

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (1997)
Heft: 66: Troubles du langage

Artikel: Accès au monde scirptural et psychogènèse
Autor: Frumholz, Monique
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978357>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Accès au monde scriptural et psychogénèse

Monique FRUMHOLZ

Abstract

The most common approach among speech therapists concerning the problems children encounter in their writing practice considers that their errors are caused, in most cases, by a pathology linked to instrumental difficulties. Such a perspective implies a rehabilitation consisting, roughly, in working at the core of such or such deficient function.

My question is the following: does a psychoanalytical approach connected with linguistic inputs allow to open new perspectives on writing difficulties? In particular, what role could the paternal metaphor play in the more or less greater ease children/adolescents invest their writing?

Je vais tenter dans cet article, en m'appuyant sur ma pratique clinique, de montrer pourquoi l'accès au monde scriptural peut rester longtemps problématique au point de poser des problèmes à toute une population d'enfants, d'adolescents voire d'adultes.

Dans un premier temps, je préciserai rapidement le sens que je donne au terme de dispositions "méta". Pour éviter tout malentendu terminologique, je rappellerai ensuite ce que j'entends par "écriture" en la définissant dans un premier temps comme l'acquisition de nouvelles compétences langagières. A ce propos, je reviendrai brièvement sur les concepts d'ordre scriptural (PEYTARD, 1970) et de "genres seconds" (BAKHTINE, 1979).

Je tenterai dans un deuxième temps d'inscrire l'accession à ces conduites "méta" dans le développement psycho-affectif de l'enfant en insistant tout particulièrement sur le rôle indispensable que joue la fonction paternelle.

Je tenterai ensuite de montrer, d'un point de vue plus psychanalytique, en quoi la fonction paternelle joue un rôle déterminant ou tout au moins facilitateur dans cette entrée dans un univers qui est, on le verra dans le troisième point, par bien des aspects, un univers du manque.

Pour finir, j'illustrerai mes propos à l'aide d'exemples tirés de ma pratique professionnelle en thérapie du langage auprès d'enfants en difficulté scripturale.

Qu'entendre par attitude "méta"

Le terme de "métalangage" est loin d'être parfaitement univoque. Il oscille le plus souvent entre deux grandes acceptions : il est utilisé soit comme synonyme

de "terminologie technique", soit dans le sens beaucoup plus large d'outil de prise de conscience de nos opérations métacognitives.

Je précise, concernant la première acception, que cette terminologie technique n'est pas limitée au métalangage grammatical. On pense en effet trop souvent aux classiques relations morpho-syntaxiques dans la phrase (notion de genre, nombre, fonction, etc ou encore aux sous-routines orthographiques) en oubliant qu'il concerne également les niveaux textuels : notion de genres, de types de textes, les procédés de prise en charge énonciative (marque de personnes, modalisations, traces du positionnement du locuteur/scripteur, traces d'intégration des propos tenus par des tiers dans les discours rapportés par exemple) les indices pragmatiques (qui parle à qui, de qui, quand), le plurisystème graphique et ses rapports avec le système phonologique, le fonctionnement sémiologique de l'écrit (ponctuation, typographie, sens de l'écriture, occupation de l'espace page)....

Cette terminologie technique de par son vocabulaire très spécifique est perçue souvent comme ayant un caractère opaque voire mystifiant. Il n'est pas rare qu'elle soit assimilée par les non spécialistes à un pur jargon dont ils ne parviennent pas à saisir l'intérêt et qu'ils ressentent plutôt comme une pratique d'exclusion. A la décharge de ces derniers, l'on peut dire que trop souvent les instances enseignantes se contentent de la présenter comme une simple activité d'étiquetage déconnectée de toute réflexion linguistique ou plus largement langagière et communicationnelle.

L'aspect réflexion métalinguistique ressort davantage dans la deuxième acception du terme. C'est d'ailleurs dans ce sens que s'inscrit ma contribution. Les capacités "méta" ne renvoient pas pour moi à la "simple" compétence à classer des faits de langue sous des classifications officielles aussi exhaustives qu'elles puissent être. Sous l'expression de conduites "méta", je désigne un ensemble d'attitudes, de postures qui se caractérisent par une mise à distance, un recul du locuteur/scripteur par rapport à la communication, au langage, à la langue. Ces questionnements que les locuteurs/scripteurs ont par rapport à leurs pratiques communicationnelles, langagières et linguistiques peuvent ou non s'exprimer dans une terminologie scientifique reconnue.

Dans ces deux acceptions, le discours "méta" fait de la langue, du langage, de la communication un ensemble de formes sur lesquelles réfléchir et non un instrument de communication visant l'interlocuteur. Ce qu'il est important de retenir pour la bonne compréhension de la suite, c'est cette idée de "rupture". Il y a dans le comportement "méta" possibilité d'une rupture d'avec une pratique en

situation dans laquelle le locuteur/scripteur serait pris sans avoir conscience de ce qu'il y fait ni de comment il s'y prend pour le faire. Le discours "méta" implique un écart, un décollement, un espace entre celui qui parle et/ou écrit et celui qui se regarde parler et/ou écrire.

On trouve une première trace de cette rupture dans la pratique langagière elle-même, dans ce qu'on appelle les conduites monologiques ou encore les conduites langagières "décontextualisées". BAKHTINE parle lui de "genres seconds". Contrairement aux "genres premiers" où les échanges verbaux spontanés sont régulés dans et par la situation, les genres seconds concernent des discours se déroulant ailleurs et à un autre moment. Les discours produits présentent une cohésion interne, font référence à d'autres textes, utilisent des sous-systèmes d'outils linguistiques (organisations textuelles, anaphores, système temporel, modalisation...). Ils impliquent de la part du locuteur la capacité de reconstruire linguistiquement, de mettre en mots, le contexte dans lequel s'est déroulé l'événement à relater. Voyons ce dernier point un peu plus en détails.

L'accession aux genres seconds

BAKHTINE (1979, 267) oppose les genres "premiers" et qui "*se sont constitués dans les circonstances de l'échange verbal spontané*" et les genres "seconds" qui "*apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) — artistique, scientifique, socio-politique — plus complexe et relativement plus évolué*".

PEYTARD (1970, 35) de son côté pose la langue parlée et la langue écrite non pas comme deux niveaux de langue mais "*comme deux réalisations dans deux systèmes différents*". Il définit les concepts d'ordre oral et d'ordre scriptural et s'attache à décrire les attitudes particulières du sujet selon qu'il se trouve dans l'un ou l'autre de ces deux ordres. "*Les concepts d'ordre oral/scriptural devraient conduire à caractériser, non pas encore au niveau de la syntaxe ou du vocabulaire [...] le message, mais les conditions mêmes que connaissent émetteur et récepteur pour sa réalisation*" (ibid, 38).

Chez ces deux auteurs, le point fort est mis sur la situation dans laquelle le message va être produit. Il n'y a d'ailleurs pas d'un côté l'oral et de l'autre l'écrit, mais bien plutôt un *continuum communicatif*, comme le dit DABÈNE (1987, 23), entre les deux ordres qui va d'un "*maintenant - dans le même lieu*" à un "*ailleurs - à un autre moment*" en passant par un "*maintenant-ailleurs mais ici quand même*" etc "*dans une combinaison de plus en plus complexe des variables*

originaires dévolues à l'oral (ici -maintenant - non verbal) ou à l'écrit (ailleurs - à un autre moment - sans non verbal)".

D'avantage sans doute chez BAKHTINE, l'accent est mis sur les compétences psycho-cognitives qui sont requises pour la maîtrise de ces nouvelles situations appartenant aux genres seconds.

Si les genres premiers se caractérisent par les trois points suivants que nous rappelle SCHNEUWLY (1993, 163) :

- "a) échange, interaction, contrôle mutuel par la situation ;*
- b) fonctionnement immédiat du genre comme entité globale contrôlant tout le processus comme une seule unité ;*
- c) pas ou peu de contrôle métalangagier de l'action langagière en cours", a contrario, les genres seconds eux seront "non contrôlés directement en situation [...] fonctionnant psychologiquement par entités séparées, nécessitant des mécanismes de contrôle autres et plus puissants".*

Ce qui est pointé ici, c'est le changement radical, la révolution que provoque l'apparition des genres seconds dans la façon de concevoir son rapport au langage.

Ce changement se fait ressentir à différents niveaux, SCHNEUWLY (1993, 169/170) l'exprime ainsi :

- "— autonomisation des niveaux d'opération langagière et possibilités accrues d'un contrôle conscient et volontaire ;*
- possibilité de choix à ces différents niveaux, notamment de la perspective énonciatrice, d'unités langagières diverses, de plans de texte ;*
- possibilité de combinaison libre de genres et de types"*

VYGOTSKY (1985) s'est lui aussi penché sur cet aspect de transformation, il oppose dialogue et monologue comme des processus de niveaux différents, le monologue étant pour lui une fonction psychique supérieure provenant de la transformation de la fonction de dialogue et nécessitant moins de contrôle du processus psychique. *L'essentiel pour Vygotsky*, comme l'exprime SCHNEUWLY (1989), *semble être le changement de rapport du sujet à son propre langage et à la situation de production, avec comme vecteurs les dimensions "volontaire et conscient", aussi bien pour les processus psychiques impliqués que pour les unités linguistiques, résultat de ce processus. Vygotsky parle de "nouvelle fonction psychique".*

Il y a donc bien dans ce qui vient d'être évoqué, la notion de "rupture", rupture dans la pratique langagière elle-même dans la mesure où il s'agit, dans

cette accession aux genres seconds, d'une première extériorisation, objectivation du langage pris en quelque sorte pour lui-même, considéré comme dissociable des situations d'énonciation. En ce sens, on peut considérer l'entrée dans la maîtrise des genres seconds comme un premier pas vers un recul de type "méta" puisqu'il implique du locuteur un premier degré de prise de contrôle sur ses productions langagières.

Un enfant déjà engagé dans cette pratique langagière de type monologal a effectivement opéré une première séparation entre ses dires et les situations dans lesquelles ils ont été proférés. Un tel sujet est parvenu, comme le dit SCHNEUWLY (1989), à instaurer un rapport médiat à la situation matérielle de production. La confrontation avec le scriptural l'engagera plus radicalement dans la maîtrise de ce rapport distancié au langage.

Les thérapeutes du langage sont bien placés pour savoir que de nombreux enfants, adolescents voire adultes ne parviennent que très difficilement à cette maîtrise des genres seconds sans laquelle pourtant l'entrée dans l'écrit devient problématique. Différentes causes ont été évoquées pour expliquer ces échecs, des causes médicales, instrumentales, sociales, cognitives. Il ne m'est pas possible ici de revenir sur toutes ces analyses qui ne sont pas dénuées d'intérêt, ne serait-ce que par la multiplicité des points de vue qu'elles offrent. Il me semble cependant que tous ces regards se situent en aval, dans l'après-coup, dans le constat et qu'à ce titre, il serait important pour mieux cerner les choses de revenir un peu en amont, de s'interroger sur ce qui permet une construction progressive et satisfaisante de ce "langage dans la distance", premier pas vers une maîtrise de type "méta". Je vais m'appuyer pour cela sur l'entrée psychanalytique. Certes l'éclairage psychanalytique n'est peut-être pas en soi très novateur, il ne prétend pas non plus être le seul valable, mais il me semble cependant qu'il est sans doute celui qui se situe le plus en amont, car c'est bien en venant au monde que le bébé s'inscrit dans un certain rapport au langage. Ce rapport va plus ou moins se modifier en fonction des données psychosociologiques, mais il restera néanmoins marqué de cette charge affective indélébile du rapport duel — dans les deux sens du terme — à la mère et de la façon dont ce rapport aura ou non été repris dans une dialectique ternaire induite par l'intervention de la fonction paternelle.

Il me semble en effet de plus en plus net, au fil de ma pratique, que cette transformation cognitive dont parlent les différents auteurs évoqués ne peut s'établir sereinement sans qu'ait eu lieu une transformation plus radicale, celle qu'autorise l'intervention symbolique de la fonction paternelle, et qui permet à

l'enfant de quitter le langage maternel de la sphère intime pour entrer dans celui des échanges d'une autre nature.

Je vais donc tenter de montrer l'importance sur le plan langagier de cette fonction paternelle et de la réorientation qu'elle permet, en tant qu'instance tiers dans la régulation des interactions mère/enfant.

L'importance de la métaphore paternelle dans l'accession à une compétence de type monologique

Au départ, les rapports langagiers mère/enfant sont consacrés pratiquement en totalité aux soins corporels. DOLTO (1985, 67) le formule ainsi : "[...] la fonction mammifère biologique de l'être humain existe aussi, mais elle est totalement marquée par le langage". Le langage ponctue et accompagne les soins (dominante orale). Il est utilisé en situation, en présence des deux partenaires et à propos de ce qui se passe entre eux. Au fur et à mesure de la prise d'autonomie, les interventions de la mère ou de son substitut vont concerner de moins en moins la nourriture et l'apprentissage de la propreté.

L'acquisition de la propreté sphinctérienne (dominante anale), et par ce biais d'une certaine forme de contrôle sur soi et sur le monde, va être une étape importante dans l'évolution de l'enfant lui permettant d'aller vers un langage de moins en moins imbriqué dans l'agir et le faire de l'autre. L'enfant pouvant se déplacer dans un espace plus vaste, les échanges vont s'effectuer à distance, hors manipulations corporelles et concerner d'autres sujets que le maternage. L'enfant verra sa mère occupée ailleurs, à autre chose et par d'autres personnes (notamment le père). Elle ne pourra plus satisfaire sur le champ ses désirs. Aux demandes pressantes de l'enfant, elle proposera des réponses verbales différant dans le temps la réalisation de ses désirs. L'enfant découvrira ainsi la dimension du temps et commencera à l'appivoiser verbalement. Il passera d'une situation où tout se déroulait en temps réel (présent) à un univers du "tout à l'heure", du "bientôt", du "plus tard", du "demain", puis du "hier" etc.

Les échanges pourtant se dérouleront encore majoritairement dans le *hic et nunc*. Ce n'est qu'avec l'entrée à l'école maternelle d'une part, et le début de la crise œdipienne d'autre part, que les choses vont véritablement se modifier dans la nature des échanges.

L'entrée à l'école maternelle (et certainement d'autres expériences plus précoces de séparation comme des séjours à la crèche, chez la nourrice, chez les grands-parents, etc.) va donner à l'enfant la possibilité de mettre en mots un

vécu qu'il n'aura pas partagé avec ses parents. Il découvre ainsi cette autre dimension du langage ouvrant sur d'autres modalités interactives appartenant aux genres seconds. C'est en quelque sorte la première expérience de communication à distance qui lui est proposée. Il va pouvoir parler à ses parents de quelque chose qui s'est passé à un autre moment, dans un autre lieu et en dehors de leur présence. On comprendra aisément l'importance de la présence de ces moments de séparations effectives d'avec la mère et le milieu familial dans la construction d'un langage "décontextualisé" où, comme le dit GOMBERT (1990, 197), "[...] les significations [ne sont plus] dépendantes de la situation de production et de l'expérience partagée par les interlocuteurs".

Mais ces moments de séparation ne sont possibles que si l'enfant a été introduit à une séparation beaucoup plus fondamentale, celle qui lui permet, au terme d'un conflit plus ou moins douloureux, de s'identifier au parent du même sexe que lui.

On a vu précédemment le rôle de régulation pulsionnelle que joue la dimension temporelle chez l'enfant, lui permettant de différer la réalisation de ses besoins et par le fait de les faire passer à l'état de désirs, de contenants de pensée.

On a moins insisté sur le rôle joué par le père ou son substitut au cours de ce développement psycho-langagier et pourtant il est fondamental. En effet, l'enfant comprend à cette même période qu'il n'est pas le seul objet d'amour de la mère. Un autre est là qui occupe l'attention de la mère. C'est en général le père de l'enfant qui jusqu'alors était resté dans la nébuleuse maternelle. Cette découverte de l'autre, rival dans l'amour de la mère, signe l'entrée dans la crise œdipienne, conflit fondamental dans la construction de la personnalité marquant incontestablement un tournant dans les pratiques langagières.

L'intervention structurante du père sur l'enfant a été démontrée par différents auteurs. Je n'y reviens que pour faire ressortir ce qui me semble ici pouvoir éclairer mon propos.

Comme le dit fort bien NAOURI (1995, 167), *"une mère peut étendre à l'infini et sans limite de temps sa gentillesse, sa disponibilité, son dévouement et sa serviabilité. Son rêve permanent n'est-il pas que son enfant "ne manque de rien" ? Cette attitude touchante n'en est pas moins d'essence incestueuse et "redoutablement invalidante"*.

Le terme d'inceste ne doit pas être entendu dans sa seule composante génitale. Il recouvre quantité d'attitudes. Un bref retour étymologique permet d'éclairer simplement les choses. Le terme d'"inceste" dérive du latin *"incestus"* forgé sur

"in/castus" signifiant "pur", "chaste". Rapidement le mot "castus" a été remplacé par "cassus" (supin du verbe "careo" "je manque") signifiant "vide". On a donc deux sens dans "incestus", celui de "non pur", "non chaste" et celui de "non manquant". *"Ce qui laisse entendre — la langue, là, en témoigne — qu'il n'est pas excessif de faire équivaloir le désir de la mère que son enfant "ne manque de rien" à une relation authentiquement incestueuse"* (NAOURI, 1995, 167). Telle est donc par essence la **fonction maternelle** et on comprend bien qu'il est de la plus haute importance qu'elle puisse rencontrer une limite permettant de préserver l'enfant de ses effets destructeurs. Ce rôle revient à la **fonction paternelle**. NAOURI (1995, 177) parle de fonction "butoir", une fonction qui censure *"la propension maternelle à répondre sans délai au besoin de l'enfant [et qui] fait émerger chez ce dernier la perception salutaire du manque (être manquant, c'est être "castus" c'est-à-dire le contraire de "incestus") et la notion de demande, autrement dit pour l'enfant, la conscience possible de lui-même et la marque la plus pure de son désir"*.

LACAN (1966, 1973 et 1994) parlait lui de l'importance de la métaphore paternelle, fonction symbolique qui permet à l'enfant de dégager la place fondamentale du manque, de ne plus être en position de phallus de la mère (l'enfant veut combler la mère) mais en position d'avoir le phallus ou de ne pas l'avoir.

Pour le dire plus clairement, et au risque de simplifier un peu trop les choses, ce qui importe c'est que la femme qui a mis cet enfant au monde ne se réduise pas à cette fonction maternelle et qu'elle retrouve sa dimension pleine de femme, c'est-à-dire qu'elle existe pour elle-même et non pas uniquement pour son enfant. C'est un autre — peu importe finalement qui il est, peu importe s'il est présent "en chair et en os" au quotidien — qui va lui permettre de renouer avec cette dimension de femme et de transmettre à l'enfant la loi de l'altérité. La mère, qui se souvient qu'elle est aussi et avant tout peut-être une femme, est porteuse de cette parole introduisant l'enfant dans un monde régi par une loi sécurisante.

On comprend l'importance de cette fonction qui ouvre à l'enfant un tel lieu (il n'est plus livré à la toute-puissance maternelle) où il pourra s'inscrire en son nom propre et faire émerger son désir. Elle va permettre à l'enfant de renoncer à prolonger et/ou à reproduire l'état d'indifférenciation qui existait entre lui bébé et sa mère, il découvrira l'altérité et il fera l'expérience de la "chasteté". Ceci signifie qu'il sera capable d'instaurer une relation à autrui qui respecte la différence des sexes et qui consent au manque (il n'est plus pris à l'intérieur "in", il existe comme sujet à part entière à l'extérieur de l'autre "castus"). Il

abandonnera ses fantasmes de toute puissance. Il sera ainsi en position de verbaliser, de mettre en mots, des sentiments, des événements, des pensées, qu'une situation fusionnelle¹ rendait totalement superflu.

Parce qu'il décolle l'enfant de l'indifférencié, du même, de l'immédiat (principe de plaisir, "tout, tout de suite", ici et maintenant) et le confronte à la présence de l'autre, de la loi, du médiat (principe de réalité, "pas tout", "plus tard", "peut-être"), la fonction paternelle autorise l'accession à un autre mode d'échange, celui qui s'inscrit dans la distance. Parce qu'elle est intériorisation d'une instance de contrôle, elle décolle l'enfant de lui-même et lui permet des retours réflexifs d'une part sur ce qu'il fait, ce qu'il dit et sur la manière dont il le dit, et d'autre part sur les dire et les faire de l'autre. C'est dans cet espace ainsi créé entre lui et les autres et aussi entre lui et le langage que va se construire une position de type "méta", et s'amorcer la transformation cognitive que la rencontre avec le scriptural poursuivra.

Chez certains enfants la métaphore paternelle se met en place plus difficilement, contrariée par des attitudes et/ou des relations langagières de parents (qu'il s'agisse du père ou de la mère) ne parvenant pas à faire le deuil de l'enfant idéal et le maintenant dans un état de dépendance. Pris dans le principe de plaisir, ces enfants veulent tout, tout de suite et ne supportent pas d'attendre et de différer leurs demandes. Leur langage reste englué dans l'urgence du faire et de la satisfaction. Leur mode d'échange reste celui de l'ici et maintenant, et ils ne parlent que pour obtenir de leur interlocuteur la satisfaction immédiate de leurs besoins, similaire à la satisfaction de type oral/anal qu'ils obtenaient lorsqu'ils étaient bébés.

C'est en ce sens que l'on peut parler de retard de langage. La position langagière de ces enfants qui ne sont pas sevrés de leur mère et qui n'ont pas sevré leur mère de leur présence (DOLTO, 1988), reflète cette dimension psycho-affective et la place qu'ils occupent dans la triangulation.

On saisit mieux maintenant pourquoi cet ancrage dans le présent et dans l'agi ne peut que rendre difficile l'entrée dans un langage "décontextualisé²", et freiner voire empêcher l'accession à une position "méta". Sans cette rupture d'avec l'autre en soi, il semble que toute mise à distance — fût-elle langagière ou tout particulièrement si elle est langagière — devienne problématique.

¹ Ce terme de "fusion" n'implique pas que la relation soit idyllique mais simplement l'absence de séparation d'avec l'autre.

² Il serait plus exact de dire "à recontextualiser".

L'écriture, un transformateur cognitif

Voyons maintenant d'un peu plus près en quoi le scriptural de par sa nature même peut réactiver des angoisses dues à des positions psycho-affectives fragiles et déboucher sur des blocages.

Comme le rappelle LAHIRE (1994) évoquant les travaux de GOODY (1979) et de VYGOTSKY, l'écriture a un rôle de transformateur cognitif. Il suffit pour s'en convaincre de se reporter aux opérations langagières qui sont à la base de son élaboration et de constater tout le travail de reprise, de manipulation des données, de réorganisation que ces traces livrées au regard dans la permanence et la visibilité autorisent. Prenons simplement l'exemple du système de notation de type alphabétique dans lequel nous fonctionnons. Il implique une véritable analyse phonétique de la langue³. LAHIRE (1993, 3) l'explique fort bien : *"en analysant la substance phonique du langage à l'aide d'unités graphiques élémentaires, les voyelles et les consonnes, et en gelant le sens des mots les scripteurs opèrent des différences entre le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe (signifiant et signifié) et le "réel" (les "choses", le "monde", le "réfèrent") d'autre part"*. Cette démarche que chaque élève doit refaire à son tour relève bien "d'un rapport réflexif plus distancié au langage".

L'écriture s'inscrit donc bien dans cette capacité à gérer le langage dans la distance. Dans la mesure où elle l'inscrit sur une surface, elle ajoute à cette distance une perspective spéculaire qui rend possible l'observation, la manipulation, l'objectivation des données, autant d'opérations qui éloignent encore davantage les dires de leur ancrage énonciatif.

La compétence scripturale requiert bien le changement de perspective introduit par la fonction paternelle, à la fois elle la postule et elle la prolonge de par le caractère très normatif de son univers. Ceci explique pourquoi un certain nombre d'enfants non encore et/ou mal introduits au manège vont refuser de faire leur entrée dans le scriptural et ne bénéficieront pas du même coup — on voit comment le cercle vicieux s'installe — de l'effet en retour de l'acculturation à ce mode d'échange : bain de langage écrit, découverte de différents types de textes ayant différents effets pragmatiques, découverte de différents systèmes d'écriture, découverte et/ou consolidation du rapport médiat à la situation de production, meilleure maîtrise dans la planification autogérée des dires et des textes produits, diversification et complexification des opérations langagières en fonction des situations de communication de plus en plus complexes.

³ Ce qui a d'ailleurs fait dire à plusieurs auteurs que les premières écritures sont en elles-mêmes des sciences du langage.

S'il est beaucoup plus difficile pour ces enfants, englués dans un réel-imaginaire insuffisamment couplé au symbolique, de supporter les effets de cette transformation cognitive qu'entraîne l'entrée dans le scriptural, c'est bien évidemment parce que le monde scriptural les confronte à un univers langagier ne fonctionnant plus que dans la décontextualisation, le manque, l'absence qu'il faut apprendre à gérer verbalement.

En effet, par plusieurs de ces aspects, l'écriture donne à voir, matérialise dans la visibilité l'absence, celle de l'autre, la sienne propre qu'elle renvoie dans la dimension spéculaire de la trace — tout particulièrement dans la démarche de *désincorporation* dont elle procède (LAHIRE 1994) — et qu'il faut apprivoiser dans les stratégies de discours autogéré.

L'écriture prend place dans ce lieu dont on disait plus haut qu'il s'ouvrait, sous l'effet de la métaphore paternelle, à la différence, à l'écart, au manque. L'étymologie du mot "écrire" est en ce sens, une fois de plus, très intéressante. Comme nous l'apprend CALVET (1993, 145) "*le mot "écrire" vient d'une racine attestée en indo-européen "sker ou ker exprimant l'idée de "couper", et que l'on retrouve en sanskrit sous la forme de krnati, "blesser" et krit., "couteau"*". Calvet évoque une forme élargie *squeribh* "inciser" regroupant à la fois l'idée de "scarifier" et celle d'"écrire". Il ajoute "[...] cette idée de "couper" s'est très tôt appliquée à ce que l'on pouvait détacher par petits morceaux, par lambeaux : en français le cuir et l'écorce [...]. Des lambeaux de cuir aux lambeaux de chair, il n'y a que l'espace d'un coup de couteau plus profond, et l'on retrouve cette racine dans un grand nombre de mots. Par le biais du latin *carnis*, nous avons "chair", "charnier", "charogne", en français [...]". Écrire renvoie donc bien à une problématique de la coupure, de la séparation, de la castration même au sens où ces termes de "blessure", "scarification" peuvent évoquer le personnage de père primordial de *Totem et Tabou*, père castrateur de la circoncision mythique.

Dans une toute autre intention sans doute, LAHIRE (1994, 16) évoque lui-aussi cette dimension de séparation quasi physique. Il insiste sur le fait que contrairement à la parole qui ne vit qu'à l'état "incorporé", l'écriture procède d'une démarche de "désin-corporation". Je reprends ce terme au plus près de son signifiant.

Dans l'écriture, c'est le corps qui tombe, le corps parlant tombe en même temps que la voix, rythmée par le souffle, support des signifiants certes mais aussi fragment de réel et que les signifiants graphiques ne reprennent pas à leur compte. Le corps agi — gestes, mouvements, mimiques, regards — s'efface pour laisser la place à des traces graphiques support à une autre forme de médiation,

un échange hors portée du regard et de la voix. L'écriture ne surgit que d'une mise en scène reconstruisant en mots les instances énonciatrices et les éléments situationnels, non-verbaux, supra-segmentaux manquants. C'est comme si le langage devait quitter l'enveloppe corporelle, faire le deuil de ce continuum sonore et situationnel d'où il jaillit pour pouvoir accéder, dans la discontinuité graphique, à la permanence.

Ces traces interrompues par des blancs résultent bien d'opérations de segmentation, réunion, combinaison, différenciation, d'analyse, de choix, autant de procédés qui, s'ils n'ont pas été suffisamment symbolisés représenteront pour celui qui s'y livrera un danger sous la forme d'une incursion d'un réel ingérable proche de la mutilation, de la perte définitive.

Comment segmenter, réunir, choisir, classer, lorsque le mot est encore la chose, l'objet, la personne qu'il désigne, lorsqu'il n'y a aucune distance entre la langue et le monde, entre soi et la langue. Tout choix, tout classement impliquant l'exclusion des autres éléments, ne peuvent être vécus que comme la perte définitive d'un objet réel, là réside toute la différence entre un être châtré (incastus) et un être castré (castus).

Comment dans un tel contexte se confronter sereinement à l'encodage/décodage ? Le signifiant graphique dans sa fonction phonologique représente le signifiant oral, mais il le représente, on l'a vu plus haut, dépouillé de la voix dont on a dit qu'elle était un fragment de réel, ce que HJEMSLEV (1943/1968) appelle "la substance", ce quelque chose qui échappe à toute structure signifiante, qui est pur son, cri. Analyser un mot, le décomposer en ses ultimes composants, va confronter l'enfant, d'une part à cette rencontre avec la voix, le son pur, inaugural de la première séparation entre l'enfant et sa mère lors de la naissance (voir pour de plus amples détails, VASSE, 1974), à l'époque où tout l'univers sonore n'est que ce réel de cris non encore humanisés par une acculturation phonologique, et d'autre part, à une perte, celle-là même que je viens d'évoquer à propos du signifiant oral mais dont il est plein, la voix, inscrivant et figeant cette absence de l'autre dans la trace. C'est ce petit reste de réel qui tombe dans la représentation graphique du signifiant oral. Le signifiant graphique emporte avec lui une certaine forme de présence au monde et, en la rendant visible, la réifie. Noter un graphème, c'est aussi accepter d'enregistrer cette perte et supporter de s'y confronter.

Comment dans un tel contexte aborder la lecture-compréhension ? Dans cette situation de lecture-compréhension, le lecteur doit pouvoir se passer de tout interlocuteur présent en chair et en os et être capable de construire le sens sans

s'appuyer sur les informations verbales (commentaires, co-production à deux ou à plusieurs dans une interaction), non verbales (gestuelles, mimiques) et contextuelles (situation d'ancrage). Cette situation suppose que le lecteur supporte l'interlocuteur muet qui a produit le texte et qui n'apportera aucun élément supplémentaire concernant les hypothèses qui seront émises par ses futurs lecteurs, qu'il supporte celui que LAHIRE (1993, 8) décrit "*comme un ensemble de formes morphologiques, syntaxiques, lexicales articulées entre elles*". Peut-on faire plus désincarné, moins vivant ? Le lecteur est confronté à un vide, une absence. L'interlocuteur est, comme au bridge, à la place du mort.

On pourrait en dire autant de la situation de production d'écrit qui elle aussi confronte le scripteur à l'absence. La maîtrise du lire et de l'écrire implique donc bien de la part du lecteur/scripteur qu'il puisse faire fonctionner le manque comme espace de production, de création de sens.

La maîtrise du lire et de l'écrire implique donc bien de la part du lecteur/scripteur qu'il puisse se confronter au manque et le faire fonctionner comme espace de production, de création de sens.

Or il semble bien que pour un certain nombre de patients en difficulté scripturale, cela ne soit pas possible.

Quelques cas cliniques

Je reçois en ma qualité de thérapeute du langage des enfants de 6 ans et plus qui se trouvent en difficulté pour apprendre à lire et à écrire. Au cours des entretiens que j'ai avec eux, j'apprends de leur bouche qu'ils n'aiment pas lire et écrire, que ces activités ne font pas sens pour eux, qu'elles ne les intéressent pas, ne les concernent pas. Ils montrent également très peu d'intérêt pour les activités de type "méta", la conscience phonologique est faible, la réflexion grammaticale, lexicale, le recul métatextuel quasi inexistant, ils exercent le langage en continuant à ignorer de quoi ce langage est fait.

Je constate par ailleurs qu'ils utilisent le langage essentiellement dans la dimension du *hic et nunc*. C'est un langage ancré dans l'interaction duelle et supporté par elle, les échanges se font au coup par coup et sont essentiellement tournés vers le commentaire d'une action en cours (fonction de demande, satisfaction d'un besoin). On y relève beaucoup de déictiques, de "ça", "trucs", "machin". En cas de non compréhension de la part de l'interlocuteur, les reprises qu'ils proposent améliorent peu les choses, les enfants ne parvenant pas à

expliquer autrement ce qu'ils veulent dire ou répétant à l'identique le mot, la tournure qui pose problème.

Ces difficultés sont encore plus nettes dans les conduites de récit, d'explication, d'argumentation, rarement investies par ces enfants qui racontent peu ce qu'ils ont fait ou les événements auxquels ils ont participé et qui n'argumentent pratiquement jamais leur interlocuteur. Lorsqu'ils se lancent dans ce type de conduites, ils se trouvent rapidement en difficulté oubliant de préciser de quoi ils parlent, pourquoi ils en parlent, ne sachant pas faire les bons choix dans ce qu'il faut dire et taire pour être compris, ne parvenant pas à prendre en compte le point de vue de l'autre et ceci même lorsqu'un étayage adéquat leur est offert par leur interlocuteur⁴.

Je remarque d'ailleurs qu'ils ne parlent pas d'eux mais toujours d'eux avec leur mère : "maman et moi, on a travaillé" ou simplement "on a travaillé", "on va au lit", formulations qui font très souvent écho à celles utilisées par la mère⁵ : "on n'a pas bien travaillé à l'école", "on a préparé le sac pour demain", ou sur un autre registre mais laissant bien transparaître la relation de type fusionnel "il m'a fait des fautes d'orthographe", "il m'a fait une bronchite" etc.

Les parents de leur côté se plaignent des mauvais résultats scolaires obtenus en lecture et en orthographe et décrivent leur enfant comme ne sachant pas bien lire, — *"il bute sur les mots"*, *"il se reprend quand il lit"*, *"il lit pas couramment"*, *"j'ai remarqué qu'il faisait des inversions, il est peut-être dyslexique"*... — faisant beaucoup de "fautes d'orthographe et/ou de grammaire", "écrivant mal" et ils expliquent que cette situation ne peut plus durer, qu'il faut faire quelque chose. La demande est dans un premier temps exclusivement une demande de remédiation passant par un réapprentissage de type scolaire⁶ (revoir le déchiffrage pour qu'il n'y ait plus de confusion, apprendre à graphier de façon plus lisible, revoir les règles de grammaire et d'orthographe pour ne plus faire de fautes...).

⁴ En effet, comme le rappelle fort pertinemment DE WECK, (1997, à paraître), il faut lorsque l'on veut évaluer les capacités langagières d'un enfant s'intéresser également aux interventions des adultes qui s'adressent à lui. Interventions dont différents auteurs ont montré les incidences sur les productions des enfants (cf CURCIO, & PACCIA, 1996).

⁵ Comme on l'a fait remarquer précédemment, les interventions des parents sont incontestablement déterminantes dans l'actualisation des capacités langagières de l'enfant. Or dans les formulations proposées ici par ces mères, on ne voit pas très bien comment les enfants peuvent se situer clairement dans leur posture énonciative. POCHÉ (1993) parle à propos de ces façons de parler des parents de «fluctuation interlocutive» désignant par là le flou qui s'installe à la faveur de cette utilisation de la non-personne pour désigner l'interlocuteur.

⁶ Les parents attendent du thérapeute un soutien pédagogique calqué sur l'image qu'ils se sont construit du lire et de l'écrire au cours de leur propre apprentissage.

En rester à cette première demande serait une erreur. Le thérapeute du langage n'est pas là pour faire du soutien scolaire, mais pour permettre aux enfants et aux parents de mieux comprendre ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Je propose donc aux parents de pouvoir en dire un peu plus sur ce qu'ils pensent être les raisons des difficultés scolaires rencontrées par leur enfant. Les entretiens avec les parents mettent alors toujours en évidence l'existence d'une dépendance beaucoup trop importante à la mère. Je vais évoquer rapidement quelques exemples.

Il s'agit d'un enfant de 8 ans, Oscar, de nombreuses fois hospitalisé, second d'une fratrie de trois enfants, en échec dans les apprentissages scolaires et plus spécifiquement dans l'apprentissage du lire et de l'écrire.

Ce garçon s'exprime encore dans un langage "bébé", on note la présence d'un sigmatisme (zozotement), des mots sont simplifiés dans leur suite articulaire, certains phonèmes sont déplacés, déformés, on relève des erreurs de type morpho-syntaxique, l'intonation est plutôt celle d'un enfant de trois ans. L'enfant dialogue peu, il est passif, mou et n'initie pratiquement jamais un tour de parole. Il se contente de répondre par oui ou par non ou encore par "je ne sais pas". Au niveau de la lecture, le garçon tente péniblement de déchiffrer à haute voix des suites de lettres qui ne font absolument pas de sens pour lui. A l'écrit, il transcrit passivement les mots qui lui sont dictés en oubliant des lettres et/ou en les plaçant dans n'importe quel ordre. Il ne parvient pas à se relire et montre un désintérêt total pour ce type d'activités. Pour lui lire et écrire, *"c'est embêtant, c'est trop difficile, il n'a pas envie, c'était mieux avant à l'école maternelle quand on jouait"*.

Sa mère, en réaction à toutes ses hospitalisations, s'est mise à surprotéger son fils au point d'anticiper absolument tous ses désirs. Elle acceptait ainsi encore jusqu'à l'an dernier de le laver et de l'habiller, de lui donner à manger à la petite cuillère lorsqu'il refusait de se nourrir seul, de faire ses devoirs à sa place. Dans les interactions qu'elle a avec son fils au cours de l'entretien, elle parle très souvent à sa place même lorsque je m'adresse à lui, l'excuse, se sent obligée de lui expliquer toutes les décisions qu'elle adopte à son égard. Globalement, elle s'adresse peu à lui pour solliciter son avis, elle parle beaucoup de lui, à son propos et de ce qu'elle croit être son vécu, ses difficultés.

Lors d'une seconde entrevue avec les deux parents, j'apprends de la bouche du père qu'en ce qui le concerne, il se sent totalement exclu de toute relation éducative avec son fils, qu'il n'est pas du tout d'accord avec la manière dont sa femme procède, mais qu'il ne peut rien faire pour aider son enfant puisque sa

femme l'en empêche. Elle reconnaît que son mari a raison et explique qu'elle ne peut confier l'éducation de l'enfant à son père tant elle craint qu'il soit trop dur avec lui.

Il s'agit d'une petite fille de 6 ans, Alice, qui refuse d'apprendre à lire. Alice a encore de nombreuses difficultés à l'oral au niveau articulatoire (beaucoup de mots sont mal prononcés) mais surtout au niveau de la gestion morpho-syntaxique (beaucoup d'erreurs sur les paradigmes verbaux, des confusions systématiques sur les genres) et de la gestion du discours. Elle refuse toute entrée dans l'écrit, elle ne sait pas écrire son prénom, ni certains mots que les enfants maîtrisent en général assez tôt comme "papa" "maman" etc.

Cette petite fille est née après que les parents aient perdu un bébé de la mort du nourrisson. Les parents ont beaucoup de mal à faire le deuil de cette enfant et ne parviennent pas à adopter vis-à-vis d'Alice une attitude éducative structurée. Au cours de notre première entrevue, Alice peut, sans encourir la moindre sanction de la part de ses parents, courir dans tous les sens dans mon bureau, faire du bruit, crier, toucher à tout, fouiller dans les tiroirs. Au bout d'un certain temps, le père lui demande timidement de se calmer, elle ne prête pas la moindre attention à ce qui lui est dit et se met à répondre à son père et à le narguer. J'apprends de la bouche des parents qu'ils ne parviennent jamais à se faire obéir de la petite qui se livre à des colères terribles pour obtenir ce qu'elle veut ; ils ne peuvent pas faire autrement que de lui céder, *"on en a perdu une, on veut pas maintenant qu'il arrive quelque chose à celle là"*. Lorsqu'à de rares moments, le père tente malgré tout de sévir, la mère s'interpose et prend sa fille sous son aile. Au cours de l'entretien, les échanges verbaux entre les parents et l'enfant sont peu fréquents et portent uniquement sur la verbalisation de consignes, d'ordres, de menaces de sanction, sur le mode du "ne fais pas ci", "fais cela" ou encore "si tu continues, alors je vais...", autant de verbalisations qui restent sans effet.

J'ai également en suivi des enfants dont les pères sont absents soit parce qu'ils travaillent dans une autre ville, soit parce qu'ils ont des horaires de nuit ou encore parce que les parents sont séparés et/ou divorcés. Cette absence matérielle du père se double en général d'une absence du père et de son rôle dans le discours de la mère. La mère ne parle pas du père⁷ à l'enfant. C'est comme si, parce qu'il n'est pas là physiquement, il n'existait pas. Que le père ne soit pas présent "en chair et en os" tous les jours de la semaine est une chose, mais il n'en existe pas moins bel et bien, et il est important que la mère parvienne à en dire quelque chose à son enfant.

⁷ Il arrive aussi que la mère parle du père mais en des termes négatifs et/ou dévalorisants.

Renaud, un garçon de 9 ans, consulte pour de grosses difficultés en français. Ce garçon a un sigmatisme (zozotement), il s'exprime peu et a beaucoup de difficultés à conduire un récit ou à relater même avec un étayage un événement auquel il a assisté. Il ne parvient pas davantage à argumenter un point de vue, il part d'ailleurs du principe qu'il ne peut pas avoir tort, ce qui rend absolument inutile toute mise en mots d'un quelconque raisonnement. Il parvient à lire, mais il n'apprécie pas du tout cette activité. Il refuse d'ailleurs de lire en séance. Lire n'est pour lui qu'une activité d'oralisation et il ne cherche pas forcément à comprendre le texte. Ecrire pour lui, c'est transcrire sans faire de fautes, or il fait beaucoup de fautes et ça ne l'intéresse pas de toutes façons. Il n'a rien à dire ou ne veut rien dire de ses difficultés ni de ce que représente pour lui le lire et l'écrire.

Au cours de l'entretien, la mère laisse très peu la parole à l'enfant, elle répond à sa place, lui fait des injonctions paradoxales, lui fait la morale, se plaint devant lui de l'attitude peu structurante de son père. Le père, absent toute la semaine, ne rentre que les week-ends. L'enfant est autorisé les jours de la semaine à dormir avec sa mère (pendant le premier entretien, il est assis sur sa mère); il réussit également à faire craquer sa mère pour obtenir quasiment tout ce qu'il désire. Le père au courant de ces faits n'y met aucun frein, il ne conçoit pas son rôle, pour le peu de temps qu'il se trouve à la maison, comme celui d'un gendarme. Cette défection du père ouvre le champ à toutes sortes de possibles dont l'enfant finit par se plaindre au cours des séances suivantes. Il souhaiterait que son père réagisse et qu'il lui interdise de se comporter comme il le fait. Mais il se rend bien compte que c'est impossible, car lorsque sa mère essaie de le punir, le père, après des discussions houleuses avec sa femme, s'empresse de lever la sanction.

Contrariée par des attitudes, des réactions à tel ou tel événement et/ou des relations langagières de parents ne parvenant pas à faire le deuil de l'enfant idéal, la métaphore paternelle, on le voit, va se mettre en place beaucoup plus difficilement. Ces enfants dont il a été trop rapidement question précédemment restent pris dans le principe de plaisir, ils veulent tout, tout de suite et ne supportent pas d'attendre et de différer leurs demandes. Ils ne supportent pas le refus, l'échec. Leur langage reste englué dans l'urgence du faire et de la satisfaction, se régulant bien souvent sur des interactions des parents qui ne leur laissent que très rarement le loisir de prendre la parole en leur nom propre. Leur mode d'échange reste celui de l'ici et maintenant, et ils ne parlent que pour obtenir de leur interlocuteur la satisfaction immédiate de leurs besoins, similaire à la satisfaction de type oral/anal qu'ils obtenaient lorsqu'ils étaient bébés. Les mères les décrivent d'ailleurs comme incapables de faire quoique ce soit par

eux-mêmes, "il faut le pousser", "rien ne l'intéresse", "il est paresseux", "il faut encore l'habiller et le laver", "il prend encore le biberon", "il refuse de faire ses devoirs seul", "aux toilettes, il me réclame encore". Mais y a-t-il lieu de s'étonner de cela lorsque l'on constate au cours de ces entretiens que ces mères qui se plaignent de la passivité de leur enfant s'autorisent encore fréquemment à leur égard des gestes de soins corporels, elles leur mouchent le nez, elles leur enlèvent une tache sur le visage, ponctuant leur geste d'un commentaire dans lequel la place de l'enfant est objectivement celle qu'il occupait lorsqu'il était bébé. Ces enfants à un moment ou un autre de l'entretien montent sur les genoux de leur mère, s'y blottissent et sucent leur pouce sans que celle-ci oppose la moindre résistance.

Ces enfants pourtant ne présentent pas, de mon point de vue, de pathologie du langage. Ils sont simplement en retard dans la construction de leur personnalité, ils ne sont pas sevrés de leur mère et n'ont pas sevré leur mère de leur présence. Leur position langagière reflète cette dimension psycho-affective, et la place qu'ils occupent dans la triangulation. La distance corporelle, spatiale et temporelle, qui s'installe entre l'enfant et sa mère notamment avec l'acquisition de la propreté sphinctérienne et qui favorise l'émergence de ce que j'appelle faute de mieux "un langage dans la distance", n'a pas pu être maintenue. Ce statu quo et/ou cette régression sont favorisés par l'absence, la déficience et/ou l'empêchement de l'intervention du père comme instance séparatrice introduisant l'enfant à l'interdit de l'inceste. Ce retard va jouer un rôle dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils vont entrer dans le scriptural.

L'univers du scriptural de part sa nature même — et peut-être aussi parce qu'il est encore trop souvent réduit à ces sous-routines que sont la maîtrise de l'encodage/décodage, et la maîtrise de l'orthographe⁸) — devient alors le lieu de l'expression de symptômes, de mal-être, d'insatisfactions, de croyances, de revendications familiales et surtout personnelles. Il s'y prête d'autant mieux qu'il est un enjeu de réussite sociale, et que, parce qu'il "donne à voir", il matérialise dans la permanence et la visibilité de la trace, ce quelque chose d'autre qui rate.

⁸ Pour les parents comme pour les enfants, le savoir lire est réduit à un "savoir oraliser" et le savoir écrire à un "savoir orthographier". Pour les enfants "savoir lire" et "savoir écrire" font l'objet de différentes représentations contradictoires et qui ne s'excluent pas forcément les unes les autres. Ils sont le plus souvent perçus :

- comme incontournables dans l'optique d'une réussite socio-professionnelle "si on fait des fautes et qu'on sait pas lire et écrire les mots, on sera au chômage après"
- concernant plus spécifiquement l'écriture
 - * comme savoir mystérieux dont la maîtrise est du domaine de l'impossible, "ça sert à rien, je fais toujours autant de fautes", "j'ai beau faire des efforts, j'ai toujours des bulles"
 - * comme suite de règles absurdes dépourvues de toute utilité, "on pourrait aussi bien écrire sans tous ces trucs, les accords là et pi tout le reste, on comprendrait quand même, c'est juste pour la maîtresse pour les dictées, pour mettre des notes".

On le sait depuis longtemps, le symptôme est toujours l'effet de la signification métaphorique, et c'est de cette signification là dont viennent se plaindre les patients et dont ils vont pouvoir petit à petit parler pour peu que le thérapeute ne réponde pas à la demande de remédiation formulée au départ et sache écouter ce qui se dit⁹. Certains patients vont parvenir assez rapidement à verbaliser de façon plus fine la nature de leurs difficultés langagières évoquées au départ de la prise en charge de manière monolithique et surtout à ancrer ces difficultés dans leur histoire personnelle. Ils accepteront de se confronter à des tâches scripturales, de réfléchir sur le fonctionnement de l'écrit et l'on pourra ainsi leur permettre de s'installer progressivement dans une attitude de questionnement vis-à-vis de la langue et de son fonctionnement.

D'autres n'y parviendront pas, cette mise en mots leur étant encore beaucoup trop étrangère et la confrontation avec le scriptural trop insupportable. Il faudra alors tout d'abord leur permettre de prendre de la distance avec l'autre, et notamment avec la mère, pour qu'ils puissent s'installer dans une posture énonciative plus claire. Pour ces enfants, dont la figure paternelle reste très en retrait, comme fixée dans la nébuleuse maternelle, ce travail beaucoup plus en amont impliquera bien sûr que le thérapeute¹⁰ sache gérer les séances, qu'il ne devienne pas à son tour l'otage de l'enfant, qu'il sache lui dire "non". Son travail, en un mot, consistera à rendre possible le fonctionnement de la métaphore paternelle et à lui permettre de jouer pleinement son rôle de butoir, de façon à ce que ces enfants puissent être marqués par le manque et se trouvent du coup en position de désirer quelque chose pour leur propre compte (désirer apprendre, comprendre, savoir, par exemple).

On le comprend donc bien, le travail du thérapeute du langage ne saurait en aucun cas redoubler un travail pédagogique. Il appartient au contraire au thérapeute de permettre à ces enfants et à leurs parents de pouvoir opérer à leur manière cette rupture indispensable à une meilleure gestion des conduites langagières. Dans les cas cités ici, ces solutions portent sur la régulation des relations de ces patients avec leurs parents. C'est leur place dans la famille qui va petit à petit se modifier. Par le biais des verbalisations au cours des séances,

⁹ Les interventions du thérapeute porteront donc majoritairement sur le niveau expressif (intervention de complémentation dont on sait qu'elles permettent à l'interviewé de *combler les lacunes apparentes qu'il croit déceler dans la compréhension de son interlocuteur*, pour plus de détails voir BLANCHET (1985) et sur le niveau réflexif (intervention de reformulation, le thérapeute, en reformulant le discours produit par le consultant, conduit ce dernier à s'interroger et à mettre en question ce qu'il vient de dire). Ceci bien évidemment implique des thérapeutes qu'ils soient formés à ce travail d'écoute. Pour plus de détails sur ces points, le lecteur peut se reporter à FRUMHOLZ, 1992 et 1996.

¹⁰ On comprend bien la nécessité pour le thérapeute d'avoir à effectuer un travail lui permettant d'être au clair sur sa problématique personnelle.

verbalisations qui auront également pour objet les représentations que l'enfant a élaborées à propos du lire et de l'écrire, un espace va pouvoir se créer qui permettra à une séparation d'opérer.

Pourrait-on conclure en disant que, dans cette affaire, si les pannes scripturales sont bien à entendre dans leur dimension de symptôme, dans leur signification métaphorique, le thérapeute du langage est peut-être à construire comme celui qui va permettre, à l'aide d'un travail de verbalisation, à cette métaphorisation d'opérer ?

Pour conclure

J'ai montré, en l'illustrant à l'aide d'exemples tirés de ma pratique professionnelle, l'importance de la métaphore paternelle dans l'accession au scriptural. En m'appuyant d'une part sur les théories psychanalytiques et d'autre part sur une définition du scriptural comme lieu de confrontation avec l'absence de l'autre, j'ai développé l'hypothèse de l'importance de cette séparation qu'induit la métaphore paternelle dans l'acquisition d'une maîtrise langagière de type monologique.

Je ne prétends pas cependant que tout enfant aux prises avec l'Œdipe sera forcément bloqué dans son entrée dans le scriptural — il existe d'autres manifestations de ce malaise que le blocage à l'écrit —. Je pense cependant que cette entrée se fera plus difficilement. Certains enfants, pour se protéger d'une séparation perçue comme insupportable ou qui leur est quelque part interdite, pourront même réagir en surinvestissant cet apprentissage scolaire. Ils parviendront à lire et à écrire. Très souvent cependant, cet apprentissage se fera de manière mécanique, "digestive" disait DOLTO (op. cit.) et il ne s'ancrera pas dans cette attitude "méta". Les enfants s'alphabétiseront, ils ne se "lecturiseront" pas, ils apprendront à lire et à écrire non pour découvrir un nouveau moyen de communication, un autre moyen de co-nnaissance (une naissance à autre chose), une autre façon d'avoir prise sur le monde, de penser, de réfléchir, mais pour faire plaisir à leurs parents.

Les difficultés surviendront alors un peu plus tard, très souvent au moment où les exigences scolaires portant sur une meilleure connaissance du fonctionnement de la correspondance grapho-phonétique, la maîtrise de l'orthographe, la cohérence textuelle feront plus directement appel à des savoirs et savoir-faire de type "méta" ou plus tard encore (souvent à l'adolescence, période qui d'ailleurs réactualise les conflits de la petite enfance) quand l'effort

scolaire ne pourra plus se satisfaire du "faire plaisir à" et qu'il requerra pour fonctionner un investissement personnel.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1979): *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BLANCHET, A. (1985): *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris, Bordas.
- CALVET, L. J. (1993): *Histoire de mots*. Paris. Payot.
- CURCIO, F & PACCIA, J. (1996): "Conversations avec des enfants autistes: relation de dépendance entre l'apport des adultes et l'adéquation des réponses des enfants". in: G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris. Delachaux et Niestlé.
- DABÈNE, M. (1987): *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles. De Boeck, Prisme et textes de société 5.
- DE WECK, G. (1997): Interaction et discours dans l'évaluation des capacités langagières. Langage et Pratiques. (à paraître).
- DOLTO, F. (1982, 1985 et 1988): *Séminaires de psychanalyse d'enfants* Paris. Points Seuil.
- FRUMHOLZ, M. (1992): *Écriture et Orthophonie*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Sorbonne, Paris 3. Deux Tomes.
- FRUMHOLZ, M. (1996): "La thérapie du langage comme lieu de médiations éducatives" *Spirale*, n°17, 213/225.
- GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris. PUF.
- GOODY, J. (1979): *La domestication de la pensée sauvage*. Paris. Ed. de Minuit.
- HJELMSLEV, L. (1943/1968): *Prolégomènes à une théorie du langage*. Copenhague / Paris.
- LACAN, J. (1966): *Les Ecrits*. Paris. Seuil.
- LACAN, J. (1973): *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris. Seuil.
- LACAN, J. (1994): *La relation d'objet*. Paris. Seuil.
- LAHIRE, B. (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1994): "L'inscription sociale des dispositions métalangagières". *Repères*, 9, 15/27. Paris
- NAOURI, A. (1995): *Le couple et l'enfant*. Paris. Odile Jacob.
- PEYTARD, J. (1970): "Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques". *Langue Française*, 6, 35/48.
- POCHÉ, F. (1993): *L'homme et son langage*. Lyon. Chronique sociale.
- SCHNEUWLY, B. (1989): "La conception vygotkienne du langage écrit". *Études de Linguistiques Appliquées*, 73, 107-117.
- SCHNEUWLY, B. (1993): "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogéniques", *Spirale* n°14 155/173.
- VASSE, D. (1974): *L'ombilic et la voix* Paris. Seuil. Champ freudien
- VYGOTSKY, L. S. (1934/85): *Pensée et Langage* Paris. Editions Sociales

