez Jacques ? En quatre mois, un "caractériel" se révèle capable de travailler avec acharnement, calme et détendu, d'écrire un texte de douze lignes compréhensible et cohérent, issu de son monde à lui. Sans le dire, Michel Barré pense : "Jean-Yves sait écrire". Alors Jean-Yves apprendra. Le caractériel dyslexique dévore les livres et apprend la peinture en bâtiment. Le maître n'est pas un génie, la classe est un groupe, un point, c'est tout. Il est difficile de croire au miracle.

● Ce maître, on l'aura remarqué, interprète (prudemment) des textes, des comportements, parfois malgré lui, parle à des parents, répond ou se tait à un langage camouflé : il a une certaine culture. Ce n'est pas interdit. C'est même recommandé. Exceptionnel ? Plusieurs milliers d'enseignants font fonctionner des classes Freinet, lisent, s'informent, échangent et ont ainsi quelques idées sur une formation adéquate. Leur avis, sur cette formation, dans et pour l'institution, n'a évidemment aucune importance.

● Mais Michel Barré fait part, aussi, d'une demande saugrenue. Embarrassé par "le cas Dominique", au lieu de réclamer un spécialiste pour le tester ou le rééduquer, comme le prévoit l'institution, il demande à échanger, à parler avec des psychologues de ce Dominique et de cette "angoisse de l'échec". La classe Freinet ne fait pas de miracle et son action a des limites, surtout quand elle est seule à agir. Mais Dominique a apparemment un comportement normal à l'école, à la maison, il est déjà testé. Que Michel Barré se contente d'observer s'il apprend bien ou pas. Son rôle s'arrête là. Personne n'est prévu pour répondre à sa demande. Elle est saugrenue, irrecevable, institutionnellement combien d'entre nous, tel Michel, avons dû nous "débrouiller" dans des situations semblables ?

Ce n'est pas de "conseils" ou de "jugements" dont on a besoin dans ce cas, encore moins d'un diagnostic ou d'un savoir mythique qui serait déposé dans un pavillon de lois et mesures officielles, mais d'un lieu où l'on pourrait parler à notre tour, de ce qui nous angoisse ou nous embarrasse, où ça peut être repris, reformulé et situé, d'où une demande de psychothérapie pour l'enfant pourrait émerger, sans qu'elle soit vécue comme une démission par l'enseignant ou comme une sanction médicale pour les parents ou l'enfant.

● Cette demande n'est finalement pas si saugrenue : avec d'autres. J. Lévine, et M.T. Lacroix, dans leur article "Psychothérapie, rééducation et pédagogie de soutien" (4), montrent qu'un tel lieu est possible, puisqu'il existe quelque part. Un lieu hors de l'école, ahiérrar-

(3) Héros d'une méthode de lecture parmi tant d'autres, ces deux enfants sont évidemment parfaits, asexués, polis, habitent une villa et parlent comme on "doit parler à l'école" : c'est-à-dire un langage hors de la réalité.

(4) cf. article suivant.

chique, un lieu "autre", où il ne s'agit plus de (se) juger, de soigner des maladies, de colmater des brèches, de faire taire des langages, mais de redonner un sens à ce qui l'avait perdu, de s'inter-dire le mau-dit (le mal dit), de réconcilier un enfant avec lui-même et avec les autres. Un lieu où un éducateur peut avec d'autres, coopérer, re-situer ce qui fait problème. Un lieu donc utile et efficace quand la classe ou l'école se révèlent insuffisants pour aider un enfant.

Ceci pourra peut-être faire admettre l'idée qui justifie le titre de cet article, qu'il vaudrait peut-être mieux tenter de rendre éducatif ce qui ne l'est pas, avant de renforcer une rééducation ou un soutien qui, peut-être nécessaires dans l'état actuel des choses, n'en ont pas moins un rôle surprenant, à savoir : tenter de rafistoler les dégâts et les troubles, aggravés, voire occasionnés par l'école elle-même.

*René Laffitte*

Jacques Levine et Marie-Thérèse Lacroix\*

## Psychothérapie, rééducation et pédagogie de soutien

Non seulement il n'est pas anormal, mais il est nécessaire que des analystes formés aux problèmes de psychologie scolaire et travaillant en étroite liaison avec des rééducateurs, prennent position sur une question scolaire de grande actualité : la pédagogie de soutien.

Est-ce parce que des problèmes théoriques qui intéressent les deux parties en présence, pédagogues et psychologues, se trouvent soulevés ? Certes, il serait bien intéressant d'approfondir, au-delà des réponses lapidaires, ce que signifie, par exemple, la proposition de langage écrit et tout simplement, de scolarité, pour tous ces enfants qui, sentant que l'école leur dit non, lui disent non à leur tour et ne l'investissent pas.

Mais il y a une autre raison plus directe et plus fondamentale qui motive notre propos. C'est qu'une véritable pédagogie de soutien n'est **qu'accessoirement** du ressort de la pédagogie, tout au moins de la pédagogie traditionnelle.

Apparemment, on a prévu cela puisqu'on a envisagé deux sortes de lieux où peut se pratiquer ce qui ressort du soutien : d'une part dans le cadre de la classe, sous forme d'attention particulière pour tel enfant en difficulté, et après la classe, sous forme d'aide individualisée ; d'autre part, la prise en charge des cas plus complexes se fait par un GAPP (groupe d'aide psychopédagogique comprenant des enseignants ayant reçu une courte formation spécialisée, des rééducateurs en motricité et en orthophonie, un psychologue scolaire centrant son action sur le diagnostic) ou par un CMPP de secteur où fonctionnent des rééducateurs et des psychothérapeutes.

Mais que le soutien soit de l'ordre scolaire ou de l'ordre de l'appareil de « soins », il comporte dans tous les cas — et c'est là qu'est la méprise — au moins quatre conditions où l'expérience psychothérapique est concernée.

Et cela, disons-le d'emblée, sans qu'il s'agisse de transformer l'enseignant en apprenti sorcier de l'analyse, ni à l'inverse, sans qu'il puisse prétendre rester enseignant sur le mode où il a été formé.

Ces quatre conditions d'une véritable pédagogie de soutien sont les suivantes :

— Saisir qu'elle est fondée sur le primat de la relation. C'est un art difficile que d'entrer en relation, non seulement avec les enfants dont les conduites sont pénibles, voire inintelligibles, tant qu'on reste à la surface de leur logique interne, mais aussi avec des élèves bien gentils qui ont le défaut d'être tournés ailleurs et insuffisamment mûrs.

— Réaliser l'importance du travail auprès des parents et y être préparé. Car le plus souvent, sans réaménagement des relations parents-enfant, la pédagogie de soutien se trouve devant des situations pétrifiées, non mobilisables.

— Etre suffisamment familiarisé avec une communication qui s'opère souvent au niveau fantasmatique, non pour la décrypter, mais seulement pour la recevoir correctement et ne pas la bloquer.

— Avoir la force de caractère et la sérénité de conviction nécessaires pour assumer d'être un raccomodeur au service d'enfants en état de noyade scolaire, dans le cadre d'un système élitiste qu'on ne soutient pas dans ses finalités. Et, dont les structures sont telles que lorsqu'on remet l'enfant pris en soutien dans un cycle normal, les effets bénéfiques se trouvent souvent annulés.

Or actuellement, ni la formation ni les moyens ne sont donnés aux enseignants pour répondre à ces exigences. Par cette méconnaissance des problèmes réels, concrets, que pose la mise en place d'une pédagogie de soutien, on lui enlève ses meilleures chances.

Certains, excédés de voir qu'on évite les

\* Membres du G.I.R.E.D.D.

véritables réformes au moyen de replatages, diront tant mieux si l'on assiste à un ratage. Mais d'une part, c'est tout de suite que les enfants qui sont victimes de l'impérialisme du langage écrit et du savoir abstrait ont un besoin vital d'aide et il serait erroné de penser qu'elle n'est pas bénéfique pour certains dès maintenant. D'autre part, à supposer la plus efficace des réformes scolaires allant dans le sens du développement optimal de chacun, on ne pourrait, en raison des problèmes personnels des parents et des avatars du développement, éviter de maintenir un secteur important de pédagogie de soutien.

Ceci dit, quelle méthode employer pour définir les conditions nécessaires à la pédagogie de soutien ? La réponse est simple : l'observation de la pratique. C'est-à-dire, d'un côté l'analyse des difficultés rencontrées par les enseignants, les rééducateurs et les psychothérapeutes qui font quotidiennement de la pédagogie de soutien ; et, en regard, l'analyse des moyens positifs qu'ils sont amenés à élaborer de proche en proche, pour faire face.

L'un de nous anime depuis plusieurs années deux sortes de « structures de soutien » où les problèmes de la pédagogie de soutien occupent le devant de la scène. L'une réunit des enseignants de « pointe » décidés à se coller, à l'intérieur de leur classe, avec les vrais problèmes de leur profession. La seconde réunit des orthophonistes décidés, elles aussi, à mieux comprendre ce qu'elles font ou n'arrivent pas à faire. Tous deux travaillent dans des groupes d'analystes d'enfants par le RED.

Ce sont ces trois sources qui vont alimenter notre réflexion.

## LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN AU TRAVERS D'UN GROUPE DE SOUTIEN POUR ENSEIGNANTS.

### LA NOTION DE STRUCTURE DE SOUTIEN POUR ENSEIGNANTS

La pédagogie de soutien implique que l'on rencontre l'enfant là où il est et non là où l'on voudrait qu'il soit, et encore moins là où l'on craint de le voir échouer. Ce qui implique également que l'enseignant trouve du soutien pour lui-même. Non seulement parce que la prise en charge des cas difficiles inflige des blessures narcissiques, rend sensible l'isolement, fait douter du résultat, crée le besoin de com-

muniquer, mais essentiellement pour la raison suivante : **si l'on veut que ça bouge dans la tête de l'enfant, il faut d'abord que ça bouge dans le regard de l'enseignant sur l'enfant.**

Une structure de soutien pour enseignants doit être formée d'enseignants motivés, donc volontaires. Dans la perspective qui est la nôtre, le groupe est centré sur la recherche de solutions à propos de tel enfant précis. C'est en respectant cette priorité que s'opère, lorsqu'elle doit avoir lieu, la remise en question pour chacun de sa problématique personnelle et de ses options scolaires et sociales. D'autre part, l'analyste s'implique avec son expérience spécifique, en participant à cette recherche de solutions. Il n'intervient pas, comme le sphynx possesseur du savoir, désireux de le faire acquérir par la frustration.

Chacun vient avec les données qu'il a dans sa tête sur l'enfant qui le préoccupe et que l'analyste, par ailleurs, ne connaît pas. Il prend seulement connaissance des dessins et autres productions scolaires qui symbolisent partiellement les problèmes de l'enfant.

La première observation est que souvent le seul fait de s'interroger sur un enfant, sur ce mode auto-contrainant, provoque la mise en marche d'un processus de modification des relations réciproques enseignant-enfant. Il n'y a rien de magique dans ce processus. Ces séances font passer l'enseignant de ses préjugés sur l'enfant à une interrogation : « qui est cet autre, qui n'est pas ce que je croyais ? » Autrement dit, l'autre trouve l'ouverture nécessaire pour apparaître. Alors qu'au départ l'enseignant dit son irritation devant les conduites marginales de l'enfant, devant son agressivité, ses dérobades dans le contact, sa masturbation en classe, tel petit vol, il en arrive, aux séances ultérieures, à considérer que tous ces comportements ont un sens, une logique, même si on ne sait pas encore mettre un nom à ce sens, à cette logique. Une possibilité d'investissement de l'enfant, **en tant que bon objet**, qui était obstruée, apparaît. Et l'enfant, se sentant regardé autrement, réagit autrement à l'enseignant qui prend valeur de meilleure figure parentale de substitution.

Bien sûr, il est loin d'en être toujours ainsi. Et pour bon nombre d'enfants, la recherche de passerelles à établir entre A, l'organisation issue des rapports à la maison et B, l'organisation de la personnalité qu'exige l'école, implique des opérations autrement plus complexes

et, il faut le savoir, pour des résultats immédiats souvent restreints. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas absolument indispensable de procéder ainsi pour l'avenir bien compris de l'enfant.

#### L'INTELLIGIBILITE

L'une des premières acquisitions du groupe a été d'entrevoir que ce que certains enfants prolongent dans l'espace scolaire, ce sont les conduites d'agressivité, d'instabilité, d'emprise sur l'autre ou de renoncement dépressif, ou encore les mécanismes de fermeture, de dérobade, d'anesthésie massive ou partielle du Moi, qu'ils ont formés à la maison, face à des situations difficiles et dans lesquelles leur corps est resté englué de façon répétitive.

Ils saisissent que d'autres, qui ont cependant un développement intellectuel « normal » apportent à l'école, en rapport souvent avec des signifiants introjectés par les parents, une vision du monde clivée en deux parties : ce qui est de l'ordre maternel idéalisé et dont ils ne supportent pas la privation relationnelle ; ce qui est de l'ordre non maternel, qui est terrifiant et à fuir systématiquement. De ce fait, ils ont vécu la rencontre avec ce que symbolisent l'école et le langage écrit comme arrachement traumatisant à la mère symbiotique. Même lorsqu'ils dépassent ce stade, ils gardent l'inscription profonde de la perturbation première au niveau des mécanismes opératoires scolaires.

Pour d'autres encore, la pédagogie de soutien nécessite qu'on comprenne combien ils sont désorientés par une école faite seulement pour certaines structures d'intelligence et de personnalité. Ils n'y retrouvent plus leurs habitudes extra-scolaires, les systèmes pré-scolaires d'approche de la réalité qui leur ont donné du plaisir, leurs langages naturels, l'image du devenir para-scolaire dont ils sont porteurs. Ils réagissent à ce rejet de leur identité par des conduites de retrait de l'intérêt, d'auto-surveillance paralysante, etc...

Il ne s'agit nullement pour l'enseignant de se lancer dans une écoute analytique des conduites. Non, la transmission progressive d'un tel type d'intelligibilité a pour objectif que l'enfant sur lequel on s'interroge devienne un peu plus pourvu d'une histoire et que ses modes de recherche de pouvoir et de signification, si

insupportables soient-ils, soient considérés comme ayant un sens et ne pouvant céder du jour au lendemain. On observe même que c'est au moment où l'on essaie le plus de se rapprocher de l'enfant que ces conduites insupportables se réactivent au maximum.

#### LA FORMATION D'UN ESPACE DE RENCONTRE AVEC LES PARENTS

Dans notre perspective, plus le groupe s'interroge sur un enfant, plus les parents avancent sur le devant de la scène.

Au départ, ce sont des préjugés qui s'expriment. Puis une institutrice réalise qu'elle vit l'enfant comme « sans parents », donc sans « chez lui ». Une autre, qui en parle de façon uniquement négative : « cette mère, c'est un bourreau d'enfant, je la déteste » réalise qu'elle n'arrive pas à aller au-delà. Un enseignant homme saisit qu'il a une pitié sympathisante pour une mère qui a manifestement besoin d'un rapport fusionnel et régressif avec son enfant et il ne voit pas la relation entre cette pitié érotisée et sa crainte d'avoir une relation plus ferme avec l'enfant. Le cas le plus fréquent est la prise de conscience d'une complicité inconsciente avec les parents dans une rancœur commune contre l'enfant qui, non seulement tient en échec la relation de soutien, mais met les adultes dans l'impuissance.

Puis vient un moment où, au travers de données très fragmentaires, on se demande se que peut être la vie de ces parents, leurs vrais problèmes. Peu importe qu'on fantasme sur eux. L'essentiel est qu'on se prépare à devenir plus humain à leur égard et à entrer en dialogue.

Car pour débloquent le rapport de l'enfant à l'école, le plus souvent, il faut débloquent le rapport des parents à l'enfant et à l'école.

Quelquefois il se passe des choses étonnantes dans l'ordre de la communication d'inconscient à inconscient. Dans une séance qui a eu lieu le matin, l'institutrice a pris conscience que la mère de Nathalie, qu'elle vit comme très rejetante à l'égard de sa fille, souffre certainement, elle aussi, et que le père, scotomisé jusqu'alors, existe. Comme par hasard, Nathalie fait, l'après-midi même, un dessin où elle représente pour la première fois son père ; comme par hasard, en fin d'après-midi, l'institutrice rencontre le père venant chercher sa fille et elle s'étonne de se voir lui adresser la parole très spontanément alors qu'avant elle n'aurait pas osé ; comme par hasard, en fin d'après-midi du lendemain, la mère vient et elle engage une conversation avec elle, ce qui paraissait impossible tant l'agressivité latente faisait barrière. Pour François, Céline, Siegfried, Antoine, la même dynamique s'engage dans des contextes différents.

Mais il faut voir que la perspective d'un vrai dialogue fait souvent surgir, chez l'enseignant, les problèmes enfouis d'une adolescence agressive face aux parents, l'intolérance à leur accorder une vie d'homme ou de femme non exclusivement tournée sur l'enfant. Elle fait également ressentir tantôt le manque de confiance en ce qu'on fait, tantôt le désir secret qui doit être démystifié, de faire des réparations rapides, ou encore de donner aux parents l'illusion d'une réinsertion scolaire ultérieure sans problèmes après la période de soutien. Bref, apparaît la difficulté de déboucher de façon sincère et constructive sur le « voulez-vous qu'on voie ensemble ce que nous pouvons faire pour améliorer la situation », ce qui transite par le « comment voyez-vous cette situation ? » et surtout « d'où ça vient, selon vous »... dans un esprit d'où la culpabilisation doit être entièrement bannie.

Bien sûr, d'énormes problèmes personnels peuvent alors jaillir de la part des parents, mais les enseignants n'ont pas toujours le choix que cette écoute soit confiée à quelqu'un d'autre. Et dans la mesure où ils se sentent préparés par le groupe à la sérénité amicale voulue, notre expérience montre qu'ils font des choses excellentes.

En effet, par cette relation de solidarité, l'enfant redevient, dans certains cas, mais dans des limites qui ne doivent pas être magiques, porteur d'espoir à long terme pour les parents. Il est confié de meilleur cœur qu'auparavant à l'enseignant qui joue le rôle de parent substitutif. Et il ne rentre plus seul en classe. Comme les bons élèves il peut, dans sa tête, y amener ses parents, reconnus intéressants par l'enseignant.

#### LA FORMATION DE L'ESPACE DE COMPLICITÉ LANGAGIÈRE

La référence aux travaux de linguistique n'a jamais aidé les enseignants du groupe dans leurs démêlés avec les problèmes de langage oral ou écrit des enfants. Pas plus que la recherche de solutions au seul niveau du langage.

Le problème s'est d'abord posé à propos d'enfants du cours préparatoire dont les parents parlaient une autre langue. L'institutrice avait l'habitude de créer un espace de complicité avec l'enfant autour d'histoires et de contes qui fait que le rapport avec la langue se fait par une image maternelle qui transmet de mystérieux secrets d'initiation. La méthode pré-

conisée par Laurence Lentin (1) était également bien connue de cette enseignante. Mais la situation n'en restait pas moins bloquée. Les deux enfants dont il était question dans le groupe vivaient en effet leur situation de différence familiale sur le mode de la honte et de la menace d'agression. Et il existait un climat d'insécurité et de conflit à l'intérieur de leur famille. L'un se défendait par la fermeture ou la dérobade et l'autre par l'agitation.

Le groupe a d'abord pensé à la valorisation de la langue des parents et il n'a pas été inutile de demander à l'une de ces mères de parler de son pays aux enfants de la classe. Mais ce qui a été décisif pour Josip, c'est la valorisation de ses réussites manuelles dans le travail d'imprimerie à l'école, puis son initiative spontanée d'apprendre à une petite fille arrivée en cours d'année les chansons qu'il s'était jusqu'alors refusé de chanter lui-même.

Il est alors devenu clair pour le groupe que l'appropriation du langage des adultes est lié à la recherche d'un outil de pouvoir, d'un outil de satisfactions narcissiques et phalliques qui s'inscrit dans le système de vouloir-être de l'enfant.

Une autre démonstration a été apportée par un enfant apparemment immature et assez pauvre, qui restait totalement extérieur aux exercices d'échanges verbaux en relation duelle à partir d'images, de diapositives ou de marionnettes.

Il a commencé à évoluer en jouant au crocodile, bien abrité derrière une peau qui permettait à son agressivité de se déchaîner. L'institutrice a été encouragée par ses collègues à valoriser ce déchaînement, ainsi que le fait de bien jouer au bébé dans des jeux inventés par une fillette qui appelait cela « caca-boudin », ou encore pour sa participation à des jeux où les enfants disaient en dansant et gesticulant, des mots qui leur passaient par la tête, ce qui débouchait souvent sur le registre scatologique. Il a alors pu accepter l'invitation à inventer ses propres histoires — à partir de celles des autres ou sur ses propres thèmes.

Pour lui aussi, le langage n'a pris sens qu'en devenant outil pour trouver du pouvoir. Et ce pouvoir du langage, il lui avait fallu l'enraciner dans un pouvoir plus élémentaire mais qui est indispensable à tout petit enfant pour se développer et qui consiste à faire fonctionner son corps et sa langue à sa guise, de façon inven-

(1) Lentin (L.) Comment apprendre à parler aux enfants. Les éditions E.S.F. Paris, 1976.

tive, pour le plus grand plaisir des adultes de le voir bien vivant.

Pour des enfants du CE 1 et du CE 2, saturés par leurs échecs en orthographe et désinvestissant l'expression écrite, c'est le plaisir de « philosopher », de participer à des discussions institutionnalisées sur les gens, la rue, la nature, la vie et la mort, qui a joué un rôle déterminant. Ils étaient invités à écrire une ou deux phrases sur les idées qu'ils défendaient. Cela a été insuffisant certes pour leur permettre de dépasser leurs difficultés en orthographe dans ce premier temps mais important pour les réconcilier avec un langage écrit où ils pouvaient mettre leur marque.

Là aussi le langage écrit n'a pris sens que lorsque l'enseignant est entré dans une relation de complicité avec l'enfant et a fait en sorte, allant au-delà des définitions du langage comme moyen de communication, que le langage devienne pour l'enfant moyen de se faire reconnaître des autres, avec ses particularités.

#### SCENE SCOLAIRE ET SCENE DE L'INCONSCIENT

Le groupe a fait l'expérience qu'il faut savoir quelquefois ne pas prendre en charge plus qu'on ne peut. C'est la leçon que nous a donnée Laure. Elle a 7 ans, elle est « collante, excitée, lunatique », elle n'apprend pas du tout à lire en CP malgré une intelligence « valable », dit la psychologue du secteur. Le groupe lui consacre deux séances, sans obtenir les modifications de contact relationnel observées chez d'autres enfants. Son institutrice tend alors à l'analyste RED un gros paquet de dessins des cinq premiers mois de l'année. Effectivement, de ces dessins et des commentaires qu'elle dicte ensuite à l'institutrice, comme c'est l'habitude dans la classe, il ressort que la scène des préoccupations inconscientes est si chargée qu'elle rend l'enfant indisponible à la scène scolaire. Et le travail sur la scène scolaire ne paraît pas pouvoir modifier le rapport à l'école, alors que l'inverse est probable.

Ces dessins commentés montrent d'emblée qu'elle est engagée dans une recherche interdite du père, parti de la maison peu après sa naissance, dont elle ne parle jamais, dont on ne lui parle pas non plus, qu'elle n'a pas connu.

Ses premiers dessins sont pauvres, stéréotypés, faits d'éléments juxtaposés : barrières, bateaux, soleil, fusée et des éléments insolites : une ficelle et une fenêtre sans la maison. Mais dès les débuts, l'expression symbolique des commentaires où le style poétique est naturel, montre la lutte qui se livre en elle. Il y a un quelque part, le lieu fantasmatique où elle situe le père, où

elle veut aller mais qu'une autre partie d'elle-même interdit.

Elle montre deux petits ronds colorés sur son dessin : « L'escargot orange dit : n'y va pas ça tourne trop vite... L'escargot noir dit : je m'en fiche, je veux que ça tourne dans ma tête, vas-y ».

Puis elle désigne deux autres ronds : « Le vert dit au bleu : tu veux des bonbons ? Va chez ta mamie, elle va te donner des fenêtres pour y aller » (c'est en effet la grand' mère qui, pour des raisons particulières, peut le mieux donner les clés d'accès au père).

A propos d'un batonnet qu'elle appelle un papa-crayon et qui fait partie d'une série constituant une barrière : « Le papa-crayon dit : « je ne veux pas tes fenêtres, je n'ai plus besoin de fenêtres » (il y a longtemps que le père a rejeté sa fille). Suivent de multiples poussées réprimées vers l'objet paternel : « La poupée veut aller au bateau parce qu'il y avait des surprises. La petite fille ne voulait pas aller parce qu'il était parti. » Dans un autre dessin, elle fait un papillon, mais elle ajoute « J'ai raté ». Or il est magnifique, aux couleurs éclatantes, au milieu de la page et, par culpabilisation, le dessin qui suit est une araignée grise qui occupe la place du papillon. Elle parle de la ficelle, dans un autre dessin, en montrant la même impossibilité d'accès « Il y a la ficelle dans le ciel qui descend. Pour l'attraper. Mince, elle est cassée. » Autre dessin : « Le petit enfant dit : « au secours, je suis accroché avec une ficelle. » Et Sonia (sa copine) répond dans le dessin : « Pourquoi tu veux tomber de la fenêtre, tu te penches trop, le ciel commence à faire brouillard. »

Cette fois, c'est la mère qu'elle fait dialoguer avec elle-même devenue petit garçon : « Le petit garçon dit : la fenêtre, elle bouge. La maman dit : Reste tranquille. — Non, je bouge. La maman : tu sais que j'ai fait des barrières pour toi ! Mais le petit bébé (qui ne résiste pas à sa pulsion) regarde par la fenêtre et il est tombé dans la marmite. » Bien que le bébé ait transgressé l'interdit de la mère de vouloir aller vers le père, la mère se montre gentille. « Où tu t'es tombé ? — Dans l'eau. — Je vais te ramasser. C'est papa-soleil qui t'a laissé dans l'eau. » (Elle reprend l'accusation d'abandon contre le père).

Maintenant elle se met dans la peau du père qui cherche son enfant : « C'est un barbababa, il veut retrouver son bébé avec son chien ». Dans un autre dessin le père ne trouve plus sa maison : « C'est un bonhomme qui se promenait dans la rue. Il dit : mince, j'ai oublié mon manteau, je vais aller à ma maison. Et il dit : mince, c'est pas à moi celle-là. » Puis elle assimile son père fantasmatique à un voleur gentil qui pourrait venir à la maison : « Mon chien pleure parce que les cambrioleurs, ils volent les bijoux, mais celui-là il est gentil, il apporte des bonbons. »

Les transgressions pour monter dans le ciel deviennent de plus en plus nombreuses « C'est une fusée qui va très haut. » Elle fait un lapsus qui montre que c'est la fusée-papa : « Il peut pas revenir. » Puis on la voit, dans d'autres dessins, accrochée à la fusée. Lorsqu'elle découvre ce père fantasmatique dans le ciel, elle l'imagine vivant mais dans le « ciel des morts ». Elle utilise l'histoire de Monsieur Boîte-à-Malices qui a fait « sauter la maison » et se retrouve mort au ciel.

Laure commence un véritable travail de deuil à propos d'un père qui n'est pas mort dans la réalité. Son approche est interdite, gentiment mais inexorablement par la mère et la mamie. Le non-dit, qui empêche d'aller dans le ciel au-delà de la fenêtre est impitoyable.

Il faut noter aussi qu'il y a intrication entre l'image du père, qui fonctionne comme un tabou, et d'autres tabous : la mort, l'acte sexuel, la masturbation, l'identification masculine. Ces dessins et l'ensemble de la situation de l'enfant montrent qu'elle a besoin d'une psychothérapie et qu'il est nécessaire que le CM PP envisage, avec la mère, la façon de lever le non-dit.

On s'étonnera peut-être de ce commentaire des dessins de Laure devant des enseignants. Or, d'une part, des règles de discrétion avaient été instaurées. D'autre part, de tels commentaires n'ont pas lieu lorsque le cas de l'enfant n'y oblige pas. Enfin, cela nous semble faire partie du respect dû à un enseignant qui donne le meilleur de lui-même dans une entreprise de soutien, de penser qu'il fera un bon usage, tant pour son information culturelle générale que pour ce qui est de tel enfant précis sur ce qui obstrue le rapport à l'école au niveau de l'inconscient.

Le cas inverse de Laure, c'est celui de Xavier, qui s'est trouvé posé dans un autre groupe. Son institutrice le présente « 8 ans 1/2, CE 2, paumé, à contre-temps, mélangeant tout, faisant de la bouillie en orthographe et en calcul, Q.I. supérieur à 120 ». La mère a fait une sévère dépression quand il était en CP. Il se culpabilise de tout, est très jaloux de sa sœur. Une psychothérapie a été instaurée au début de l'année mais la mère s'est fâchée d'emblée avec l'analyste, a tout interrompu et ne veut plus entendre parler de psychothérapie. Dans le groupe, l'enseignante réfléchit à haute voix sur ce qu'elle peut faire, ne trouve pas de solution sur le moment mais nous apprend la semaine suivante, qu'elle organise des moments de relation duelle avec Xavier où elle prend sous sa dictée des textes libres qu'il refusait jusqu'alors d'écrire. Trois mois plus tard, elle nous fait part de nets progrès et apporte une série de textes libres :

**Texte n° 4 :** C'est l'histoire du n (qu'il vient de tracer) : « Je ne sais pas pourquoi il aimerait bien être un m. Il a perdu un bâton ; il essaie de le trouver toute sa vie et il voit tout-à-coup quelqu'un qui s'amuse avec. Il se dispute ; il reprend le bâton. Mais après il reperd les deux bâtons de chaque côté ; ça fait un v. Il est encore plus triste. Il décide qu'il veut être rien, alors il met un bâton qu'il retrouve en travers pour barrer tout... Les bâtons étaient mal accrochés. »

**Texte n° 5 :** Il évoque la famille des bâtons : « Son père, c'est le N majuscule, sa mère c'est un M majuscule, mais je ne sais pas la faire. Son père était gentil, pas sa mère. Sa mère ne voulait pas qu'il invite ses amis. »

**Texte n° 7 :** « C'est parce que c'est un enfant adoptif

que sa mère n'est pas gentille (il n'est pas un enfant adoptif)... S'il retrouvait ses parents, ses parents le ré-abandonneraient parce que quand il est devenu plus grand, il a trouvé son père et sa mère et il les a mis en prison. »

**Texte n° 11 :** Ce que dit un crocodile à un serpent : « Ah ! tu ne m'as pas dit ça ! Tiens, j'ouvre ton ventre, tu ne pourras plus t'en servir. Ah ! tu caches un vase dans ton ventre ! Quand je le cherche dans ton ventre, tu le mets dans ta tête. Quand je le cherche dans ta tête, tu le caches dans ta poche. Je te coupe les mains. »

**Texte n° 15 :** « C'est l'histoire d'une marionnette qui se met à vivre pour de vrai et fait peur à tout le monde. Elle veut être gentille mais les gens croient qu'elle est méchante et personne n'ose s'en approcher, personne ne le croit. A un moment on tire sur elle ; elle n'est pas morte. Non, elle meurt et elle était pleine d'or à l'intérieur. Et tout le monde est mort. Tant pis pour eux, ils n'avaient qu'à comprendre qu'il était gentil ; mais c'était difficile de comprendre parce que la marionnette ne parlait pas. »

**Texte n° 16 :** « La marionnette est coincée dans la prison (qu'il vient de dessiner). C'est pas moi (qui l'ai enfermée) mais on ne peut pas ouvrir, c'est gardé... On n'a pas envie qu'elle recommence à faire peur. »

Xavier oscille entre un mécanisme de rejet de son Moi et le rejet de sa mère ; accepter ses parents ou préférer qu'ils ne soient pas les siens ; être marionnette ou se prendre en charge ; agresser le ventre de la mère ou s'agresser lui-même ; mourir en faisant regretter sa valeur méconnue ou regretter de ne pas avoir parlé plus ; se mettre en prison lui-même ou la mère, qui font peur tous deux à tout le monde. Le groupe comprend que Xavier venait jusqu'alors en classe avec une mauvaise image de soi, culpabilisée par son désir de vengeance contre la mère. L'année suivante, l'institutrice s'est mise d'accord avec son collègue pour que l'enfant vienne régulièrement la voir. Sa maîtrise du texte libre, auquel elle avait été formée par ailleurs, lui permettait de ne pas tomber dans un versant psychothérapique et le groupe l'a nettement encouragée à poursuivre.

Nous reviendrons sur les conclusions qu'on peut dégager d'une telle expérience. Bornons-nous à dire que la pédagogie de soutien est l'art difficile de trouver des médiatisations pour rendre habitable l'espace scolaire. Il s'agit moins d'astucieuses médiatisations techniques pour transmettre plus ou moins artificiellement des savoirs scolaires, que des médiatisations relationnelles pour que l'enfant puisse rassembler ses morceaux et être lui-même en classe, en récupérant son vrai vouloir-être. Alors, va-t-on dire que pour faire de la pédagogie de soutien en classe, il faut, au-delà de la péda-

gogie, devenir un spécialiste de la relation, une sorte « d'ingénieur-relationnel » ? Pourquoi pas ! Il est en tout cas illusoire de parler de mise en place d'une pédagogie de soutien sans réfléchir avec rigueur aux mécanismes des médiatisations à établir.

#### LA REEDUCATION DU LANGAGE ECRIT AU TRAVERS D'UN GROUPE DE SOUTIEN POUR REEDUCATEURS.

Que nous apprennent des groupes de soutien pour rééducateurs du langage écrit — il faudrait interroger de la même façon les psychomotriciens et les rééducateurs du calcul — sur les médiatisations nécessaires pour rendre habitable l'espace lexique ou orthographique ?

Ce qui préoccupe en effet les rééducateurs de ces groupes, c'est qu'ils n'arrivent plus à se satisfaire totalement des techniques de rééducation de type parascolaire. Ils sont de plus en plus aux prises avec des problèmes relationnels et avec l'émergence de l'inconscient dans les séances. Mais alors surgissent pour eux des questions entièrement nouvelles et qui les transportent constamment aux frontières de la psychothérapie.

#### STRUCTURER AUTREMENT L'ESPACE LEXIQUE

Lorsque l'enfant participe activement à sa rééducation, il n'y a pas de problème relationnel majeur ; les techniques classiques peuvent être utilisées à plein sans autre adjonction. Disons quelques mots sur le genre de médiatisation qu'elles introduisent entre le langage écrit scolaire et l'enfant, car il apparaît bien dans les groupes que les choses vont mieux lorsque les rééducateurs prennent conscience des mécanismes relationnels qu'ils utilisent.

D'abord la rééducation a une fonction implicite de mise hors vulnérabilité relative de la partie dyslexique, structurée ou en formation, de l'enfant. Celui-ci a besoin que cette partie devienne symboliquement prise en charge par le rééducateur pour mieux échapper à l'agression des autres et pour que la totalité de sa personne ne se réduise pas à l'échec en lecture ou en orthographe.

D'autre part, la séance, si l'on y regarde de près, consiste en transmission de secrets de fonctionnement, de trucs sur la façon d'analyser les sons, les mots, la phrase, de distin-

guer les orientations spatiales dans les structures lexiques, de repérer les différences orthographiques, d'intégrer au besoin les lettres dans des activités motrices, voire phonomimiques où le mouvement du corps confectionne le double mental qu'il faut former. D'où une relation qui, chez les rééducateurs de talent, est initiatique et s'apparente à la complicité langagière à valeur de rapport reconstitutif parent-enfant.

Une autre relation est celle d'aménagement de l'espace entre les mots et l'enfant. En général, il se sent ou trop avalé, trop absorbé par les mots du livre, sans qu'il y ait un espace intermédiaire d'élaboration, ou bien il ressent comme totalement étranger et bizarre le monde des mots. Autrement dit, on retrouve le problème d'un espace potentiel mère-enfant trop dense ou trop vide. Dans les groupes, cela se traduit par des mises en question sur la qualité du regard porté par le rééducateur sur l'enfant. « C'est dans la mesure où je peux regarder l'enfant avec confiance dans son devenir de lecteur, et surtout quand j'arrive à être présent dans la pièce sans être ni trop près, ni trop loin de lui, qu'il cesse d'être piégé par le regard fantasmatique de l'adulte et qu'il lui vient l'envie de dominer la lecture, au lieu de s'y faire engouffrer » dit une rééducatrice qui s'est auparavant interrogée sur sa façon de vivre la distance qui la sépare des enfants des autres par rapport à ses propres enfants.

#### JOUER PLUTOT QU'ECRIRE

Les problèmes relationnels sérieux commencent avec deux sortes d'enfants. Ce n'est en effet un secret pour personne que les rééducateurs ont peu de prise, tout au moins immédiate, sur certaines dyslexies très sévères et le problème de ce qu'on peut faire espérer ou non aux parents est souvent posé à cette occasion.

D'une part, il y a des personnalités très passives, vivant dans une soumission totale à une image archaïque d'agresseur, qui ont en quelque sorte emprisonné une fois pour toutes leur corps, leur sexe et leur agressivité, dans une sorte de peau maternelle qui les enveloppe et les coupe d'une réalité qui semble les sidérer. A l'inverse, il y a des enfants qui masquent leurs angoisses et phobies archaïques par une inversion des rapports de domination avec l'adulte. En classe ou en rééducation, ils posent des questions sur tout ou rien, à longueur de séance, pour occuper tout le champ, ils utilisent le « tu », veulent tout diriger, se donnent un statut discordant tantôt

d'adulte, tantôt de petit enfant, sans jamais avoir l'âge qu'ils ont.

Alors la tentation est grande lorsque la direction ferme et classique de la rééducation paraît mener à une rupture brutale dans le deuxième cas, à une attitude mécanique de désaffection dans le premier, de rencontrer l'enfant là où il semble le demander, c'est-à-dire dans le domaine d'échanges ludiques en séance, symbolisant le besoin d'échanges précoces mal ou trop satisfaits à la maison. On laisse alors dans la séance une place plus ou moins grande à des jeux où les mots sont concernés ou non (lego, scrabble), tantôt avec l'espoir de réussir une sorte de marchandage avec des exercices structurés, tantôt avec la détermination de laisser l'enfant régresser à satiété.

Mais c'est difficilement supportable, aléatoire et même culpabilisant par rapport aux parents à qui il est quelquefois difficile d'expliquer l'intérêt pour la scolarité, de jeux où se fait une recherche de séduction, d'emprise, de revanche, d'expérience de la transgression, ou tout simplement de droit à rester petit. Car telle est la médiatisation à laquelle on est alors entraîné.

#### L'ECRITURE POUR S'ACCUEILLIR

Thérèse Mouton (1), rejoignant en cela sur le plan de la rééducation duelle avec des adolescents et des grands enfants l'esprit de la pédagogie Freinet, centre ses rééducations d'orthographe et d'expression sur la technique du texte libre. On invite l'enfant, avec quelquefois le support d'images choisies pour leur qualité d'induction projective, à construire, sans souci de la forme scolaire dans un premier temps, des histoires qui se poursuivent de séance en séance avec de rares interventions écrites de la rééducatrice. Un autre temps de la séance est consacré, à partir de lectures de livres, à des discussions qui débouchent souvent sur les problèmes de la vie. Or, on observe deux choses : d'une part, dans les textes, c'est eux-mêmes, le plus souvent indirectement, que les enfants mettent en scène avec leurs conflits, leurs hésitations, leurs sentiments. Les adolescents notamment expriment leur insécurité, leur difficulté à s'assumer et la succession des textes correspond souvent à une

(1) Mouton (Th.), Le texte libre dans la rééducation et la réadaptation Revue « Pratique des Mots » 45, avenue Gabriel-Péri, 92, Fontenay-aux-Roses.  
Cahen (R.) et Mouton (Th.), Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte, Privat Ed.

recherche d'identité face aux autres. D'autre part, ils s'aperçoivent qu'ils deviennent capables d'écriture lorsque l'écriture leur sert à trouver les chemins d'accès à eux-mêmes. Et le plaisir qu'ils y prennent, face à un tiers qui les investit positivement, leur permet ensuite d'affronter plus facilement les questions d'orthographe, de style, d'organisation des idées.

Le problème qui se trouve alors soulevé dans les séances du groupe des rééducateurs, est celui du maintien de la rééducation sur son versant pédagogique. Il faut trouver la formule qui permet de rester dans le cadre d'une pédagogie centrée sur une proposition de parole authentique sans verser dans une curiosité psychologique excessive sur les problèmes de cet autre et sans céder au désir de les prendre trop en charge.

#### L'ACCES A L'ECRITURE PAR LE DESSIN ?

Prenons le cas de Robert : c'est un enfant de 8 ans 1/2, en CE 2. Il est confié à une rééducatrice du langage écrit, en raison d'une dysorthographe. A la première séance, la rééducatrice lui fait faire la petite dictée d'usage. Il lie entre eux beaucoup de mots, sur le mode de l'orthographe phonétique : en haut de l'arbre devient « enedelabe », jolie feuille : « golifelle », sa queue est écrit « saque », etc...

Comme elle voit que l'enfant est saturé par les conditionnements scolaires, elle décide de procéder par dessins et commentaires écrits sur ces dessins, sous la dictée de l'enfant un peu comme dans la méthode d'apprentissage naturel de la lecture. A la séance suivante, il fait un dessin aux couleurs très pastel, très idylliques, très « bon petit enfant docile », représentant un soleil et une forme enveloppante qu'il appelle arc-en-ciel.

Pendant quelques séances, il est dans l'expectative en fait des « tableaux » où toutes les couleurs se fondent.

A la 7<sup>e</sup> séance, il semble laisser tomber le masque ; il dessine en clair une histoire d'Indiens et, pour la première fois, dicte un commentaire : « C'est l'histoire d'un petit garçon et d'un avion. Il est parti dans la boue. Elle s'est mise à gicler. Le petit garçon a reçu toute la boue. Il regardait l'avion qui est parti. Il y a un cow-boy qui avait tué une poule. Il croyait que l'Indien allait lui tirer une flèche, mais il dormait. Il était dans la terre des Indiens. Là, le petit garçon est un cow-boy, son père est devant la maison, il s'entend bien avec son père. »

8<sup>e</sup> séance : on peut croire qu'il se masque de nouveau. Toujours au-dessous d'une forme enveloppante qui sert de cadre, il étale du bleu mais, dans ce bleu, émerge une forme rose. Et cette fois, au lieu de dicter son commentaire, il l'écrit lui-même au dos de son dessin : « Une tête de monstre. Il a soif, il boit de l'eau. » il enchaîne sur des récits de rêves qui lui font peur. Le graphisme est encore oppositionnel et régressif, mais les mots sont, cette fois, détachés et la différence avec la première dictée, deux mois plus tôt, est considérable.

La proposition d'expression libre autorise donc Robert à symboliser quelque peu la partie de lui-même qui n'avait pas accès au Moi jusqu'alors et cette amorce de circulation dans son vécu interne se traduit par une moins mauvaise circulation dans l'espace orthographique. Mais il faut bien voir que dans ce contexte l'acte rééducatif change de sens et de modalités techniques. La proposition d'expression libre comporte deux directions possibles : l'une, plus pédagogique, d'incitation globale à la récupération de la spontanéité dans les activités scolaires ; l'autre, engage dans une voie ambiguë de type psychothérapique, sans maîtrise de la relation, avec affleurement du langage symbolique. Le fait que la deuxième incitation l'emporte confronte les rééducateurs à un monde qui n'est pas de leur compétence exacte. Par exemple, la rééducatrice de Robert se demande si le monstre et autres symbolisations qu'elle a tendance à prendre à la lettre, ne cachent pas des aspects pathologiques qui auraient échappé au médecin qui lui a adressé l'enfant. Bref, elle n'a pu travailler de façon plus sereine sur cette ligne difficile qu'avec le recours de la structure de soutien.

#### LES RÉÉDUCTIONS BLOQUÉES

Le groupe de soutien a souvent abordé ce chapitre. Et peut-être de savoir ce qui se passe en psychothérapie chez des enfants qui ont d'abord été pris en rééducation sans succès peut éclairer la question.

Pascal, malgré ses dix ans, et un Q.I. « suffisant », est encore en CE 1, classe dyslexique, défini comme « silencieux mais opposant, têtu, méfiant, avec des colères terribles ». Le psychiatre écrit : « blocage énorme, anxiété manifeste ». Deux ans de rééducation avec pourtant des propositions de dessin libre, n'ont rien donné. Il avait, pendant deux ans, fait des bateaux, des trains, des maisons, presque jamais d'être vivant. Comme Pascal est né de père africain et de mère française et qu'un grave conflit les oppose, la rééducatrice avait noté : « Pascal a-t-il envie de parler Français ? »

Il est alors confié à une analyste RED. Il faut attendre la 34<sup>e</sup> séance, dit cette analyste, pour que Pascal explique ainsi son nouveau dessin : « J'ai fait une gare, deux trains, des monsieurs, deux chiens, des valises, des colis. » J'interviens : « Tu aimerais, toi aussi, voyager ? » « Oui ». « Qu'aimerais-tu faire comme voyage ? » « Aller à Toulon. » J'apprends alors qu'à Toulon « Y'a marraine. » Je lui demande s'il peut me parler un peu d'elle. « C'est la sœur de ma mère... Il se reprend.. c'est la mère de ma mère mais c'est ma

marraine. » J'apprend aussi que « mon parrain, il est sourd-muet. » C'est le frère de la mère qui habite chez ses parents à Toulon.

Sauf quelques chuchotements, il n'a pas parlé jusqu'à la 4<sup>e</sup> séance où il a prononcé seulement le mot « voiture ». A la 6<sup>e</sup> séance, il fait le modelage d'un monsieur qui met quelque chose au frigidaire (comme lui fait pour sa problématique ?) Puis il dessine une maison et, dans un petit coin, un couple où la femme est à demi-masquée par l'homme. Elle n'a pas de regard et tend la main vers quelqu'un d'autre que l'homme. Sur ce, la mère rend visite à l'analyste pour expliquer que le ménage va mal, mais dans les dessins, les barrières se disjoignent et disparaissent à la séance 9 où Pascal dessine un bateau avec une dame. Il modèle un chat botté qui a envie d'aller dans les contrées inconnues et un enfant qui lit un livre, façon de s'installer dans le désir de la thérapeute. A la 19<sup>e</sup> séance, il parle de ses progrès en classe, mais ce n'est qu'à la 37<sup>e</sup> séance que la mère entre vraiment en scène. Il fait un RED interminable sur le thème d'un enfant perdu dans la forêt, retrouvé par sa mère et conduit par elle à la foire.

Ceci fait, il peut à la 45<sup>e</sup> séance, après avoir transité par Toulon à la 34<sup>e</sup>, s'embarquer pour le monde paternel en Afrique « soigner des malades qui y sont prisonniers. » Le conflit apparaît dans une lutte entre Blancs et Indiens qui deviendra plus tard nettement celui du couple et de sa propre division intérieure. Un homme blanc, attaché sur un bûcher, se délivrera et jouera un grand rôle dans la deuxième partie de la cure, etc...

Ce début laborieux a valeur exemplaire pour faire comprendre que, lorsque l'enfant se dessaisit de son Moi, rend son Moi familial vide, non présent aux autres, la rééducation est pratiquement sans prise. Dans ce cas précis, l'enfant était écrasé par le rôle impossible d'allié que sa mère lui faisait jouer dans son conflit conjugal.

D'où vient que la relation psychothérapique a trouvé un accès, alors que la rééducatrice a utilisé des moyens similaires en apparence ? Ce que nous relatons de la 34<sup>e</sup> séance (les questions : « tu aimerais... ») montre que la relance dans le sens du désir a joué, dès le début de la cure, un rôle essentiel en tant que symbolisant une attitude profonde de l'analyste. L'autorisation à désirer et à fantasmer le désir est l'une des ressources par quoi la psychothérapie, indépendamment des capacités d'écoute et de levée des défenses, va au-delà de la rééducation. Ce que dit Pascal, l'analyste RED le reçoit pour le reprendre avec lui, jusqu'à ce qu'il soit allé au bout de son vouloir-dire. Elle reprend à son compte le langage symbolique de l'enfant, entre dans son mode de communication pour que, non seulement il se sente accompagné, mais pour l'aider à aller plus avant dans sa démarche. D'autre part, l'analyste, à la différence de la rééducatrice, a l'expérience des problèmes que lui a posé sa problématique lors de sa propre analyse.

Et elle sait que tout se joue, dans une grande mesure, sur la scène familiale fantasmatique. Cette désignation implicite du lieu et des temps des cassures fait que l'enfant s'y trouve accompagné lorsque son inconscient l'y ramène.

Il est arrivé que, dans le groupe, des rééducateurs, après avoir fait part de blocages de ce type, ont pu trouver l'accès à l'enfant. C'est parce que dans la séance où ils en parlaient, l'analyste a réintroduit, dans le champ de la rééducation, le désir de l'enfant et son autre scène. La communication implicite du rééducateur avec l'enfant s'en trouve modifiée.

On voit par ce tableau d'une rééducation en évolution qu'une pratique rééducationnelle de qualité, qui n'abandonne pas ses techniques traditionnelles lorsqu'elles s'appliquent, mais qui en cherche de nouvelles lorsqu'il faut trouver l'enfant ailleurs n'est pas une mince affaire. Elle doit éviter un recours imprudent aux techniques analytiques mais, dans des limites à fixer, ne peut se passer de son expérience. En tout cas, cette évolution montre clairement à la pédagogie de soutien que la voie à suivre ne peut être que relationnelle et non techniciste.

On ne peut traiter du problème du soutien sans le situer dans son vrai cadre, qui est celui de la crise scolaire.

Dans toute classe de 30 élèves à l'école élémentaire, il existe actuellement : 4 ou 5 enfants totalement en marge de la classe qui accaparent comme s'ils étaient trois fois plus nombreux ; 9 ou 10 enfants qui risquent d'être largués entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> au CES, parce que leur adhésion à la classe est artificielle et mécanique, pour des origines socio-culturelles ou autres ; 4 ou 5 enfants parmi les bons élèves

qui hyperinvestissent dans l'angoisse et risquent de faire à l'adolescence une sévère crise de recherche d'identité ou un épisode difficile lors de la crise du milieu de la vie.

Ces données mènent à deux possibilités. L'une est aberrante : mettre en situation de soutien les 2/3 de la classe, tout en conservant le cadre actuel de l'enseignement qui, dans le même temps, est responsable d'une partie de ces difficultés. L'autre est encore futuriste : une finalité non élitiste du développement optimal de chacun dans une autre conception de ce qui fait la valeur des gens ; des effectifs limités, d'autres modes de recrutement, de formation, et de travail inventif des enseignants...

Il n'en reste pas moins qu'il est nécessaire, même dans les conditions actuelles, de s'occuper d'autant d'enfants en difficulté qu'on le peut. L'expérience qui a été vécue par les participants aux groupes de soutien montre qu'il existe des perspectives de travail efficace, dans le cadre d'une véritable formation continue dont l'enrichissement pour les enseignants vient de ce que plusieurs disciplines s'unissent pour se mettre au pied du mur des problèmes à régler. Mais elle montre aussi qu'il ne faut pas se bercer d'illusions. On ne peut faire de la pédagogie de soutien, ni au rabais, ni dans l'isolement, ni avec trop de moyens de fortune, ni avec n'importe qui.

C'est un art de médiatisation où il faut établir pour chaque cas des passerelles adaptées. C'est de la pédagogie de qualité pour laquelle il faut de véritables « ingénieurs-relationnels » s'appuyant sur les expériences relationnelles de la relation duelle en rééducation et en psychothérapie. Mais il ne peut en être autrement. Si la pédagogie est obligée aujourd'hui de faire appel, notamment à l'expérience psychothérapique, cela signifie que l'enfant qui réclame qu'on s'occupe de lui dans sa totalité est peut-être en train de gagner sur l'école qui, dans un clivage anachronique, n'en veut connaître que sa partie scolaire.

Jacques LEVINE  
2, place de la Porte-des-Ternes  
75017 Paris

Marie-Thérèse LACROIX  
67, rue Saint-Patrice  
76000 Rouen

# SOCIOLOGIE SENSIBLE

*Roger FAVRY*

---

● Dans la B.T.R. 25 "En 1977 des perspectives du tâtonnement expérimental" figure un texte "Le tâtonnement expérimental des groupes sociaux" qui n'était pas destiné à la publication. Écrit au fil de la plume il devait être remanié très profondément et réduit à la moitié ou au tiers à la lumière des remarques des camarades qui m'ont écrit et notamment en tenant compte de la remarque de Xavier Nicquevert qui regrettait le style "évangélico-cybernéticien". Voir ce texte imprimé tel quel, sans que j'aie eu l'occasion d'ajouter une brève post-face m'a consterné.

● Néanmoins tel qu'il est, ce texte constitue une première étape et il n'est peut-être pas mauvais que dans le tâtonnement expérimental du scribe, il apparaisse comme tel avec ses outrances et ses naïvetés. Mais actuellement je ne me reconnais qu'à moitié dans ce texte et je ne m'y reconnais dans tous les sens du mot. Les camarades qui en prendront connaissance voudront bien tenir compte de ces remarques.

● Mais en creusant l'ensemble de ces notions je me suis

rendu compte qu'au-delà du tâtonnement expérimental des groupes il y avait une autre réalité, la sociologie sensible que Freinet n'a pas eu le temps de développer et qui peut se déduire en partie de la psychologie sensible.

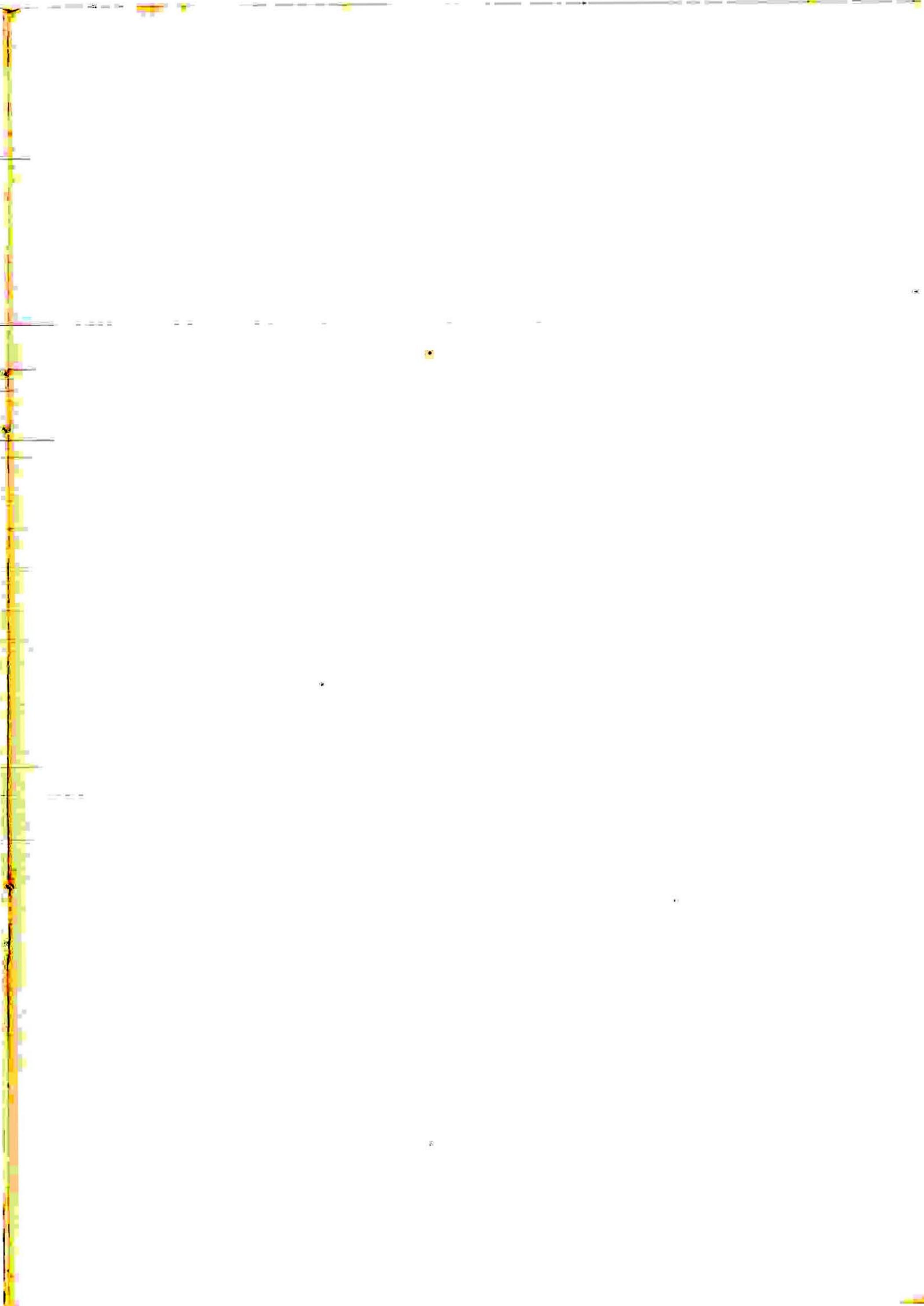
● Quelle différence existe-t-il entre la sociologie et la sociologie sensible ? La sociologie classique étudie les facteurs de cohésion des groupes sociaux mais sans jamais - semble-t-il - viser à assurer cette cohérence pour faciliter l'action des groupes. J'ai tiré cette conclusion de l'examen des définitions les plus couramment utilisées (cf. "Dictionnaire de sociologie" Larousse). Au contraire une sociologie sensible se donnerait explicitement pour but d'aider les groupes sociaux à mieux fonctionner par le respect des lois naturelles qui les régissent en fournissant aux individus le maximum de satisfactions à l'intérieur du groupe. Elle serait à la fois descriptive et normative comme l'est la psychologie sensible.

● J'ai un peu avancé cette question mais j'ai besoin d'aide. Qui connaît "Les Egrégores" de P. Mabilley réédité au Sagittaire en 1977 ?

# Sommaire

AVERTISSEMENT	1
QUATRE ENFANTS ET LE TEXTE LIBRE par <i>Michel Barré</i>	
● Introduction	2
● Jean-Marie et le pouvoir d'imaginer	3
● Jean-François, de la rédaction au texte libre	5
● Jean-Yves et la lecture	6
● Dominique et l'angoisse de l'échec	9
EDUQUER AVANT DE REEDUQUER par <i>René Laffitte</i>	16
PSYCHOTHERAPIE, REEDUCATION ET PEDAGOGIE DE SOUTIEN par <i>Jacques Lévine</i> et <i>Marie-Thérèse Lacroix</i>	20
SOCIOLOGIE SENSIBLE par <i>Roger Favry</i>	30

- 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***
- N° 22 : *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle***
- N° 23-24 : *Parcours pour une «mathématique naturelle»***
- N° 25 : *En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental***
- N° 26-27-28 : *Savoir écrire nos mots***
- N° 29 : *Perception et tâtonnements à l'imprimerie en maternelle***



DANS

PÉDAGOGIE FREINET

L'EDUCATEUR

EXPERIMENTALE 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'EDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE EDITION 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 : 6-1978 - Dépôt légal : 2e trimestre 1978 - N° d'édition : 1060 - N° d'impression : 4206  
N° C.P.P.A.P. : 53280.