

## **L'ENTREE DANS L'ECRITURE A L'ECOLE MATERNELLE. OBSERVATION CLINIQUE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

C'est dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Education que s'effectue ma recherche dans laquelle je pose la question de la place de l'enseignant-e dans l'espace d'enseignement de l'écriture. Plus précisément je tente d'analyser quels espaces (*espace réel, espace imaginaire*, Sami-Ali, 1990) l'enseignant-e ouvre à l'élève, au moment de l'entrée dans l'écriture. La réflexion à ce niveau d'enseignement me semble en effet importante à conduire, dans la mesure où les situations d'apprentissage de l'écriture mises en place dès la maternelle déterminent les bases du rapport de l'élève à l'écriture.

Dans un premier temps, je parlerai de l'approche clinique dans laquelle j'inscris cette recherche, puis je présenterai mon dispositif d'investigation. Dans un deuxième temps, j'aborderai quelques uns des enjeux psychiques qui sous-tendent tout projet d'écriture. Les concepts évoqués à ce propos sont ceux qui organisent actuellement ma pensée en train de s'élaborer. Enfin je montrerai quelques résultats d'analyse issus de l'observation d'une séance d'écriture en classe.

### *L'approche clinique*

Ayant choisi d'interroger ce qui relève de l'affectif dans la relation pédagogique, je travaille dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. Pour travailler cette question de l'enjeu subjectif au cœur de l'acte d'écriture, je replace cette notion dans le contexte théorique de l'approche clinique du *rapport au savoir* (Beillerot, J., 1989). Le rapport au savoir y est défini comme processus permettant au sujet engagé de penser, d'agir. C'est ce mouvement du sujet vers le savoir, la « genèse du désir de savoir » qu'il est intéressant de reconstruire pour lui. Pour cela, il faut accepter l'hypothèse de la *pulsion de savoir* située très précocement dans le développement de l'enfant de M. Klein qui était le désir de savoir sur le manque et le sentiment d'impuissance de l'enfant. (Klein, M., 1972). Dans ce cadre, je m'attache à l'une des modalités du rapport au savoir qu'est *le rapport à l'écrit* (C. Barré De Miniac, 2000) et j'admets que sa constitution est indissolublement liée, et ce dès les étapes les plus précoces, à la fois au développement de l'enfant en relation avec son environnement et à l'organisation de sa structure psychique.

La question se pose alors de savoir dans quelle mesure l'environnement didactique peut avoir prise sur ce processus de construction du rapport à l'écrit. Dans cet environnement, je prendrai particulièrement en compte l'effet enseignant dans la dynamique relationnelle qui existe entre les sujets. A la suite des travaux de C. Blanchard-Laville, j'envisage la classe comme un espace singulier d'actualisation du psychisme de l'enseignant-e. Et je me représente l'espace d'écriture lui-même comme un espace façonné par l'enseignant-e en lien avec son propre rapport à l'écriture et avec les élèves.

### *Le dispositif*

C'est à partir de l'enregistrement vidéoscopique de séquences pédagogiques que je travaille. Des enseignants « ordinaires » ont accepté que je filme une ou plusieurs séquences d'écriture de leur choix. Cette ou ces séquences enregistrées *in situ* constituent, avec l'analyse contre-transférentielle du-de la chercheur-se, le matériau d'analyse. Le traitement a lieu en différents temps et espaces. La première phase du travail est l'immédiat après-coup de la

séance, où des questions surviennent, des remarques, des évocations littéraires aussi. Vient ensuite une deuxième phase au cours de laquelle je retranscris les énoncés verbaux (les dialogues) et les différents mouvements des acteurs dans l'espace (les « didascalies »), dans leur déroulement chronologique. Dans la troisième phase, je procède au découpage des séquences marquantes d'un point de vue didactique. C'est alors seulement que je peux m'appliquer à reconstituer un autre déroulement. Les notes prises au fil des différentes phases du travail, ces « jetés » d'écriture, constituent la base de l'élaboration où je vois peu à peu s'esquisser des propositions d'interprétation relatives aux modalités de l'investissement professionnel de l'enseignant-e.

L'approche clinique prenant en compte le contre-transfert du-de la chercheur-se face à son objet, je peux témoigner de ce que mon expérience de gauchère ignorée, à la fois au sein du milieu familial mais aussi scolaire, a contribué, sur la base de cette expérience perceptive et affective douloureuse initiale, au choix de cet objet d'étude et à ce que je considère les pratiques de chaque enseignant-e dans la classe selon sa singularité. Cela, joint à un parcours d'enseignante en maternelle durant une douzaine d'années, m'a conduite à envisager l'entrée dans l'écriture en considérant non seulement les enjeux cognitifs, historiques, sociaux, mais aussi et surtout psychiques. Par ailleurs, la sorte de sensibilité poétique que je peux développer par ailleurs au cours d'un travail de création littéraire participe dans une certaine mesure au déploiement de « la capacité de rêverie » (Bion) utile au-à la chercheur-se-clinicien-ne.

### *Les enjeux de l'écriture*

Ils résident tout d'abord dans l'exploration des *limites*, au sens de ce que l'on peut s'autoriser ou non à écrire. « Auteur » vient du latin *autor* : « celui qui est à l'origine de », et de *auctor* : « celui qui accroît, qui fonde », « garant », terme donnant également celui d'« autorisation ». Rester dans l'exploration identitaire, ce à quoi engage le terme d'enseignant-*passer* (Delamotte, R. ; Gippet, F. ; Jorro, A. ; Penloup, M.-C., 2000.) serait nier le lien social puissant que donne l'acceptation des règles du langage, la situation d'apprentissage de l'écriture jouant aussi sur la « déterritorialisation des places de chacun ». L'enseignant-e *passant-e* va devoir travailler sur le double aspect paradoxal de l'identitaire (et du narcissique) et de l'acculturation sous tous ces aspects. Ce qui suppose un travail incessant « sur les déliaisons », « sur les frontières » et « sur les mises en lien » (Green, A., 2000). Entre l'imposition des règles du langage et la remise en question de ces règles pour faire advenir chez l'enfant sa propre écriture. Comment l'enseignant-e, les élèves vont-ils-elles prendre leur place ?

Pour Serge Tisseron (1985), la trace, qui précède l'écriture à proprement parler, se constituerait comme une mise en scène de la séparation de l'enfant d'avec le corps de la mère, à l'instar du jeu de la bobine du petit Ernst qui a donné lieu à l'observation princeps de S. Freud (1920). « Le travail d'encodage [auquel se prête plus tard l'écrivain] correspond à une instance en majeure partie inconsciente de l'appareil psychique, le Surmoi, en tant que celui-ci est, non pas énonciateur des interdits, mais introducteur à l'ordre symbolique » (Anzieu, D. 1981). La page d'écriture devient alors une peau pour panser ses « blessures », celles toujours de cette séparation précoce subie par l'enfant. Pour Henri Michaux (1954), le trait tient d'ailleurs davantage de la « cicatrice » que de la « blessure ». Toute la sublimation à l'œuvre dans l'acte de création littéraire s'exprime dans cette nuance. Mais l'espace qui s'ouvre alors est un espace inédit, car l'écriture, inséparable de l'espace corporel, l'est également d'une latéralité où intervient la prévalence manuelle. Le corps va peu à peu se dépersonnaliser à mesure que *l'imaginaire subjectif* va céder la place à *l'imaginaire collectif* (Sami-Ali, 1990).

Transposant ces avancées théoriques à la situation d'enseignement, voyons, au travers d'un exemple, comment va s'opérer la transformation de *l'espace réel* (constitué par les

savoirs savants que l'enseignant-e transmet) en un *espace imaginaire* (celui que les élèves développent). C. Blanchard-Laville(1997) avance, quant à elle, la notion de *transfert didactique*. De quelle manière l'enseignant-e va-t-il donner forme, déformer, ce qui passera d'un plan à l'autre ? Son psychisme, mais également son corps, vont être la matière exposée pour permettre cette transformation et cette entrée dans l'écriture. « Le corps propre crée l'espace du rêve ». Le corps de l'enseignant-e, support de son espace imaginaire, va créer l'espace où se déploiera l'imaginaire des situations d'écriture.

Envisager cette question de la *place*, c'est-à-dire aussi la qualité, la spécificité de la présence enseignante, plutôt que celle du *passage* me semble cruciale, puisqu'on a pu montrer qu'il existe une volonté d' *emprise*, inhérente à la situation d'enseignement, qui présente un caractère structural irréductible. Elle est caractéristique de l'enseignant-e qui espère ainsi laisser une empreinte, induire un comportement (Blanchard-Laville, 2001). Pour autant la situation d'observation ne se limite pas à l'enseignant-e. S'il-elle est bien « celui-elle qui a la main », les élèves n'en sont pas moins là. Il-elle travaille avec eux. Même si c'est dans un second temps seulement, et en réaction aux propositions de l'enseignant-e, que la réponse des élèves intervient malgré tout.

Comment ces différents enjeux, au cœur de la question de l'écriture, vont-ils être discutés ?

#### *Un exemple : Eliane*

A travers quelques éléments tirés de l'observation d'Eliane, voyons comment la recherche permet peut être d'envisager autrement que sous l'angle de la didactique ou de l'approche socioconstructiviste proposées par ailleurs, le déroulement d'une séance d'écriture en maternelle. Il s'agit d'une séance de production d'écrit se déroulant selon un dispositif bien connu des enseignants de maternelle : « la dictée à l'adulte ». Ce dispositif consiste pour les élèves à énoncer le texte que l'enseignant-e inscrit pour eux sur un support : ceux-ci n'étant pas encore capable d'encoder de l'écrit, l'enseignant-e prête sa main et sa compétence de scripteur. Au cours de cette séance particulière, des élèves âgés de quatre ans, grâce au concours de leur enseignante, Eliane, une enseignante « ordinaire » vont essayer d'« écrire » leurs observations visuelles relatives à la croissance de trois bulbes de jacinthes.

Eliane a donc apporté trois pots de verre transparents dans lesquels flottent trois bulbes de jacinthes. Elle choisit de faire écrire les élèves à propos de ce qu'ils ont vu, non pas ce qu'ils savent, ce qu'ils imaginent ou ce dont ils se souviennent, mais ce qu'ils ont effectivement enregistré d'évolutions dans le temps sur trois bulbes présents sous leurs yeux. Elle place ce faisant l'exercice d'écriture dans une perspective très particulière : écrire consiste ici à matérialiser un acte perceptif (expérience par définition singulière), posé comme expérience sensorielle collective. Ainsi tous doivent avoir vu la même chose. Ce choix du travail d'écriture n'est-il comme une violence symbolique faite à l'enfant sommé d'accorder ses sens à ceux du groupe de pairs dans le cadre d'une acculturation dont l'écriture est l'instrument principal ? D'un point de vue didactique, il me semble qu'Eliane reprend à son compte l'un des enjeux majeurs de l'écriture, qui réside dans le fait que l'écriture permet, par l'utilisation d'un code commun, de communiquer avec autrui. Mais si communiquer, c'est partager des points de vue et des expériences différentes, les paroles échangées peuvent aussi manifester l'altérité des sujets, et, au lieu de le combler, creuser davantage encore le fossé qui les sépare. Or la reconnaissance de l'autre s'accomplit par un dépassement narcissique. Il me semble qu'Eliane va alors tenter de « manœuvrer » pour parvenir à poser cette écriture collective.

La première grande « manœuvre » intervient, il me semble lors de la première *négociation* (Brigaudiot, 2000) du texte à écrire. Celle-ci s'ouvre sur la première et seule véritable proposition d'écriture émanant d'un élève, Max, au cours de cette séance. Max

propose donc à la minute 3 : « *celui-là il était un p'ti tu lui as arraché la fleur* ». Cette première proposition semble accuser Eliane d'avoir persécuté la fleur : « *c'est dommage parce qu'elle était belle* » continue l'élève. La violence de l'acte a sans doute impressionné Max au point qu'il éprouve le besoin de le dire à la première invite. Pourtant il m'apparaît qu'au lieu de prendre en compte cette remarque et d'inscrire ce premier jet d'écriture, Eliane, transforme la douleur liée à l'arrachage en un simple retrait : « *on a retiré la fleur* », c'est ce qu'elle propose d'écrire. Max n'a-t-il pas mobilisé en lui, par cette proposition accusatrice, des tendances destructrices placées sous le primat de pulsions libidinales nécessaires pour advenir en tant qu'élève ? C'est sa part la plus vive qu'il paraît avoir livrée. Cependant, Eliane ne parvient à retenir ni le terme « *arraché* » ni le « *tu* » accusateur qu'elle remplace par un « *on* » collectif, semblant lier ainsi son destin à celui des élèves, en faisant par là-même du collectif le persécuteur. Dans la négociation, elle a comme atténué la violence éprouvée par les élèves au cours de cet exercice, ce qui a comme conséquence d'évacuer leur ressenti. N'est-ce pas le prix à payer pour que le bulbe repousse à nouveau ? Le prix de l'écriture semble ainsi résider pour une part dans cette dissolution du moi dans un « *on* » impersonnel, tellement plus viable. Ce faisant, elle n'écrit pas ce que l'enfant a souhaité voir écrire.

Eliane semble avoir préféré s'abstenir du détour pédagogique, qui consiste à aborder la question de la perte de la fleur, corrélative de la question de la fin de la vie, donc de la mort, thème habituellement non abordé par les enseignants (Mannoni, O., 1980). L'élève formulant une de ces vérités « *qui ne sort que de la bouche des enfants* » touche peut-être du doigt le rôle de la formatrice castratrice qui doit, au cours de l'exercice périlleux de la négociation du texte à écrire, interdire à l'élève de tout garder. Pour le jeune enfant, le corps de la mère est le premier représentant du monde extérieur, il en est la première symbolisation (Klein, M., 1972). Max, qui manifeste un certain degré de perturbation, notamment en ne trouvant pas sa place ou en allant intempestivement embrasser l'un ou l'autre de ses camarades, n'a-t-il pas tenté, par ses propositions verbales, de pénétrer à l'intérieur du corps de l'enseignante-mère contenant le bon objet, pour se l'assimiler, et pour contrôler le mauvais, le détruire ? Posséder et contrôler l'objet en raison de la puissance d'attaque qui lui est attribuée semble occuper Max par la suite. L'enseignante aura sans doute à le défendre contre son propre sadisme qui l'empêcherait de comprendre et d'évaluer le monde qui l'entoure, du même coup d'accéder à la symbolisation. Eliane, dont on peut dire que c'est une enseignante qui « *tient* » bien sa classe, paraît avoir été déstabilisée par la remarque de l'élève qui fantasmatiquement l'investit comme une formatrice castratrice au cours de cette séance d'écriture et la désigne comme persécutrice. Il me semble qu'elle parvient cependant à contenir l'attaque, en se servant de la mise en forme que commande le passage de l'oral à l'écrit pour déformer les mots, afin qu'ils n'« *écorchent* » pas la représentation qu'elle se fait peut-être de la « *bonne* » enseignante. Je me demande alors s'il n'existe pas un premier clivage en Eliane entre, d'une part, la formatrice qui donne tout à l'élève et, d'autre part, celle qui doit le frustrer. D'autant que la remarque de Max me semble l'avoir confrontée abruptement, et sans qu'elle y ait été préparée, à son personnage de formatrice toute puissante qui lui permettait de lutter contre *l'angoisse de séparation* vécue plus ou moins fortement par tout formateur (Kaës, R., 1975). Par le traitement rapide de sa parole, elle parvient néanmoins à remettre Max « *à sa place* » dans l'urgence de la réponse pédagogique, laquelle vient peut-être masquer à son tour l'urgence de sa propre *survie psychique* (Blanchard-Laville, C., 2003).

D'autres épisodes marquants ont eu lieu au cours de cette séance. Je ne peux ici les reprendre. Je voulais simplement montrer, par un exemple, comment le regard, l'écoute clinique permettent d'ouvrir un champ de réflexion riche sur l'enseignement de l'écriture à l'école maternelle. On pressent comment, au-delà de cette séance d'écriture, s'est joué en arrière plan, une sorte de dramaturgie. Du fait de l'espace psychique singulier qu'elle ouvre,

en fournissant l'occasion d'opérer des choix énonciatifs et de passer du perceptif à l'imaginaire, la séance d'écriture est également l'espace où des élèves sont confrontés fantasmatiquement à des angoisses de perte qui résonnent sans doute différemment chez les filles et les garçons. Si ces angoisses sont suffisamment contenues par l'enseignant-e, leur dépassement permet alors l'entrée dans l'ordre symbolique. Face aux élèves, l'enseignant-e est aux prises avec ses propres pulsions archaïques qui lui font subir douloureusement la séparation d'avec le corps-enfant-élève à venir. L'espace dans lequel il-elle se débat est le théâtre de son propre espace psychique qui lui fait projeter dans l'espace de la classe ce qu'elle ne parvient pas à contrôler. Surgit alors sur la scène pédagogique le scénario d'une séance d'écriture au cours de laquelle il-elle met en scène par des choix d'organisation spatio-temporelle et didactiques une relation d'emprise qui lui permettra d'assurer psychiquement sa survie dans l'espace de la classe.

Anzieu, D. ; Kaës, R., et al. (1975). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1997.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard nrf.

Barré De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Vileneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Editions Universitaires.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

Sami-Ali (1990). *Le corps, l'espace et le temps*, Paris, Dunod, 1998.

Tisseron, S. (1994). *Psychanalyse de l'image. Des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod, 2005.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard nrf, 1975.