

## L'ECRIT AU RISQUE DE LA SCIENCE

Par Anne-Marie Fernex-Remacle, orthophoniste, psychanalyste.

Préoccupée depuis quelques années par la nécessité d'élaborer une pratique orthophonique qui ne récuse pas l'inconscient et ses conséquences, je suis particulièrement alertée par tout ce qui s'écrit aujourd'hui sur le langage écrit, ses avatars et ce qui se met en place pour y remédier. Il me semble que nous sommes à un moment très particulier de l'histoire de notre profession. Peut-être est-ce le moment où nous sortons de ce que Claude Chassagny avait appelé un jour la "phase magique de la profession" et il liait cela à une certaine forme de croyance dans notre acte et de manque de distance par rapport aux faits.

Ce moment où tout de la profession semble devoir être mesuré, évalué, contrôlé... c'est aussi le moment où se développe un discours très construit sur ce que nous croyons connaître et pratiquer depuis longtemps et qui nous revient sous une forme méconnaissable, tout empreint des illusions de la modernité : comme si rien n'avait existé avant. Illusion qui se soutient du préjugé moderne par excellence : toute validité ne peut être que scientifique ; scientifique étant synonyme d'objectivité assurée, comme si les concepts scientifiques étaient à priori neutres, comme s'ils n'étaient pas sous-tendus par des choix qui déterminent une grille de lecture. En ce qui nous concerne, nous verrons qu'un des concepts majeurs de l'approche neuropsychologique est le déficit et que les déclinaisons de ce concept sont loin d'être neutres.

Mon propos n'est pas de rejeter a priori les abords cognitiviste et neuropsychologique, mais de tenter d'analyser l'usage idéologique qui en est fait actuellement dans le champ de notre pratique professionnelle en particulier.

L'enjeu me paraît important parce que ce traitement idéologique des connaissances a déjà des effets dans la clinique et se traduit par exemple par des intrusions dans les suivis au mépris de toute déontologie.

Certes, comme le disait hier Madame Pirard-le Poupon, l'enfant va protester par son symptôme... mais n'avons-nous pas à protester aussi, à ne pas nous laisser désubjectiver par des injonctions professionnelles et des pratiques autoritaires ?

## L'OPPORTUNITÉ DE CE DISCOURS

L'hégémonie des discours cognitivistes et neuropsychologiques, qui ne concerne d'ailleurs pas que notre profession, est venu soutenir, pour ce qui est des "dyslexiques" et des "dysphasiques" une réponse politique aux associations de parents. Ceux-ci réclamaient la prise en compte des difficultés de leurs enfants sur la base du refus du "tout psy" qui jusqu'alors leur était, selon eux, proposé (les C.M.P.P. sont explicitement visés) et dont ils dénoncent un effet de culpabilisation.

On verra que le prix à payer pour cette soi-disant déculpabilisation, c'est la stigmatisation d'un être assigné à un déficit au regard d'une norme et à qui on n'a finalement rien d'autre à proposer qu'un "déficit d'humanité" (A. Meynard). Mettre le handicap à la place du symptôme, ce n'est pas sûr que cela soulage la culpabilité, car si l'on en croit Freud : "Le moi se punit quand un malheur l'assaille". Mais cette culpabilité prend une autre forme : elle alimente la revendication et cherche un dédommagement dans un surcroît d'amour (voir Freud, Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse)

## QUELLES FORMES PREND CE DISCOURS ?

Il revendique un fondement scientifique, sur la base d'une amnésie totale en ce qui concerne tout l'acquis du siècle précédent sur la connaissance du psychisme et de ses liens avec le langage. Amnésie qui répond à un rejet clairement exprimé de la prise en compte du psychisme, même si ce refus s'appuie sur un malentendu réducteur. En effet les enjeux psychiques sont ignorés au profit du trauma ou de la perturbation des conditions de vie par rapport à une norme. C'est toute la représentation de l'infantile qui est touchée par cette amnésie, entraînant un déni de la sexualité infantile, une méconnaissance des conditions et des effets de la parole... et a fortiori sont évacués : la curiosité sexuelle comme moteur de l'accès aux connaissances, le lien entre la pulsion et le langage, etc.

## QUELQUES DECLINAISONS DE CE DISCOURS

La causalité psychique étant évacuée a priori, le texte d'application du Rapport Ringard spécifie qu'il s'agit d'éliminer du diagnostic de dyslexie les facteurs sociaux et scolaires. Cela a plusieurs implications. L'une est exprimée par une responsable d'association de parents, qui dit à une de mes collègues, apprenant qu'elle travaille à Roubaix : "A Roubaix, vous ne pouvez rien faire." Cet élitisme laisse supposer les conséquences ségrégatives de ce discours. Une autre implication importante est de rapporter tout trouble au médical. Tout symptôme est ramené à un dysfonctionnement au plus près du réel du corps biologique. Très loin du corps symbolisé par les inscriptions signifiantes et imaginarié par le miroir, mais au plus près du corps tatoué, percé, chirurgiqué esthétiquement, qui actuellement s'exhibe et

qui traduit, à mon sens, un défaut du symbolique, revers de cette “modernité” qui tend à effacer les traces du passé.

Un des maîtres mots de ce discours est le développement (dysphasie de développement). Cela implique l’affirmation que les troubles ne sont pas acquis et qu’il s’agit bien d’un handicap ou d’un déficit fonctionnel, l’être humain étant conçu comme un ensemble de fonctions qui, sans “accident” de départ (génétique, biologique, anatomique...) se développe naturellement de façon harmonieuse, “normale”.

Il n’y a donc pas lieu de tenir compte de l’histoire du sujet, si ce n’est tout au plus dans la mesure où des événements réels repérés comme traumatiques, ont pu empêcher une maturation des processus naturels. A l’histoire se substitue la mémoire comme fonction à entraîner, développer...

Dans cette logique, la souffrance psychique ne peut être elle-même que :

- consécutive à un traumatisme réel
- conséquence du trouble fonctionnel. Ainsi l’enfant dyslexique est en échec, donc il souffre (ce qui n’est certes pas à évacuer) mais si on supprime son trouble, tout ira bien. Négation du conflit comme inhérent à la constitution de l’être humain, négation de l’articulation du somatique et du psychique qui est au fondement de la psychanalyse, négation (“haine” dit André Meynard) de la fonction symbolique et cela est repérable par exemple en ce qui concerne la fonction paternelle : s’en tenir au déterminisme biologique, c’est ramener le père à n’être que ce père-là, le père génétique. La fonction paternelle devient impensable comme nom du père et cela se traduit dans des projets de lois qui autoriseraient la mère à choisir le nom de son enfant. L’identité se réduit donc à une place occupée. Si pas de père à “sa” place, il ne peut y avoir que carence.

La logique maturative appliquée au langage implique par exemple que l’état du langage oral va être nécessairement prédictif de l’acquisition du langage écrit. La lecture est considérée comme une étape de progrès et comme une simple transcription de l’oral. L’écrit arrivant ensuite comme une application technique supérieure du lire.

Cette conception de l’écrit, qui semble réduite à la confrontation à la nécessité scolaire, que l’on fait d’ailleurs de plus en plus tôt, ne semble viser que l’instrumental utile. Le plaisir subjectif, le plaisir lié à la fonction, sont considérés comme devant être dépassés au moment de l’apprentissage.

Alors, le fin du fin du sérieux et de l’utile c’est de rendre cet instrumental totalement tributaire du phonologique.

La “conscience phonologique” est donc un autre maître mot.

Arrêtons-nous un peu sur cette “ nouveauté ”... que dénonce déjà Roland Barthes quand il parle, dans les “ Variations sur l’écriture ”, du “ phonocentrisme des linguistes et des savants ”.

Il me semble que nous n’avons pas la sagesse de la “ Duchesse ” dans “ Alice au pays des merveilles ” :

“ Occupons-nous du sens et laissons les sons s’occuper d’eux-mêmes ”.

Le sens, il est bien loin des préoccupations qui sous-tendent ces bilans au cours desquels l’orthophoniste fait passer parmi d’autres tests celui de “ l’alouette ” et signale qu’il faudrait peut-être voir ultérieurement ce qu’il en est de la compréhension de la lecture...

Là encore, on réduit une activité complexe à son versant corporel réel, perceptif, oubliant que le passage de la perception à la représentation se fait par l’inscription de traces mnésiques et suppose un refoulement. On fait comme si les inscriptions signifiantes se réduisaient au sonore alors que toute la sensorialité est affectée par le processus de l’inscription du symbolique sur le biologique.

Cette focalisation sur l’oralisation dans notre profession, est en réalité la réémergence d’une longue tradition, qu’il faut rechercher dans l’histoire de la rééducation, celle-ci commençant avec l’attention portée dès le XVIIème siècle à la surdité.

André Meynard cite une intervention d’Arnold au congrès de Milan sur la surdité, en 1880, où il apparaît que les sons sont quasiment sacrés : “ Le ciel ne s’est pas trompé en choisissant le langage parlé comme l’instrument de la pensée. On n’a découvert aucun symbole de la pensée que l’on puisse comparer aux sons articulés. Ils sont liés à ce qui est mental. Et c’est là la raison pour laquelle ils ont été choisis par la nature ou plutôt par l’omniscient créateur pour le temps où nous devenons capable de penser et comme conséquence de parler.” Roland Barthes évoque aussi l’Inde, où la prononciation avait une importance religieuse telle que, dans les procès de sorcellerie, au lieu de brûler le sorcier, on lui cassait une ou deux incisives.

Tout autre est le fondement de l’intégration de la différence des phonèmes que nous propose Freud dans le Fort-Da, où il s’agit bien d’une articulation liée à l’absence et à la représentation, que Lacan traduit comme “ l’intégration diachronique de la dichotomie des phonèmes ”, comme porte d’entrée dans la langue (Séminaire I, page 196).

Le rejet de la fonction signifiante pour faire du signifié et de la maîtrise de son support phonologique et alphabétique la promesse d’un idéal de communication à atteindre permet de traiter la langue comme si elle ne se parlait et ne s’écrivait qu’en situation expérimentale idéale. Ce qui est cohérent avec une conception du langage

comme fonction naturelle qui se développerait donc en dehors d'un contexte relationnel.

Ainsi la question du rapport à l'autre n'est pas abordée dans les conditions d'émergence de la parole et les questions d'inscription symbolique, de filiation, de désir, semblent n'avoir aucune incidence sur ce qui n'est plus finalement qu'un outil à maîtriser; la " maîtrise du langage " est posée comme visée de la rééducation.

Maîtriser l'outil c'est aussi maîtriser le sens. En cela aussi cette position est idéologique, car elle repose sur une réduction des données qui nie la division subjective, l'assujettissement au langage qui nous humanise, pour lui substituer l'assujettissement du langage, qui n'est possible que s'appuyant sur l'univocité du sens. Cela a un autre nom : le fondamentalisme. Ce qui définit le fondamentalisme c'est : une seule lecture possible. Voilà la maîtrise du sens. Cela conduit à la censure.

Le sens... certes il faut s'en occuper. Si savoir lire suffit (cf. le bilan orthophonique dont je parlais tout à l'heure) c'est que finalement la question du sens ne se pose plus, il est unique, totalitaire, générateur de fatwa et d'autodafé. C'est la sombre histoire de l'écrit.

Le sens, occupons-nous-en donc, pour suivre le sage conseil de la Duchesse mais pour lui laisser toutes ses directions.

C'est la langue qui est la gardienne du sens et les immortels y veillent ; elle a une fonction surmoïque à laquelle se raccrochent parfois les enfants en difficulté qui sont sans cesse à la recherche des " règles ".

Ne sommes-nous pas pris aussi dans cet idéal du sens, comme si le texte valait surtout pour un " ce que ça veut dire ", alors que la lecture repose sur un texte où ce qui fait énonciation, c'est que les signifiants de l'auteur ne sont pas les signifiants du lecteur, et que la lecture est donc toujours multiple ?

A ce stade de notre réflexion, il me paraît essentiel de préciser que nous avons à prendre position.

Tout d'abord : il n'y a pas de corrélation à faire entre l'usage d'une fonction et une maturité psychologique et instrumentale. D'abord parce que cette corrélation repose sur une conception normative, comme s'il y avait un état normal, mature, auquel correspondrait un état normal de la lecture et de l'écrit. Si on réduit la possibilité d'accéder au langage écrit à cette maturité, on ne tient aucun compte de la clinique :

" Les psychotiques écrivent comme les névrosés parlent ", dit Lacan. Si les psychotiques écrivent alors que les " déficients mentaux " se protègent de l'écrit, ce n'est sans doute pas pour une raison de plus ou moins grande maturité... Et que devient l'inhibition dans une logique développementale ?

Nous avons à réaffirmer aussi que toutes les grandes fonctions ne se développent que parce qu'elles répondent à un certain moment à une nécessité subjective et au sens qu'un sujet attribue à un moment donné à une activité. Ce développement n'est pas naturel et ne se fait pas dans la solitude.

## ET LA CLINIQUE ?

Il y a quelque chose qui n'est pas envisagé dans la perspective de l'efficace et de l'utile. C'est le ratage. Une autre absence est repérable dans les textes " savants " sur le langage : c'est la clinique. L'un ne va pas sans l'autre : c'est la clinique qui nous apprend tout l'intérêt de la mise en échec par l'enfant de nos stratégies...

La seule clinique supposée des discours neuropsychologique, comportementaliste, cognitiviste repose sur : le savoir est de notre côté, savoir cumulable et déterminant la compétence; le désir de parler, écrire, lire est posé du côté de l'autre comme une évidence. L'autre ne peut que désirer cela. Alors que ce soi-disant désir répond à une injonction sociale à être dans la norme.

Cette " clinique " repose sur une hyperspécialisation des techniques, évidemment incompatible avec la prise en compte des positions subjectives puisqu'elle implique l'imposition d'un savoir universel, la négation de la subjectivité du praticien qui, comme spécialiste, devient, à savoir égal, et donc, dans cette logique, à compétence égale, interchangeable. Mais peut-on penser une clinique sans transfert ? Il ne peut pas être question de transfert quand le manque de l'un posé en termes de déficit rencontre un autre plein de savoir. La dé supposition du savoir de l'orthophoniste, pour mettre un brin de savoir du côté de l'enfant, est impensable dans le paradigme déficitaire. Si on ne tient pas compte de la dynamique du transfert dans ce qui se passe dès que quelqu'un adresse une demande à quelqu'un d'autre, c'est-à-dire s'en remet à son savoir pour éclairer son propre savoir, la clinique pose très vite des problèmes insolubles ou qu'en tous cas la science ne peut traiter.

Mais la clinique, c'est aussi la rencontre de notre propre clinique avec celle du patient ; et donc nous avons peut-être à nous préoccuper de ce qu'il en est de notre propre rapport avec l'objet de la rencontre, le langage écrit par exemple... Parce que nous avons toujours un peu tendance à traiter les choses comme si elles posaient problème pour les autres mais pas pour nous ; nous sommes dans une démarche d'idéalisation.

Récemment, une orthophoniste parlant de son choix professionnel, évoquait sa propre dyslexie au cours de sa scolarité, alors qu'elle avait une bonne aisance corporelle. Elle me dit : " c'est pour ça que, par exemple, je ne voyais pas du tout comment on pouvait aider les autres par la psychomotricité... mais que l'on puisse avoir besoin d'aide pour le langage, ça je le comprenais tout à fait. "

Nous sommes engagés par rapport à l'objet de la rencontre. Quand j'entends que le projet de la rééducation serait de donner à l'enfant le plaisir de lire, je suis toujours un peu perplexe. Est-ce que cette visée idéale ne nous cache pas "*cette horreur particulière qui s'attache à la lecture*" (G.Pommier) et que semble manifester cette enfant en difficulté d'apprentissage qui est tétanisée devant tout signe écrit, sa mère se rappelant qu'elle-même avait perdu le sommeil au moment d'apprendre à lire ? Est-ce que nous n'avons pas aussi tendance à idéaliser l'écriture et à considérer l'accession à l'écrit comme un aboutissement, nécessairement source d'épanouissement. Mais alors, c'est étrange comme on écrit peu soi-même, comme il y a peu d'enthousiasme quand il s'agit de rédiger un cas, comme on rechigne devant un travail théorique qui nécessiterait de lire un peu et d'en écrire quelque chose...

Or je pense que notre propre travail sur notre position par rapport à l'écrit est essentiel dans la proposition que nous allons faire à l'enfant, parce que ce qui me semble spécifique à la rééducation, c'est que la subjectivité de chacun des protagonistes de la rencontre est engagée par rapport à l'objet de la rencontre. Ce n'est pas l'enfant seul qui est en jeu dans un apprentissage qu'il refuserait, ni même les seuls enjeux psychiques pour cet enfant vis-à-vis de cet apprentissage. Mais ce sont les enjeux propres à l'écrit qui sont aussi à prendre en compte.

Enfin notre propre rapport à la lecture est impliqué aussi, dans la mesure où la clinique est aussi une lecture du texte produit par l'enfant. Cette lecture nous embarrasse quelquefois : "ce qui se passe avec cet enfant, je n'y comprends rien", "il évolue mais je ne sais pas pourquoi"...

Cette lecture nous confronte à l'illisible. Cet illisible tient certes à notre propre clinique, à notre névrose. Il tient aussi à notre savoir référentiel. Nous pouvons lire le texte de l'enfant (encore faut-il que nous l'ayons invité à le produire et que nous donnions à ses productions ce statut de texte) avec une grille de lecture, que celle-ci soit cognitiviste, orthophonique, psychanalytique ou autre, par laquelle il ne s'agira que de valider ou d'invalider des hypothèses préalables. Cette impasse de la grille de lecture ne doit cependant pas nous inciter à fuir toute référence. Une des fonctions de la référence me paraît être de nous permettre de supposer qu'il y a au moins une lecture possible.

Enfin l'illisible tient au défaut structural du langage : tout d'un texte ne se lit pas. C'est ce qui fait que l'on peut avoir plusieurs lectures d'un même texte et qu'il y a toujours un écart entre l'auteur et son texte, entre le lecteur et l'auteur, entre les différentes lectures que nous faisons d'un même texte.

Tout cela nous amène peut-être à réviser une conception de l'écrit qui serait essentiellement utilitaire, fonctionnelle. Réduire l'écrit à cela, c'est se priver de tous les écrits "inutiles" mais qui ont une fonction : le journal intime, l'écrit à la place d'un "dire" trop difficile, la lettre écrite et que l'on n'envoie pas, l'écrit qui vaut en soi comme c'est le cas de certaines inscriptions placées si haut qu'elles sont

illisibles... et toute la littérature, avec toute la violence qui lui est faite parfois...

“ L’écriture est une pratique sans intention préalable de produire du sens ”, écrit Roland Barthes. Voilà qui nous éloigne aussi de l’écrit dans sa fonctionnalité et nous rapproche de l’enfant qui “ écrit ” avant d’avoir appris, dans un semblant dont il ne faut pas négliger l’importance.

## LIRE ET ECRIRE

Lire et écrire ne sont pas les deux versants d’une même technique, qui serait une simple transcription de l’oral. Qu’il ne s’agisse pas d’une transcription est perceptible quand on tente de mettre par écrit une communication faite oralement. Le passage à l’écrit comporte une rupture avec l’oral, et lire est une opération qui ne se superpose pas à écrire.

ECRIRE suppose de tenir compte de toutes les lettres, de leur attribuer un sens (le “ s ” du pluriel ou de la 2<sup>ème</sup> personne du singulier), en n’oubliant pas celles que l’on n’entend pas et en sachant que la lettre n’est pas la transcription du phonème. Ecrire, c’est aussi séparer les mots, refouler les homophones et perdre de la signifiante. Ecrire, c’est être confronté à la production d’un énoncé, forcément en écart avec ce qui l’instant d’avant nous appartenait encore, c’est donc supporter une insatisfaction et une perte... un effet de dé subjectivation aussi, parce que l’écrit suppose de se soumettre à des propositions grammaticales universalisantes et que ces propositions organisent un savoir qui porte sur l’identité, le sexe, le comptage...

LIRE suppose au contraire (sauf dans la poésie,... ou Joyce...) de se détacher de la lettre et de ce qui est écrit pour accéder au sens et donc de se confronter à la levée du refoulement car la lecture restitue le jeu du signifiant. Par exemple, ce titre de chapitre dans “ Désirs et Réalités ” de Nancy Huston : “ La belle et le bellum ” ; ça ne prend sens que si c’est lu. Quelque chose se passe entre l’écrit et sa lecture qui est toujours de l’ordre de l’interprétation ; il s’agit de déchiffrement et non de décodage. Ce n’est sans doute pas pour rien si nous constatons dans la clinique, parfois, une adhérence aux mots dans leur aspect formel comme dessin ou comme code. Mais “ *l’écrit n’est pas à lire* ” : “ *comme si l’enfant à savoir lire d’un dessin que c’est la girafe, d’un autre que c’est guenon qui est à dire, n’apprenait pas seulement que le G dont les deux s’écrivent n’a rien à faire de se lire puisqu’il n’y répond pas.* ” (Jacques Lacan, Les quatre concepts.)

Certains enfants restent obsessionnellement dans l’épellation pour se protéger de la perte indispensable pour accéder au sens, celui-ci comportant lui-même la menace du retour du refoulé. D’autre part, l’imaginarisation de la lettre (les trois ponts du M) ou l’insistance à lui donner sens (le P de papa), en évitant la confrontation au réel et au hors sens de la lettre, ne font sans doute que retarder l’accès à l’écrit.



Seul le nom propre échappe à cette dialectique de la lettre et du sens. Le nom propre est un signifiant détaché de toute signification, il ne se traduit pas car il garde toutes ses lettres. Or le sujet étant inscrit dès sa naissance sous son nom propre, ce sont des lettres qui sont les clés de son identité. C'est le point d'ancrage de notre subjectivité.

L'APPRENTISSAGE, nécessaire pour entrer dans le langage écrit, risque d'être une épreuve pour le sujet, interrogé dans son identité : devenir lecteur, c'est être représenté autrement par rapport à ce qu'il était, et la mise en échec de cet apprentissage, interprétée dans la logique déficitaire, règle son compte à la subjectivité en fournissant au sujet des identités pour se représenter déficient et non manquant : il sera dyslexique, dysorthographique, dyscalculique...

Confronté à l'apprentissage, à un savoir à acquérir, l'enfant va pouvoir manifester ce qu'il en est de sa place de sujet vis-à-vis du savoir et des aléas du "désir", toujours problématique, de savoir. Parce que ce n'est pas sans savoir qu'il aborde ce savoir "à prendre". Le sujet qu'il est se fonde d'un savoir constitué par les traces des inscriptions symboliques qui le constituent. Et c'est précisément par le jeu de la lettre que le champ de l'écriture va être potentiellement ouvert aux manifestations de l'inconscient, dans une espèce d'effet de collusion entre ce qui va s'écrire et le "c'est écrit" du sujet.

Pour marquer une pause, je vais vous lire cet extrait d'une interview de Pascal Quignard, parue dans Télérama :

"Le perdu, c'est le premier monde. Nous sommes des créatures à deux temps. Le premier temps, le premier monde, les neuf mois passés dans le ventre de la mère, est perdu à jamais le jour de la naissance. Le seul lien qui subsiste entre le premier et le deuxième monde, c'est le soprano de la voix maternelle. On se construit ainsi. "Je pense que nous avons fait une expérience lorsque nous ne parlions pas." : cette phrase, à laquelle je souscris sans réserve, n'est pas de Françoise Dolto mais de Saint Augustin. Nous avons fait, avant l'acquisition du langage, qui s'opère aux alentours de vingt mois, une expérience auditive concentrée déterminante. C'est cette même expérience que l'on retrouve dans la lecture silencieuse et dans l'écriture. Une expérience aux paupières à demi fermées. On fait revivre ainsi un état intérieur-antérieur. (...) Je me définis d'abord comme un lecteur. Et je crois qu'il y a dans la lecture un reste de culte aux morts et de relation avec les morts."

## A PROPOS DE LA REEDUCATION.

Reparlons de magie... Quand on regarde un magicien, on sait qu'il y a un truc, mais on ne le voit pas, alors que cela se passe sous nos yeux.

Une intervention technique, ça a quelque chose de magique dans le sens où quelque chose se passe mais ce n'est pas dans l'acte technique lui-même que se

jouent les effets.

C'est peut-être cela que nous risquons de perdre parce qu'actuellement toute technique est présentée comme ayant une valeur en soi, comme une réparation, comme ce qui précisément manquait, et il ne reste de la rencontre qu'un ensemble de procédés.

Il y a là, par rapport à une conception déficitaire du trouble, une logique qui est celle de se protéger du manque par l'intermédiaire du déficit de l'autre.

La technique, si on la conçoit comme une intervention et non comme l'application systématique de procédés, on va pouvoir envisager qu'une part d'inconscient y entre en jeu. Claude Chassagny disait que la technique est de l'ordre de la culture : une manière de faire que chacun s'approprie d'une façon qui lui est propre. C'est pour cela que notre propre rapport à l'écrit est engagé dans l'affaire et cela relève aussi du transfert, d'un transfert sur l'objet de la rencontre. Parce que c'est ça finalement, le secret de la magie, c'est le transfert. Quand on regarde un magicien, on choisit quelque part d'y croire ; on lui attribue un savoir.

De même, quand on lit un livre, c'est bien souvent parce que quelqu'un nous en a parlé, ou parce qu'on a "fait confiance" à un critique, ou parce que l'on a déjà transféré sur cet auteur, ou plutôt sur son texte.

Donc finalement, s'il vaut quand même mieux ne pas se satisfaire d'un acte magique, il y a sans doute plusieurs façons de s'en sortir, qui ne sont pas équivalentes. A la toute-puissance des procédés, je préfère prendre appui sur ce qu'avait dit un jour Claude Chassagny : "ce n'est pas parce que l'on est rééducateur que l'enfant n'a pas d'inconscient." J'ajouterai : l'enfant et le rééducateur. Dans une rencontre qui a le langage pour objet, nous posons que toute la vie psychique est en jeu. Si "l'instance psychique est le résultat de l'articulation du biologique et du langage" (A.Cordié), nous n'avons pas à faire l'impasse sur le fait psychique. Mais il y a à préciser comment nous prenons cela en compte dans le cadre d'une rééducation.

"Nous ne sommes pas là pour interpréter ses conflits mais pour l'aider à les exprimer." (Claude Chassagny). Pour cela il faut d'abord ne pas en avoir peur. L'aider à les exprimer, cela suppose de pouvoir l'entendre, que cette expression soit explicite ou non. Il s'agit donc de ne pas se protéger de la fonction signifiante. Entendre par exemple ce que dit cette petite fille qui approche les ciseaux de la cheville de la poupée en disant "je vais lui casser les pieds." Cette substitution de "casser" à "couper" est chargée de sens. Nous n'avons pas à l'interpréter autrement que dans le champ du langage, en mettant "casser les pieds" et "couper avec des ciseaux", dans des contextes sémantiques qui vont contribuer à la constitution du texte de l'enfant.

Je dirais que pour nous, orthophonistes, le point d’ancrage de notre savoir et de notre acte n’est pas de l’ordre de la psychopathologie, de la théorie de la vie psychique, de l’Oedipe, etc., même si nous avons à en savoir quelque chose. Notre point d’ancrage, c’est prioritairement une conception du langage, oral et écrit, et des conditions physiologiques, neurologiques, linguistiques, et psychiques aussi... de leur acquisition. Et si nous ne pouvons pas ne pas prendre en compte que toute évolution s’inscrit dans une histoire, nous le faisons dans une position qui est, non pas celle d’une réécriture comme dans la cure analytique, mais d’une écriture de ce qui va s’actualiser dans la rencontre, des traces, des inscriptions fondatrices qui sont les racines langagières du sujet et qui cherchent à s’historiser, à faire texte. Dans ce temps d’articulation du réel au symbolique par l’imaginaire, il arrive que les enfants écrivent d’abord sur leur corps ou sur la poupée. Nous avons à accompagner et à orienter ce passage pour qu’il ne vire pas au tatouage.

Il y a différents états de l’écriture que l’histoire retrace et que nous sommes tentés de lire comme l’histoire d’un progrès. Nous pouvons avoir, vis-à-vis de ce que l’enfant nous montre du travail de l’écriture en lui, une attitude de “reconnaissance” de ces états de l’écriture, sans préjuger pour autant d’une signification évolutive qui répondrait à une loi de progression du sujet humain, mais en les considérant comme indissolublement liés à ce qui constitue l’écriture, en particulier pour ce sujet. Que ce soit le décalque de la main sur la feuille, l’importance donnée à un moment au geste graphique, ou à l’effacement de la trace, ou à l’organisation de l’espace, à la matérialité de la lettre... Nous sommes présents à l’enfant sur ce parcours où c’est lui qui marque les étapes mais sur lequel nous avons des repères. Travail difficile pour l’enfant, qui va devoir laisser tomber les lettres pour accéder au sens alors qu’il a dû se les approprier. Et accéder au sens, c’est affronter une autre épreuve : c’est que le sens n’est pas univoque. C’est un travail sur le signifiant qui va pouvoir soutenir l’enfant devant cette difficulté, plutôt qu’un travail sur la langue. Ce travail sur le signifiant comporte la restitution des différents signifiés pour qu’ils soient associés, mais non confondus, afin de permettre l’activité de pensée. Que le mot “opération”, quand il s’agit de procéder à une opération mathématique, ne soit pas dans la confusion avec l’opération chirurgicale, mais accède à l’évocation, au jeu signifiant. Il s’agit, par un travail de séparation, de rendre aux mots leur polysémie, et ce jusque dans la prise en compte de l’erreur comme savoir sur la fonction signifiante. Ce travail nécessite que l’on soit moins préoccupé du passage de l’oral à l’écrit que d’un écrit à partir duquel une parole va être possible (ce à quoi répond le “discours parallèle” dans la T.A.). Ce mouvement énonciation - énoncé - énonciation met un écart entre l’écrit et sa fonctionnalité : ce n’est pas d’avoir produit un écrit qui rend compte de la visée de ce travail. Ce n’est pas non plus, en ce qui concerne la position du rééducateur, d’avoir un savoir à transmettre, qui est une position pédagogique et qui risque d’appeler le sujet dans les impasses de sa structure dans le rapport au savoir. Mais il s’agit plutôt, me semble-t-il, de transmettre la loi du langage. Bien sûr il faut, pour passer de la langue maternelle (“Lalangue”) à la langue normée, support de tout message échangeable, prendre position dans le savoir. Mais il n’y a pas à brûler les étapes. Il ne faut pas négliger le passage par l’illusion de savoir et le

faire semblant de savoir par exemple, et par l'écriture secrète, codée, la phrase magique, ou l'enfant qui, devant vous, se cache pour écrire...

Cela demande au rééducateur de ne pas céder aux pressions d'efficacité scolaire rapide et que lui-même n'organise pas la relation autour des résultats scolaires à atteindre.

Nous sommes amenés parfois à résister aussi sur la question du temps. Actuellement on a tendance à régler un certain nombre de conduites sur un temps hypothétique qui n'est pas le temps de l'enfant : on anticipe le trouble en termes d'échec scolaire, parce qu'il faut prévoir une orientation et en fonction de la date de réunion de la C.D.E.S. et de la liste d'attente dans les établissements spécialisés par exemple. Rendre à l'enfant le temps et l'espace de son évolution paraît souvent inconciliable avec ces impératifs qui prennent bien peu en compte la réalité de l'enfant.

Que pouvons-nous mettre en place face à la toute-puissance des discours scientifiques et médicaux et des institutions ? Appuyer notre travail sur la fonction signifiante, c'est se confronter à l'impossible : il y a de l'impossible à dire, à écrire, à lire; il y a une impossible conjonction du signifiant et du signifié. Attendre que ce soit possible pour l'enfant (de lire, d'écrire, d'apprendre), cela risque d'être un évitement du réel et de sa confrontation. Nous disons aussi parfois qu'à la place du supposé vouloir bien lire, bien parler, bien écrire, nous allons permettre à l'enfant d'accéder au désir de... un peu là aussi comme une promesse.

Or le signe que l'on est dans le désir, c'est bien souvent qu'on en bave... c'est d'ailleurs ce que disent les écrivains, dont on peut dire que eux sont dans le désir d'écrire.

Ce n'est pas un parcours facile.

Peut-être que l'on peut reprendre à notre compte ces mots de Jeanne Granon Laffon (Les pratiques sociales en dette de la psychanalyse) ; la visée de notre travail serait de permettre à l'enfant de :

“ Trouver sa place dans sa propre fiction avec 24 lettres, quelques règles et toute la littérature ”...

\* \* \* \* \*

## Bibliographie :

A.N.A.E. : Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant, 30 rue d'Armaillé, 75017 PARIS.

Roland BARTHES : Variations sur l'écriture, SEUIL.

Yvan FONAGY : Les bases pulsionnelles de la phonation, in *Revue française de psychanalyse*, 1970.

Jean-claude GUILLEBAUD : Le principe d'humanité, SEUIL.

Nancy HOUSTON : Désirs et réalités, in *Textes choisis, 1978-1994*, BABEL.

Jacques LACAN : Séminaire I, SEUIL.

Jacques LACAN : Ecrits, SEUIL.

André MEYNARD : Quand les mains prennent la parole, ERES.

Pascal QUIGNARD : Petits traités I, FOLIO.

Pascal QUIGNARD : Le nom sur le bout de la langue, FOLIO.

Pascal QUIGNARD : Les ombres errantes, GRASSET.

Bernhard SCHLINK : Le liseur, FOLIO.