

Décembre 1996/ Janvier 1997, envie d'école n° 9, pp. 4-6

Peut-on parler de « transfert » en rééducation ?

Jeannine DUVAL HERAUDET

« *J'adore travailler avec toi !* », déclare José, cinq ans, au moment où je vais le chercher dans sa classe. C'est notre troisième rencontre. Il répète la même phrase en fin de séance. Comment peut-on l'entendre ? S'agit-il du transfert qui s'amorce ? Comment le reconnaître et qu'en faire ?

« Pour reconnaître un transfert et être en mesure de composer avec cette réalité, il faut beaucoup de vigilance et d'honnêteté. Ce phénomène devrait, à mon avis, faire partie de la formation de tous les enseignants et surtout de tous les thérapeutes ». (1)

Deux grandes questions interdépendantes, sous-tendent notre réflexion ici, à propos du transfert en rééducation :

- Est-il légitime et valide d'utiliser le concept analytique de transfert interpsychique dans le champ rééducatif ? Auquel cas, est-il utile, voire indispensable de le repérer, et si oui, comment ?

- Peut-on constater certains effets du transfert en rééducation ? Si oui, quel est leur lien avec le processus rééducatif lui-même ?

Nous tenterons d'amorcer des réponses à ces questions à partir de ce que dit José, puis de trois vignettes cliniques, abordées uniquement sous l'angle de ce questionnement.

1- Qu'entend-on par transfert ?

José semble, en prononçant ces mots, exprimer qu'il est volontaire pour venir avec moi, rassuré du moins par rapport au fait de quitter sa classe, sa maîtresse, l'étayage du groupe des pairs. Il manifeste ainsi un certain investissement affectif positif envers la rééducatrice.

Le concept de transfert, théorisé par la psychanalyse, connaît parfois un élargissement de ses acceptions, selon les auteurs. Certains nomment « transfert » l'ensemble des phénomènes qui constituent la relation du patient au psychanalyste. Ce n'est pas la conception de Freud et de ceux qui s'y réfèrent : tout investissement, positif ou négatif n'est pas transfert.

Le transfert est la réactualisation d'un lien inscrit au lieu de l'inconscient.

Etymologiquement, le transfert est un déplacement. Si c'est la psychanalyse, avec FREUD, qui a conceptualisé le concept de transfert, celui-ci n'a pas attendu la psychanalyse pour exister. S. FREUD affirme d'ailleurs : « Il ne faut pas croire que le phénomène du « transfert »... soit créé par l'influence psychanalytique ». **Le transfert s'établit spontanément dans toutes les relations humaines...** il transmet partout l'influence thérapeutique et il agit avec d'autant plus de force qu'on se doute moins de son existence ». (2)

Dans la théorie psychanalytique, le transfert désigne « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux... Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marquée ». (3)

Il ne s'agit pas de répétitions à la lettre des scènes vécues réellement ou fantasmatiquement, mais des équivalents symboliques de ce qui est transféré, une forme plutôt que des contenus. « Une mise en acte de l'inconscient, un effet de l'inscription du souvenir inconscient de nos premières relations objectales sur le versant de l'amour et de la haine ». (4)

2- Le transfert du rééducateur

Pour ma part, entendant ces paroles qui me sont adressées par José, je suis touchée sans doute, confortée peut-être dans mon narcissisme, dans mon identité professionnelle, jusqu'à pouvoir penser, me plaçant dans une relation imaginaire : « Il m'aime ». Mon propre transfert peut dès lors se mettre à fonctionner, ces paroles pouvant réveiller en moi un « ailleurs » présent ou passé, extérieur à ma relation de l'ici et maintenant avec cet enfant. Et je risque d'être « piégée », « parasitée », comme lui peut l'être aussi, par mon propre transfert, lui-même lié à mon désir.

Nous entrevoyons là une face du transfert qui peut être un obstacle au travail avec l'enfant.

Un très court exemple peut venir illustrer ce piège que notre vigilance peut nous éviter. A l'approche des grandes vacances, et après huit mois de rééducation, la relation de la rééducatrice et de Benoît, neuf ans, était très positive. Benoît, garçon en grande difficulté scolaire et familiale, manifestait à ce moment-là l'importance pour lui de ces moments de rencontre à l'intérieur du cadre scolaire, par ailleurs difficile à vivre pour lui. La rééducatrice envisagea alors d'écrire une carte postale au garçon pendant ses vacances, justifiant son intention par des arguments qui auraient pu être entendus dans d'autres circonstances sans doute.

Recevoir du courrier personnel à son nom, aurait pu représenter pour le garçon à la fois un intérêt pédagogique : revalorisation de l'écrit pour un élève qui refuse celui-ci, mais aussi et surtout peut-être, par l'inscription du nom, avoir un effet de nomination, grâce à un tiers, la médiation symbolique de l'écriture. Grâce aussi au geste du facteur qui redouble cette nomination. Nomination qui aurait pu marquer une certaine coupure, individuation d'avec la mère, séparation que Benoît ne parvenait pas à élaborer pour lui-même.

La rééducatrice en parle alors au cours d'une synthèse du Réseau. Il lui apparaît alors que, derrière toute son argumentation rationnelle, c'est son propre transfert qui est à l'œuvre, et sa propre difficulté à se séparer, à envisager la coupure des vacances dans sa relation avec Benoît. Faire en sorte que cette coupure ne soit pas effective par le maintien d'un lien épistolaire risque au contraire de redoubler dans la relation transférentielle, l'impossible séparation de Benoît et de sa mère.

3. « Parce que je t'aime... »

*« Moi aujourd'hui, je vais faire un dessin pour toi... parce que je t'aime... parce que tu es gentille !
« , m'annonce José lorsque je vais le chercher lors de la quatrième séance.*

On peut formuler l'hypothèse que José remet en scène ici avec la rééducatrice, comme la plupart des enfants le font avec leur institutrice, le mode de relation établi avec sa mère depuis l'expérience prototype de l'apprentissage de la propreté, quand il lui offrait comme cadeau, ou lui refusait, ses fèces. Don, qu'il a sans doute renouvelé sous différentes formes ensuite...

Aimer, c'est aussi l'attente d'une réciprocité, c'est vouloir être aimé. Mais l'amour, comme effet de transfert, présente également une face de résistance : je souhaite me montrer sous mon meilleur jour lorsque je désire être aimé. L'amour ouvre la porte à l'aliénation du sujet dans le désir de l'Autre. « Que me veut-il ? »

« Le désir de l'homme, c'est le désir de l'Autre... toute cette canaillerie repose sur ceci de vouloir être l'Autre, j'entends par là le Grand Autre de quelqu'un, là où se dessinent les figures où son désir sera capté ». (5)

José demandera, comme le font la plupart des enfants que nous rencontrons en rééducation : « Y'en a d'autres qui vient avec toi ? » (ad litteram) Désir de captation de l'adulte, désir d'être le seul, l'unique, désir qui réveille l'angoisse de l'enfant qui, lorsqu'il partage l'amour de sa mère avec la fratrie, a peur de perdre cet amour; angoisse liée à la question de ce qu'il est dans le désir de l'Autre, sa mère.

4- Du Sujet-supposé-Savoir

« Le transfert est impensable, déclare J. LACAN, sinon à prendre son départ dans le Sujet-supposé-savoir ». (6)

Sujet-supposé-savoir quoi ? Ce qui est bon pour l'autre, et la signification de ses symptômes. Place assignée d'emblée au rééducateur par le maître, les parents et éventuellement l'enfant, lorsqu'ils lui adressent une demande d'aide, place nécessaire pour qu'ils puissent lui accorder leur confiance. Place dont le rééducateur devra veiller à se défaire afin de ne pas aliéner l'enfant. Cependant, place qui seule permet d'instaurer le transfert.

Nous étions en tout début d'une rencontre avec José et nous ne pouvons augurer de la suite du travail.

Il est nécessaire, indispensable, d'avoir acquis la confiance de l'enfant pour qu'un quelconque travail puisse se faire avec lui, pour qu'une rencontre puisse avoir lieu. C'est ce qu'Yves de LA MONNERAYE, l'illustrant de l'épisode entre le Petit Prince et le Renard, appelle le « temps pour s'appivoiser ». (7)

Temps d'appivoisement, qui peut être temps d'instauration du transfert.

L'espace rééducatif apparaît comme un lieu privilégié des processus transférentiels.

La rééducation, de par son cadre, de par la relation duelle et dissymétrique institutionnalisée entre l'adulte et l'enfant dans des conditions et objectifs différents de la situation pédagogique, n'est pas sans rappeler à l'enfant les relations intersubjectives réelles ou fantasmées avec les personnes mythiques de la petite enfance, et en particulier, la relation privilégiée à la mère. Elle favorise donc éminemment le transfert.

Le transfert est le moteur du travail psychique de l'enfant dans la relation. Sans transfert, il n'y a pas de relation, il ne se passe rien !

Le transfert est « un moteur », « un adjuvant », « une force motrice », dit S.FREUD. Le transfert est à la fois instrument des résistances et moteur de la guérison. « Il représente pendant quelque temps le ressort le plus solide du travail ». (10) Mais le transfert n'est pas toujours là d'emblée, et n'est pas à confondre avec l'investissement affectif positif avec une personne. De plus, il se présente sous un double aspect, ambivalent. D'une part une adresse, un appel à l'Autre, « *Accepte-moi, aime-moi, montre-moi que je compte pour toi* », mais aussi une résistance, « *J'ai peur, c'est dangereux de donner sa confiance* » .

Le transfert, en rééducation, permet à l'enfant, en les jouant avec le rééducateur, et à travers la répétition, d'explorer, d'avoir recours à des réponses passées, de construire de nouvelles réponses aux questions qu'il se pose actuellement, questions qui peuvent le submerger

à tel point qu'il n'est plus disponible pour les apprentissages, pour ce qui se passe au sein de sa classe. Grâce à la relation transférentielle, des angoisses toujours actuelles, des angoisses sur lesquelles aucun mot n'a jamais pu être mis ou d'une manière insatisfaisante, peuvent émerger et être enfin élaborées par l'enfant.

3- Angélique

La rééducation d'Angélique, 6 ans 7 mois, fille unique, a commencé en novembre, alors qu'elle était en Grande Section. La maîtresse n'était pas vraiment inquiète, mais demandait une aide au Réseau au regard des difficultés d'Angélique à écouter, à se tenir sur une activité, du besoin constant de la fillette de la présence de l'adulte auprès d'elle.

Il s'avèrera au cours des séances de rééducation, qu'Angélique est submergée par l'angoisse de la mort qu'elle relie à l'énigme de la naissance : « Comment naissent les enfants? ». Cette question sera ravivée par la grossesse de sa mère, lorsqu'Angélique sera au CP. Elle joue et rejoue ces questions, dans des jeux scéniques et dans des dessins, cherchant sa solution. Surgit alors la question fondamentale de sa place à elle dans cette famille, avec l'arrivée de ce nouvel enfant, de la perte possible de l'amour de sa mère. C'est une de ces mises en scènes autour de ce questionnement angossé que nous avons choisi de relater ici.

En mars, Angélique déclare, avant même que nous soyons entrées dans la salle :- Aujourd'hui, je serais le docteur...Toi, tu serais mon chien.

Dans la salle, je lui demande de préciser nos personnages et quels seraient nos rôles.

- Moi, je suis le docteur et ta maîtresse. Toi, tu serais un chien gentil, tout noir, les yeux bleu clair, tu as les pattes fines, la tête fine. Tu aurais un cancer, là. (Elle montre son estomac). Faut pas trop manger et pour boire, tu peux. Tu fais jamais de bêtises quand je te laisse à la maison.

Ce rôle qu'elle me donne est une synthèse de nombreux éléments joués ou évoqués depuis le début de notre rencontre. Nous avons très souvent joué au docteur. Elle m'a souvent répété qu'elle n'aime pas le noir (le noir est-il symbole de mort pour elle ou d'autre chose? A noter que je porte très souvent du noir). A diverses reprises, elle s'est représentée ou a représenté sa mère avec des yeux bleus, déclarant que c'était son rêve (Je n'ai pas les yeux bleus non plus). Un jeune oncle, frère de la mère, est atteint d'un cancer aux reins. Pendant très longtemps, Angélique a associé les malaises de sa mère dus à la grossesse, aux malaises de cet oncle, et à l'idée de la mort. Ayant mal à l'estomac, il est précisé qu'on ne m'obligera pas à manger. Le

problème de la nourriture, à présent réglé mais depuis peu de temps, a été une source de conflits permanents entre mère et fille depuis quasiment la naissance d'Angélique. La fillette demande toujours à boire au cours des séances. Je suis sensée être très sage, et donc dispensée des conflits qu'elle vit actuellement avec sa mère. Je me retrouve donc dans ce rôle, support de projection des conflits que vit Angélique, de ses désirs et de ses angoisses.

Il est une autre dimension du transfert, qui est l'expression, la mise en acte dans l'ici et maintenant, de la relation de l'enfant avec l'analyste ou le rééducateur par exemple, relation inscrite dans une histoire, leur histoire, relation et histoire qui s'insèrent dans une situation particulière et un contexte.

Certains éléments mis en scène ici par Angélique sont des répétitions d'éléments rencontrés ou d'expériences réalisées au cours de notre histoire. L'année précédente, en mai, alors qu'elle se questionnait éperdument, dans une compulsion de répétition, à propos d'un lien mortifère possible entre sa mère et elle. « Elle a failli me faire mourir » avait dit la mère à propos de sa grossesse, lors d'un entretien. Angélique avait alors « fait mourir mon bébé », c'est à dire le poupon dont j'étais sensée être la mère, m'imposant ses affects, son angoisse, son malaise. Dans l'épisode du petit chien abandonné, elle renouvelle ainsi d'une certaine manière ce mode de mise en situation.

Au cours du jeu, le thème du cancer est très vite abandonné. « Ma maîtresse » me téléphone et déclare que je veux rester chez ma fiancée, la petite chienne de la voisine, à laquelle elle m'a confié pendant son absence. Je proteste du contraire. Elle me dit alors en aparté :

- On ne peut pas aimer plus de une ou deux personnes, alors tu m'aimerais plus.
- Lorsque je lui dis que la voisine ne voudra peut-être pas de moi, elle ajoute :
- Tu lui demanderais, et elle te dirait non. Moi, ça fait rien, je vais prendre un autre chien.
- Je joue donc le jeu qu'elle a réglé et retourne frapper à la porte de « notre maison ».
- J'ai un autre bébé, crie-t-elle, je t'aime plus. Je veux plus de toi !
- Je tente de négocier, de l'assurer de mon amour, de ma gentillesse, de ma capacité à aimer l'autre bébé, elle ne veut rien entendre.
- Moi, je t'aime plus, va-t-en, je veux plus te voir !
- Je pars très triste, me lamentant du rejet, de l'abandon dont je suis l'objet :
- Personne ne m'aime, personne ne veut de moi !
- Elle ajoute, insistant :
- Mais oui !

- Angélique se rend compte alors qu'il est l'heure de la fin de la séance, et me rappelle :
- Allez, bon, tu peux revenir !

Cette séance me paraît très significative de ce qui peut se jouer dans le transfert. Elle met en scène le questionnement d'Angélique par rapport au désir de l'Autre et en particulier de celui de sa mère : « Qui suis-je dans le désir de l'Autre? » « Y aura-t-il toujours une place pour moi après cette naissance, alors que cet enfant pas encore né occupe déjà tant de place dans le discours de la famille? » « Quand une maman a un nouveau bébé, peut-elle encore aimer le premier? » Cette séance évoque une autre séance antérieure, au cours de laquelle Angélique s'était dessinée, elle, bébé, entourée de son père et de sa mère. Temps de rêve, temps d'amour exclusif..

Thèmes du rejet et de l'abandon sont donc évoqués, joués ce jour là. Mais dans ce jeu, les rôles sont inversés. C'est moi, la rééducatrice, en tant qu'Angélique projette sa personne et ses angoisses sur moi, qui suis abandonnée, et c'est elle Angélique, qui abandonne. Je suis la victime, je subis ce qu'Angélique se représente comme lui arrivant dans ses fantasmes. Elle, se met à la place des parents, et d'une certaine manière, reprend une certaine maîtrise de la situation, dans un processus similaire à celui que nous avons rencontré avec Nicolas. Elle passe ainsi d'une position passive à une position active, comme dans le jeu du « Fort-Da » décrit par FREUD.

Elle peut ainsi surtout commencer, grâce à la transposition, au déplacement dans le jeu, à prendre une certaine distance par rapport à ses angoisses. Elle les voit représenter par mon intermédiaire, d'une manière extérieure à elle, et surtout, elle peut verbaliser et entendre des mots sur la situation, les affects. Elle peut par conséquent symboliser ce qui pouvait être pour elle jusque là du domaine de l'angoisse innommable, du réel.

En fin de séance, « elle répare » cependant, ne pouvant, peut-être, supporter l'angoisse de me laisser abandonnée...

En guise de conclusion...

Comment ne pas être aliéné, ou ne pas aliéner l'autre dans le transfert?

Si le transfert permet de travailler, il est tout aussi important pour le rééducateur de repérer les phénomènes transférentiels dans lesquels il peut se trouver lui-même enfermé, afin de ne pas aliéner l'enfant dans la séduction ou le rejet par exemple. La rééducation aura eu des effets et aura atteint ses objectifs, si l'enfant peut se séparer, rejeter le rééducateur comme « un déchet », dirait LACAN à

propos du patient à l'égard de son analyste, quelqu'un dont il n'a plus besoin, en tous cas, rejet que le rééducateur connaît dès le départ, et qu'il accepte. L'objectif d'une rééducation n'est pas que l'enfant « se sente bien » avec le rééducateur, mais en classe, et sans aide, rééducative du moins.

Quels sont les moyens dont dispose le rééducateur pour ne pas se laisser enfermer ou pour ne pas enfermer l'enfant dans le transfert?

La réflexion personnelle dans l'**après coup** des séances, le fait de revenir sur ce qui s'est passé, est une première stratégie nécessaire de mise à distance de ses affects, d'élaboration du vécu partagé de la séance, d'une tentative de compréhension des processus dans lesquels on s'est trouvé pris au moment de la rencontre, et de ce qui s'est joué pour l'enfant.

L'aide d'un groupe, au cours des synthèses du Réseau par exemple, ainsi que les divers groupes d'Analyse de pratique ou de « Supervision », grâce à la mise en mots rendue nécessaire pour la présentation de la situation et les échanges avec ce groupe, permettent de franchir une étape de plus dans l'élaboration et la prise de conscience de son propre transfert et de celui de l'enfant, d'opérer cet écart nécessaire. Tout groupe de ce type occupe la position privilégiée d'être « **un lieu tiers** » pour le rééducateur.

Bibliographie

- 1- C. PORTELANCE. 1994, *La communication authentique*, éd. du Cram, Montréal, Québec, 220 p., p. 207.
- 2- S. FREUD, 1904, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Petite bibl. Payot, 1968, p. 623
- 3- J.LAPLANCHE et J.B.PONTALIS, 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF.
- 4- Ch. HERFRAY, 1993, *Actes du Congrès FNAREN*, Strasbourg, p. 50.
- 5- J.LACAN, 1969-70, *L'envers de la psychanalyse*, Notes de cours, p. 58.
- 6- J.LACAN, *LE SEMINAIRE*, livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, 1964, éd. du Seuil, coll. Points, 1973, p. 282.
- 7- Y. de LA MONNERAYE, 1991, *La parole rééducatrice*, éd. Privat, 272 p., p. 121 à 126.
- 8- J. LEVINE, « Régression ou refus de se séparer de soi? », in *Pratiques corporelles*.
- 9- D.W. WINNICOTT. 1958, « La capacité d'être seul », IN *De la pédiatrie à la psychanalyse*, éd. Payot 1969, 466 p., p. 325 à 333.
- 10- S.FREUD, 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Petite bibl. Payot, 1961, p. 420.