

## **La psychopédagogie : un dialogue entre psychanalyse et pédagogie<sup>1</sup>**

Mon propos sera centré sur une forme de travail située dans l'entre-deux du thérapeutique et du pédagogique et qui est une spécificité des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) : la « psychopédagogie<sup>2</sup> ». Qu'on la considère comme une approche pédagogique à visée thérapeutique ou une approche thérapeutique qui utilise des médiations pédagogiques, elle s'inscrit dans une filiation directe avec la réflexion des pédagogues, éducateurs et psychanalystes de la revue « *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* » qui entre 1926 et 1937 ont tenté de penser des manières d'éclairer les pratiques pédagogiques et éducatives par les apports de la psychanalyse. Jeanne Moll qui a fait connaître ces auteurs en France a retracé l'histoire de ce courant<sup>3</sup>.

Les fondateurs des CMPP s'inscrivaient en effet dans une perspective proche de l'esprit de ce mouvement de réflexion qui s'est maintenu en Suisse, notamment dans le Valais, au Centre Médico-Pédagogique créé par Repond et Bovet en 1930. Dans le cadre du plan de réformes sociales et scolaires né à la fin de la deuxième guerre mondiale, cette approche a inspiré des psychanalystes dont Juliette Favez-Boutonier<sup>4</sup>, Georges Mauco<sup>5</sup>, André Berge<sup>6</sup> et Serge Lebovici<sup>7</sup> dans la réalisation de leur projet de création du premier Centre Psycho Pédagogique français (le M du « médical » n'est apparu qu'en 1972). C'est au lycée Claude Bernard que se crée le premier CPP de France, structure qui se démarque d'une consultation hospitalière et tente d'aborder les difficultés scolaires (problèmes de comportement, troubles du langage, inhibition intellectuelle, etc.) à la lumière des apports de la psychanalyse. On peut dire que la création des CMPP s'est faite autour d'une tentative de dialogue entre psychanalyse et pédagogie.

Le Centre Psycho Pédagogique de Strasbourg a été fondé en 1948 à la suite d'un projet élaboré par Daniel Lagache<sup>8</sup>, Georges Mauco et Henri Wallon<sup>9</sup> dans la continuité du CPP Claude Bernard de Paris.

### ***De la pédagogie curative à la psychopédagogie***

D'emblée, la dimension pédagogique a été introduite dans les CMPP, non pas en tant que telle, mais bien dans son articulation avec les aspects psychologiques.

Au départ, il était question de « *pédagogie curative* », « alliance entre pédagogie et psychanalyse », que Maurice Debesse<sup>10</sup>, premier directeur pédagogique du CPP de Strasbourg

---

<sup>1</sup> Texte d'une communication faite dans le cadre de l'AFERPE (Association pour la formation et la recherche en psychiatrie de l'enfant) sur le thème Pédagogie et Psychanalyse. Cette communication fait suite à celle de Jeanne Moll qui a abordé ce thème sur son versant historique (14 mai 2007).

<sup>2</sup> Le terme psychopédagogie désigne d'un côté une discipline consacrée à la connaissance scientifique des acquisitions et dysfonctionnements dans les processus instrumentaux, à travers l'éclairage des connaissances dans le domaine de la psychologie, de l'autre une méthode à visée thérapeutique d'approche des difficultés dans le champ scolaire.

<sup>3</sup> Moll J., *La pédagogie psychanalytique, origine et histoire*, Dunod, 1989, Cifali M., Moll J., *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, 1985.

<sup>4</sup> Philosophe puis psychanalyste, ayant œuvré du côté de la psychologie clinique.

<sup>5</sup> Pédagogue, démographe et psychanalyste qui a tenu des positions racistes et antisémites.

<sup>6</sup> Médecin psychiatre, psychanalyste, fondateur de l'école des parents.

<sup>7</sup> Psychiatre, psychanalyste.

<sup>8</sup> Philosophe, médecin psychiatre, docteur ès lettres, psychanalyste, professeur de psychologie.

<sup>9</sup> Philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue et homme politique.

<sup>10</sup> Pédagogue et psychologue.

définit comme « *une méthode de réadaptation s'adressant à des enfants et adolescents qui sont des inadaptés scolaires intelligents, en vue de les aider à reprendre normalement leurs études, soit lorsqu'il n'y a pas besoin pour eux d'une psychothérapie, soit conjointement avec celle-ci.* »<sup>1</sup>

La pédagogie curative recouvrait des activités très souples de type scolaire où le contenu des exercices importait moins que la manière de les conduire. Il s'agissait de « *faciliter la rééquilibration et l'épanouissement de la personnalité* » sans négliger l'apprentissage, en offrant à l'enfant l'opportunité de réussir les exercices proposés, pour « *rompre le cercle infernal des conduites d'échec* » et l'aider à retrouver confiance en lui. Pour Debesse, la pédagogie curative avait « *une valeur psychothérapique indéniable* » - actuellement on parlerait plutôt « *d'effets thérapeutiques* » -.

Serge Boimare, psychopédagogue et directeur pédagogique du CMPP Claude Bernard, parle de traitements « *qui vont utiliser la pédagogie non plus seulement comme support pour transmettre un savoir mais comme médiation pour que cela ait des incidences positives sur l'ensemble de la personnalité* ». <sup>2</sup> Il s'agissait surtout d'encourager une relation positive et valorisante et le plaisir dans les activités intellectuelles.

Mais ce courant de la valorisation du désir a montré ses limites et une deuxième génération de psychopédagogues est apparue dans les années 70, avec Claude Chassagny, Bigeault, Terrier, et à nouveau Mauco. Ces psychopédagogues intègrent alors dans leurs conceptions du travail l'idée de la désillusion, de l'expérience du manque, de la solitude, de la frustration, comme passages obligés pour accéder au registre symbolique. Ils prennent en compte le fait que les pulsions de destruction, de répétition sont parfois plus fortes que les forces de progrès et que la bonne volonté des adultes bienveillants et positivants ne peut pas grand-chose face à cela. Ils intègrent dans leur conception du travail le fait que certaines difficultés scolaires ont un sens dans l'organisation psychique, qu'elles ne peuvent se résoudre sans « *l'amorce d'un mouvement psychique chez l'enfant* ». Le psychopédagogue devient alors, selon l'analyse qu'en fait Serge Boimare, « *non plus celui qui donne une relation valorisante mais aussi celui qui sépare et qui marque les limites* »<sup>3</sup>. Il lui faut se situer entre « *retrouvaille et renoncement* », permettre un va-et-vient entre « *plaisir et frustration* ».

## ***La psychopédagogie de nos jours***

### **La question de l'indication**

La psychopédagogie concerne des enfants et adolescents qui rencontrent de la résistance, des obstacles dans leur rapport au scolaire (aux apprentissages, à l'institution scolaire, à ceux qui se font médiateurs du savoir). Ils ont des difficultés d'ordre psychologique qui viennent s'exprimer dans le champ scolaire ; ils s'adressent ou sont adressés au CMPP avec une plainte à l'égard du scolaire et une attente d'amélioration de la situation à l'école. Il s'agira que cette plainte puisse se transformer en une demande de l'enfant, qu'il puisse subjectiver ses difficultés, les reprendre à son compte pour qu'un réel travail puisse s'engager.

Les psychopédagogues Olivier Ouvry, Anne Siety et Raphaël BouSSION <sup>4</sup> conçoivent certains échecs scolaires comme des choix, des stratégies inconscients mis en place par

---

<sup>1</sup> Propos de M. Debesse cités par Serge Boimare, in "La pédagogie au CMPP est-elle une approche thérapeutique ?", *Revue de l'Association française des CMPP* (1994).

<sup>2</sup> « La psychopédagogie au CMPP : Est-elle une approche thérapeutique ? », in *Revue de l'Association française des CMPP*, 1994.

<sup>3</sup> Intervention de Serge BOIMARE, "La psychopédagogie au CMPP : Est-elle une approche thérapeutique ?", *opus cité*.

<sup>4</sup> Olivier OUVRY, Anne SIETY, Raphaël BOUSSION, « Pourquoi la psychopédagogie ? », in *Adolescence, Dire*, 1999.

l'enfant pour exprimer (et non pour fuir) ses difficultés psychologiques ; ils développent des hypothèses quant aux raisons qui pousseraient des élèves à adopter de telles stratégies et préconisent d'intéressantes pistes de travail.

Ces auteurs estiment que la proposition d'une aide psychopédagogique respecte ce choix inconscient. Adopter une telle position conduit à accepter de rencontrer l'enfant sur le terrain où ses difficultés s'expriment. Est-ce pertinent ? Ne serait-il pas plus judicieux d'aborder les difficultés psychologiques par le biais d'une psychothérapie ? Nous laisserons cette question ouverte au débat.

La psychopédagogie résulte de ce choix de rencontrer l'enfant sur le terrain de ses difficultés, de le rencontrer avec des supports, des médiations qui vont permettre de faire lien entre son monde personnel, les difficultés psychiques dont il souffre et l'accès à la culture, la culture scolaire en particulier. Elle se distingue en cela des psychothérapies, puisque les visées sont du côté du réinvestissement de l'activité intellectuelle, du plaisir de penser (la relance de l'activité de penser pour « *se penser* » et « *se panser* » selon Françoise Francioli, psychopédagogue) et d'apprendre, des retrouvailles de l'enfant avec une place de sujet dans sa scolarité.

### **Des approches diversifiées**

Les approches actuelles sont diversifiées, certaines se situant davantage sur un versant cognitif, ne s'occupant pas de la dimension inconsciente sans pour autant l'occulter, d'autres lui faisant une plus large place. Elles diffèrent aussi par la manière dont elles touchent de plus ou moins près les difficultés elles-mêmes. Ainsi voit-on les dénominations différer. On parle de « rééducation psychopédagogique », « thérapie à médiation culturelle », « psychothérapie de la pensée », etc. Mais le terme le plus couramment retenu est celui de psychopédagogie.

Je présenterai ici l'une ou l'autre de ces approches qui montrent une certaine manière d'articuler les apports de la psychanalyse à la pédagogie. D'autres pratiques existent, témoignant de la vivacité de la psychopédagogie, qu'il n'est pas possible de présenter dans le cadre horaire de cette intervention.

### ***La médiation des textes de la verticalité***

**Serge Boimare** utilise les textes fondateurs mythes, contes, grands textes littéraires (romans de Jules Verne en particulier) comme médiation pour tenter la réconciliation de l'enfant avec l'activité de penser. Il a une double formation d'enseignant et de psychologue. Il rend compte de ses réflexions à partir de son expérience d'enseignant et de psychopédagogue en CMPP, dans un livre - *L'enfant et la peur d'apprendre*<sup>1</sup>. Il y est question de sa rencontre avec des enfants et adolescents particulièrement brouillés avec les apprentissages, voire en rupture scolaire.

Tout a commencé avec les contes de Grimm... Devenu instituteur spécialisé, l'auteur s'est retrouvé confronté à des enfants violemment rebelles au système scolaire, et en refus de tout apprentissage. Dans son désarroi, face à une classe en train de se déliter, il a eu l'idée de lire des contes de Grimm dans un livre trouvé dans une armoire. Peu à peu, les enfants se sont rassemblés autour de lui pour l'écouter. Il a lu et relu ces histoires parfois cruelles, de dévoration, d'abandon, de mort, que les enfants avaient rebaptisées "*contes de crimes*". Etonné par les effets pacifiants de ces lectures, par la diminution de la violence et de l'impatience, et par l'amorce nouvelle d'un travail intellectuel à partir des histoires, l'auteur s'est interrogé sur ce qui s'était joué.

---

<sup>1</sup> BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

Il rappelle que toute situation d'apprentissage est une épreuve et nécessite de pouvoir supporter le doute, la frustration, des moments de flottement, de suspension du jugement qui accompagnent tout travail intellectuel. Or certains enfants fragiles psychiquement qui voudraient bien savoir, mais sans avoir à apprendre et penser, ne peuvent surmonter cet obstacle parce qu'ils sont envahis de telles angoisses, pulsions de destruction, craintes les plus archaïques, qu'ils en viennent à « *couper le fil de leur pensée* » pour se protéger. Ils projettent leur agressivité sur l'extérieur (l'enseignant, les exercices, le cadre) et passent le relais au corps, valorisant la force, la violence, l'agitation. L'accès à la pensée et aux apprentissages est pour eux source de déstabilisation profonde.

Pourquoi ces récits fondateurs ont-ils un tel impact sur les enfants ? Quelles que soient la cruauté et la violence des thèmes évoqués dans ces histoires, « *il faut savoir qu'elles ne font que proposer une forme, donner une cohérence à des émotions qui de toute façon seront présentes, qui vont enfin pouvoir être côtoyées sans que cela débouche sur l'explosion* »<sup>1</sup>. Ces textes peuvent ainsi entrer en concurrence avec les thèmes angoissants qui font disjoncter la pensée des enfants. Les angoisses primaires y trouvent une forme, des images, des représentations, elles sont nommées et peuvent être affrontées psychiquement, parce que contenues et figurées dans un registre symbolique. Le fonctionnement intellectuel peut se remettre en route.

De surcroît, ces textes qui conduisent bien souvent le lecteur dans des situations extrêmes, au plus près de ses angoisses archaïques, lui offrent dans le même temps la possibilité de s'en éloigner par le cheminement intellectuel, l'activité de penser déployés par les héros de ces histoires, dans un contexte où la règle et la loi trouvent leur place.

D'autres psychopédagogues travaillent dans une optique assez proche, prenant appui sur ce que l'une d'elles, **Janine Méry** nomme à l'instar de Bachelard, les « *textes de la verticalité* », c'est à dire « *ceux qui éveillent la partie immergée de notre être et qui en même temps nous élèvent vers des hauteurs que nous rêvons toujours d'atteindre* »<sup>2</sup>. Janine Méry se situe davantage dans une perspective de transmission, voulant permettre aux enfants de s'approprier des éléments de notre patrimoine culturel, et faire d'eux des « *héritiers* », c'est-à-dire leur faire découvrir la notion de filiation et le sentiment d'appartenance à notre société, dans l'espoir qu'ils y trouvent leur place.

Les textes de la verticalité ouvrent les voies de « *la communication intersubjective et culturelle [...] mais aussi les voies de la communication intrapsychique* »<sup>3</sup>. Ils permettent la restauration de la communication avec la pensée d'autrui, l'auteur, et le rétablissement des liens entre le lecteur et les autres. Ils permettent aussi le lien entre le lecteur et ses différentes instances psychiques et le relie à l'intimité de son monde intérieur. Le lecteur peut trouver à travers les mots de l'auteur des représentations acceptables, des formes métaphorisées de son vécu intérieur, de ses conflits, de ses souffrances. « *Les textes ont une résonance fantasmatique et donnent sens à un vécu jusque-là indicible et incommunicable* »<sup>4</sup>. Ils apportent de surcroît, selon la formulation de Freud, « *un plaisir esthétique* » lui-même libérateur « *d'un plaisir plus grand, émanant de sources psychiques plus profondes* »<sup>5</sup>.

Ces lectures créent un espace intérieur, constituant pour Janine Méry un « *jardin secret* », comparable à l'« *espace transitionnel* » de Winnicott : un espace entre-deux, entre soi et le

---

<sup>1</sup> Opus cité p. 124.

<sup>2</sup> Janine MERY, "Psychopédagogie analytique du langage écrit", in *Revue Médico-Psychopédagogique de l'ANCMPP*, n° 1, 1983.

<sup>3</sup> Janine MERY, "La spécificité du champ psychopédagogique. De la sensorialité à l'activité de penser", in *Etudes psychothérapeutiques*, n° 7, 1993.

<sup>4</sup> MERY Janine, Croyance, illusion, plaisir : la complexité de l'acte de lire", in *Laisse-moi t'écouter, Revue de l'Association des amis du CMPP Claude Bernard*, n° 4, 1993.

<sup>5</sup> "Le créateur littéraire et la fantaisie" in *L'inquiétante étrangeté*, Paris, Gallimard, 1985, p. 81.

monde extérieur. Si elles peuvent procurer au lecteur l'illusion qu'elles appartiennent à son monde intérieur, elles n'en sont pas moins des objets culturels qui font partie d'un patrimoine social transmissible. L'oeuvre littéraire s'inscrit dans l'ordre de l'universel et renvoie le lecteur à son appartenance à une société dont il est un maillon. Elle permet ce va-et-vient entre les dimensions personnelle et collective.

Ainsi ces psychopédagogues prennent-ils appui sur ces textes dans leur rencontre avec les enfants, en contexte de psychopédagogie. Les textes sont lus, suscitent un échange puis deviennent le point de départ d'un travail plus pédagogique.

### ***La voie de l'écriture***

J'ai personnellement élaboré une forme de travail explicitée dans *Le saisissement de l'écriture*<sup>1</sup> par la médiation de l'écriture, activité qui est véritablement à la croisée de la vie psychique et particulièrement de l'activité fantasmatique, et de l'activité intellectuelle.

Mais avant d'en décrire la démarche, je voudrais évoquer le texte de Freud qui montre le travail psychique à l'oeuvre dans la création littéraire.

### **Freud et la création littéraire**

En 1908, Freud publie *Der Dichter und das Phantasieren*<sup>2</sup>, diversement traduit par « le poète et le fantasmer », « la création littéraire et le rêve éveillé », « le créateur littéraire et la fantaisie ». Freud s'interroge dans ce texte sur l'essence de la création littéraire, et la rapproche du jeu chez l'enfant. Celui-ci, lorsqu'il s'adonne à cette activité, crée un monde propre avec le plus grand sérieux. Le créateur littéraire crée lui aussi, avec le même sérieux, un monde de fantaisie dans lequel il engage des affects. Le jeu est abandonné à l'adolescence, mais Freud rappelle qu'on ne renonce jamais au plaisir apporté par une activité, on le remplace par autre chose. L'adolescent se tourne vers « *ses fantaisies* » : la rêverie, les rêves éveillés, la construction de châteaux en Espagne, la création de fantasmes. Les adultes analysés révèlent sur le divan une activité fantasmatique toujours vivace, dont ils ont plus ou moins honte. Ils la perçoivent en effet comme infantile et interdite.

Freud montre que le fonctionnement de cette activité fantasmatique s'élabore à partir des désirs insatisfaits dont elle permet l'accomplissement. « *Les désirs insatisfaits sont les forces motrices des fantaisies, et chaque fantaisie particulière est l'accomplissement d'un désir, un correctif de la réalité non satisfaisante.* »<sup>3</sup> C'est une occasion du présent qui réveille un des désirs de l'individu. Elle le ramène à une expérience de l'enfance où ce désir a été accompli. Une image d'avenir, un scénario imaginaire, s'élabore sous forme de rêve éveillé, de fantaisie, de fantasme, et se présente comme l'accomplissement possible du désir. « *Passé, présent, avenir donc, sont comme enfilés sur le cordeau du désir qui les traverse.* »<sup>4</sup> Pour le créateur, le désir va trouver son accomplissement dans l'oeuvre littéraire.

Dans ce même texte, Freud s'interroge sur l'impact d'une création littéraire sur son lecteur. Par quels moyens l'auteur réussit-il à susciter des effets d'affects sur les lecteurs ? S'il nous communiquait ses fantasmes à l'état brut, nous ne trouverions aucun plaisir à ce dévoilement. Mais grâce au travail de transformation qu'il effectue sur ce matériel pour lui donner une forme esthétique, il voile les fantasmes et séduit le lecteur par un gain de plaisir purement formel. Ce plaisir esthétique ouvre la voie au relâchement des tensions les plus profondes. L'auteur offre au lecteur la possibilité de jouir de ses propres fantasmes sans honte ni

---

<sup>1</sup> STRAUSS-RAFFY Carmen, *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004.

<sup>2</sup> FREUD Sigmund, "Le créateur littéraire et la fantaisie", in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1994. Das Phantasieren correspond à la création ou la production de fantasmes.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 38.

<sup>4</sup> *Opus cité*, p. 39.

reproche. Le lecteur se trouve en quelque sorte autorisé par l'auteur à lever ses refoulements, à faire retour à l'infantile, à ses fantasmes, à sa vie pulsionnelle en toute impunité, comme dans le cas de la pratique du mot d'esprit. La création littéraire touche donc à l'infantile en sa dynamique pulsionnelle.

### **L'écriture comme médiation entre l'intime et la culture**

Le texte de Freud nous montre comment l'activité littéraire est particulièrement propice à relier l'intériorité du sujet, sa vie psychique, ses désirs, ses fantasmes, à la vie sociale, au monde extérieur, aux autres. Il analyse les processus en jeu, dans le travail littéraire et décrit les effets produits par la lecture sur le lecteur. Il n'évoque pas cependant ce qui se joue pour l'auteur lui-même. C'est précisément ce qui m'intéresse dans l'utilisation de l'écriture avec les enfants et qu'on peut déduire du texte de Freud. Ce que tout un chacun peut apporter dans l'écriture, on l'a vu, est bien issu de sa vie psychique. Il peut y être question de ses désirs, mais aussi de tout ce qui bouillonne intérieurement, soucis, problématiques, souffrances, symptômes, etc.

Si on abordait l'écriture uniquement sur son versant expressif, on pourrait se contenter de la voir comme un exutoire, comme une possibilité d'exprimer des choses, de les déposer, et croire en la vertu cathartique de cette activité. Mais la deuxième partie du texte de Freud nous renseigne sur le travail que fait l'écrivain et qui va faire de l'écriture autre chose qu'un simple acte d'expression : l'auteur va orienter ce qu'il écrit vers son lecteur, de telle sorte que le texte littéraire puisse procurer du plaisir à ce dernier, être partagé avec lui, faire effet de rencontre.

C'est tout le travail de transformation du matériau brut en un objet littéraire, esthétique qui me semble particulièrement intéressant à proposer aux enfants. Et le pari que je fais dans cette approche de l'écriture, c'est précisément que l'activité de transformation, c'est-à-dire toute l'attention à la dimension littéraire de ce qui s'écrit, a des effets de remaniements psychiques. En effet, le matériau brut apporté dans l'écriture aura été transformé, peaufiné, travaillé, et ainsi mis à distance, pacifié, sublimé. De surcroît, pour y arriver, l'enfant aura avancé dans sa conquête d'un outil symbolique qui est pour lui d'une extrême importance à l'école et va sans doute lui ouvrir bien des portes.

Avec un dispositif proche de celui d'un atelier d'écriture littéraire, les enfants que je rencontre dans le cadre psychopédagogique au CMPP de Strasbourg sont accompagnés à écrire dans une écriture qui les engage subjectivement, à partir de propositions pensées à leur intention et étayées de textes littéraires. Le choix des propositions n'est pas le fruit du hasard, même si la part de tâtonnement est grande. Il se fait à partir de ce que j'entends de leurs questions, dans la recherche de ce qui pourrait accrocher leur subjectivité et leur implication. Ma propre subjectivité est engagée dans ce travail, j'y suis avec mes doutes, mes craintes, mon découragement parfois, mais aussi mes goûts littéraires et mon désir, seule condition pour qu'il y ait rencontre véritable avec les enfants. Ils sont invités à travailler et retravailler leurs écrits « *à la manière d'un écrivain* ». Qu'ils écrivent du côté de la fiction, de l'autobiographie, de la poésie ou de tout autre genre littéraire, ils expriment de manière plus ou moins déguisée des éléments de leur problématique, mais aussi leurs aspirations, leurs désirs profonds qui sont la matière première de l'écriture ; si ces éléments sont entendus par le psychopédagogue qui en devient destinataire et le signifie, ils ne sont pas repris en tant que tels, mais orientés vers une forme littéraire. Le travail est centré sur la forme du texte, ses qualités littéraires, sa construction, la clarté, la cohérence, jusqu'à la socialisation de cet écrit et son passage vers des lecteurs potentiels. Les textes peuvent circuler lorsqu'ils ont une forme suffisamment aboutie et les jeunes auteurs se sentent renarcissés de pouvoir les montrer dans leur famille ou à l'école.

Une telle démarche n'inscrit pas l'expression des difficultés ou la reconstruction de l'histoire comme préalables à l'accès à la culture scolaire. A l'inverse, elles s'appuie sur l'idée que l'appropriation d'objets culturels proches des questions vives des enfants leur permettra une sorte de réanimation intellectuelle, l'accès à la pensée pour « se panser », et la possibilité de raviver le désir d'apprendre.

### **Le cheminement psychopédagogique de Gwenaël**

Gwenaël a 18 ans. Il est venu consulter avec sa mère, poussé par son professeur de français qui s'inquiète de son orthographe incertaine : il s'en trouve pénalisé dans toutes les disciplines, et c'est l'année du bac français. Le jeune homme est extrêmement réservé, il parle peu, semble mal à l'aise, triste.

La psychologue qui le reçoit perçoit d'emblée le malaise, une souffrance qui semble suintier sans vraiment pouvoir se dire. Mais Gwenaël n'est pas prêt à engager une thérapie : il refuse les entretiens proposés et s'accroche à l'idée d'un travail autour de son orthographe. Il évoque son rapport difficile aux règles de manière générale, mais aussi un curieux rapport aux règles de l'orthographe et une façon d'en jouer pour taquiner sa mère, voire la mettre en colère. Jusque là, l'orthographe n'était pas importante pour lui, il n'en voyait pas l'intérêt, mais à présent, il en est gêné. Au bilan psychopédagogique, il montre une écriture très difficilement lisible dont il dit qu'elle se détériore d'année en année. Lorsqu'il écrit, il ne se relit pas et exprime son aversion à toute idée de relecture. Il dit se sentir en échec depuis son redoublement de la classe de troisième et souhaite être aidé. Il espère que ce travail va l'aider, « que ça ne sera pas pour rien » et se dit décidé à « s'impliquer à fond ».

Lorsque je le rencontre, je lui propose un travail d'écriture ; nous rencontrerons les questions d'orthographe dans ses productions et les aborderons au fur et à mesure. Mes premières propositions s'orientent vers la fiction : il s'agit d'écrire la biographie d'un personnage choisi parmi une série de photos, sous une forme relativement brève, à partir de quelques courtes propositions d'écriture. Gwenaël écoute avec attention ce que je propose, reste impassible, réfléchit longuement, puis se lance. Les premiers temps, lorsque je lui propose de se relire, il se montre très réticent, mais finit par accepter. Peu à peu, il va apprivoiser ce moment de relecture et l'intégrera dans le re-travail de ses textes.

Les séances se déroulent si étrangement, sans manifestation d'affect que j'en suis déroutée, ne sachant pas vraiment ce que ce garçon pense de l'orientation du travail. Il est présent, il semble s'engager dans ce que je lui propose, il écrit des textes qui sont loin d'être neutres, mais rien ne transparait de ce qu'il pense ou ressent. Je me demande ce que cachent sa pâleur et son allure si réservée, ses airs tristes et malheureux par moments.

A l'issue des quelques séances qui auront permis l'élaboration et le travail de réécriture de la biographie du personnage choisi à partir des fragments initiaux, Gwenaël exprimera un réel contentement du texte abouti. Je n'ai plus de doute quant à l'engagement du travail. La relecture ne pose plus de problème : il se relit souvent silencieusement et s'écoute intérieurement puis modifie certaines formulations. L'orthographe est fantaisiste principalement par inattention et la relecture lui permet de corriger spontanément une bonne partie de ses erreurs. Nous parlons de son rapport aux règles. Il se dit gêné de faire trop d'erreurs en classe et vraiment désireux de progresser et d'intégrer les règles d'orthographe. En fait, il les connaît et s'aperçoit que le temps de réflexion sur ses écrits dans l'après coup lui permet d'éliminer bon nombre d'erreurs.

Je lui propose ensuite de se lancer dans un projet d'écriture plus ambitieux et de choisir le genre littéraire qui lui conviendrait : rester du côté de la fiction et envisager l'écriture d'une nouvelle, se lancer dans la poésie, développer un pan autobiographique, etc. Il choisit l'autobiographie. Le travail s'engagera à partir de diverses propositions d'écriture de fragments (le récit de naissance, un moment important de la vie, l'évocation de souvenirs sous

la forme d'anamnèses, des portraits de proches, etc.). La démarche d'écriture est toujours la même : une proposition étayée de textes littéraires, un temps d'écriture, un temps de lecture à voix haute, un toilettage orthographique du texte avec reprise de certaines règles d'orthographe ; pour finir, je saisis le texte à l'ordinateur sous sa dictée. Il en fait ensuite une dernière relecture et reprend ce qu'il souhaite modifier.

Un texte retient toute mon attention dans ce nouveau récit de vie dont Gwenaël est le personnage principal :

*C'était le mois d'août 1987, j'étais alors parti en vacances aux Sables d'Olonne avec mon père et mon frère, tandis que ma grande sœur et ma mère étaient restées avec la petite dernière. Nous étions donc aux Sables d'Olonne où je retrouvais ces odeurs marines que j'avais quittées quelques années auparavant. Cette journée qui changea sûrement ma vie fut assez bonne. Je me levai tard dans la matinée puis j'allai à la plage avec mon frère et quelle plage magnifique, la plus grande que ma jeune mémoire ait connue. Puis je fis du beach-volley le reste de la journée. Le soir, une fois la douche de rigueur prise, nous mangeâmes. Le dîner fini, nous avons joué au tarot jusqu'à une heure qui me parut tardive pour mon jeune âge. Une fois atteints les scores de - 250 pour moi, - 200 pour mon frère et 450 pour mon père, nous arrêtâmes. C'est à ce moment-là que mon père sortit la phrase que tout fils et fille ne connaît que trop bien : « Il faut qu'on parle ! » Je ne comprenais pas pourquoi il disait cela, je m'étais bien brossé les dents, j'avais été plutôt sage ces derniers temps et j'avais eu un bon bulletin ainsi que mon frère. Mais c'est là qu'il enchaîna par un tas et un tas de phrases dont les mots « divorce », « on vous aime toujours », « ce n'est pas contre vous » sortiront. A la fin de ce monologue, nous restâmes muets mon frère et moi, un peu abasourdis et mon père décida de nous coucher.*

Je lui fais part de ma surprise : ce texte suscite pour moi une émotion d'autant plus forte que les choses graves dont il y est question sont évoquées dans le cadre d'un récit fort bien construit, en une phrase où l'essentiel du ressenti de l'enfant est condensé sur quelques mots. Gwenaël n'en dira pas plus sur l'épisode en question.

D'autres textes feront suite à celui-ci. Le jeune homme semble de plus en plus investi dans son projet autobiographique, il s'y concentre, est intéressé par les lectures que je lui propose, peaufine la réécriture. Les moments de relecture et de questionnement sur l'orthographe s'allongent. Dans le même temps, je le vois s'ouvrir et devenir plus souriant et loquace. Quelques semaines avant la fin de l'année scolaire, j'évoque la question du terme éventuel du travail. Gwenaël estime avoir fait suffisamment de progrès en orthographe et se sent à l'aise avec l'écrit, il pense ne plus avoir besoin d'être aidé l'année suivante. Les dernières séances sont concentrées sur la mise en ordre et en forme de l'ensemble des textes, les liens éventuels entre les uns et les autres. Il décide d'agrémenter l'objet fini de photos.

Gwenaël a passé son bac français sans problème, il semble avoir traversé son année scolaire sans difficulté, dans un rapport beaucoup plus pacifié aux contraintes et règles scolaires. Il envisage l'année suivante et son orientation professionnelle de manière très sereine. En fin d'année, je mesure le changement du jeune homme : le malaise du début semble avoir disparu. Il est beaucoup plus ouvert, enjoué, apaisé et même loquace.

### **L'articulation des dimensions littéraire et psychique**

Les rencontres psychopédagogiques avec Gwenaël ont été axées sur l'écriture envisagée dans sa dimension littéraire. J'ai tenté de faire travailler ce jeune homme à la manière d'un écrivain. Il a certes évoqué dans ses textes des aspects de son histoire et de son vécu parfois complexe ou douloureux, mais nous sommes restés tout au long de l'avancée du côté de



l'amélioration du travail formel, de la bonification de la forme pour rendre les textes à la fois accessibles aux lecteurs par leur cohérence et leur clarté, mais aussi élaborés au plan esthétique. Si cet entraînement lui a probablement été bénéfique au niveau de ses compétences scripturales, un autre travail s'est effectué en sourdine : une élaboration psychique qui a permis à Gwenaël de métaboliser des souffrances passées par la transformation du matériau premier de l'écriture fait d'impressions, sentiments et pensées liés à des souvenirs difficiles, en une forme littéraire relativement aboutie et ouverte au lecteur. Il ne s'est pas contenté d'exprimer des faits douloureux de manière brute, ce qui en soi peut avoir un certain effet libérateur, voire cathartique ; il a poussé le travail de représentation du vécu, dans une forme élaborée de symbolisation à travers les différentes étapes d'écriture et de réécritures jusqu'à l'obtention d'une forme satisfaisante à ses yeux. C'est ce patient travail qui permet de métaboliser le vécu douloureux. Il semble ne toucher que la dimension formelle. Il travaille en réalité en profondeur et suscite des effets de transformation en pacifiant les liens que le sujet entretient avec les événements en question.

Certes toutes les situations ne sont pas aussi simples et la plupart du temps, elles se compliquent de résistances, de butées face auxquelles le psychopédagogue va devoir se montrer inventif quant aux supports proposés : des supports qui permettent une rencontre avec l'enfant et les questions qui le taraudent ou l'empêchent d'apprendre, des supports qui soient en même temps l'occasion de faire écho à ces questions et donnent le moyen de les travailler, les transformer, les dépasser. Parfois la rencontre ne peut pas se faire pour diverses raisons, et en particulier lorsque les questions de l'enfant sont trop mêlées à celles de ses parents. Il appartient alors à l'équipe pluridisciplinaire d'imaginer et proposer d'autres voies pour aider l'enfant en question et/ou ses parents.

#### ***Pour conclure...***

Je n'ai évoqué dans cet exposé qu'un pan restreint de démarches psychopédagogiques prenant en compte les découvertes de la psychanalyse. Jeanne Moll nous a montré les multiples combinaisons qui ont existé dans des périodes plus anciennes, des manières différentes de conjuguer, d'articuler, de tricoter, de faire dialoguer les deux domaines. Il me semble que déjà à l'époque de la revue « *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* » on pouvait distinguer deux manières opposées d'envisager ce dialogue : l'une consistant en une importation de la psychanalyse dans le champ de la pédagogie, transformant l'éducateur ou le pédagogue en thérapeute ; l'autre prenant en compte les apports, l'éclairage de la psychanalyse dans le champ de la pédagogie, et cherchant à promouvoir un pédagogue averti des phénomènes inconscients, lucide, mais ne quittant pas sa position de pédagogue. Pédagogue, celui qui accompagne vers les rives du savoir, qui se fait « *porteur vers la sublimation* », qui accepte de se positionner comme héritier d'une culture, qui prend en compte l'idéal du moi, s'appuie sur les capacités identificatoires et sur le transfert. Vous aurez compris que je me situe plutôt de ce côté-là.

Carmen Strauss-Raffy  
Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM d'Alsace  
Psychopédagogue au CMPP de Strasbourg