

GILLES BILLAULT

CAPSAIS OPTION D

SESSION JUIN 2002

« De l’empreinte à l’écriture... »

ou peut-on favoriser l’apprentissage de l’écriture par un travail sur l’empreinte en hôpital de jour pour des enfants psychotiques ?

SOMMAIRE

SOMMAIRE *page 1*

INTRODUCTION *page 3*

PARTIE THÉORIQUE

I - L’empreinte *page 5*

- 1- Définition et histoire *p.5*
- 2- Une science : l’ichnologie *p.5*
- 3- La terre comme médiation *p.5*
- 4- Vers la création et l’imaginaire *p.6*

II - L’enfant psychotique *page 8*

- 1- Que doit-on entendre par « enfants psychotiques ? » *p.8*
- 2- Les enfants tels qu’ils se présentent aux enseignants *p.8*
- 2- La pédagogie avec les enfants psychotiques:
la fonction médiatrice de l’enseignant *p.9*
- 4- Vers le travail groupal *p.10*

III - Le rôle de l’empreinte dans le développement psychique de l’enfant

Page 12

- 1- Un questionnaire ancien *p.12*
- 2- La trace du corps *p.12*
- 3- La pensée sensori-motrice *p.13*
- 4- Les traces primaires *p.13*
- 5- Les traces secondaires: vers le dessin et l’écriture *p.14*

IV- L’enfant et l’écriture *page 15*

- 1- Dessin et écriture, gribouillage et griffonnage *p.15*
- 2- L’entrée dans l’écrit *p.15*
- 3- Une étape importante: le prénom *p.16*
- 4- L’écrit à l’école *p.16*

PARTIE PRATIQUE

I - Présentation de l'intersecteur de pédo-psychiatrie sud Seine et Marne

Page 18

- 1- Les structures *p.18*
- 2- L'hôpital de jour *p.18*
 - 2-1 Le fonctionnement de l'hôpital de jour
 - 2-2 Le personnel de l'hôpital de jour
 - 2-3 La vie à l'hôpital de jour
 - 2-4 La place de l'enseignant

II - Présentation de l'activité

page 21

- 1- Objectifs généraux *p.21*
- 2- Le cadre: le protocole expérimental *p.21*
 - 2-1 Cadre temporel
 - 2-2 Cadre spatial
 - 2-3 Cadre pédagogique
 - 2-4 Cadre et élaboration
- 3- Le groupe: présentation des enfants *p.22*

III – Observation et analyse des séances

page 25

- 1- Les cinq premières séances: l'empreinte corporelle *p.25*
- 2- Les deux séances suivantes: l'empreinte de l'objet *p.27*
- 3- Les trois dernières séances: vers l'écriture *p.29*

CONCLUSION

page 31

BIBLIOGRAPHIE

page 33

ANNEXES

INTRODUCTION

Après vingt années d'enseignement dans des écoles élémentaires, j'ai choisi d'effectuer mon stage pratique dans un hôpital de jour accueillant des enfants psychotiques et autistes.

Conscient de m'aventurer dans un monde inconnu, j'ai dû, après un premier temps de découverte, adapter ma pratique pédagogique à ces enfants si particuliers à qui on a envie de beaucoup donner sans avoir l'assurance d'un retour, que ce soit dans l'échange ou dans la réussite.

J'ai d'abord été frappé par l'hétérogénéité des enfants et par le rapport à l'écrit qu'entretenait chacun d'eux. Même maîtrisant le langage oral, beaucoup ne pouvaient aborder le langage écrit, étant souvent incapables d'écrire leur prénom.

Voilà ce qui m'a conduit à me poser la question suivante: comment aborder l'apprentissage de l'écriture avec les enfants psychotiques ?

Il m'a paru essentiel de remonter à ce que l'enfant éprouve au début de sa vie qui le pousse à créer ses premières traces graphiques. Une telle approche ne pouvait trouver sa source que par un travail au niveau du sensoriel, au niveau du corps.

Mon hypothèse partira donc d'un travail de recherche artistique axé sur l'étude de l'empreinte corporelle par l'intermédiaire du travail de la terre. En supposant que cette activité apporte un espace de création individuelle où l'imaginaire est sollicité et la production porteuse de sens, peut-on espérer favoriser l'apprentissage de l'écriture pour des enfants psychotiques en hôpital de jour ?

Mon objectif sera de montrer que l'on peut aider les enfants de l'hôpital de jour à aborder d'une autre façon l'apprentissage de l'écriture:

- avec des activités basées sur le sensoriel où chaque enfant pourra trouver au fond de lui-même un écho à ce qui lui est proposé,
- avec une attitude pédagogique faite d'empathie et avec l'élaboration d'un cadre rassurant et structurant,
- avec enfin une stratégie pédagogique basée sur une observation des réactions des enfants face aux activités proposées dans une situation groupale.

Pour présenter ce travail, je vais articuler mon propos en deux parties.

Dans une première partie théorique, j'approfondirai les notions de trace, d'empreinte ; puis je me positionnerai par rapport à l'enfant psychotique ainsi que par rapport aux préceptes pédagogiques qui lui sont rattachés ; enfin je présenterai les références théoriques sur lesquelles je me suis appuyé concernant les rapports entre, d'une part l'empreinte et le développement psychique de l'enfant et, d'autre part, entre l'apparition des premières traces écrites et l'apprentissage de l'écriture.

Dans une seconde partie pratique, je présenterai le cadre de travail : l'établissement, l'activité, les enfants et j'illustrerai d'exemples concrets le déroulement des séances et en tirerai un bilan par rapport à l'évolution de chaque enfant.

PARTIE THÉORIQUE

I - L'empreinte

1 - Définition

Pour le dictionnaire encyclopédique Hachette, l'empreinte est constituée par la marque de ce qui est empreint. Le premier exemple venant à l'esprit est l'empreinte de pas, reflet concret de l'existence même de l'individu, permettant parfois jusqu'à la reconnaissance de son identité.

2 - Une science : l'ichnologie

Trace dans la neige, trace fraîche ou fossilisée dans la roche...autant de pistes pour approcher et mieux connaître les espèces. Car ces empreintes en disent long à qui sait les décoder. Elles font l'objet d'une science: l'ichnologie, utile aussi bien dans la recherche pétrolière que pour suivre la réapparition du loup dans le Mercantour, étudier l'aquaplaning ou encore découvrir le comportement grégaire des dinosaures.

L'ichnologie est une science jeune. Considérée encore il y a une dizaine d'années comme une science annexe, voire un peu anecdotique par un ancien directeur de l'Institut Paléontologique du Muséum national d'histoire naturelle, les récentes découvertes ont fait évoluer les mentalités. L'ichnologie est enseignée depuis 1998 au très vénérable Collège de France.

Voici que l'empreinte, grâce au travail de jeunes chercheurs tel *Jean-Louis Orengo*, est appelée à jouer un rôle aussi important dans les sciences naturelles qu'en psychologie de l'enfant.

3 - La terre comme médiation

Afin de mettre en place ce travail sur l'empreinte, il m'a paru intéressant d'utiliser l'argile, matière vivante et sensuelle qui prend très vite la température du corps de celui qui la modèle.

Il s'agit d'une matière naturelle, comme le remarque *Bayro-Corrochano*. Ce qui est surprenant avec l'argile, c'est cette extension entre le corps, les mains et cette matière, comme une extension vivante, une prolongation de l'organe tactile, de la surface du corps. Il y a donc, avec

le modelage, une ouverture et une absence de limite entre le dedans et le dehors pendant la création. L'enfant n'est pas, comme l'artiste dans son atelier, confronté à son modèle.

« Le modèle n'est pas à l'extérieur, mais il est à l'intérieur, dans la représentation psychique, dans la représentation inconsciente ». Freud

L'argile est ainsi au centre et à l'origine de « l'art du toucher ». Le modelage fait appel à des sensations qui ne sont pas uniquement visuelles mais surtout tactiles. Ce « tactile », c'est le carrefour entre le sens du toucher et son organe la peau et de là entre le soma et la psyché. Le « tactile », c'est aussi la base de tout mouvement corporel, de la perception des organes, de la gesticulation, des techniques d'art et de l'écriture.

Ainsi, l'argile se prête à la démonstration de ressentis corporels (pressions, compressions, coups, effleurements), de sensations (chaud, froid, doux, rugueux, léger, lourd), d'émotions (peur, joie, tristesse, surprise): véritable effet sensoriel qui va de la surface du corps vers la forme modelée et, à l'inverse, la forme produisant aussi des sensations et des émotions.

Enfin, seul le modelage, avec la craie du tableau noir qui s'efface d'un coup d'éponge, permet l'effacement. Rendre possible l'apparition mais aussi la disparition, pouvoir modeler mais aussi reprendre, récupérer pour faire à nouveau : c'est en cela que cette forme de création est fondamentalement rassurante pour l'enfant.

4 - Vers la création et l'imaginaire

C'est grâce à ce médiateur qu'est le travail de la terre que les enfants vont tenter d'exercer un effort de représentation et d'expression.

Il ne s'agit pas de l'expression d'un talent original ou de l'utilisation d'un goût de la création artistique mais de la recherche par ses mains d'une production qui vient de soi et finalement ne servira à rien, n'aura aucune utilité concrète.

Prendre du temps pour cela, insister, revenir sur la production, la retrouver, réimprimer à nouveau sa propre marque, la marque des objets.

Pendant quelques séances, les mains cherchent dans la terre quelque chose qui n'apparaît pas. Fatigue, angoisse, distraction, découragement ; tout ce qui peut rendre la terre ingrate. Et puis peu à peu le contact se fait. L'enfant laisse jaillir quelque chose de singulier. C'est venu dans ses doigts sans qu'il le sache, mais pas par hasard. L'enfant s'exprime alors par ce qu'il a de plus caché, de plus secret.

Mais comment aller vers soi quand la représentation de soi est lacunaire ou monstrueuse ? Comment se fier à ses ressources internes quand la frontière entre intérieur et extérieur est si fluctuante ?

Le simple laisser-aller ne suffit pas. Il faut que l'activité soit ressentie par l'enfant comme un contenant suffisamment fort et sécurisant pour que l'émergence subjective puisse se faire. Ce surgissement d'une part vivante de soi, presque inconnue ou oubliée, par recherche dans le « faire » est parfois plus facile à atteindre chez un enfant pour qui le « dire », culture plus codifiée, n'est pas en relation avec l'expression de cette partie de lui-même.

La démarche créatrice, c'est chercher l'objet « trouvé-crée » dont parle *Winnicott*, le montrer et l'emporter avec soi.

Et s'il est un support qui stimule l'imaginaire c'est bien l'empreinte.

Des montagnes himalayennes aux déserts australiens, de nombreux mythes et légendes sont nés de la découverte d'empreintes inconnues.

C'est l'alpiniste anglais *Shipton* qui fait en 1951 des photographies d'empreintes dans la neige sur le glacier de Menlungtse en Himalaya. Sur ces simples traces, le mythe de l'abominable homme des neiges, le yéti, vient de naître. Encore aujourd'hui, 11% des occidentaux sont convaincus de l'existence d'humanoïdes géants et velus vivant cachés dans des régions mal connues du monde.

C'est aussi au Portugal, sur le site du cap Espichel, où une croyance populaire donne à ce lieu un caractère religieux. Les traces fossiles d'iguanodons sont attribuées à l'âne qui portait la vierge lorsque celle-ci vint évangéliser le pays.

C'est encore en Australie, où les aborigènes vénèrent certaines empreintes rupestres, considérées comme un héritage d'êtres surnaturels, à une époque originelle où l'écorce terrestre était tendre et malléable. On sait aujourd'hui que ces traces ont été creusées et gravées par la main même des ancêtres des aborigènes mais leur signification première s'est perdue et la magie de l'empreinte a fait le reste.

De nos jours, sur les mers, plus personne ne voit de sirènes. A la différence du yéti, elles n'ont jamais laissé d'empreintes. C'est sûrement ce qui les a fait disparaître !

II - L'enfant psychotique

1 - Que doit-on entendre par « enfants psychotiques » ?

Le repérage dans l'étude des psychoses infantiles est peu aisé. Tenter de comprendre ces enfants afin d'intervenir auprès d'eux ne peut se faire selon un principe de classification.

« Il n'y a pas d'enfant psychotique, mais des enfants psychotiques ».

Cette observation est essentielle car la démarche qu'elle exprime suppose l'aptitude de l'enseignant à se ménager un accès à chacun d'eux. Toutefois il faut tâcher de reconnaître chez ces enfants des analogies psychopathologiques quant à leur fonctionnement mental. Le Docteur *De Ajuriaguerra* fait référence à des mécanismes retrouvés chez bon nombre d'enfants psychotiques :

- L'existence d'une angoisse, d'un sentiment de morcellement, de fragmentation, qui implique parfois la destruction psychique de la personne. Pour s'en convaincre il importe de regarder les dessins de « bonhomme » des enfants psychotiques qui sont morcelés comme si le corps n'était qu'une addition de bras, jambes, yeux...sans lien entre eux. L'intégration du schéma corporel représente une réelle difficulté dans beaucoup de cas.

- La rupture d'avec la réalité. Plus exactement, la réalité n'est pas souvent distincte de l'imaginaire. Ces enfants partent temporairement dans un autre monde où le délire imaginaire prend la place de la réalité. Les manifestations en sont les phobies psychotiques, les rituels envahissants, les hallucinations.

- La non-distinction entre le soi et le non-soi. Les limites de leur propre corps, de celui de l'autre, ne sont pas reconnues par l'enfant psychotique, incapable de se considérer comme sujet.

- Enfin, le non-investissement du temps et/ou de l'espace (associé à ce qui précède) fait que tout affect doit être évacué dans l'instant par des passages à l'acte immédiats.

2 - L'enfant psychotique face à l'enseignant

Ce sont des enfants « bizarres », dans la signification la plus stupéfiante de ce mot, au-delà de l'étrange et de l'inquiétant. Ce sont des enfants chez qui on devine un état de souffrance permanent. Certains hurlent à intervalles réguliers, d'autres se mordent jusqu'au sang ou se frappent la tête contre les murs. Certains ne jouent jamais, ne sourient pas, ne parlent pas, ou bien trop vite...L'un marche comme un automate et l'autre chute et rechute sans plainte...Des enfants chez qui on perçoit des peurs terribles, cachées...

Encore une fois, il ne s'agit pas de classer, d'étiqueter, mais plutôt de tenter de repérer les diverses conduites évocatrices de ce type de pathologie :

- une conduite d'isolement qui traduit l'incapacité de l'enfant d'établir un système de communication avec son entourage. Le regard est vide, l'enfant est indifférent aux jeux, aux activités,

- des troubles des conduites motrices comme l'hypotonie posturale ou des comportements stéréotypés (répétitions, balancements, jeux de doigts),

- des troubles du langage allant de l'absence totale au néo-langage incompréhensible, de l'écholalie jusqu'à un langage surinvesti. Dans tous les cas, l'élément significatif est que le langage n'a pas une véritable fonction de communication et que le plaisir ne réside pas dans cette communication,

- des troubles des fonctions intellectuelles bien que la profondeur du déficit soit variable comme son évolution,

- des troubles affectifs traduits par des attitudes déconcertantes, des oscillations rapides de l'humeur, des crises d'angoisse, de rire, de colère,

- des troubles des conduites mentalisées comme les phobies, les rituels envahissants,

- des troubles fonctionnels comme les troubles du sommeil, alimentaires ou sphinctériens.

3. - La pédagogie avec des enfants psychotiques : la fonction médiatrice de l'enseignant

Pour l'enseignant, la tâche fondamentale est d'instruire : apprendre à lire, à écrire, à compter ; comme celle d'autres intervenants est de soigner ou d'éduquer à la vie quotidienne. Auprès de l'enfant l'enseignant est porteur d'un projet spécifique. Mais le projet pédagogique, construit à partir d'une observation de tout instant de chaque enfant, de réflexion et d'échanges avec l'équipe, ne peut être efficace que s'il est partie prenante du projet thérapeutique, ce qui implique l'écoute et la reconnaissance du travail des autres intervenants.

L'enfant psychotique est un « élève » en difficulté, c'est-à-dire qu'il ne peut surmonter ladite difficulté. Il est dans une phase négative. Il présente des lacunes dans ses savoirs et manque d'outils pour les construire (langage, lecture,...). De plus, il ne dispose pas toujours de certaines qualités perceptives nécessaires (discipline du regard, anticipation, mémorisation, attention,...).

L'enseignant spécialisé a pour mission de remettre l'élève en difficulté sur le chemin du « dialogue pédagogique », tout en sortant du domaine de la pédagogie pure qui pourrait aggraver les réactions négatives de l'élève. Pour ce faire, ses objectifs portent sur plusieurs points :

- D'abord il doit recréer un contexte pédagogique, construire un cadre, un contenant : un lieu, des horaires, des activités nommées et variées, une ritualisation ; c'est-à-dire proposer un monde sécurisant et structurant.
- Ensuite il doit socialiser les situations scolaires, par le travail de groupe dont il sera question plus loin.
- Il doit aussi établir une communication avec chaque enfant, le réconcilier avec son passé scolaire chaotique, lui donner confiance en lui-même, en l'autre, en signalant ses capacités, essayer de faire naître en lui le plaisir d'apprendre, la motivation.
- Il doit prendre en considération le cheminement et les données psychiques de chaque enfant, élaborer un projet individuel afin de permettre à chacun de progresser à son rythme.
- Enfin le contenu des séances doit être décidé en fonction des besoins des enfants. Diverses médiations peuvent être choisies, les arts plastiques étant souvent d'excellents médiateurs.

Le graphisme, a fortiori l'écriture, est une tâche terriblement difficile pour un enfant psychotique avec sa peur de se perdre sur le papier, de se vider par le crayon ou le pinceau, sa hantise de laisser des traces. Lorsque l'apprentissage du graphisme commence à devenir possible, quand la charge d'angoisse qui l'accompagne devient supportable, on proposera, de préférence, des contenus aussi neutres que possible : coloriage de ronds et de triangles par exemple, plutôt que des dessins susceptibles d'être animés (fleurs, lapins, humains, etc...), en préservant éventuellement la possibilité d'effacer rapidement.

La finalité de la prise en charge pédagogique n'est pas de l'ordre du conditionnement, il ne s'agit pas de former des robots à écrire par exemple, il s'agit davantage de pouvoir aider l'enfant à s'approprier son environnement et favoriser son mieux-vivre.

4 - Vers le travail groupal

Il convient de revenir sur un point important abordé au paragraphe précédent : le travail groupal.

D'après *Meirieu*, il faut aller au delà de la mauvaise réputation du groupe. Il est en effet possible qu'il puisse engendrer de l'excitation, de l'instabilité chez les uns, de l'inhibition chez les autres alors que dans la relation individuelle, ces effets négatifs sont atténués. Mais il faut s'appuyer sur cette énergie qui vient des interrelations entre les enfants comme d'un tremplin pour trouver (retrouver ?) le désir d'apprendre. L'enseignant doit alors permettre la réalisation d'un certain nombre d'opérations permettant à chacun :

- d'occuper une place c'est-à-dire organiser un espace où chacun soit en sécurité,
- d'exercer un rôle c'est à dire faciliter une organisation de l'activité collective permettant à chacun de s'investir,
- de s'imputer ses propres actes et de savoir en revendiquer la responsabilité,
- de découvrir de nouveaux possibles,
- d'éviter l'enfermement dans sa propre image, de ne pas se figer dans un rôle,
- de prendre le risque de faire ce qu'on ne sait pas faire,
- de se donner des défis à soi-même,
- de faire alliance avec l'autre pour le bon fonctionnement du groupe.

Au delà de cet aspect pédagogique et partant du même constat que *Meirieu* sur l'aspect régressif du groupe (excitation, instabilité, inhibition pour certains enfants), on peut voir, comme nous l'explique *Decobert*, dans le groupe, un lieu de transformation, où tous les membres (les adultes et les enfants) se trouvent pris dans une relation transféro-contre-transférentielle. Idée que l'on retrouve chez *Anzieu* avec « l'illusion groupale », constituant l'enveloppe psychique du groupe. Celui-ci devient alors autre chose qu'une simple addition des personnes qui le composent. C'est la création d'un Moi-Idéal-Commun, représentation d'un vécu inconscient commun de croyance en l'existence d'une entité propre.

III - Le rôle de l’empreinte dans le développement psychique de l’enfant

1 - Un questionnement « ancien ».

Déjà en 1947, *Naville*, chargé de recherche au CNRS, observe que l’enfant prend du plaisir, dès le début de sa vie, à jouer avec la matière, à y traîner ses doigts et montre un intérêt pour la production de traces. Il est amené à se demander si les premières traces auxquelles l’enfant attache plaisir et intérêt ne sont pas celles qui dépendent du cycle alimentaire de sa vie, et s’il ne se produit pas une dérivation continue avec de profonds changements structurels, depuis cette production corporelle de traces jusqu’à celles qui donneront matière à ce que nous appelons graphisme.

Pour répondre à ce questionnement, qui est aussi le nôtre, il est judicieux de reprendre les études, plus récentes, de plusieurs auteurs .

2 - La trace du corps

C’est *Bettelheim* qui nous aide, à travers le cas Joey, à mieux comprendre l’importance de l’empreinte, de la trace dans le développement psychique d’un enfant perturbé.

Joey est un enfant présentant de graves troubles à caractère autistique.

Il n’établit que peu de relation avec son entourage, se considérant « machine » agissant grâce à des machines. Pour sa première année à l’Ecole Orthogénique, le fait de se séparer de ses selles, étant relié mécaniquement à l’ingestion, ne pose pas vraiment de problème. Mais au fil des mois, il renonce progressivement à se considérer mû exclusivement par des machines, et reconnaît la fonction d’élimination comme un processus naturel. Cela ne va pas sans une terrible angoisse concernant les limites de son corps et une peur panique de le perdre au cours de la défécation. Il commence ainsi à faire l’expérience de l’affirmation de soi. Joey traîne alors partout des corbeilles à papier qui représentent des cabinets symboliques qu’il utilise comme tels, restant assis dessus des heures durant avant d’y déféquer. En même temps, il exprime ses fantasmes : dinosaures produisant des selles gigantesques, puits de pétrole inondant le monde d’un liquide noir et poisseux. Ses fantasmes sont accueillis et ses jeux restreints au bac à sable pour tenter de les limiter à la manipulation de la boue et du sable, comme dans les jeux d’enfants. Ce que Joey accepte avant d’inventer un nouveau jeu qui s’appelle les « traces de passage ». Ce sont des marques de boue, des morceaux de papier qu’il salit et dépose partout. Ce jeu de piste s’inspire d’une coutume selon laquelle les enfants suivent des empreintes de pattes de lapin qui les mènent

à la découverte des cadeaux. C'est à ce moment de sa vie que Joey va réellement entrer en communication avec autrui, nommant son éducatrice par son prénom, s'aventurant enfin dans le monde de la relation.

Il est souhaitable, à ce moment de la réflexion, de redécouvrir les recherches d'auteurs contemporains sur la production de traces pendant les premières années de la vie.

3 - La pensée sensori-motrice

« Rien n'est dans la pensée qui ne fut d'abord dans les sens ».

C'est *Freud* qui nous apprend que la pensée est d'abord corporelle, c'est-à-dire sensori-motrice. On retrouve cette idée chez *Anzieu* avec l'importance du concept du Moi-peau, première étape du développement psychique. *Anzieu* attribue plusieurs rôles à la peau dont celui d'être un moyen primaire de communication avec autrui. L'enfant acquiert la perception à partir de la peau à l'occasion des expériences de contact de son corps avec le corps de la mère et dans le cadre d'une relation sécurisante d'attachement avec elle.

La peau, avec les organes des sens tactiles qu'elle contient (toucher, douleur, chaud-froid, ...), fournit des informations directes sur le monde extérieur. Le Moi-peau remplit une fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles, renvoyant en miroir une image de la réalité : c'est le premier dessin de la réalité qui s'imprime sur la peau. De là naît un sentiment organisé de la cohésion et des frontières du corps. La distinction entre l'expérience interne et l'expérience externe peut émerger.

4 - Les traces primaires

On retrouve cette idée sous la forme des « traces primaires » chez *Tisseron*.

Il s'agit des premières traces laissées par l'enfant, impulsions motrices correspondant à la mise en forme corporelle de situations émotionnelles que *Tisseron* appelle encore des traces « sensori-affectivo-motrices ». Elles correspondent à une première symbolisation par le geste. Elles sont de deux types :

- Les traces-contact sont établies par rapprochement d'une partie du corps avec une surface jusqu'au contact. La trace inscrite ne signifie alors rien d'autre que la preuve de ce contact durable. Lorsque l'enfant joue à laisser des traces par application d'un doigt, d'une main de matière alimentaire ou fécale, il établit un contact profond et singulier avec le support. Trace qu'il peut modifier à son gré puisque le support restitue toute modification, comme pourrait le faire une « mère idéale ». La trace-contact a une fonction de miroir tactile où l'enfant

cherche un écho, une ressemblance. Cet écho l'assure du même coup que le psychisme maternel constitue bien le contenant encore indispensable de son propre psychisme en voie de formation. L'activité graphique première n'est donc pas seulement le témoin d'un processus psychique en cours : elle participe de façon active à la constitution du psychisme de l'enfant. C'est l'élaboration de la fonction psychique d'enveloppe.

- Les traces-mouvement reproduisent les gestes qui sont ceux par lesquels l'enfant a été écarté du corps de sa mère. C'est la figuration sensori-motrice des va-et-vient à travers lesquels s'élabore la représentation de la séparation et de l'absence. Cette activité permet à l'enfant la maîtrise imaginaire des situations de séparation d'avec la mère. C'est l'élaboration de la fonction psychique de transformation.

La répétition intentionnelle par l'enfant de ces traces primaires, participe donc à la mise en place des deux grands types de fonction psychique, d'enveloppe et de transformation qui concourent à l'apparition de deux types de fantasmes de la fin de l'unité duelle : le fantasme d'une peau commune à la mère et à l'enfant ; et le fantasme d'une mise en scène active de la séparation.

5 - Les traces secondaires: vers le dessin et l'écriture

Les traces qui apparaissent ensuite normalement aux alentours du dix-huitième mois correspondent à la mise en scène visuelle (et non plus sensori-affectivo-motrice) des fantasmes dont les traces primaires ont contribué à la réalisation.

L'enfant produit deux types de dessins :

- des formes de figures incluses, de figures arrondies contenant des points, des traits correspondant à la fonction psychique d'enveloppe où se trouve mis en scène le fantasme d'enveloppement mère-enfant,
- des formes de balayages ou de lignes ondulées correspondant à la fonction psychique de transformation où se trouve mis en scène le fantasme d'un éloignement ou d'un rapprochement rythmique du corps de la mère.

L'accession à la représentation de ces figures s'accompagne d'un bouleversement dans les possibilités représentatives de l'enfant. Sitôt cette étape franchie, il accède très vite à la possibilité de la figuration symbolique, qui correspond à la troisième phase du dessin d'enfant. L'écriture et le dessin vont se différencier mais ces traces s'engagent désormais dans un souci représentatif de plus en plus exclusif. La production de traces ne sera plus le moteur de l'élaboration des fonctions psychologiques mais deviendra avec le langage et à travers l'écriture le moteur des fonctions cognitives.

IV - L'enfant et l'écriture

1 - Dessin et écriture, gribouillage et griffonnage

Il y a encore peu d'années, les premiers essais d'écriture des enfants étaient donc considérés seulement comme des gribouillages, d'étranges marques graphiques mises au hasard, comme si l'écriture devait commencer directement avec des lettres conventionnelles bien dessinées. Tout ce qui se passait avant était simplement considéré comme des essais d'écriture et non comme une écriture réelle. On ne supposait pas quelque type d'activité psychique ou cognitive que ce soit lors de ces gribouillages.

Widlöcher, qui a étudié « le dessin enfantin » nous fait remarquer que l'enfant est presque toujours sollicité de dessiner un objet par son entourage avant qu'il se sente capable de le faire. L'enfant entre alors dans cette recherche du « pouvoir symbolique d'information que possèdent les traces dont il ne connaît pas le sens ». On peut alors faire la différence entre le gribouillage sans signification consciente, marqué du plaisir de laisser une trace et le griffonnage, marqué par un contrôle perceptivo-moteur progressif, souvent enrichi d'une verbalisation produisant une image dont la signification est communicable. Ce n'est pas le résultat qui compte ici car l'enfant ne connaît pas encore les conventions de l'écriture, c'est le fait que des traces écrites aient le pouvoir de véhiculer un message.

L'enfant apprend donc entre 2 et 3 ans à utiliser ses griffonnages pour véhiculer des significations, en même temps qu'il développe son langage et sa structure cognitive en essayant de donner du sens au monde.

Plusieurs chercheurs comme *Feirrero*, *Teberosky* ou *Prêteur* ont estimé qu'à cette période de sa vie, écrire pour l'enfant réside dans le fait de produire une trace qui se différencie subjectivement du dessin pour présenter progressivement quelques traits typiques ou apparences de l'écriture comme les principes de linéarité, de direction, la segmentation des mots, l'utilisation de capitales ou de certaines consonnes.

2 - L'entrée dans l'écrit

Ainsi, le développement de l'écriture chez l'enfant commence bien avant l'entrée en scène du pédagogue. Combien d'enfants nous étonnent par les connaissances qu'ils ont déjà

forgées par leur expérience? C'est cette idée que développe *Ferreiro* : depuis le tout début de sa vie, l'enfant est un « constructeur de connaissances ».

Nous savons désormais que l'enfant passe par une série d'étapes ordonnées avant de comprendre la nature de notre système alphabétique de l'écriture et que chaque étape est caractérisée par des schémas conceptuels particuliers. Ces schémas impliquent toujours un processus constructif dans lequel l'enfant tient compte en partie de l'information donnée, laisse de côté une autre part de cette information, et introduit toujours, en même temps, quelque chose qui lui est propre. Chaque étape est donc le résultat de l'interaction qui a lieu entre le sujet connaissant et l'objet de connaissance : c'est un processus d'assimilation. Chaque étape va mener l'enfant vers la découverte de notre système alphabétique de l'écriture. Dans ce lent et progressif processus d'appropriation de l'écrit, c'est la reconnaissance et l'écriture de son prénom qui constituera, pour chaque enfant, la première étape incontournable.

3 - Une étape importante: le prénom

Un des premiers mots, sinon le premier, que l'enfant est amené à reconnaître et à écrire est son prénom. Dans ses recherches sur ce sujet, *Ferreiro* affirme que le prénom en tant que « forme écrite fixe » sert dans la plupart des cas de tremplin pour la réorganisation de l'analyse du système de l'écrit. Toutefois ce serait une erreur de considérer que l'enfant comprend tout à fait le mode de composition de l'écriture de son prénom parce qu'il arrive à reproduire de mémoire l'écriture de ce mot. Mais il va quand même, par ce biais, s'entraîner à une nouvelle correspondance où au moins une lettre de chaque syllabe sera écrite pour la représenter, même s'il n'est pas nécessaire de connaître la valeur sonore des lettres pour accéder à cette « hypothèse syllabique ».

4 - L'écrit à l'école

A ce stade du développement de l'enfant, *Goodman* rappelle que les relations entre la lecture et l'écriture sont de plus en plus évidentes. La langue écrite est en effet constituée de deux processus (réceptif / lecture et productif / écriture) par lesquels on échange activement des significations. Tout enseignement / apprentissage de l'écrit doit donc être développé conjointement, dès le début, sur ces deux versants.

Le pédagogue travaillera dans cette optique, à partir des savoirs incertains et confus de l'enfant (prénoms, publicité, noms de personnage ou de produits alimentaires) qu'il tentera de rendre conscients pour qu'ils deviennent les bases de ses futurs savoir-lire et savoir-écrire. Il mettra en place une organisation d'ensemble des apprentissages premiers sur une période de cinq ans (des 3 à 7 ans de l'enfant) selon les textes officiels.

Apprendre à lire et à écrire à l'école, ce n'est plus aujourd'hui découvrir l'écrit et apprendre les lettres, comme cela a pu être le cas jadis ; c'est apprendre à maîtriser les écrits qui nous entourent, c'est-à-dire prendre conscience de cet environnement, puis l'analyser pour le comprendre et se l'approprier pour en faire ensuite ce que l'on veut !

PARTIE PRATIQUE

I - Présentation de l'intersecteur de pédo-psychiatrie sud Seine et Marne

1 - Les structures

Comme tous les intersecteurs de Pédo-Psychiatrie, il est délimité géographiquement et il répond à la demande des habitants de Nemours, Fontainebleau, Montereau et leurs alentours. Il se compose d'unités fonctionnelles à savoir trois centres médico-psychologiques (ou CMP), un hôpital de jour (ou HJ), un centre d'accueil thérapeutique à temps partiel (ou CATTP), une unité de psychiatrie de liaison et une unité d'accueil familial thérapeutique (ou UAFT) mère-enfant. L'intersecteur est spécialisé dans le soin de l'enfant en souffrance psychique, il intervient sur le plan de la prévention, du diagnostic et du soin. Il dépend administrativement de l'hôpital général de Nemours.

2 - L'hôpital de jour

2-1 Fonctionnement de l'Hôpital de jour

Créé en 1981, il est situé à Nemours. Comme son nom l'indique c'est un lieu d'hospitalisation à la journée. Il est constitué de trois anciens logements de fonction accolés, entourés par un grand terrain. Il accueille actuellement 14 enfants de 5 à 11 ans, répartis en deux groupes, qui ont chacun un espace propre permettant néanmoins la communication. Il est ouvert du lundi au vendredi, les enfants étant accueillis à plein temps ou à temps partiel avec intégration scolaire ou non. Les pathologies rencontrées sont graves, portant toutes sur des troubles importants de la personnalité et du comportement. Le plus souvent, il s'agit d'enfants psychotiques ou autistes. L'admission des enfants, à la différence d'un établissement spécialisé, dépend de la famille et de l'autorisation médicale du CMP, et n'est pas proposée par la CDES. Le CMP constitue donc un lieu de décision sur la prise en charge future de l'enfant. Les enfants participent à différentes activités dont les indications sont posées en équipe. Ils peuvent aussi bénéficier de suivis individuels spécifiques (thérapie, orthophonie, psychomotricité) sur les CMP. Le médecin psychiatre du CMP qui a adressé l'enfant, reste référent médical de la situation. Un travail avec la famille ou ses substituts et l'école, quand il y a intégration, est mis conjointement en place.

2 - 2 Le personnel de l'Hôpital de jour

L'équipe est composée :

- d'un médecin psychiatre, responsable de l'Hôpital de jour et garant du projet de l'enfant,
- d'une éducatrice chef,
- d'éducatrices ou infirmières psychiatriques,
- d'un enseignant, option D, détaché de l'Education Nationale et mis à disposition du Ministère de la Santé,
- d'une secrétaire,
- de trois psychologues, dont un institutionnel.

C'est une équipe pluridisciplinaire qui se concerta fréquemment pour mener à bien les différents projets. Des réunions de synthèse hebdomadaires ont lieu et concernent l'ensemble de l'équipe au travers du projet thérapeutique de l'enfant. Des points ont également lieu, ils concernent une équipe réduite aux personnes qui travaillent directement avec l'enfant. Car il est essentiel que chacun, tout en se sentant pleinement investi de la responsabilité de son travail, puisse communiquer avec tous les autres. Ces échanges permettent que les orientations thérapeutiques soient le fruit d'une décision commune et qu'elles tiennent compte de tous les éléments du problème. Il faut que les personnes à qui l'enfant est confié soient dans une position d'engagement « affectif » telle qu'un véritable processus thérapeutique puisse s'instaurer. Ce résultat s'obtient par une participation aux décisions, qui permet à chacun d'avoir une intime conviction sur la prise en charge nécessaire.

2 - 3 La vie à l'hôpital de jour

La prise en charge psychothérapeutique des enfants s'effectue d'abord au travers d'activités quotidiennes comme les repas, les moments informels individuels ou de groupe ou au travers d'activités régulières de groupe, dites « ateliers » regroupant trois à cinq enfants. Les contenus de ces ateliers sont différents et dépendent des objectifs et des intervenants. Chaque activité est animée par un duo (psychologue - éducatrice, enseignant - éducatrice ou éducatrice - infirmière).

2 - 4 La place de l'enseignant

Le poste fut créé en 1986.

Certains enfants fréquentent les activités scolaires :

- ceux qui ont eu une expérience scolaire, pour lesquels l'enseignant essaie de renouer le contact scolaire perdu, souvent connoté d'échec,

- ceux qui sont actuellement scolarisés, soutenus dans leurs apprentissages dans un milieu favorisé, protégé,

- ceux qui sont en passe d'être scolarisés, que l'enseignant prépare aux exigences de l'école.

La relation avec l'enfant est le plus souvent individuelle, surtout au départ, ce qui favorise la dimension duelle de cette relation. Il sera souvent question, dans un deuxième temps, de mettre les enfants en groupe, cela dans un but de créer un lien avec la situation « classe » de l'école.

Parallèlement aux activités dans l'hôpital, une partie du temps de l'enseignant consiste à collaborer avec les éducateurs dans le cadre des ateliers ou consiste à soutenir les enseignants d'accueil lors d'intégration ou encore à préparer des intégrations. Il est à noter qu'actuellement onze enfants sont en intégration partielle sur un temps qui varie de la demi-journée au mi-temps.

II - PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ

1 - Les objectifs généraux

Ils sont de trois ordres :

- a) au niveau des apprentissages
 - mettre en place un travail de recherche artistique, donc créatif,
 - expérimenter une approche sensorielle de l'écriture,
 - aller vers l'apprentissage de l'écriture en passant par l'écriture du prénom
- b) au niveau de la pratique pédagogique
 - élaborer un cadre rassurant et structurant tel qu'il est décrit dans le paragraphe II - 3 de la partie théorique.
- c) au niveau de la stratégie pédagogique
 - observer les réactions des enfants dans le cadre d'un travail groupal tel qu'il est décrit dans le paragraphe II - 4 de la partie théorique.

2 - Le cadre: le protocole expérimental

2 - 1 Le cadre temporel

Les séances se déroulent le vendredi matin de 10 heures à 11 heures.

Elles sont au nombre de dix.

2 - 2 Le cadre spatial

Les séances se déroulent dans la salle dite « d'arts plastiques ».

Je vais chercher les enfants dans leur groupe et les reconduis à la fin de chaque séance.

Les membres du groupe trouvent place autour d'une grande table. Il est décidé que chacun a une place donnée. Nous veillons à placer Christian entre les deux adultes animant l'activité pour prévenir d'éventuelles rivalités.

2 - 3 Cadre pédagogique

Afin que les enfants ressentent une plus grande sécurité pendant l'activité, il est décidé de garder pour chaque séance un déroulement analogue mais rythmé par des consignes de recherche, d'expression orale, de mise en commun, de jeux afin de relancer sans cesse l'intérêt. Par contre le déroulement de l'activité pourra être changé si une proposition mérite d'être

explorée, ce qui suppose de l'enseignant une capacité d'adaptation et un jugement rapide afin de mener chaque séance à son terme de la meilleure façon.

Une progression est établie :

- cinq séances sur l'empreinte du corps en employant la terre et la barbotine (terre diluée),
- deux séances sur l'empreinte de l'objet en employant la terre,
- trois séances sur l'écriture du prénom en employant la terre.

L'idée d'un fil conducteur entre ces dix séances est proposée au travers d'un personnage imaginaire voulant personnaliser sa maison en y apposant sa marque. Il est impossible de savoir ce que deviendra ce personnage au fil des séances, s'il survivra, disparaîtra, suscitera l'enthousiasme ou le rejet.

2 - 4 Cadre et élaboration

Les séances sont précédées d'un court entretien avec l'éducatrice sur le rappel des séances précédentes, à propos du déroulement et des objectifs de chaque séance à venir, des réactions possibles, des éventuelles réalisations des enfants et des autres cheminements envisageables.

De même chaque séance est prolongée d'une élaboration pour faire le bilan, comparer ce qui était prévu à ce qui a été réalisé, noter ce qu'on a vu et senti des rapports entre les membres du groupe, rapporter les dires, essayer de dégager l'évolution de chaque enfant par rapport aux autres, à lui-même et à ses savoirs faire, réfléchir sur la conduite de l'activité et envisager les séances suivantes. Une fiche de notes est établie à propos de chaque séance.

Dans la journée, un moment est consacré à un temps d'échange avec Jean-Jacques, l'enseignant de l'hôpital de jour où peuvent être approfondies les questions en rapport avec le projet individuel de chaque enfant et l'évolution du groupe.

Enfin, un entretien toutes les deux ou trois séances avec Sophie, psychologue clinicienne qui travaille en liaison avec l'hôpital de jour, permet d'avoir un avis extérieur sur l'activité.

Car la différence entre l'enseignant de classe « ordinaire » et l'enseignant de l'hôpital de jour est que ce dernier doit beaucoup plus s'interroger sur ce qui se passe au niveau émotionnel pendant ses interventions.

3 - Le groupe: présentation des enfants

La composition d'un groupe de trois enfants a été envisagée avec l'enseignant de l'Hôpital de jour puis discutée avec le reste de l'équipe. Le groupe est hétérogène. Ces enfants, ayant un rapport compliqué à l'écrit, présentent des troubles importants de la personnalité, appartenant ou non au registre de la psychose.

Je prends ce groupe en charge avec la participation de Laëtitia, une éducatrice du groupe des petits.

Amélia est née le 16 juillet 1994.

Adressée par le CMP de Nemours, elle a été admise en juillet 2000.

Amélia aujourd'hui est une fillette souriante, vive. Elle présente une instabilité majeure tant au niveau relationnel que dans ses investissements et réalisations, ce qui pose souvent des problèmes dans le groupe.

Elle s'exprime volontiers mais pousse fréquemment des cris, sans raison apparente.

Une évolution très favorable semble se dessiner depuis son arrivée : elle accepte maintenant le non, l'arrêt d'une activité, les différentes propositions, elle commence à utiliser ses acquis dans les activités, elle accepte de regarder les autres, demande de l'aide à l'adulte bien que son comportement soit différent suivant les personnes.

Elle présente une grande maladresse en motricité fine.

Son expérience en milieu scolaire s'est mal déroulée et a été vécue comme un échec.

Elle n'est pas intégrée actuellement en milieu scolaire mais cette intégration est prévue dans un futur proche.

Elle ne maîtrise pas la lecture.

Elle vit en famille d'accueil.

Christian est né le 27 avril 1992.

Adressé par le CMP de Montereau, il a été admis en juillet 1998.

Christian aujourd'hui est un garçon au tempérament nerveux et encore assez remuant. Malgré tout il paraît beaucoup plus calme et posé qu'à son arrivée à l'Hôpital de jour.

Il manque de confiance en lui. Il a des difficultés à fixer son attention.

Il a une certaine tendance à provoquer le conflit entre les adultes.

Christian s'exprime volontiers ; son langage s'améliore mais il bénéficie encore d'un soutien orthophonique une fois par semaine.

Il répond souvent par le refus quand on lui propose une activité, refus vite effacé par sa curiosité.

Il présente une grande maladresse en motricité fine et manque de contrôle de l'outil scripteur.

Il est intégré à 4 demi-journées par semaine dans une classe de CM1/CM2 pour des activités d'EPS et dans une classe de CE2 pour des activités de lecture et d'écriture de niveau CP.

On note un décalage important entre la maturité de Christian et sa difficulté à apprendre à lire ; une méthode pour enfant de 6 ans lui paraît régressive.

Cependant, il paraît y avoir une évolution dans son comportement car il commence à vouloir s'investir dans les apprentissages et ses progrès sont réels.

Après avoir été placé en famille d'accueil, il vit maintenant en foyer familial.

David est né le 21 février 1994.

Adressé par le CMP de Nemours, il a été admis en juillet 2000.

David aujourd'hui est un garçon au tempérament assez discret.

Son comportement est différent selon les activités et les adultes: parfois actif, voire performant, il peut aussi s'enfermer dans un monde secret ou vivre autre chose que ce qu'on lui propose, tantôt du côté du déficit, tantôt du côté de la pathologie.

Il fait une fixation sur les pompiers.

Il est intégré à 5 demi-journées par semaine dans une classe de CP. Son professeur estime que les activités qu'il propose à David sont encore insuffisamment adaptées et c'est peut-être pour cela que celui-ci s'en exclut ; peut-être vaudrait-il mieux revenir à des exigences plus adaptées à son niveau afin qu'il soit plus présent dans son travail ? Il vaut mieux rester prudent quant à ses possibilités d'apprentissages.

Il ne maîtrise pas la lecture.

Sa situation familiale est assez difficile, entre un père très déficitaire mais dont la présence semble rassurante et une mère perdue à certains moments et qui veut tout faire à la place de son fils.

III - ANALYSE DES SÉANCES

1 – Les cinq premières séances : l’empreinte corporelle

Amélia ne paraît jamais angoissée, ni pour sa venue à l’activité, ni pour le travail de la terre. Par contre, elle se montre agitée, nerveuse, surtout lors des toutes premières séances, poussant des cris apparemment sans raison, signe de mal être.

Elle est très active mais pas toujours concentrée sur les consignes, détruisant sa galette de terre, la morcelant, la trouant, utilisant de manière intempestive le rouleau pour essayer d’en préparer une autre. Sa production reste assez pauvre car Amélia passe souvent d’un essai à l’autre sans terminer. Elle interrompt fréquemment la recherche des autres pour proposer « un truc génial », cherchant à se valoriser, mais elle est incapable de conserver ce qu’elle vient de réaliser.

Puis au fil des séances, elle parvient à être plus à l’écoute des consignes, allonge son temps de réflexion sur un même exercice et conserve plus longtemps ses réalisations.

Par contre, elle a beaucoup de difficultés à associer les empreintes aux personnes et à se rappeler de l’activité précédente ou du personnage du conte.

Lors des exercices groupaux, elle respecte assez vite les autres, regardant, attendant son tour.

Christian se montre angoissé pour venir à la première séance. Il va jusqu’à refuser, puis alterne oui et non avant de finalement nous accompagner. Nous devons le rassurer sans cesse. Mais un tel comportement ne se reproduira plus.

Il se montre également angoissé lors du premier contact avec la terre, déclarant « ça pue » avant de l’avoir sentie et même touchée. Sur ce point aussi, nous devons le rassurer, malaxant dans nos mains et portant à notre nez une boule d’argile. Comme précédemment cette angoisse ne se manifesterait plus.

Christian se montre assez nerveux pendant cette première séance, projetant sans cesse son bloc de terre sur la table et ne réagissant que peu aux consignes. Ce comportement évoluera, Christian deviendra petit à petit la « locomotive » du groupe.

Son attitude par rapport à la terre évoluera également, de moins en moins de projections, de morcellement du bloc empêchant tout travail, de jets de boulettes sur les autres enfants. Sa concentration et sa création vont croissantes. A plusieurs moments on l’entend dire: « qu’est-ce que je peux faire maintenant ? ».

Par contre, il efface ou détruit souvent sa production avant que l’on puisse en parler. De même, il semble moins intéressé par la mise en commun des travaux.

C'est Christian qui réussit le mieux dans les jeux de reconnaissance des empreintes, quand chacun doit reconnaître l'image de sa main, par exemple.

Il réagit bien pendant les exercices groupaux, quand chacun doit attendre son tour en regardant l'autre faire, comme, par exemple, pour marquer l'empreinte de ses pieds sur un chemin de galettes de terre, mais exige toujours de commencer en premier, montrant ainsi un besoin de toute puissance.

Il s'intéresse au fil conducteur et trouve, pendant la deuxième séance, un nom au personnage : « Axiou ». Il se souvient assez bien de ses aventures d'une fois sur l'autre, ce qui prouve une certaine capacité à faire la liaison entre les choses,

David montre sa peur, au début des séances, angoisse devant ce cadre nouveau.

Peur ou dégoût devant ce matériau qu'est la terre, même au début de la troisième séance, il remarque encore : « on dirait du caca ». Nous devons le rassurer sans cesse pour qu'il surmonte ses angoisses.

Malgré tout, une fois rassuré, l'activité semble lui plaire. Mais il alterne des périodes de recherche avec des moments où il semble ailleurs, complètement effacé, absent. A d'autres moments, on voit qu'il s'accommode mal de la présence d'autres enfants.

Il parvient cependant à produire et, sans avoir une forte participation orale, fait quelques réflexions pertinentes comme : « j'ai fait ma marque » en quittant la première séance.

Je note qu'il a tendance à vouloir trouser la terre.

Il se plie bien aux contraintes des exercices groupaux, regarde et attend son tour.

Dans les jeux de reconnaissance, il est incapable d'associer l'empreinte à la personne. Il n'est guère intéressé par le travail des autres et ne se souvient ni de la séance précédente, ni de l'histoire « d'Axiou ».

Bilan de ces cinq premières séances

Comme l'explique *Bayro-Corrochano* (page 6), il est certain que le modelage de la terre se prête au travail avec des enfants psychotiques. Outre l'absence de limite dans la création, on s'aperçoit que le modelage suscite l'expression du ressenti corporel (c'est Christian qui jette son bloc sur la table, Amélia qui morcelle le sien) et permet l'effacement de la production (ce dont ne se privent pas les trois enfants). On constate, pour ces séances, une plus grande envie de s'exprimer dans le « faire » que dans le « dire ».

On retrouve aussi plusieurs mécanismes développés par *De Ajuriaguerra* (page 8) à propos des enfants psychotiques : le sentiment de morcellement (pour les trois enfants), la rupture d'avec la

réalité (David quand il semble dans un autre monde), la non distinction entre le soi et le non-soi (David et Amélia qui ne reconnaissent pas leur trace), un état de souffrance permanent (Amélia qui hurle à intervalles réguliers), l'incapacité à faire le lien entre les choses (David et Amélia qui ne se souviennent pas des séances précédentes).

Par contre, les enfants ne restent pas angoissés par le fait de laisser leur trace sur la terre, comme le cas Joey décrit par *Bettelheim* (page 12).

Il est certain que l'établissement d'un cadre repérable est un facteur rassurant et structurant pour ces enfants et des progrès sont constatés assez rapidement : c'est Christian qui ne montre plus d'angoisse à l'idée de venir à l'activité, c'est Amélia qui hurle moins souvent, c'est David qui a « moins peur » de la terre.

De plus, il semble qu'un sentiment de groupe est en train d'émerger : au cours d'une séance, Christian a l'idée de réaliser l'empreinte de ses dents sur son bloc (a-t-il moins peur de la terre ou au contraire, est-ce une attaque chargée d'angoisse contre elle ?), je m'empresse de l'inviter à se rincer la bouche dans la salle d'eau voisine où je l'accompagne...et le groupe explose ! Notre sortie a provoqué un trop brusque retour à la réalité. Amélia et David sortent (au sens figuré) de l'activité malgré la présence de Laëtitia et je dois clore la séance car je n'ai plus la maîtrise de la situation. Je prends conscience qu'il faut être plus vigilant dans la conduite du groupe, éviter ce genre de rupture de la pensée.

L'effet de groupe a une influence positive dans les exercices collectifs (reconnaissance de la trace, empreinte au sol...) où chacun laisse parler ou faire l'autre et attend son tour à partir des toutes premières séances.

2 – Les deux séances suivantes: l'empreinte de l'objet

Amélia est très active mais elle a beaucoup de difficultés à associer l'objet à son empreinte. Pour la trace des roues, elle dit : « c'est la trace d'une route ». Je lui réponds: « une route ne peut pas faire de trace, c'est ce qui est dessus qui en fait une » et elle trouve la réponse.

Elle cherche souvent à débiter le bloc en morceaux grâce aux outils mis à disposition. Il est difficile de la remettre dans la recherche. Avec les cylindres, elle perfore la galette.

Amélia a du mal à partager les objets, voulant un tel, non un autre et tout de suite, même si chaque objet existe en plusieurs exemplaires. Elle n'hésite pas alors à agresser, à insulter pour parvenir à ses fins.

En deuxième partie de séance, elle est toujours plus productive : elle promène, par exemple, le couteau sur la galette ou essaie d'écrire des lettres par imitation. Elle entreprend même d'écrire son prénom mais n'y parvient pas.

Lors des exercices groupaux, elle s'intègre maintenant parfaitement.

Christian est de plus en plus sûr de lui. Plus détendu, il se lance dans des créations qui semblent le passionner, ponctuant ses recherches de : « il faut inventer » ou « qu'est ce que je vais faire d'autre ? ».

Il associe parfaitement l'objet et la trace, devinant même parfois l'objet sans le voir comme à la deuxième séance où, remarquant une galette avec une trace de roues, il demande : « où sont les voitures ? ».

Il multiplie les productions, faisant se croiser les traces, changeant d'objet mais ne conservant pas ses réalisations.

Il est le premier à avoir l'idée d'écrire des lettres, sans vouloir d'après lui écrire quoi que ce soit, puis dessine une tête de bonhomme. Il se rassure ainsi, après s'être mis en danger en faisant quelque chose qu'il ne sait pas faire.

Pendant la première séance, il décroche soudain, cesse son activité, dit : « j'arrête, j'en ai marre » et veut quitter la pièce, comme s'il se surprenait à trop s'investir, se sentant brusquement en danger. Je l'empêche de partir et enchaîne sur un exercice ludique où je lui propose le rôle principal, jouant sur son besoin de toute puissance. Il accepte et réintègre le groupe.

Christian s'intéresse beaucoup à l'histoire d'Axiou dont il veut changer le nom, ce que le reste du groupe n'accepte pas. Il n'insiste pas. D'ailleurs il respecte aussi les consignes.

David montre encore ses angoisses, de l'argile notamment, la comparant encore à « du caca ».

Il se désintéresse souvent de la consigne pour débiter son bloc en tranches ou le perforer grâce aux outils proposés, pour jouer avec les objets (les voitures surtout) ou pour partir, le regard fixe, dans « son autre monde » .

De ce fait, ses productions sont pauvres. Emerge seulement la création de plusieurs traits se croisant à la façon d'une étoile presque parfaite.

Il est incapable d'associer l'objet à sa trace.

Il essaie lui aussi, par imitation, d'écrire des lettres sur la terre, commençant par un A puis d'autres lettres sans former de mot.

Bilan de ces deux séances

L'attitude de Christian, s'investissant de plus en plus, nous renvoie à l'idée développée par *Bayro-Corrochano* (page 7) sur la relation entre l'émergence subjective et l'activité en tant que contenant .

Il est à noter que ces deux séances ont été plus riches au niveau des échanges oraux.

Après coup, je pense que j'aurais pu essayer de stimuler davantage l'imaginaire des enfants. Ce groupe de séances étant celui, à mon avis, qui s'y prête le plus. Les échanges oraux auraient été encore plus riches.

C'est Christian qui a le premier le besoin d'écrire au lieu de faire une trace. Cela correspond à une envie, comme nous l'explique *Widlöcher* (page 15), de passer à une symbolisation, utiliser le trait et essayer de donner du sens au monde.

C'est David qui s'investit le moins, attiré par ses idées de morcellement, de perforation ou d'isolement.

Néanmoins, on a le sentiment que le cadre fait, de plus en plus, pour les enfants, fonction de contenant. Le groupe est plus fort, plus soudé, prêt à aborder la dernière partie de l'expérimentation.

3 – Les trois dernières séances: vers l'écriture

Amélia est particulièrement motivée pour ces séances, on sent que l'écriture de son prénom est important pour elle. Même pour la deuxième séance, où elle est beaucoup plus nerveuse que d'habitude, elle se bat avec elle-même pour arriver au bout de sa tâche mais se bat aussi avec les autres enfants, se montrant agressive. Soudain Christian répond par le geste et la frappe. Amélia éclate en sanglots. Je lui propose de sortir dans le couloir se calmer. Elle refuse et parvient à sortir de cet état extrême afin de pouvoir poursuivre l'activité.

Elle parvient difficilement à écrire son prénom, même avec l'aide d'un modèle, s'égarant dans l'exercice, retournant dans le sensoriel en malaxant la terre, frottant la table, confondant les lettres, ne sachant plus où elle en est. Sans aide, seules les quatre premières sont correctement faites. Ecrire, c'est aussi faire des liens entre les lettres, ce qu'elle n'arrive pas à faire, comme pour le conte où elle oublie d'une séance sur l'autre. De ce fait, elle progresse peu sur ces trois séances, mais on descelle dans son attitude une motivation encourageante ce qui nous autorise à envisager une éventuelle intégration, Amélia étant la seule des trois à ne pas fréquenter l'école.

Christian montre, pendant ces séances, de réelles capacités. Il parvient notamment à fabriquer des blocs de terre grâce à un cylindre et y faire figurer des lettres de son prénom avec la seule aide du modèle de celui-ci.

Il mène ce long exercice à son terme sans demander le conseil d'un adulte.

Dans les jeux, il reconnaît bien son prénom et parvient assez facilement à ranger les lettres de celui-ci dans un ordre correct.

Sa capacité à faire un lien entre les séances et entre les lettres témoigne d'une inscription mnésique de bon augure pour entamer le travail d'écriture: laisser une trace sur le papier est possible à condition d'avoir une trace dans la tête.

David montre pour ces trois séances un réel intérêt. Il ne s'égaré pas comme pendant les séances précédentes, le regard fixe dans son ailleurs. Il est concentré sur son travail malgré ses difficultés.

Il parvient à écrire son prénom avec l'aide du modèle mais a du mal à retrouver l'ordre des lettres dans les jeux. Par contre il reconnaît son prénom.

Sa participation orale est toujours faible.

Bilan de ces trois séances

Avec ces dernières séances, j'ai vraiment le sentiment d'aborder un autre travail car les enjeux sont différents. Même si le support reste le même, la prise d'empreinte de la main et la construction des lettres n'engagent pas les enfants de la même façon.

Pour l'empreinte de la main, on reste dans un travail très sensoriel. Pour la trace de l'outil formant une lettre, on entre dans un processus de symbolisation. L'enfant donne de la signification à sa trace et par la même, essaie de donner un sens au monde comme nous l'avons remarqué au bilan précédent à propos de Christian.

On s'aperçoit lors de ces trois séances (pendant les jeux de reconnaissance des prénoms, par exemple) des relations entre lecture et écriture comme le suppose *Goodman* (page 16).

Certains signes montrent que la pathologie reste présente. C'est Amélia, très mal lors de la deuxième séance qui agresse et insulte ou qui retourne vers le sensoriel en jouant avec la terre, se désintéressant du travail en cours. C'est aussi pour les trois enfants un refus de voir le modèle de son prénom écrit au tableau mais acceptant de l'avoir à côté d'eux sur une feuille.

Par contre, les enfants, conscients de leurs difficultés, montrent ici tous trois une réelle motivation. Deux séances sur trois se déroulent dans le calme et on sent le groupe aspiré par l'activité. Ceci est très encourageant.

CONCLUSION

Ce stage fut pour moi passionnant et agréable. J'ai eu la chance d'avoir été très bien accueilli à l'hôpital de jour de Nemours par une équipe très compétente. Mon travail en fut d'autant facilité.

Commençant assez tôt le travail avec les enfants, j'ai pu organiser le temps d'observation, approfondir certaines séances, garder de côté d'autres où le groupe n'était pas au complet. C'est l'attitude des enfants et leurs productions mêlées à mon projet qui ont décidé des séances à venir et de leur contenu. Il est très dommageable sur ce plan que le troisième trimestre ne donne pas lieu à un prolongement du travail sur le prénom.

Avant d'apporter une réponse à la question que soulevait l'hypothèse de départ, il est souhaitable de s'interroger sur les objectifs premiers.

En premier lieu, il s'avère qu'une telle activité, basée sur une recherche artistique par l'intermédiaire du travail de la terre s'est montrée mobilisatrice. Les enfants d'une part et le groupe d'autre part ont prouvé à des degrés divers une réelle capacité de création.

En second lieu, j'ai constaté que l'élaboration d'un cadre ayant fonction de contenant permet à ces enfants psychotiques de pouvoir s'exprimer en toute sécurité et de pouvoir envisager une évolution positive.

Le troisième point concerne le travail groupal qui assure la socialisation à l'intérieur du groupe des enfants entre eux et avec les adultes. Il permet aussi le repérage des différences d'âge, de sexe, de fonction. Mais il faut envisager pour l'enfant la sortie du groupe afin qu'il puisse vivre et progresser sans lui.

Enfin en ce qui concerne les apprentissages, même si Amélia et surtout David, par leur motivation lors des trois dernières séances, peuvent laisser présager une évolution plutôt positive par rapport à l'écriture, la situation de Christian est différente.

Christian paraît avoir franchi un palier et c'est lui qui va nous apporter une réponse à l'hypothèse de départ. Le voilà qui demande, depuis ces dernières séances, à Jean-Jacques, l'enseignant de l'hôpital de jour, des lignes d'écriture, lui qui avait toujours refusé ce genre d'exercice, lui qui entretenait un rapport si compliqué à l'écrit, le voilà demandeur !

Contrairement à David et Amélia, Christian a montré depuis les premières séances, sa capacité à faire le lien entre les choses, témoignage d'une inscription mnésique : écrire lui est sans doute possible mais il ne le sait pas. Or, il vient de trouver dans cette activité un étayage, un effet déclencheur. Lui permettre de régresser, en passant par une étape sensorielle, lui a servi de

tremplin pour aller plus loin dans ses apprentissages. De plus il est remarquable que sa demande s'adresse à son véritable enseignant, Jean-Jacques et non à moi. Il ne se trompe pas. Cela témoigne d'une véritable envie d'appropriation de l'écriture à travers l'activité scolaire.

Ainsi Christian nous apporte par son évolution une réponse positive à notre question .On peut espérer favoriser l'apprentissage de l'écriture pour des enfants psychotiques en hôpital de jour grâce à une médiation artistique. Néanmoins et pour ce cas précis, il ne faut pas perdre de vue que cet enfant est celui des trois qui présente les troubles les moins importants .

Pour clore ce travail, j'aimerais attirer l'attention sur un point qui me semble être le fondement de toute la discussion autour des enfants en hôpital de jour. Comment situer l'importance du soin et de la pédagogie ? Peut-on espérer enseigner avant de réparer l'affectif ? Mon opinion rejoint celle d'*Hochmann* : « Il n'y a pas de pédagogie sans soin, ni de soin sans pédagogie ».

Mais une question demeure : quelle place doit-on donner au scolaire et à la pédagogie en général à l'hôpital de jour ?

L'enseignant est-il seulement un pédagogue ou s'inscrit-il dans un cadre thérapeutique ?

Le débat est loin d'être clos...

BIBLIOGRAPHIE

- *Ajuriaguerra J. de / Marcelli D.*, « **Psychopathologie de l'enfant** », Masson, Paris, 1982
- *Anzieu D.*, « **Le Moi-Peau** », « Nouvelle revue de psychanalyse » n° 9
- *Anzieu D.*, « **Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal** », Dunod, Paris, 1974
- *Bayro Corrochano F.*, « **De l'argile en thérapie** », « Le journal des psychologues » n° 182
- *Bettelheim B.*, « **La forteresse vide** », Gallimard, Paris, 1969
- *Brauner A. et F.*, « **L'expression psychotique chez l'enfant** », PUF, Paris, 1978
- *Brousta J.*, « **Expression et psychose** », ESF, Paris, 1987
- *Charmeux E.*, « **L'entrée dans l'écrit** » ouvrage collectif , chapitre « **Apprendre c'est faire évoluer les acquis** », Paris
- *Decobert S.*, « **Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale** » ouvrage collectif, chapitre « **L'objet -Groupe** »
- *Ferreiro E.*, « **L'entrée dans l'écrit** » ouvrage collectif , chapitre « **Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire** », Paris
- *Gaudriault P./ Ménard M.*, « **L'aspiration création dans un atelier d'expression** », revue « Psychologues et psychologies » n° 128
- *Gilig J.-M.*, « **Intégrer l'enfant handicapé à l'école** », Dunod, Montrouge, 1996
- *Hochmann J.*, « **Conférence au CNEFASSES** », « Les cahiers de Beaumont », n° 54, juin 1991
- *Meirieu P.*, « **Apprendre, oui mais comment ?** », ESF, Paris, 1987- *Naville B.*, « **Note sur les origines de la fonction graphique** », Enfance n° 3- 4, CNRS, 1950
- *Meirieu P.*, « **Les interactions dans le groupe de pairs (Approche éducative)** », conférence Espace Reuilly, Paris, 2000
- *Naville B.*, « **Note sur les origines de la fonction graphique** », Enfance n° 3- 4, CNRS, 1950
- *Prêteur Y.*, « **L'entrée dans l'écrit** » ouvrage collectif ,chapitre « **Du griffonnage au prénom écrit comme « prototype » de l'écriture** », Paris
- *Tisseron S.*, « **L'activité de la pensée et ses troubles** »ouvrage collectif, chapitre « **Schémes d'enveloppes et schèmes de transformation** », Dunod, Paris, 1994
- *Widlöcher.*, « **L'interprétation des dessins d'enfants** », Dessart, 1965