

19 et 20 mai 2003, Rééducateurs, IUFM ORLEANS

## **D'un imaginaire qui se symbolise au registre symbolique des apprentissages**

*Jeannine DUVAL HERAUDET*

### **INTRODUCTION**

Si l'école fait prioritairement appel au registre du symbolique, il ne suffit pas à l'enfant d'en intégrer les codes pour vivre dans la collectivité scolaire et pour apprendre. Il lui est demandé également de comprendre, d'être inventif, de se projeter dans un avenir proche ou lointain, d'être capable d'anticiper.

L'activité représentative, au sens large, met en rapport :

- les modes de représentations privées, secrètes, qui peuplent la vie imaginaire et fantasmatique ;
- et les représentations sémiotisées, codifiées, partageables, ressortant du fonctionnement symbolique.

Il nous faut clarifier deux termes rencontrés fréquemment, avec des acceptions différentes.

Qu'entend-on par « imaginaire » ? Comment le différencier de « l'imagination » ?

Quelque chose d'**imaginaire** « est fictif, n'existe que dans l'esprit, sans réalité », renseigne le dictionnaire Larousse. En tant que nom, l'imaginaire désigne le domaine de l'imagination, les choses créées par l'imagination, tandis que **l'imagination** elle-même serait la faculté de se représenter par l'esprit, des objets, des faits irréels ou jamais perçus, de restituer à la mémoire des perceptions ou des expériences antérieures. L'imagination, ce serait aussi la faculté d'inventer, de créer, de concevoir.

Lorsque, en psychanalyse, Jacques LACAN définit **l'imaginaire** comme une catégorie de l'ensemble réel, imaginaire et symbolique, il situe l'imaginaire dans le registre du leurre, en ce sens qu'il reflète, comme Narcisse, le désir de l'image que le sujet a de lui-même. Il est aussi le registre de l'identification, le registre du Moi. Dans la relation duelle en effet, le sujet se projette imaginairement sur l'écran que devient l'autre avec ce que cette projection comporte de méconnaissance, d'aliénation, d'amour et d'agressivité.

Cependant, certains auteurs ne différencient pas nettement imaginaire et imagination.

A l'imaginaire et au symbolique, Jacques LACAN ajoute le réel. Pouvoir accéder aux dimensions du réel, de l'imaginaire et du symbolique et pouvoir articuler souplement ces trois registres est nécessaire pour qu'un enfant puisse penser, créer et apprendre. Cette souplesse psychique est considérée souvent comme la principale caractéristique de la « santé mentale ».

Cependant, lorsqu'un enfant est pris dans des événements qu'il ne comprend pas ou qu'il refuse, lorsqu'il les subit, la tentation est grande pour lui de se raccrocher à des positionnements qui le tirent en arrière. Comme le décrit la circulaire du 30 avril 2002 sur l'adaptation et l'intégration scolaires, lorsque cet enfant éprouve des difficultés à « *se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.)*, ses difficultés sont psychopédagogiques dans la mesure où elles se situent à l'articulation entre son *monde personnel et les codes culturels qui régissent l'école* ».

La mise en jeu d'un imaginaire symbolisé, créatif, lui permet de comprendre les conflits dans lesquels il est pris, de prendre en main son histoire, de la restructurer, de transformer sa façon d'être dans le monde et de passer ainsi d'une position passive régrédiente à une position active progrédiente par rapport à ce qu'il vit. Dans le même temps, il poursuit une construction suffisante de son moi, élabore ou consolide les capacités et l'énergie nécessaires pour pouvoir s'investir à l'école.

Mon intervention se déroulant sur deux journées, dans un premier temps, ce matin, je tenterai de caractériser les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Nous interrogerons les rapports entre ces registres, le fonctionnement de la pensée et les apprentissages et ce en quoi imaginaire et symbolique constituent des ressources privilégiées pour l'auto-réparation du sujet face aux obstacles et défaites inévitables qu'il rencontre. Nous ferons suivre ce temps d'échanges.

Dans un deuxième grand point, je tenterai de montrer comment Nicolas, de petits mythes en petits mythes, dans le cadre

spécifique d'une aide rééducative, en articulant réel, imaginaire et symbolique, a peu à peu réussi à mettre son histoire en sens, à s'en libérer et à s'intéresser à des médiations échangeables, communicables, culturelles, telles que lui en proposait justement l'école. Ce temps sera également suivi d'échanges.

Disposer de deux journées nous permettra de prolonger, préciser, échanger sur nos pratiques et nos positionnements.

Le réel, ça vous tombe dessus comme ça, sans crier gare...

J'avais prévu de passer un week-end de travail pour peaufiner l'intervention d'aujourd'hui. Pas de sortie ni de visite prévue.

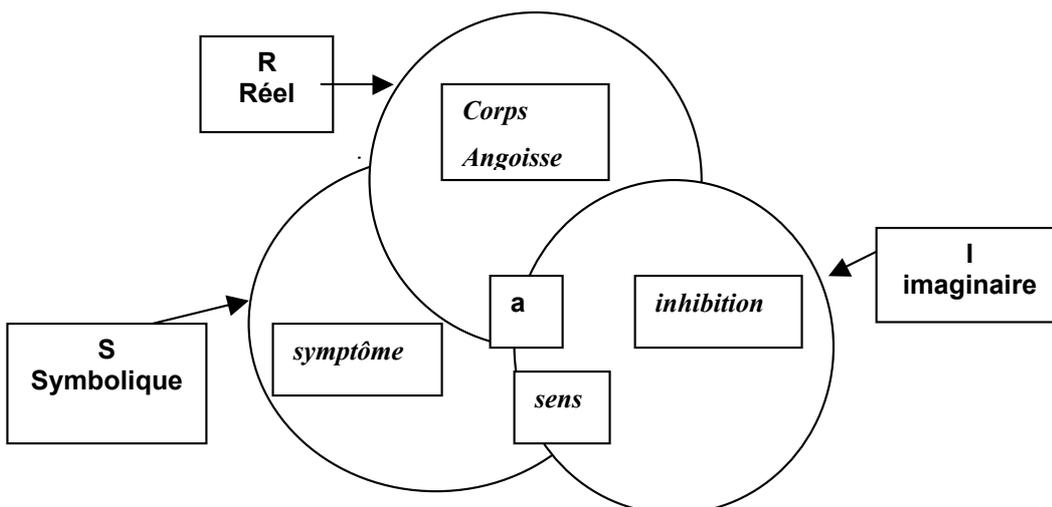
Le vendredi soir alors que je rentre chez moi, mon mari m'annonce : Pascale (une de nos filles) vient de téléphoner. Elle arrive tout à l'heure et nous laisse les deux enfants, Paul et Léo pour le week-end parce qu'elle a besoin de se reposer...

Me voici partagée entre mon besoin et mon désir de travailler et la nécessité de m'occuper de deux enfants de 5 ans et 16 mois. Voici l'imaginaire en route. Je n'ai pas eu le choix d'être ou non une « bonne mère », accueillante et disponible à ses enfants lorsque ceux-ci ont besoin d'elle, puisque j'ai été mise devant le fait accompli et ceci, c'est le réel qui s'impose à moi. Dans ce que l'on nomme ma réalité psychique face à l'événement, je ressens par contre un stress né du conflit entre mes représentations tout à fait subjectives des tâches que je vais devoir assumer (accueillir mes petits enfants, m'occuper d'eux, préparer cette intervention), et la culpabilité liée à ma représentation tout à fait imaginaire qui ferait de moi une « bonne » grand-mère : disponible, toujours heureuse de voir ses petits enfants, jamais dérangée par leur présence, mon désir de bien préparer mon intervention et la peur de ne pas y parvenir, de ne pas être prête... Le fait de m'en rendre compte, d'y mettre des mots en le formulant au moins à moi-même, un peu aux autres (en l'occurrence mon mari et ma fille), donc de le symboliser, m'a permis de me distancier un peu de l'événement.

Si LACAN articule réel, imaginaire et symbolique dans un mathème qu'il nomme *nœud borroméen*, schéma qui nous servira de fil rouge, les frontières sont imprécises et toujours franchies entre les trois registres. D'une part, « aucun registre ne se suffit à lui-même, ... si l'un se dénoue, aucun des deux autres ne « tient » plus »<sup>1</sup>, et d'autre part, sauf pathologie grave, il y a sans cesse irruption et passage de l'un à l'autre. Il n'existe pas d'imaginaire sans symbolisation ni de symbolique sans interférence avec l'imaginaire. J'ai donc choisi de prendre cette articulation comme point de départ.

## I. REEL, SYMBOLIQUE, IMAGINAIRE, UNE ARTICULATION NECESSAIRE

« A l'affirmation freudienne « Au début était le ça », il est temps d'en substituer une autre, avance Serge TISSERON, « Au début sont les données de notre expérience »...qui sont intériorisées à tout moment »<sup>2</sup>. Le réel défini par LACAN, le « déjà-là », correspond à « la limite de notre expérience »<sup>3</sup>, et ne se définit que par rapport au symbolique et à l'imaginaire.



### 1. Le réel : l'indicible

Dans son livre « l'événement »<sup>4</sup> Annie ERNAUX ose aborder le récit longtemps tu d'un avortement qui avait eu lieu dans un contexte qui, non seulement l'interdisait, mais qui, de plus, « ne voulait rien en savoir ». En voici un extrait qui

<sup>1</sup> id. Reproduit sur le site sous la référence : 2003-2, 19 mai, Schémas RSI et Moi Maison

<sup>2</sup> TISSERON S., 1998, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Aubier, 173 p., p. 74

<sup>3</sup> LACAN J., 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Seuil, 1994, 435 p., p. 31

<sup>4</sup> ERNAUX A., 2001, *L'événement*, Gallimard, 130 p., pp 23-24

<http://www.idherodot.com> ©2008, Jeannine Héroudet

m'a semblé bien correspondre à ce que Jacques LACAN nomme le réel.

*« À chaque fois que j'ai pensé à cette période, il m'est venu en tête des expressions littéraires telles que « la traversée des apparences », « par-delà le bien et le mal », ou encore « le voyage au bout de la nuit. Cela m'a toujours paru correspondre à ce que j'ai vécu et éprouvé alors, quelque chose d'indicible et d'une certaine beauté.*

*Depuis des années, je tourne autour de cet événement de ma vie. Lire dans un roman le récit d'un avortement me plonge dans un saisissement sans images ni pensées, comme si les mots se changeaient instantanément en sensation violente. De la même façon, entendre par hasard La javanaise, J'ai la mémoire qui flanche, n'importe quelle chanson qui m'a accompagnée durant cette période, me bouleverse.*

*Il y a une semaine que j'ai commencé ce récit, sans aucune certitude de le poursuivre. Je voulais seulement vérifier mon désir d'écrire là-dessus. Un désir qui me traversait continuellement à chaque fois que j'étais en train d'écrire le livre auquel je travaille depuis deux ans. Je résistais **sans pouvoir m'empêcher d'y penser**. M'y abandonner me semblait effrayant. Mais je me disais aussi que je pourrais mourir sans avoir rien fait de cet événement. S'il y avait une faute, c'était celle-là. Une nuit, j'ai rêvé que je tenais entre les mains un livre que j'avais écrit sur mon avortement, mais on ne pouvait le trouver nulle part en librairie et il ne figurait dans aucun catalogue. Au bas de la couverture, en grosses lettres, figurait EPUISE... »*

Choses tues, intolérables, non exprimées, non élaborées, non intégrées, restées à l'état brut... Défini comme l'impossible (à dire, à penser...), le réel est ce qui ne peut être complètement symbolisé dans la parole ou par l'écriture. Et pourtant, comme le décrit Annie ERNAUX, c'est aussi ce qui insiste, « *ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire* »<sup>1</sup>... Lorsque le fantasme se fissure, lorsque le réel ne peut être imaginé, lorsqu'il fait intrusion dans la réalité, là où nous ne l'attendons pas, il nous submerge d'angoisse. Nous pouvons être sidérés ou conduits à des agir pulsionnels, des « acting-out »<sup>2</sup> qui mettent en échec notre capacité à penser.

Comme dans le rêve, le symbolique peut tenir en lisière le réel, le traduire, au moins en partie, et en limiter l'intrusion dans l'existence du sujet. Cette symbolisation peut prendre éventuellement la forme du symptôme qui serait « *un effet du symbolique dans le réel* ». Il en témoigne, il en signifie quelque chose, sous la forme d'une énigme et à l'insu du sujet, **signe d'un conflit** qui se joue **ailleurs** que dans ce qu'il montre.

Mais le réel résiste à la symbolisation et « ce qui n'est pas venu au jour du symbolique réapparaît dans le réel »<sup>3</sup>.

Dans ce nouage, au centre duquel Jacques Lacan situe l'objet « a », objet perdu et objet cause du désir humain, le réel ex-iste et se noue au symbolique grâce à l'imaginaire.

## 2. L'imaginaire

### 2.1. L'imaginaire comme support du sens

Comment définir l'imaginaire ? L'imaginaire s'enracine dans le réel. Il fait référence au corps et à l'image, dont l'expérience princeps est la perception et la reconnaissance de ce corps dans le miroir, *l'image du corps* élaborée au moment du « stade » du même nom<sup>4</sup>. Cette image, illusoire dans la mesure où elle anticipe imaginativement une unité corporelle qui n'est pas encore élaborée dans le psychisme de l'enfant, lequel se vit encore morcelé, non différencié du corps de sa mère et du monde extérieur, ne va pouvoir se construire cependant pour celui-ci que s'il y a reconnaissance, nomination par la mère, donc passage par le symbolique : « Oui, c'est toi, Capucine... et là, c'est maman... » La mère lui donne une place et l'enfant prend rang dans la société, dans le registre symbolique. Cette image cependant est un leurre car elle entretient la méconnaissance du sujet vis-à-vis de la vérité de son être. Elle signe son entrée dans le narcissisme primaire et son aliénation dans l'image qu'il va se donner de lui-même.

Selon LACAN, le sens naît de l'effet du symbolique dans l'imaginaire.

<sup>1</sup> Jacques LACAN

<sup>2</sup> DUVAL HERAUDET J., 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, EAP, 273 p., p. 148.

« *L'acting-out, dans une recherche de la vérité, mime ce que (le sujet) ne peut dire, par défaut de symbolisation* ». La personne n'y est pas sujet, elle est mue par son inconscient, elle ne sait pas ce qu'elle montre. L'agir se traduit par des comportements impulsifs, défenses contre une angoisse trop violente. Mais l'acting-out est aussi demande de symbolisation à l'autre. C'est à l'autre qu'est confié le soin de mettre des mots, car « se taire est métonymiquement un équivalent de mourir ».

*Dans le passage à l'acte, qui se traduit lui aussi par un agir impulsif inconscient, le sujet « se laisse tomber » lui-même. Il est confronté, dans une identification, à ce qu'il est comme objet pour l'autre, objet que l'on peut laisser choir, que l'on peut rejeter, déchet : "...le sujet, tel Gribouille, apporte la réponse du manque... de sa propre perte... Le fantasme de sa mort, ou sa disparition, est le premier objet que le sujet a à mettre au jour dans cette dialectique, et il le met en effet". L'angoisse qui est attachée à cette confrontation est insupportable, incontrôlable, porte son poids de réel, et situe le sujet hors du fantasme. Toute symbolisation est alors impossible, l'émotion est extrême, le sujet s'offre à l'Autre incarné imaginativement, comme si cet Autre pouvait jouir de sa mort. Il n'y a pas d'interprétation possible du passage à l'acte. C'est « une demande d'amour, de reconnaissance symbolique, sur fond de désespoir », une victoire de la pulsion de mort.*

<sup>3</sup> Jacques LACAN

<sup>4</sup> LACAN J., 1966, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, IN *Ecrits I*, (89-97).

<http://www.idheraudet.com> ©2008, Jeanine Héraudet

Les registres du symbolique et de l'imaginaire permettent d'accéder au pouvoir de la trace, de l'inscription de soi-même, des autres et des événements, dans une trame signifiante. En plongeant dans ses ressentis, dans ses émotions, dans son vécu affectif et relationnel, en faisant appel à son imaginaire, en puisant dans ses connaissances antérieures, le sujet peut se représenter le monde et donner sens à ce qu'il perçoit, à ce qu'il vit, à ce qu'il apprend. Pouvoir lire et comprendre ce qu'on lit, pouvoir écrire, pouvoir inventer une histoire ou la suite d'un récit, requièrent de la part de l'enfant qu'il ait articulé d'une manière souple et efficace images mentales, symbolismes personnels et symbolisme culturel, fonctionnement imaginaire et fonctionnement symbolique.

Selon Philippe MALRIEU, si la perception est un processus dans lequel le conditionnement joue un rôle capital, l'imagination est « altération », « déguisement », mise en lien. Elle pallie aux insuffisances de notre représentation<sup>1</sup>. Celle-ci est toujours une reconstruction. Nous comprenons le monde en le réinterprétant d'une manière totalement subjective et nous nous comprenons dans le monde en construisant une représentation de nous-mêmes dans ce monde. L'imaginaire et ses productions s'opposent-ils pour autant à ce que l'on appelle « l'esprit scientifique ? » BACHELARD a montré au contraire à quel point les images mentales issues de l'imaginaire sont indispensables à la création scientifique.

Sur le plan cognitif, « ... la connaissance imaginative, loin d'apparaître comme étrangère à la connaissance intellectuelle en pose les fondements (chez le jeune enfant)... Elle introduit (...) la représentation, l'analogie, la métaphore et la comparaison source de question, qui constituent quatre caractères fondamentaux de l'activité intellectuelle »<sup>2</sup>.

Les propos de Philippe MALRIEU rejoignent ce que DIATKINE avance lorsqu'il affirme : « *Ma proposition: seuls les enfants qui savent jouer sont scolarisables* »<sup>3</sup> ou ce que résume cette assertion de Francesco ALBERONI : « *Il n'y a aucune connaissance de la terre qui ne commence par l'imagination. Lorsqu'elle disparaît, lorsque se brise la création par l'imaginaire, la curiosité s'évanouit avec elle et le savoir s'épuise* ».

Désir et plaisir, directement ancrés dans le registre imaginaire, donnent l'impulsion et l'énergie à l'investissement dans les apprentissages puis au maintien de cet investissement. L'espérance d'un plaisir doit contrebalancer les contraintes inévitables que l'on va rencontrer. Il est attendu d'un enfant, dès son entrée au CP, qu'il puisse se représenter par exemple le plaisir qu'il éprouvera lorsqu'il saura lire lui-même des histoires ou lorsqu'il pourra écrire à des personnes éloignées qui lui sont chères.

L'imaginaire nous permet de supputer nos chances de réussite, d'imaginer différentes voies possibles pour dépasser les obstacles, de formuler des hypothèses, mais également de construire des représentations anticipatrices d'un « monde meilleur », d'une manière générale ou bien au moment où nous rencontrons des difficultés. Tout sujet est confronté, et cela très tôt dans sa vie, à l'absence, à la perte, aux accidents de parcours, aux vécus de défaite, de dé-liaison, de mise hors groupe, aux blessures et aux conflits qui le renvoient à ses défaillances, à ses manques, à un sentiment d'impuissance. Les poussées pulsionnelles, forces de vie, se heurtent à des interdits, des limites. La place du sujet dans le groupe familial, scolaire, social, est interrogée, remise en question...

Pour faire face, pour résister ou réagir, mais aussi avant tout pour se réparer, le sujet a besoin de se rassurer lui-même, de se rêver « autre », plus fort, voire tout-puissant...

L'imaginaire, lieu des fantasmes, des « mises en scène », offre ces espaces de recours. Il constitue un réservoir de ressources créatives dans un processus d'auto-réparation.

## 2.2. L'imaginaire comme espace de recours

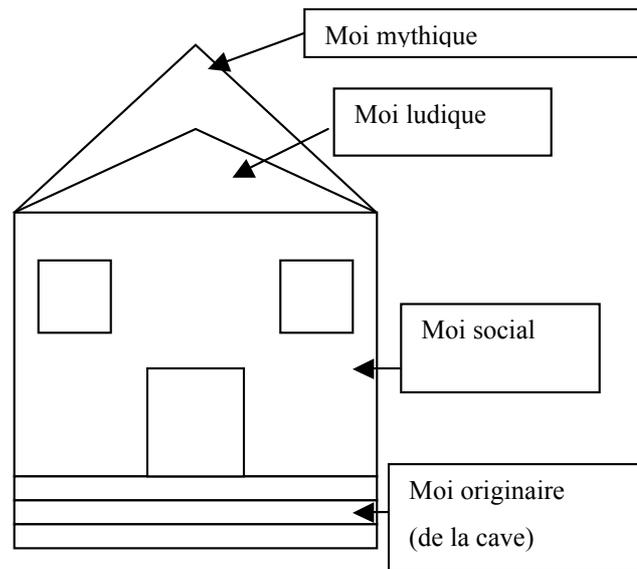
Selon la métaphore du Moi-Maison, Jacques LEVINE entoure le Moi social de « *trois espaces de recours dans lesquels peuvent se développer des scénarios de fiction qui constituent de véritables outils de lutte contre les forces qui menacent de destruction l'image de soi* ».<sup>4</sup>

<sup>1</sup> MALRIEU Ph., 2000, *La construction des imaginaires*, L'Harmattan, Psychanalyse et civilisations, 246 p., p. 108

<sup>2</sup> MALRIEU Ph., op. cité., p. 233.

<sup>3</sup> DIATKINE, 1989, La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant. p. 115.

<sup>4</sup> LEVINE J., 1993, Fiction et dé-liaison, IN *Colloque Enfance et fiction*, Paris : juin 1993 ; Reproduit sur le site sous la référence : 2003-2, 19 mai, Schémas RSI et Moi Maison



Le « Moi mythique » est celui qui apporte une « multiparentalité archaïque », personnages de recours mis en scène dans les contes et les mythes. Le Moi ludique est celui de la feinte, de la ruse, des compromis qui peuvent aider à « transformer l'insupportable en supportable, l'inintelligible en intelligible, l'inaccessible en accessible »<sup>1</sup>. Le Moi Originaire offre tantôt des « espoirs de type symbiotique (former couple avec une présence étayante...), tantôt des espoirs de type mégalomane (l'imaginaire du tout possible), tantôt des espoirs de type oedipien (la possibilité de pénétrer dans des zones interdites, de percer des secrets et de changer de statut), tantôt des espoirs de « brillance groupale » (épater, se faire admirer), tantôt encore des conduites groupales de défi (on se dresse avec un groupe d'âge contre un autre)...<sup>2</sup>.

En permettant au sujet de s'essayer et de s'éprouver autre, d'élaborer ses désirs et ses rêves, d'échafauder des réponses diverses compensatrices, liquidatrices, anticipatrices, face aux événements ou aux conflits sur lesquels il bute, l'imaginaire offre « une expérience de soi-même ». Le sujet se libère et se transforme. Comme l'avance Philippe MALRIEU, « Il permet au sujet la révélation qu'il a plus de possibles qu'il ne croyait en posséder »<sup>3</sup>. WINNICOTT avance que c'est seulement en étant créatif que l'enfant découvre le soi.

Dans les premières lignes du « Sabotage amoureux », Amélie Nothom<sup>4</sup> nous invite dans son imaginaire enfantin.

*« Au grand galop de mon cheval, je paradais parmi les ventilateurs.*

*J'avais sept ans. Rien n'était plus agréable que d'avoir trop d'air dans le cerveau. Plus la vitesse sifflait, plus l'oxygène entraînait et vidait les meubles. Mon coursier déboucha sur la place du Grand Ventilateur, appelée plus vulgairement place Tien An Men. Il prit à droite, boulevard de la Laideur Habitable. Je tenais les rênes d'une main. L'autre main se livrait à une exégèse de mon immensité intérieure, en flattant tour à tour la croupe du cheval et le ciel de Pékin. L'élégance de mon assiette suffoquait les passants, les crachats, les ânes et les ventilateurs. Je n'avais pas besoin de talonner ma monture. La Chine l'avait créée à mon image : c'était une emballée des allures grandes. Elle carburait à la ferveur intime et à l'admiration des foules. Dès le premier jour, j'avais compris l'axiome : dans la Cité des Ventilateurs, tout ce qui n'était pas splendide était hideux. Ce qui revient à dire que presque tout était hideux. Corollaire immédiat : la beauté du monde, c'était moi... La beauté du monde, c'était ma longue pavane offerte au jour, c'était la vitesse de mon cheval, c'était mon crâne déployé comme une voile au souffle des ventilateurs ».*

Petite fille résidant à Pékin dans le quartier clos et bétonné réservé aux diplomates étrangers, Amélie s'invente des libertés en ayant recours d'une manière exemplaire à un Moi archaïque et mégalomane compensatoire... Son vélo EST un cheval et un moment, on peut s'y laisser prendre... Elle évoquera quelques lignes plus loin le regret d'une « esclave » qui s'occupait d'elle lors d'un précédent séjour au Japon...

<sup>1</sup> id.

<sup>2</sup> ibid.

<sup>3</sup> MALRIEU, *La construction des imaginaires*, op. cité, p. 116 et p. 131

<sup>4</sup> NOTHOM, A., 1993, *Le sabotage amoureux*, Albin Michel, 124 p., p. 5

<http://www.idheroudet.com> ©2008 Jeanne Héroudet

« Chaque matin, une esclave venait me coiffer. Elle ne savait pas qu'elle était mon esclave. Elle se croyait chinoise. En vérité, elle n'avait pas de nationalité, puisqu'elle était mon esclave ».<sup>1</sup>

Grâce à ses productions imaginaires, l'enfant peut se libérer des préoccupations insistantes concernant la naissance, la vie, la mort, lorsqu'il a pu apporter ses propres réponses en élaborant:

- d'une part, ses théories sexuelles infantiles personnelles d'une manière qui le satisfasse, jusqu'au prochain grand remaniement que sera celui de la puberté (Marcel PAGNOL donne, dans « *La gloire de mon père* », un très joli exemple de « déboutonnage » de sa mère par le nombril, théorie qui explique pour Marcel l'énigme de la naissance de sa petite sœur)<sup>2</sup>
- Il construit son « mythe individuel » qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant un sens, son sens
- et d'autre part, il imagine son « *roman familial* », c'est-à-dire qu'il s'invente d'autres parents, plus conformes à ses désirs. Ces « *parents de recours* »<sup>3</sup> compensent les conflits qu'il vit actuellement avec ses parents de la réalité, conflits liés à l'élaboration de son individuation et de son autonomie... D'où le grand succès de « *Sans famille* »<sup>4</sup> pour tant de générations... et aujourd'hui celui de Harry Potter...

Toutes ces petites théories qui reposent sur des hypothèses, des argumentations, constituent pour l'enfant une voie privilégiée de l'entrée dans le théorique.

Penser quelque chose peut cependant signifier pour l'enfant que la réalisation de sa pensée est inévitable. Il vaut donc mieux ne pas penser. Pour s'en défendre, l'enfant reste « collé à la réalité », à l'expérience, aux événements, et de ce fait se prive de toute créativité. Cette croyance dans la réalisation de la pensée est banale, et appartient à ce qui est nommé « *la pensée magique* » du jeune enfant, jusqu'à ce qu'il ait pu faire l'épreuve du principe de réalité. Cependant, on rencontre chez certains enfants les effets désastreux de la survenue d'un événement réel, séparation des parents, ou décès par exemple, au moment même où l'enfant nourrissait à l'égard du parent de sexe opposé un désir de le voir disparaître, au moment de la crise œdipienne ou à l'époque de son remaniement, à la puberté. Ce mécanisme peut se produire, si un accident, par exemple, survient à un enseignant, alors que l'élève a développé des sentiments hostiles à son égard. La réalisation du désir paraît alors à ses yeux liée à sa formulation, et il devient dangereux de désirer, de penser, d'imaginer.

Selon Jacques LACAN, l'**inhibition** serait « **une panne** », un **arrêt du fonctionnement imaginaire**. S'il perçoit son imaginaire comme trop envahissant, l'enfant va tout faire pour s'en interdire l'accès et il tentera de colmater la brèche par laquelle, à l'inverse, cet imaginaire pourrait venir nourrir et donner du sens aux activités scolaires. La capacité à déchiffrer un texte ne peut être tenue pour un « savoir lire » si l'enfant ne met pas de sens sur ce qu'il lit.

Cependant, si l'imaginaire constitue un moyen privilégié de sauvegarde du Moi, un moyen de défense, certains enfants y trouvent refuge, s'y replient, fuyant ainsi la réalité. Lorsque le sujet ne parvient plus, par moments, à différencier rêve et réalité, l'angoisse risque d'envahir le psychisme.

C'est ainsi que Morgan, trois ans, alors qu'il joue seul, s'invente d'une manière répétitive, un frère, compagnon de jeu, à la manière du « frère que je n'ai jamais eu » de Maxime Le Forestier. Morgan lui donne un nom, change lui-même de nom, il est un autre et s'invente une autre vie, d'autres parents. Son jeu se prolonge tellement qu'au bout d'un moment, il ne sait plus très bien qui il est, et ne parvient pas à arrêter le jeu. Son excitation annonce que l'angoisse est proche. Seule l'intervention de l'adulte, qui fait scansion entre imaginaire et réalité lui permet de reprendre pied dans cette dernière et d'éviter le débordement par l'angoisse.

Pour ne pas devenir délire, l'imaginaire doit être **symbolisé**, régi par les lois culturelles, mordu par les processus secondaires et par le principe de réalité. Il prend alors sens, peut devenir **créatif, communicable, partageable** et devenir plaisir partagé. La perturbation de l'imaginaire, que cette perturbation soit blocage ou débordement, fait obstacle à l'accès au symbolique.

### 3. Le symbolique

#### 3.1. Le symbolique comme représentation de l'absence

On peut définir

- le symbolique comme ce qui manque à sa place, ce qui fait défaut ou ce qui a été perdu (exemple donné par LACAN : le livre qui manque dans un rayonnage de bibliothèque).

<sup>1</sup> p. 7

<sup>2</sup> PAGNOL M., 1976, *La gloire de mon père*, Paris : Presses Pocket, 280 p., pp. 65-67

<sup>3</sup> LEVINE J., 1993, Fiction et déliaison, *IN Art et thérapie n° 48/49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique*, Colloque Enfance et fiction. Paris, pp. 68-7.

<sup>4</sup> MALOT H., 1878, *Sans famille*

- la fonction symbolique comme la capacité de représenter quelque chose absent, qui manque, au moyen d'autre chose.

Le nouveau-né inaugure sa venue au monde par une perte essentielle et inévitable. Cette rupture est source d'une angoisse fondamentale mais aussi la condition de création de la vie psychique et du lien social. La pensée n'aura de cesse en effet de chercher une élaboration acceptable de cet événement inaugural de toutes les séparations ultérieures, et le sujet tentera de se situer par rapport à l'autre et au monde. Le bébé va peu à peu halluciner l'objet de son désir : sein, mère ou objet substitutif de celle-ci, puis il parviendra progressivement à en construire des images qui lui permettront de mieux supporter le manque, l'absence, et d'en anticiper le retour.

Bien avant de pouvoir faire le fonctionner pour lui-même, l'enfant est plongé dans le symbolique. Il est nommé, il appartient à un système familial, intergénérationnel et culturel. Des mots accompagnent ses éprouvés corporels, ses ressentis. Par ce que le psychanalyste BION nomme la fonction *alpha* de la mère, celle-ci va prêter son appareil psychique et ses capacités de symbolisation à son enfant. Elle accueille les angoisses de celui-ci, les éprouvés de son corps, les interprète, les « digère », les détouille, les élabore et les renvoie à son bébé en proposant ses mots à elle, sous une forme acceptable pour le psychisme de celui-ci : « Mon bébé, tu étais perdu, mais maman n'était pas loin... Tu vois, je suis déjà de retour... ». En intériorisant peu à peu les paroles rassurantes de sa mère, l'enfant se construit un « accompagnement parental interne » et apprend peu à peu à s'accompagner seul dans les situations difficiles.

Serge TISSERON insiste sur les différentes formes que peut revêtir le processus de symbolisation d'un événement vécu : « *Il n'existe pas une seule forme de représentation mais trois : verbale, imagée et sensori-motrice qui participent au travail psychique d'assimilation du monde*<sup>1</sup>...ces représentations ne sont pas seulement des « contenus » mais des « processus », c'est-à-dire des actes de symbolisation par lesquels chaque sujet singulier s'approprie ses expériences subjectives du monde »<sup>2</sup>... Les différents modes de symbolisation, à des degrés divers, permettent la prise de distance de l'homme avec son milieu intérieur et extérieur.

Jean PIAGET fait apparaître les différentes formes de symbolisme à la période de la représentation pré-opératoire, aux alentours d'un an et demi, deux ans. Il en distingue quatre formes :

- La première en est le langage, la parole. Le langage nous permet de communiquer aux autres la représentation du monde tel que nous le percevons.
- C'est aussi le jeu qui, de moteur, devient représentatif. La distance, temporelle ou spatiale, entre l'objet perçu et sa représentation n'est pas trop grande (un carton devient une maison, un bâton représente une épée ou un fusil...)
- « L'imitation différée » est une troisième forme de ce symbolisme. L'enfant, par le corps, par le geste, imite une action qui n'est pas actuelle, et assimile le monde extérieur en reproduisant des modèles, des objets absents
- Dans le jeu symbolique (jeu de la maîtresse, du docteur, etc.), l'imitation est cette fois intériorisée, soumise au processus d'assimilation décrit par PIAGET. L'enfant reproduit de façon différée des actions vécues, intériorisées en tant qu'images mentales, qu'il assimile ainsi à ses schémas d'action et à ses désirs. Ces jeux qui font intervenir le corps propre, qui permettent de réaliser **sur des objets symboliques des actions elles-mêmes symboliques**, font ouverture à des transformations **réparatrices** (l'enfant représente une scène passée ou future douloureuse ou redoutée), **compensatoires** (l'enfant invente ce qui lui est refusé) ou **valorisantes** (il est un héros).

En lien étroit avec l'imaginaire, le symbolique est donc une voie privilégiée d'auto-réparation pour le sujet.

### 3.2. Le symbolique pour s'auto-réparer

Serge TISSERON illustre les possibilités de symbolisation verbale, imagée et sensori-motrice par un exemple<sup>3</sup> dont je m'inspirerai.

André subit une humiliation au travail ou dans la rue :

- Il peut ressentir de la colère, de la haine, désirer frapper et le faire, dans l'impulsion du moment.
- Si au contraire il réprime ses gestes et ses émotions :
- Il peut frapper sa compagne ou son chien lorsqu'il rentre chez lui, ce qui a un effet pour lui de décharge affective et motrice. Ce type de comportement, qui pourrait se traduire également par des pleurs, des rires, des gestes, des cris, s'enracine dans des sensations et correspond à une forme de symbolisation qui rend l'événement présent dans le moment de sa mise en scène par le sujet qui cherche à en retrouver la maîtrise.
- André peut décharger sa violence interne dans un sport, de la boxe, du foot, en frappant sur un punching-ball. Ceci correspond à une décharge affective et motrice mais dans un détournement des gestes vers un autre objet devenu symbolique.
- Il peut détourner les actes de leur but dans un « faire-semblant » de frapper, par des attitudes ritualisées

<sup>1</sup> id. p. 70

<sup>2</sup> TISSERON S., 1998, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Aubier, 173 p., p. 140

<sup>3</sup> id., pp. 63-66

d'agression comme le sont par exemple des bourrades amicales. Il y a alors symbolisation complète : sur le plan sensoriel, affectif et moteur.

- André peut re-présenter en dessinant. Cette symbolisation par l'image se situe à mi-chemin entre la symbolisation sensori-affectivo-motrice et la symbolisation verbale. La symbolisation imagée présente deux pôles : le premier s'ancre dans le corps (symbolisation des émotions, des sensations, des pulsions), le deuxième est une représentation d'image qui est séparée de ses sources motrices, émotionnelles et pulsionnelles.
- Enfin, André peut raconter l'événement, ses ressentis, ses émotions, à sa compagne, ses amis, son psy... Cette forme de symbolisation, verbale, met l'événement à distance mais cherche à assurer la permanence des choses au-delà de leur présence et de leur absence.

Si elles apparaissent chronologiquement chez le jeune enfant, chacune de ces trois formes de symbolisation : motrice, imagée et verbale continuent à coexister et à se soutenir mutuellement. Elles participent ensemble mais différemment, à tout moment et pour chaque sujet, à sa symbolisation et sa compréhension du monde.

Serge TISSERON souligne cependant les limites de la catharsis<sup>1</sup>. « *Si l'explosion a parfois des effets sédatifs durables, c'est parce qu'elle réalise une forme de symbolisation sensori-affectivo-motrice soutenue par une communion imaginaire, intellectuelle et affective... Ce qui est important, dans la catharsis, ce n'est pas l'« explosion », c'est le processus. Ce n'est pas l'« abréaction »<sup>2</sup>, c'est la symbolisation »<sup>3</sup>.*

Les expériences vécues insuffisamment symbolisées sont éliminées du fonctionnement psychique global. Elles sont mises en attente, dans des sortes de *vacuoles* psychiques. Ces inclusions psychiques tendent à se figer et à se rigidifier mais nous les conservons en nous comme un trésor, alors qu'elles sont sources de souffrance.

Le jeu symbolique est une voie privilégiée qu'utilise tout enfant pour évacuer les émotions trop violentes et désagréables, mais aussi pour transformer les événements qu'il a vécus comme difficiles, dans lesquels il n'a pas eu le beau rôle par exemple ou qu'il n'a pas compris...

Violette, trois ans, vient à plusieurs reprises à la porte de sa chambre qui donne sur la cour, une poupée dans les bras. « *N'aie pas peur, mon bébé, ce n'est rien. C'était un avion, tu peux dormir, maman est là...* ».

Or, quelques semaines auparavant, elle a été réveillée en sursaut, une nuit, par une moto très bruyante qui passait dans sa rue, et ses parents avaient rencontré de grandes difficultés à calmer son angoisse.

Par cette imitation en différé, répétition d'un événement passé, Violette mettait en scène un événement qu'elle avait subi, dans une tentative de passer d'une position passive à une position active et de récupérer une certaine maîtrise, un certain pouvoir sur cet événement.

Je terminerai ce point en insistant sur la nécessité qu'il y en ait un autre qui soit là, lorsque l'enfant réalise ces élaborations. Serge TISSERON affirme : « *La mise en scène privée d'un événement ne suffit pas pour qu'on puisse parler de symbolisation à son sujet. Celle-ci ne commence qu'avec la possibilité de trouver un témoin ou un complice* ». Ce même auteur argumente de l'importance du récit : « *L'homme est un animal qui se raconte. Il y a deux raisons à cela. La première est qu'il est habité par le désir de se donner des représentations des expériences qu'il traverse, à la fois avec des mots, des images, des gestes et des émotions.*

*Et la seconde raison est que ces représentations ne sont valables pour lui que pour autant qu'elles sont validées par un tiers. La construction de représentations de soi, des autres et du monde est donc, chez chacun de nous, inséparable du récit que nous en faisons à un autre humain. L'homme est ainsi un animal qui se raconte parce que c'est le seul moyen de valider et d'authentifier ses représentations du monde »<sup>4</sup>.*

L'enfant doit pouvoir disposer en lui des ressources pour **dire** ses peurs, pour **nommer** ses angoisses. Il doit bénéficier de l'espace pour le faire. Il doit pouvoir et savoir exprimer ce qui le traverse et encombre sa pensée. Il doit pouvoir utiliser la fonction cathartique d'une parole adressée à quelqu'un suffisamment disponible pour l'entendre. En les mettant en scène, en les symbolisant, grâce à cet accueil et cet accompagnement, il entreprend d'élaborer des éprouvés inacceptables et commence, peut-être, à les dépasser.

Si le symbolique en « **re-présentant** » l'absence, le manque, la perte de l'objet, est une première mise à distance vis-à-vis de l'événement, vis-à-vis de l'expérience, **l'inscription** par la trace et la généalogie permet de confirmer cette mise

<sup>1</sup> Décharge émotionnelle libératrice liée à l'extériorisation du souvenir d'événements traumatisants et refoulés (Larousse)

<sup>2</sup> Décharge émotionnelle par laquelle un sujet se libère d'un événement oublié qui l'avait traumatisé (Larousse)

<sup>3</sup> TISSERON, S., 1998, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* pp. 116-117

<sup>4</sup> TISSERON, S., Nancy, 2001, Conférence, Nouvelles technologies et nouveaux langages, p. 1

à distance et fonde **le récit** dans lequel le sujet peut se reconnaître, prendre sa place. Une troisième opération de **distanciation par rapport à ses propres représentations** est cependant encore nécessaire au sujet pour qu'il poursuive sa route, qu'il passe à autre chose.

Cependant, combien d'enfants voient **figer leur pensée** par des questions informulables ? Combien d'enfants **utilisent toute leur énergie** à se protéger d'angoisses effrayantes et combien d'enfants sont ainsi **rendus indisponibles** à autre chose qu'à ce qui les préoccupe ? Certaines mères n'ont **pas pu ou pas su** faire jouer suffisamment la fonction alpha pour leur enfant qui, de ce fait, n'a pu l'intérioriser et ne parvient pas à faire fonctionner pour lui-même un accompagnement parental interne lorsqu'il est confronté à l'angoisse. Certains enfants n'ont pas disposé d'un **espace** suffisant pour pouvoir **dire. Ils restent englués dans du non-représentable, dans des angoisses qui n'ont pas été nommées, qui n'ont pu être ni mises en images, ni symbolisées, ni élaborées, ni dépassées.**

Un court exemple clinique peut illustrer comment l'espace et le temps rééducatifs, en proposant à l'enfant de solliciter son imaginaire, en l'aidant à le symboliser sous diverses formes, peut aider cet enfant à transformer et à se distancier de ce qui l'encombre.

#### 4. *Virginie, ou le besoin d'un « jardin secret »*

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

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

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

Lors de la séance suivante, elle poursuit :

*« Trois jours plus tard, elle découvrit que sa peluche était une peluche vivante. Alors elle commença à lui parler et la peluche lui répondit. En cachette dans sa chambre, elle emmenait à manger. Jamais personne s'était douté de ce qui se passait. Mais eux, ils sont heureux, et c'est ce qui compte le plus.»*

Lorsqu'elle a terminé son texte, nous le relisons ensemble. Véronique raconte qu'elle va avoir une poupée, pour Noël, « qui fera plein de choses ». Elle rêve tous les soirs que sa poupée devient vivante, et rapporte que sa sœur, dont elle partage la chambre, se moque d'elle lorsqu'elle lit des histoires à ses poupées. L'écriture de ce texte permettra à Véronique d'aborder la question des conflits avec sa sœur, et sa demande à ses parents : disposer d'un espace privé à la maison. Plus tard, elle imaginera un plan selon lequel elle pourrait séparer symboliquement sa chambre en deux espaces, entre sa sœur et elle. Elle écrira un second texte, quelque temps après, dans lequel sa poupée parlera, sera vivante, rien que pour elle.

Le dialogue avec un double (ou une poupée), est l'extériorisation de l'espace de délibération mentale. Virginie témoigne de la « *capacité d'instaurer des dialogues imaginaires* » qui articulent les différents registres psychiques. Dans son imaginaire, Virginie s'invente la présence d'un double, fictif, qui l'écoute et la comprend. La mise en scène d'un secret : « *Jamais personne s'était douté de ce qui se passait* », manifeste de la capacité de cette fillette à s'individualiser. L'élaboration d'un espace intime, privé, qui ne regarde qu'elle, dont elle ne parle pas, manifeste qu'elle est capable de rêver et de penser par elle-même. Cependant, Virginie sait que c'est une fiction, elle différencie bien rêve et réalité, car elle se montre gênée d'être surprise dans ce jeu. On peut comprendre que ce besoin d'un espace privé, « *jardin secret* », est d'autant plus urgent pour une fillette comme Véronique pour laquelle la présence quasi permanente d'une sœur, lorsqu'elle est à la maison, est redoublée de la grande proximité d'une mère qui dit elle-même ne pas parvenir à « *laisser de l'espace à ses enfants pour vivre* ». La clôture symbolique par le cadre rééducatif, en particulier, peut en partie répondre à ce besoin de la fillette.

Virginie s'est montrée capable d'anticiper. Sur le plan plus directement cognitif, l'écriture d'un texte comme celui-ci témoigne que l'enfant peut mettre en œuvre un « *imaginaire du cognitif* »<sup>1</sup>, que Jacques LEVINE considère comme

<sup>1</sup> Jacques LEVINE, 1997, Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe, *IN envie d'école*, publ. FNAREN, Juin/juillet 1997, n° 11, pp. 15-19.  
<http://www.idheoc.net> ©2008, Jeanne Héroudet

indispensable pour pouvoir apprendre, et en particulier, pour pouvoir lire <sup>1</sup>.

Nous pouvons y retrouver les quatre compétences indispensables que Ivan DARRAULT énonce comme conditions, en particulier, au pouvoir lire <sup>2</sup> :

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

Nous pourrions analyser plus longuement ce que Virginie exprime dans ce texte. Nous nous contenterons de remarquer que, dans l'espace et le temps rééducatifs, la fillette a pu élaborer et exprimer à partir de son imaginaire, une réponse à ce qui la préoccupait. Elle l'a fait en présence de quelqu'un (la rééducatrice) qui accueillait sa parole, l'accompagnait et lui apportait son étayage si nécessaire. La symbolisation verbale (les paroles qui ont accompagné cet écrit), la double symbolisation par l'écrit, redoublée encore par la lecture à haute voix du texte, ont permis le travail de symbolisation, d'inscription par la trace graphique et par le récit, et un processus de distanciation. Dans le même temps, elle a poursuivi la construction ou a consolidé, ou encore rendues disponibles, les compétences et l'énergie qui lui permettaient d'être une élève, dans sa classe, avec son enseignante.

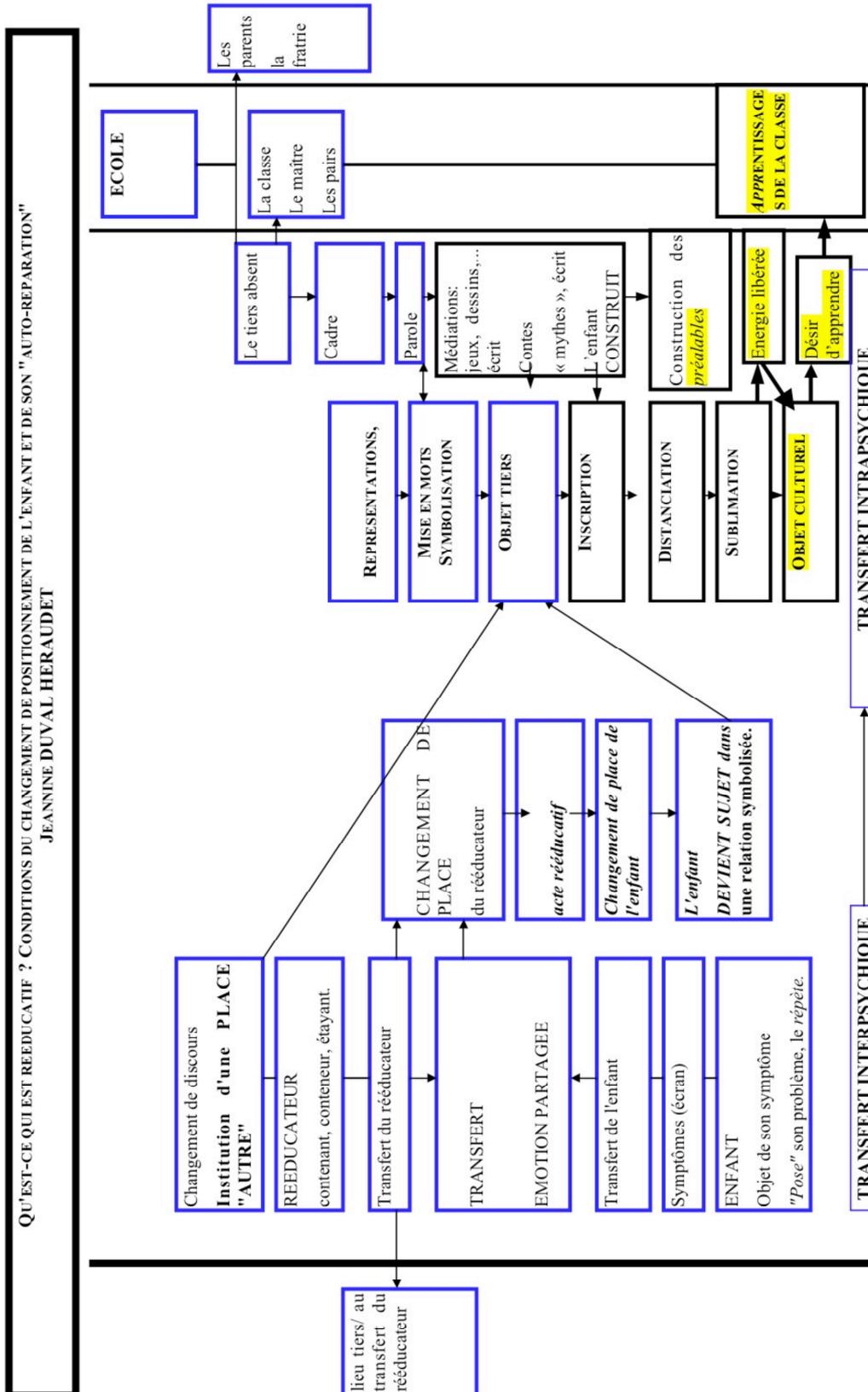
Les fins de rééducation sont souvent des moments privilégiés au cours desquels l'enfant « fait le point du moment où il en est de son parcours d'enfant et d'élève. Certains partent en voyage, d'autres « parlent de naissance ou de « renaissance ». Voici le dernier dessin réalisé par Virginie lors de notre dernière rencontre.



Quelle plus belle affirmation d'un Moi consolidé, épanoui, « retrouvé » peut-être ?

<sup>1</sup> Jacques LEVINE, 1993, Pédagogie-psychologie : mariage en vue ? Les trois étapes d'une rencontre, Intervention au Congrès des Conseillers pédagogiques, Montpellier, tirage à part.

<sup>2</sup> Ivan DARRAULT, 13-04-1989, Pour une prévention précoce de l'échec en lecture, Conférence à Saint Denis de la Réunion, tirage à part.



<b><i>D'un imaginaire qui se symbolise au registre symbolique des apprentissages</i></b> _____	<b><i>1</i></b>
<b>INTRODUCTION</b> _____	<b>1</b>
<b>I. REEL, SYMBOLIQUE, IMAGINAIRE, UNE ARTICULATION NECESSAIRE</b> _____	<b>2</b>
1. Le réel : l'indicible _____	2
2. L'imaginaire _____	3
2.1. L'imaginaire comme support du sens _____	3
2.2. L'imaginaire comme espace de recours _____	4
3. Le symbolique _____	6
3.1. Le symbolique comme représentation de l'absence _____	6
3.2. Le symbolique pour s'auto-réparer _____	7
4. Virginie, ou le besoin d'un « jardin secret » _____	9