
L'accès à l'écriture à l'école maternelle. Observation des pratiques enseignantes. Aspects psychiques.

Frédérique Adeline Fauque

*Université de Paris X
Ecole Doctorale Connaissance Langage Modélisation
Centre de Recherche Education et Formation
Equipe Savoirs et rapport au savoir
fred.fauq@wanadoo.fr*

RESUME. Quelle place l'enseignant-e de maternelle occupe-t-il-elle dans l'espace didactique de l'écriture ? C'est par l'observation clinique en situation que la recherche tente d'éclairer quelques uns des mécanismes psychiques inconscients qui agissent l'enseignant-e et les élèves en situation d'apprentissage de l'écriture. Cette contribution se propose, par l'exemple d'un extrait d'analyse d'une séance d'écriture filmée, de rendre compte de la manière dont une enseignante permet aux élèves de négocier leurs places dans l'espace qu'elle a créé.

MOTS CLEFS : Rapport au savoir, approche clinique, pratiques enseignantes, apprentissage de l'écriture, école maternelle.

2 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

Introduction

Ma contribution s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un doctorat en sciences de l'éducation, dans le champ des recherches sur le rapport au savoir de Paris X. Ma recherche, menée dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, porte sur l'accès à l'écriture à l'école maternelle. Je m'intéresse aux éléments psychiques en jeu dans les pratiques enseignantes, notamment concernant ceux de la place prise par l'enseignant-e dans l'espace didactique de l'écriture. J'appréhende ainsi l'écriture à travers les dispositifs pédagogiques que l'enseignant-e met en place pour faire travailler à l'élève les différentes dimensions de l'acte scriptural, telles que les activités graphiques, les connaissances orthographiques, l'organisation textuelle, la mise en mots ou la socialisation des écrits produits.

Dans un premier temps, j'indiquerai l'origine de mon questionnement et le cadre conceptuel dans lequel il s'inscrit pour, dans un deuxième temps, présenter ce questionnement dans ses différentes dimensions. Dans un troisième temps, je préciserai la méthodologie mise en œuvre. Enfin, je proposerai quelques éléments de l'analyse d'une séance d'écriture portant sur la calligraphie, menée par une enseignante, Ariane, dans une classe d'élèves âgés de 5 ans.

1. Origine du questionnement – cadre conceptuel

Le thème de cette recherche s'origine à la fois dans mon propre accès à l'écriture, marqué par l'expérience d'une gaucherie ignorée, dans mon activité professionnelle d'enseignante et de formatrice, enfin dans mon activité d'écriture poétique. Mais que recouvre l'« écriture » ?

Le terme « écriture » a plusieurs sens. Il désigne ainsi les caractéristiques physiques et matérielles des signes tracés sur un support. Mais il peut également renvoyer à l'action d'écrire, le processus en train de se dérouler aussi bien que le produit fini, terme du processus. L'évolution des pratiques pédagogiques portant sur l'écriture au cours de ces deux dernières décennies, marquée par la dichotomie entre produit et processus, a vu l'essor d'une réflexion pédagogique centrée sur les processus, où, peu à peu, le sujet scripteur s'est trouvé réintroduit.

C'est dans cette dynamique que j'ai été conduite à interroger les pratiques d'enseignement de l'écriture sous l'angle du rapport au savoir, dans une perspective clinique (Beillerot, J. 1996). Celui-ci est défini comme un « processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers, lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, J. 2000). C'est ce mouvement du sujet vers le savoir, « la genèse du désir de savoir » qu'il m'intéresse de reconstruire, dans le cadre du rapport à l'écrit, où je retiens que « ...l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais [qu'elle est] envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil

avec lequel il entretient un rapport complexe ... » (Barré De Miniac, C. 2000). C'est ce rapport complexe que j'entreprends alors d'explorer.

Si j'ai choisi de porter mon attention sur les pratiques d'enseignement en maternelle c'est qu'il me semble, en premier lieu, qu'elles sont déterminantes pour l'élève posant alors, dans le cadre scolaire, les premières bases de son rapport à l'écriture, même si certains auteurs postulent que ce rapport à l'écriture s'inscrit bien avant l'entrée de l'enfant à l'école maternelle (Tisseron, S. 1985). En second lieu, il me semble que s'ouvre là une espace inédit, à la fois pour l'élève en charge de « reconstruire un monde sur le papier » (Olson, D. R. 1998), mais aussi pour l'enseignant-e qui l'accompagne. En effet, l'élève va devoir désormais passer une grande partie de son temps dans un lieu autre que celui de la famille (vingt-sept heures hebdomadaires). Il me semble alors que la question du lien maternel pourrait avoir à se redéfinir dans la mesure où l'enfant amorce une séparation de corps (dans l'espace et dans le temps) d'avec sa famille. *L'enfant*, à l'école « maternelle », apprend à devenir *élève* : il apprend sa participation à un collectif social autre que la famille, en même temps que la singularité de cette participation (cette nouvelle inscription prend forme notamment dans le travail effectué en maternelle sur l'écriture des prénoms). Or on a postulé que 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 (Tisseron, S. 1985), à l'instar du jeu de la bobine du petit Ernst qui a donné lieu à l'observation princeps de S. Freud (1920). Quel serait alors le rôle de l'enseignant-e ?

2. Questionnement de recherche

Dans ce contexte je me pose la question de savoir dans quelle mesure l'environnement didactique peut avoir prise sur le processus de construction du rapport à l'écrit. Dans cet environnement, je prends particulièrement en compte l'effet enseignant dans la dynamique relationnelle qui existe entre les sujets. Je choisis alors de convoquer de manière privilégiée les concepts issus de la psychanalyse pour envisager la manière dont les situations d'apprentissage de l'écriture se développent. 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. Je me demande alors quelle « place » l'enseignant-e y occupe, d'autant qu'à chaque étape du processus d'apprentissage-enseignement de l'écriture je constate qu'une-enseignant-e est là, dans une proximité corporelle à l'élève.

Ce n'est ainsi pas seulement la question de la place de l'enseignant-e que j'interroge, mais c'est aussi la qualité, la spécificité de sa présence auprès de l'élève qu'il m'importe de considérer, d'autant qu'on a pu montrer qu'il existe une volonté d'« emprise », inhérente à la situation d'enseignement, qui présente un caractère

4 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

structural irréductible. Elle serait caractéristique de l'enseignant-e qui espère de la sorte laisser une empreinte, induire un comportement (Blanchard-Laville, C. 2001).

La recherche ne se limite donc pas à l'enseignant-e et je me propose d'observer les modalités de lien de l'enseignant-e aux élèves. Car si l'on veut bien supposer qu'il-elle est « celui-celle qui a la main » (Blanchard-Laville, C. 2003), les élèves sont invités à réagir aux propositions de l'enseignant-e. C'est en allant donc, non pas recueillir le discours d'un sujet sur sa pratique, occupé principalement à se représenter de l'extérieur ce qui se produit dans la classe, mais en prenant pleinement en compte le fait qu'il-elle est occupé-e en partie par les attitudes, les gestes, les regards et les productions des élèves, en le regardant agir, que je tente de rendre compte de ce qui se passe entre l'enseignant-e et les élèves au cours de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. J'espère, à travers ces manifestations non verbales, accéder aux expériences subjectives de l'enseignant-e, pour comprendre ainsi, peut-être, celles de l'élève. C'est ce qui justifie en partie le dispositif d'investigation par l'observation en situation que j'ai choisi.

Mais en introduisant cette dernière question relative à la présence de l'enseignant-e auprès de l'élève, j'introduis également celle du corps, le corps en tant qu'espace possible de structuration psychique au cours de l'accès au langage et, plus spécifiquement, au langage écrit. Dès lors je me demande si l'espace d'écriture où l'élève va passer de l'oral à l'écrit ne peut être pensé comme un « espace transitionnel », à l'instar de cet espace « intermédiaire » winnicotien réalisant un champ neutre d'expérience pour l'enfant. Il me semble que les exercices d'écriture et de ré-écriture, ces « jeux d'écriture » proposés par l'enseignant-e à l'élève, pourraient s'inscrire dans ce qui serait une réédition, pour l'enseignant-e comme pour l'élève, de la rencontre première mère-nourrisson, cette phase du développement de l'enfant où la réalité intérieure et la réalité extérieure commencent tout juste d'apparaître, où s'effectue le passage nécessaire de la première relation orale à la mère à une véritable relation objectale. Au cours de cette étape des phénomènes « transitionnels » se répandent. Ils permettent à l'enfant de travailler les angoisses de séparation vécues au contact de sa mère, dont les soins et l'attention qu'elle lui procure participent à le dégager de cette illusion d'unité et de toute-puissance qui l'habite (Winnicott, D. W. 1971). L'écriture se constituerait alors peut-être comme l'« objet » présenté par l'enseignant-e dans l'espace laissé vide par l'absence temporaire de la mère. Lieu de régression, de transgression, de réparation la « page d'écriture » - et à travers elle j'envisage tous les lieux où il sera donné à l'élève d'accéder à la langue écrite – ne serait-t-elle pas le lieu où se retravaillerait « soigneusement » les enjeux de séparation précoce ?

3. Méthodologie de recherche

Mon dispositif s'organise de la manière suivante. C'est à partir de l'enregistrement vidéoscopique de séquences pédagogiques que je travaille. Des

enseignant-es « ordinaires » ont accepté que je filme une ou plusieurs séances d'écriture de leur choix. Cette ou ces séances enregistrées *in situ* constituent, avec l'analyse des mouvements subjectifs 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 (A quel moment Lou est-elle partie aux toilettes ?), des évocations (Une comptine enfantine me revient, par exemple, en mémoire : « c'est la baleine qui tourne qui vire... »). 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 du point de vue du projet didactique supposé de l'enseignante. C'est alors seulement que je peux m'appliquer à reconstituer un autre type de 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 de l'enseignant-e en situation professionnelle.

A travers un exemple, je vais essayer de rendre compte à présent de la manière dont une observation clinique des pratiques enseignantes permet peut-être de dégager certains éléments psychiques en jeu dans les pratiques enseignantes, notamment concernant ceux de la place prise par une enseignante, Ariane, dans l'espace de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

4. Une séance d'écriture avec Ariane : l'écriture des lettres de l'alphabet

La séance proposée ici est une séance insérée dans un travail commencé depuis le début de l'année par Ariane et sa classe sur l'écriture des lettres de l'alphabet. Cette séance a lieu en janvier et concerne un groupe composé de treize élèves. Chacun dispose d'un tableau de vingt-six cases, dans lequel sont écrites en lettres minuscules scriptes les lettres de l'alphabet. Ils vont avoir à y tracer, en cursive, les lettres qu'ils savent reconnaître et lire. D'une manière générale, il règne une ambiance de classe assez studieuse qui tient à cette organisation pédagogique où les interventions de l'enseignante et celles des élèves alternent, en même temps que chacun dispose d'un temps à soi pour écrire. Ce temps est par ailleurs mis à profit par Ariane qui s'approche de l'un-e ou l'autre pour l'aider dans son travail. Cependant cette ambiance studieuse va évoluer au fur et à mesure de cette séance de trente minutes, et l'harmonie, semblant se dégager de cette alternance régulière des différents temps de travail, va peu à peu se rompre, au fur et à mesure que les élèves vont gagner en mobilité dans l'espace.

Je ne rendrai pas compte ici intégralement de l'analyse préalable portant sur la disposition spatiale, la répartition en groupes d'élèves ou le choix du matériel, l'organisation du travail telle qu'Ariane l'a déterminée. Cependant, dans la mesure où ils contribuent à créer le « climat transférentiel » par rapport auquel les élèves vont se déterminer (Blanchard-Laville, C. 2001), j'exposerai, dans un premier

6 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

temps, quelques uns des objectifs dont il me semble qu'ils sont ceux qu'Ariane assigne aux élèves lors de la séance. Dans un second temps, je tenterai de rapporter la manière dont une élève, Lou, s'en emparée.

4.1 *Du dessin à la lettre*

Il me semble que cette séance sur l'écriture des lettres de l'alphabet va confronter les élèves à ce qu'on a décrit comme une première étape fondamentale dans l'accès à l'écriture (Thoulon-Page, C. 2001). Ces derniers vont devoir renoncer à l'image, représentée par le dessin de la lettre, pour la lettre elle-même. Cette étape doit permettre à l'élève de reconnaître pleinement le statut de la lettre. La seconde étape consistera ensuite à renoncer à la lettre pour entrer dans le mot et dans le sens, où figuré et entendu s'articuleront de façon totale. Au cours de cette séance d'écriture, j'observe qu'Ariane réduit en effet la lettre à son seul tracé, à sa forme, et non pas à ce que la lettre pouvait ouvrir comme espace mental propre à chacun. Or pour les élèves de cette classe, il s'avère que la lettre demeure encore support de projection (**p** comme papa, propose ainsi spontanément un élève). Ariane demande par ailleurs aux élèves de prélever seulement certains éléments du bel assemblage sonore constitué par la chaîne orale de l'alphabet qu'ils connaissent « par cœur ». L'entraînement graphique n'aura ainsi lieu qu'à partir des lettres que les élèves ont déjà vues. Comment va-t-elle s'y prendre pour accompagner les élèves au cours de cette étape comportant, il me semble, des frustrations possibles ?

4.2 *Regarder et faire*

Les consignes de travail lancées par Ariane consistent en deux injonctions principales faites aux élèves : regarder et faire. Il m'apparaît que dans ce premier temps du travail la démarche d'apprentissage est placée sous le primat de l'œil, l'œil qui suit la main qui trace. Ariane manifeste me semble t-il alors connaître les difficultés rencontrées par les élèves au cours de l'apprentissage de la calligraphie. L'élève apprenant à écrire commence d'abord à reproduire un tracé qui n'est que le dessin de la lettre qu'il a sous les yeux. Ainsi, bien souvent, il « dessine » la lettre selon une logique qui lui est propre, mais qui, du coup, peut s'avérer aller à l'encontre des gestes réclamés par l'écriture cursive, en écrivant notamment de la droite vers la gauche, ou en inversant le sens de certains tracés. (Thoulon-Page, C. 2001). L'élève va donc apprendre ici à tracer selon une direction déterminée en dehors de lui. Aussi Ariane va insister pour que l'élève regarde celui-celle qui exécute le tracé de référence dont elle est la garante. Si l'on admet que l'imitation est bien au cœur de l'apprentissage (Tisseron, S. 1994), la proposition d'Ariane renvoie me semble t-il à ce temps particulier de reconnaissance par la mère de l'image spéculaire de son enfant au cours du 6^{ième} mois ; ce moment où il se tourne vers l'adulte qui le porte, en lui demandant de confirmer par le regard l'image qu'il perçoit dans la glace. Ce moment jubilatoire à l'image de son corps dans le miroir ne peut-il être rapproché de cet autre où l'élève voit la trace qu'il a laissée à travers le

regard de l'enseignante ? Il me semble ainsi qu'Ariane introduise l'élève dans un nouveau rapport fondamental à soi et à autrui au moment-même où elle l'inscrit dans l'espace de l'écriture en lui demandant de regarder d'abord comment réaliser le modèle.

Ariane, après avoir fait regarder et nommer la lettre à écrire, va proposer à l'élève dans un second temps de s'entraîner à la « faire », c'est-à-dire à la tracer correctement. Voir et dire/entendre ne suffisent plus. L'espace perceptif devient un espace pour la représentation. L'élève va devoir transformer ce qu'il a devant les yeux, le croiser avec ce qu'il a dans la tête, admettre que deux choses ne se juxtaposent plus, mais se mélangent pour en faire une troisième. Il doit accepter d'entrer dans un code fait de lois et de règles extrêmement précises qu'il ne peut encore manipuler. « Faire la lettre », la sortir de soi pour l'inscrire dans un espace désormais latéralisé, semble entraîner l'élève dans un processus qui pourrait rappeler les premières phases de construction psychique et d'organisation spatiale du sujet au cours duquel il apprend à être séparé de la mère, à reconnaître la réalité objective, en même temps que s'amorce pour lui le processus complexe de la symbolisation (Roussillon, R. 1997).

Par l'empreinte laissée et travaillée ensemble au tableau, par le trait qui donne consistance à l'écriture, enfin par la feuille d'entraînement qu'Ariane propose, l'élève n'est-il pas entraîné dans ce processus au cours duquel par les expériences perceptives qu'il réalise (d'échanges du crayon pour la craie, de la feuille pour le tableau, etc.) l'élève est amené à revisiter son lien avec l'enseignante fantasmée comme mère. Voyons à présent quelles sortes de « soins » vont être appliqués par Ariane à cette surface partagée entre elle et l'élève. Quelle place va prendre Ariane ?

4.3. Le fil d'Ariane

Avant de considérer la relation d'Ariane à une élève particulière, voyons comment elle-même s'est inscrite dans le processus d'écriture en considérant sa place dans l'espace réel de la classe. A chaque fois que le groupe avance dans le travail, au moment où chacun dispose d'un temps à soi pour écrire, Ariane quitte le coin qu'elle occupe de manière élective à droite du tableau pour effectuer une ronde. Cette ronde représente le tour de classe complet qu'elle fait en essayant d'aller voir tous les élèves. Cette présence d'Ariane, comme dessinant un cercle dans l'espace, vient en contrepoint, il me semble, de son intervention à la minute 17 où elle s'empare, et pour la première fois, de la craie pour tracer au tableau la lettre **o** à laquelle les élèves sont arrivés. Outre le fait que cette lettre rappelle, dans sa forme et son tracé, la manière dont Ariane circule dans la classe, par le discours que celle-ci tient au moment où elle trace la lettre, elle dit, me semble-t-il quelque chose de son rapport à la situation d'apprentissage. Parmi toutes les lettres de l'alphabet, la lettre **o** est en effet la lettre circulaire par excellence. Elle vient après l'apprentissage d'une série de lettres, la dernière, le **o**, étant la plus refermée. Les élèves ont ainsi d'abord appris à écrire le **c**, puis le **a**, enfin le **d**. Le **o** vient comme une figure

8 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

ultime, presque emblématique d'Ariane qui, en incluant les lettres les unes dans les autres, attacherait également tous les élèves à sa main qui trace (« *vous regardez au tableau tout le monde regarde* »). Le fil ombilical qu'elle déroule paraît sans fin, (« *On tourne on tourne on tourne on tourne on tourne on tourne on tourne on tourne on tourne* »). La qualité qu'elle imprime à sa présence, du fait de ses déplacements dans l'espace de la classe, condensés dans ce tracé, me fait identifier cette enseignante à une mère qui serait douloureusement confrontée à l'épreuve de séparation. En même temps qu'elle a séparé les lettres les unes des autres, elle travaille, il me semble, à se séparer de l'élève qu'elle forme, afin que celui-ci puisse finalement être mis au monde, sortir, se lever, marcher. (Kaës, R. 1975). Car après la petite boucle réclamée par les élèves, à laquelle elle consent, mais pour indiquer d'un geste vif la sortie de la lettre (« *la petite boucle d'accord* ») elle concentre plus loin ses efforts sur le tracé des petites « pattes » qui permettent d'avancer, de partir, de se sauver (« *ce serait bien de faire une petite patte* »), à moins qu'elles n'attachent à nouveau l'élève à elle, en permettant un nouvel enchaînement celui des lettres à venir qui construiront un mot complet. Ce fil qu'Ariane déroule avec les élèves est-il possible pour elle, pour eux de le rompre, puisqu'aussi bien il prépare l'écriture cursive à venir (appelée couramment en maternelle « écriture en attachée »)? Cette présence en cercle de l'enseignante vient, associée à son intervention en minute 17 et aux objectifs de la séance, pour appuyer l'hypothèse selon laquelle Ariane peine peut-être à soutenir ici la fiction idéale de l'enseignant-e de maternelle, pouvant consister à incarner dans un grand écart psychique à la fois la posture de la mère-contenante et celle de l'enseignante-déliante.

Je vais à présent exposer brièvement l'exemple de Lou. Il tente de rendre compte de la manière dont Ariane va essayer d'accompagner Lou, un type d'élève à laquelle un-e enseignant-e de maternelle doit souvent faire face quand il-elle « fait » la classe, celle d'une élève extrêmement dépendante à l'égard de l'enseignante.

4.4. Lou

La première à bénéficier des « soins » d'Ariane, c'est Lou. Elle a été placée par Ariane, en début de séance, juste devant elle, à droite du tableau. De sorte que Lou se tient dans une proximité quasi permanente de l'enseignante. Lou est une élève de petite taille qui porte des lunettes. Elle semble faire l'objet d'une attention soutenue de la part d'Ariane. Est-ce en raison de sa taille ou du retard qu'elle a pris dans le travail ? Quoi qu'il en soit, elle manifeste être en difficulté. Dès qu'Ariane s'éloigne, Lou la cherche, la sollicite. Ainsi lors de la distribution des feuilles, Lou suit de près Ariane Plus tard, lorsque le premier tracé est réalisé, Lou s'interroge sur le sens du travail (« *pourquoi le I il est écrit* » : min. 7). Ariane, partagée entre les objectifs de la séance et l'attention dont elle souhaite peut-être pouvoir entourer cette élève, tente à plusieurs reprises de lui assigner une place. Elle le fait, non pas verbalement, mais en agissant sur l'espace réel de son corps, la dirigeant tantôt avec douceur, tantôt avec vigueur (*penchée sur la table de Lou* : min. 7 ; *de sa main gauche elle pousse Lou pour la faire asseoir, réajuste sa chaise, tandis que de la main droite elle*

désigne la feuille et pointe de l'index l'endroit où Lou doit écrire : min. 8). D'une attitude contenant souple où elle se met à sa portée (*accroupie devant Lou* : min : 9 et 10), Ariane passe à une attitude où la menace d'une exclusion est finalement formulée, non sans qu'elle ne l'ait auparavant remise vivement en place (*Ariane attrape Lou par la manche la conduit devant le tableau (...) la raccompagne à sa place en lui tenant le poignet* : min. 18). L'enseignante, percevant sans doute chez Lou le besoin d'être davantage accompagnée, l'entoure. Mais elle est elle-même, semble-t-il, acculée par le groupe qui réclame sa présence. Ainsi Joe, appelle l'enseignante, tandis qu'un autre élève, Serge, se met à frapper Lou (min.11). Dès lors, Ariane ne dispose d'aucun autre moyen, semble-t-il, que de brandir une menace émanant du groupe dont elle se fait le relais (« *on va te renvoyer chez les moyens j'pense* » : min. 19). Pour, finalement, dans un second temps, y ajouter une pression personnelle (« *j'pense j'pense que je vais te renvoyer chez les moyens* » : min. 19). La réaction d'Ariane intervient en réponse à ce qui semble être une résistance de l'élève déclarant qu'elle a oublié ce que l'enseignante lui a appris (« *j'm'en souviens plus* » : min 18, *Lou est debout*). Je ressens cette menace d'exclusion comme ayant une coloration légèrement sadique faisant de la présence physique de l'enseignante une agression pouvant être blessante. Laquelle aura finalement pour conséquence de renvoyer Lou à son angoisse, au point qu'elle demandera plus tard à sortir pour aller aux toilettes (min. 22) (Boimare, S. 2004). Mais elle va libérer Ariane de cette présence agrippante, car Lou se tiendra dorénavant tranquille. Le lien qui les attachait l'une à l'autre s'est douloureusement distendu, au profit cependant de l'enseignante qui peut désormais se consacrer à toute la classe, et de Lou qui accède à l'écriture en s'essayant finalement au tracé du I, qui est, du reste, la première lettre de son prénom. Le processus mis en œuvre ici me semble pouvoir être non seulement comparé à un accouchement, par l'assimilation de son travail à celui de l'enfantement, mais aussi à une naissance ; l'écriture deviendrait ainsi pour Ariane et pour Lou le fruit de cette séparation, telle cette trace du nombril inscrite sur le corps donnant à voir la « castration ombilicale » qui sépare de soi-même (Clerget, J. 2005).

Conclusion

D'autres exemples auraient pu contribuer à rendre compte de la qualité de cet espace d'écriture circonscrit par Ariane à l'intérieur duquel il me semble qu'Ariane tente l'impossible tâche de contenir ceux dont elle doit se détacher. A l'inverse de Lou, d'autres élèves vont résister. La confrontation notamment avec une élève à la latéralisation inversée fera évoluer la séance. Ariane, déstabilisée, proposera une remédiation pédagogique où le modèle sera progressivement abandonné. Cette évolution dans la séance n'aura été rendue possible que par le « déplacement » d'Ariane et sa capacité à se constituer comme espace intermédiaire pour l'enfant en charge de reconstruire un « monde sur le papier » (Olson, D. R., 1998). L'exemple pris tente de faire apparaître le rôle de la place du corps dans l'apprentissage de l'écriture. Tantôt il sert de refuge, par les « soins » que dispense l'enseignante, tantôt il sert à rétablir une distance. L'organisation de la séance traduit les prolongements

10 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

des intentions communicatives de l'enseignante, dont l'élève se sert à son tour pour organiser son propre espace d'apprentissage. De sorte qu'à l'intérieur du cadre institutionnel imposé, le corps de l'enseignante, mais également son psychisme, constituent ce que je pourrais désigner comme des « médiateurs » qui, s'ils parviennent à être suffisamment malléables, permettraient à l'enfant devenant élève d'accéder à l'écriture.

Bibliographie

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

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

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

Beillerot, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.

Clerget, J. (2005). Comment un enfant vient-il à écrire ? *L'enfant, les livres, l'écrit*, n°61, p.16.

Boimare, S. (1999). *La peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Olson D.R. (1994). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz. 1998.

Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et Situations limites de la psychanalyse*. Paris : P.U.F.

Thoulon-Page, C. (2001). *La rééducation de l'écriture de l'enfant*. Paris : Masson.

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

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

Winnicott, D. W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, p.169-p.186.