

L'ERRE n° 18, Mai 2000, pp. 13-26

« La compréhension de soi est une interprétation : l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée : cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction ».

Paul RICOEUR¹

L'écrit comme médiation rééducative

Jeannine HERAUDET

L'homme a toujours eu recours au mythe pour conjurer ses peurs. Lorsqu'il se rend compte qu'il ne parvient pas, par sa seule volonté ou son action, à le rendre conforme à ses désirs, il passe à un « *c'est comme si...* ». Une explication, extérieure à lui, organisatrice du monde, peut alors transcender sa propre recherche, « remplir les vides ».

L'étymologie grecque, « *muthos* », du mot « *mythe* » signifie « *légende* », « *récit non historique* ». Le « *logos* », quant à lui, a le sens de « *parole* », « *discours* ». On peut entendre que « *le discours* » est déjà une construction, une mise en forme, à destination sociale, à vocation de communication. Jacques LACAN² en fait ce qui structure les liens sociaux. Si on articule, en simplifiant :

MUTHOS -> ORAL

LOGOS -> ECRIT

la question qui se pose, face à des enfants « bloqués » face à l'écrit, est bien : « *comment aider l'enfant à articuler oral et écrit, pour entrer dans l'apprentissage de la lecture, ou pour se réconcilier avec celui-ci ?* »

La trame du mythe est constituée de mots. Ceux-ci appartiennent à l'ordre du langage, et relèvent du symbolique. Ces mots véhiculent un sens, une signification, qui, elle, relève de l'imaginaire. C'est de l'articulation entre la trame du discours et son sens, que naît le mythe, et « qu'il nous parle ». On peut mettre ainsi en correspondance :³

MOTS -> SYMBOLIQUE

SIGNIFICATIONS -> IMAGINAIRE

REEL -> REEL

¹ RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, L'ordre philosophique, éd. 1996, 425 p., p. 138

² LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire. Livre XVII*, Inédit, notes de cours

³ En adoptant la définition que donne Jacques LACAN des registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique, le réel préexistant à toute représentation et à *fortiori* à toute symbolisation.

<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

Si le processus rééducatif se donne comme objectifs d'aider l'enfant à entrer dans les apprentissages scolaires dans lesquels domine le symbolique, ou bien à se réconcilier avec ceux-ci, l'imaginaire doit pouvoir jouer son rôle fondamental de sauvegarde, évitant la collusion entre les mots et les choses à laquelle est confronté le psychotique.

L'enfant est immergé d'emblée dans le symbolique du langage, dès avant sa naissance, il construit lui-même, progressivement, ses propres processus symboliques. Le « savoir lire » est l'aboutissement de tout un travail d'élaboration psychique réalisé par l'enfant, depuis sa naissance.

Il n'y a pas de rencontre rééducative, pas de séance, sans écrit, sans trace. C'est au moins celle du rééducateur, qui relate, séance après séance, le fil, l'histoire du processus rééducatif de l'enfant. L'enfant s'intéresse peu à peu à cet écrit, jusqu'à se l'approprier, jusqu'à le faire sien. Cependant, toute trace est perte. Ecrire renvoie à l'absence, à la séparation. Certains enfants refusent l'écrit, certains refusent même toute trace, comme si la peur, l'angoisse, étaient cachées dans celle-ci, et pouvaient, du coup, prendre réalité, ou comme s'ils avaient peur de s'y perdre eux-mêmes. Il faudra un long apprivoisement pour que cette trace ne soit plus considérée comme dangereuse, et pour que ce danger soit conjuré, dépassé.

C'est par trois caractéristiques que Dominique DE PESLOUAN⁴ définit **le pouvoir symbolique** des mots échangés au sein d'une rencontre avec une personne : la « re-présentation » de la séparation, l'inscription, la distanciation. Comment comprendre ces trois opérations ? Si la **symbolisation** permet de « **re-présenter** » l'absence, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est elle-même le moyen pour élaborer et dépasser, l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits. Le langage y acquiert un statut « *d'objet transitionnel* » qui permet le passage du « monde maternel », domaine du langage oral, au « monde paternel », ou accession à la loi et au langage écrit. Il invite l'enfant, dans les conditions spécifiques de la communication « rééducative », au passage du monde psychique interne, vers le monde social et culturel. Une deuxième dimension du pouvoir symbolique, est **l'inscription** par la trace et la généalogie. Cette inscription fonde le récit. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir **se distancier de ses propres symbolisations**, pour s'en détacher, et pour pouvoir poursuivre sa route. La médiation de l'écrit est un moyen privilégié de cette mise à distance, parce que, par un double mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

J'écris beaucoup. Aussi bien après les rencontres avec les enfants, que pendant les séances. Les enfants

⁴ PESLOUAN, De, D., 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du 7^{ème} congrès FNAREN, Réussir (aussi) à l'école*, Clermont- Ferrand, pp. 62-68

s'intéressent très vite à ce que j'écris. Ils sont d'abord intrigués, curieux. Lorsque je leur ai expliqué que j'inscris ce que nous faisons ensemble, et les histoires qu'ils construisent, afin de mieux m'en souvenir, ils me demandent, souvent : « *Tu as bien marqué cela ?* ». Ils comptent sur moi, désormais, pour **constituer la mémoire de leur travail rééducatif**. Je renvoie leurs histoires en fin de séance, conjuguant ainsi une fonction conteneur avec cette fonction contenante, par rapport à ce qui a été exprimé, vécu, ressenti. La plupart, alors, corrigent, rectifient, prenant en charge leur propre interprétation. Puis ils me dictent ce que je dois écrire, avant de décider de l'écrire eux-mêmes. Il m'a paru, au fil de l'expérience, que cette écriture, trait personnel, une « manie », peut-être, devenait « un outil » rééducatif, véhicule d'une identification secondaire, involontaire de ma part, non intentionnelle, mais opérante.

Accéder à une parole singulière suppose un mouvement dialectique entre la maîtrise des normes, des valeurs, des symboles et des codes, et un acte personnel, créatif. « *Nos activités mentales, même dans leurs dimensions pathologiques, se nourrissent d'éléments culturels. Nous puisons dans notre culture les matériaux de nos rêves et de nos symptômes. Nous y puisons aussi des modèles tout faits d'intégration socialement acceptable de nos difficultés internes, tout spécialement sous la forme de ce que FREUD nomme sublimation. En tous ces domaines, les créations pures sont rares* »¹.

Notre questionnement se formule donc ainsi : « *Comment se joue, en rééducation, le passage de l'oral à l'écrit ? En quoi l'écrit est-il une médiation « rééducative » privilégiée ? En quoi est-il rééducatif ?* »

1- « RE-PRESENTER » ses peurs et ses angoisses, ses conflits, pour s'en libérer

La parole, comme inscription dans la chaîne signifiante qui constitue le lien social - Articuler le réel, l'imaginaire et le symbolique

La grande question de l'enfant est de se séparer du milieu familial pour devenir un élève, inscrit dans le milieu scolaire. Pour les enfants que nous rencontrons en rééducation, il s'agit de représenter, d'élaborer, et de se libérer en les symbolisant, des préoccupations qui les engluent dans le monde familial. Il leur faut également pouvoir symboliser cette séparation, pour rendre leur pensée disponible aux apprentissages. Le rééducateur propose à l'enfant de « se parler, pour aller mieux, pour désencombrer sa pensée de ce qui le rend indisponible pour apprendre, actuellement ». Le jeu, le dessin réalisé seul ou en dialoguant, ou encore collectivement au sein d'un petit groupe, les marionnettes, la mise en scène d'histoires inventées, lues ou entendues, la représentation d'histoires et de personnages en pâte à modeler, les mises en scène à partir de petits objets, l'invention de jeux à règles...

¹ CALIN, D. et GARREL, H., 1998, S'autoriser un ordinateur en salle de rééducation ? *Envie d'école* n° 15, juin/juillet 1998, pp. 4 à 8, p. 6 <http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

toutes ces médiations ont pour objectif de faciliter la parole de l'enfant, ses possibilités de symbolisation. Il est invité à « dire », ce qu'il ne peut justement pas dire encore. Il peut expérimenter, dans la sécurité du cadre rééducatif, que la parole n'est pas dangereuse, qu'elle ne possède pas le pouvoir tout-puissant de réalisation immédiate du désir. Il peut ainsi, au sein et à l'aide du jeu, séparer progressivement imaginaire et réalité, et accéder aux processus secondaires et au symbolique. Ce parcours est difficile. Le rééducateur qui prête des mots qui tentent de « dire », et sa main qui écrit sous la dictée, le dessin qui s'accompagne progressivement d'un écrit qui s'étoffe, sont autant de passages vers des voies de symbolisation qui acquièrent peu à peu un statut culturel et des moyens d'accès vers les apprentissages de la classe.

Si l'enfant ne maîtrise pas toujours « les mots pour dire », la médiation du dessin, accompagnée de ce qu'en dit, ou n'en dit pas l'enfant, permet, souvent, d'exprimer la détresse la plus profonde, celle qui ne trouve même pas de mots pour se dire, ou qui se dit à son insu.

Un cauchemar d'Alain - Passage du réel, à l'imaginaire- Symbolisation par la verbalisation

Des images sont mises sur du réel, comme lutte contre l'angoisse. La parole de l'adulte aide l'enfant à faire intervenir le symbolique sur l'imaginaire, à donner du sens, à « mettre des bords », à rendre cet imaginaire dicible, communicable, moins dangereux - Une reformulation, sans rien ajouter, une mise en forme, sans interpréter, de la part de l'adulte

En tant que mode d'expression non-verbal, le dessin est, surtout chez le jeune enfant, plus proche de l'inconscient. Dans la plupart des cas, c'est une médiation qui permet à l'enfant de constituer des liens entre l'oral et l'écrit. Il peut être une passerelle, un moyen de réconciliation, vers cet écrit. La représentation graphique, accompagnée de la parole, éventuellement de mots écrits, incite à une mise en forme de l'imaginaire, invite à la symbolisation. L'enfant exprime souvent ses angoisses, ou ses tensions pulsionnelles, sous la forme d'images violentes, qui conservent leur contenu angoissant, sans mise à distance, et qui ont particulièrement besoin d'être accompagnées des mots de l'adulte. Une première élaboration s'est faite cependant, puisqu'il a réussi à passer d'un réel à peine « imaginarisé », relevant encore du registre primaire, soumis exclusivement au fantasme, à des images représentées, mises en forme, qui peuvent être communiquées par un dessin². Il s'agit d'aider ensuite l'enfant à passer à un niveau second d'élaboration, qui est de mettre ses propres mots, et du sens, sur ces images qui l'angoissent. Si l'on admet que l'angoisse est un éprouvé diffus, « sans nom », on pourra penser que

² Nous nous référons au développement de l'activité représentative, proposé par Piera AULAGNIER, 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris PUF, 4^{ème} éd. 1991. 363 p.

cette mise en mots peut aider l'enfant à passer d'un éprouvé d'angoisse à un affect de peur, qu'il peut désormais représenter, et nommer. « *Le mot est le meurtre de la chose* », affirmait Jacques LACAN. Lorsque l'enfant ne peut pas encore le faire lui-même, la parole de l'adulte tente d'y suppléer, en proposant une mise en forme de ses productions fantasmatiques.

Parmi les innombrables exemples qui pourraient être rapportés, je choisirai d'évoquer une production d'Alain, alors qu'il était en Grande Section de l'école maternelle. Le processus rééducatif de ce petit garçon couvre d'une manière exemplaire une évolution qui va « du réel au symbolique ».

C'est notre troisième rencontre, en rééducation. Alain rapporte qu'il a fait un cauchemar. Je l'invite à le raconter. Il a eu trop peur, et d'y penser lui fait encore peur, dit-il. Je l'invite à dessiner ce rêve, en lui expliquant que cela lui permettra peut-être de « faire sortir les images inquiétantes de sa tête, et ainsi, de ne plus en être encombré, comme d'en avoir moins peur en les racontant à quelqu'un ». Pendant son dessin, je renvoie à quel point je comprends sa peur. Par mes questions, je l'aide à décrire ce qu'il dessine, et je note au fur et à mesure.

« Y'avait un voleur qui volait tout l'argent de mon père. Le rouge, c'était du sang. En plus, il m'a volé mes sous à moi. Puis j'ai tapé, c'était qu'un déguisement, c'était mon père. La sorcière elle voulait tuer mon père, et sauver ma mère. Mais ma mère, elle s'était déguisée en sorcière.

Là, je vais faire l'enfant qui a peur. Après, il va battre le voleur... En plus, le voleur, c'était mon père et ma mère... Mon père il était dans le ventre. Ma mère elle avait mis ses mains dans les mains, sa tête dans la tête, ses pieds dans le déguisement...

Je veux tuer mes parents parce qu'ils sont devenus méchants. Ils veulent me taper toujours... Mais c'est pas mes parents, c'est un monstre. Avec son épée il m'a couru après, et moi j'ai coupé le mur avec un couteau pointu... »

Alain **Un cauchemar**



Une grande violence est exprimée dans ce texte. Les images sont archaïques, couleur du sang, au plus près

<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

des motions pulsionnelles. C'est la violence de la réalité familiale, dont j'ai connaissance, violence verbale plus que physique, la plupart du temps, me semble-t-il. C'est, peut-être, la violence du fantasme sadique du rapport sexuel, hypothèse confirmée par des représentations ultérieures que produira Alain, et dont je donnerai une illustration « pacifiée » plus loin. A quelles scènes de la réalité a assisté Alain ? Où est « le vrai » du « faux » ? Les personnages se déguisent, leur identité n'est pas fiable. Deux font un... On ne sait plus qui est qui... A qui se fier ? Qui est-il lui-même ? Où est sa place ? Ses modes de défense paraissent se rattacher au registre phallique, et certaines images évoquent des angoisses de castration, tout en exprimant une impossibilité actuelle à entrer dans une position œdipienne... Le fait est que, pour l'instant, il est dans l'angoisse, dans la confusion, et que celle-ci se manifeste par de nouveaux signes, qui s'ajoutent à une agitation corporelle constante, et son incapacité à se tenir sur une quelconque activité, en classe. Un clignement des yeux incoercible vient de faire son apparition depuis peu.

On conçoit que mon projet rééducatif avec cet enfant, et face à de telles productions, qui se confirmeront par d'autres réalisations appartenant au même registre, est de tenter de lui assurer une fonction contenant, une possibilité de constitution d'un pare-excitation, une fonction conteneur, et une fonction organisatrice, structurante. Ce chaos pulsionnel, ce foisonnement sans logique, appelle une reformulation, sans rien ajouter, une mise en forme, sans interpréter, de la part de l'adulte. Ces interventions du rééducateur viseront la constitution chez l'enfant d'un moi, dans sa fonction de filtre, et d'enveloppe suffisamment contenant, intermédiaire entre la pulsion et le social. Pour l'instant, la fonction symbolique de la parole peut aider l'enfant à donner du sens à un imaginaire qui produit des images foisonnantes, et qui est ressenti comme dangereux par l'enfant.

Si l'adulte peut proposer des mots à l'enfant, la symbolisation ne sera effective que lorsque celui-ci parviendra à mettre ses propres mots sur ses productions, sur ses représentations.

Si, par le dessin, l'enfant peut projeter ses peurs, ses angoisses, par sa nature de matériau de transformation, le modelage est une médiation qui permet d'exprimer, souvent, des angoisses ou des préoccupations proches du réel du corps. Aline en fait un véhicule d'élaboration de son angoisse, en accompagnant son modelage, de sa parole.

Aline et les serpents - Une expression métaphorique qui élabore l'angoisse, en présence d'un autre qui écoute

Des mots accompagnent un modelage en présence d'un autre - Déplacement, substitution, condensation, expression, symbolisation et élaboration de l'angoisse

La maman d'Aline, six ans, vient de subir une greffe de peau qui se cicatrise très mal. Elle s'est brûlé le bras avec de l'eau bouillante. L'évolution de la plaie

inquiète beaucoup la famille, et les séjours de la mère à l'hôpital, sont nombreux. Aline, ce jour-là, parle de la plaie de sa mère, dont le sang traverse le pansement. C'est notre quatrième rencontre. Elle décide de construire une histoire avec de la pâte à modeler, et reprend des personnages réalisés lors de la séance précédente, et conservés. Il y a « un papa, une maman, une petite fille, son frère, et un chien. ». Elle construit ensuite « des serpents », avec lesquels elle forme un cercle. Voici l'histoire que je note :

« Il était une fois une petite fille et un petit garçon qui se promenaient dans une forêt. Tout à coup beaucoup de serpents les ont entourés et tournaient autour d'eux. D'autres serpents sont venus piquer le petit garçon et la petite fille. Le papa et la maman sont arrivés. La maman a appelé le chien qui a mordu les serpents. Il les a fait saigner. Quand les serpents étaient morts, tout le monde est parti. »

Lorsque, dans son scénario, le chien vient mordre les serpents, qui se mettent à saigner, elle explique qu'elle pose « des petits bouts de pâte à modeler sur les serpents, parce que c'est le sang »...et demande à aller aux toilettes. J'ai perçu une émotion intense, chez la fillette, pendant ce modelage. Cette demande de l'enfant, d'aller aux toilettes, est fréquente lors de « moments forts » de certaines séances. La plupart du temps, elle traduit une grande excitation ou une grande émotion. Aline a refusé que je lui relise l'histoire en fin de séance. Je lui ai simplement dit, que ces enfants avaient échappé à un grand danger, et que, heureusement, le chien les avait aidés à être plus forts que les serpents.

Aline a déjà parlé, à plusieurs reprises, de son inquiétude par rapport à sa mère, mais à ce moment-là, semble-t-il, grâce à la médiation du modelage, elle a pu élaborer quelque chose de sa propre angoisse, faisant de cette parole, SA PAROLE. Cette élaboration marquera une étape, celle de l'assomption d'Aline dans une implication subjective de son processus rééducatif. On peut penser que l'angoisse exprimée ici par la fillette provient, non seulement de la maladie de la mère, qui est une préoccupation partagée par la famille, mais du fait que la fonction parentale, qui est de protéger les enfants, est inversée, dans sa réalité familiale actuelle.

La forêt est un des symboles, dans les contes, des peurs, de l'inconnu. Les enfants sont perdus dans la forêt. Ils sont attaqués, « piqués par les serpents ». Ils souffrent. Vont-ils mourir ? Dans son histoire, Aline se défend de cette angoisse en renversant la situation, et en restituant aux parents leur fonction protectrice. On peut les appeler au secours. Le chien est un auxiliaire précieux de cette protection. La rééducatrice parviendra-t-elle à remplir une fonction de protection auprès d'elle ? « *Quand les serpents sont morts* », on peut partir...On peut entendre, peut-être, également, dans le transfert de la relation présente, que l'on quittera la rééducation, lorsque l'on en aura plus besoin ?...

On peut retrouver les mêmes mécanismes que dans le rêve, dans ces élaborations des enfants, ces mythes, ces « petites histoires ». Le déplacement, la substitution, la condensation y sont à l'œuvre. La symbolisation

permet une élaboration, un dépassement de l'angoisse et des conflits internes.

Aline a souhaité conserver les personnages pour la séance suivante. Elle ne les réutilisera pas, en fin de compte, car elle passera à tout autre chose : le dessin d'un anniversaire. On peut penser que cette « représentation », métaphorisation, de son angoisse, en présence d'un autre, et accompagnée de paroles, dans un échange, a pu, provisoirement, constituer une métabolisation suffisante, pour qu'elle puisse penser, et passer à autre chose.

L'imaginaire est l'espace du rêve, des élaborations fictives qui permettent, à l'adulte comme à l'enfant, de fuir et de se protéger de ses propres tensions, de compenser les pertes de pouvoir, les pertes de valeur, les blessures. Il permet de pouvoir différer le plaisir, en le rêvant. Cependant, les fantasmes, la rêverie, peuvent devenir folie, s'ils ne sont pas mordus par le symbolique.

***La maman de Cyril - « Re-présenter »
l'absence, le manque, la perte - Le
symbolique comme instance de réparation***

La maman de Cyril vient de quitter le domicile conjugal, laissant ses deux enfants à leur père. Je rencontre Cyril en rééducation depuis six mois. Il a cinq ans. Il joue beaucoup, depuis quelque temps, avec « une petite maison » aménagée dans un grand carton. Ce jour-là, il dessine et découpe « une maman », et il va l'accrocher dans la petite maison. Il me demande de la laisser là après son départ. Ce que je m'engage à faire, bien entendu. Comment mieux représenter l'absence, comment mieux faire intervenir le symbolique ? Médiation entre un imaginaire angoissant et un réel intolérable, le symbolique peut devenir instance de réparation.

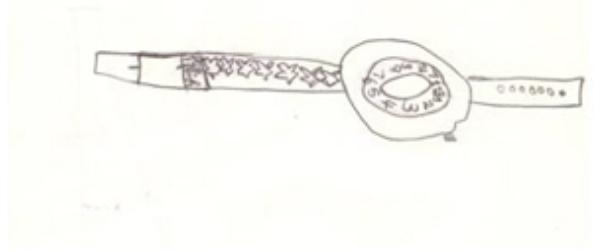
La parole, expression du symbolique, fait lien et sépare. Dans le passage à l'acte, ou lorsqu'une émotion est trop forte, la pensée est absente. La capacité à « mettre des mots » fait preuve d'une première distanciation. Dessiner, peut avoir une fonction de mise à distance.

***Alain a trouvé une montre - « Re-présenter », pour accompagner le passage
du principe de plaisir au principe de
réalité, pour accepter la frustration***

Alain est au Cours préparatoire, à présent. Il a trouvé une montre, dans la cour. Elle lui plaît, et il veut la garder. Je lui rappelle le principe de réalité : cette montre appartient à un autre enfant, à qui elle va manquer, qui est sans doute triste, et qui, de plus, va peut-être se faire gronder pour l'avoir perdue. Je lui rappelle la règle de l'école, qui est de confier la montre à l'enseignant qui se charge de demander à toutes les classes à qui appartient l'objet perdu. Il se renfrogne, se « rétracte » corporellement, boude. Je lui propose alors de dessiner la montre. Il accepte, d'abord avec réticence, puis y prend du plaisir. Je l'invite à accompagner son dessin de mots qui « parlent » cette montre. Lorsqu'il part, j'ignore ce qu'il fera de la montre.

Lors de la rencontre suivante, il m'annonce qu'il l'a donnée au maître. On cherchera à qui elle appartient. Il demande à revoir son dessin, et annonce qu'il demandera à ses parents une montre semblable, pour Noël, ou pour son anniversaire, plus proche.

Alain (2) « La montre que j'ai trouvée dans la cour »



Le rappel de la loi, peut-être, le rappel du principe de réalité, qui s'oppose au « tout désir, tout plaisir » qui animait Alain, l'ont freiné sans doute dans son geste d'appropriation. Mais cette perte volontaire est ressentie par le garçon comme une frustration difficile à vivre¹. Celle-ci ne parviendra à être dépassée qu'à partir du moment où il aura dessiné une montre toute semblable. L'image de cette montre ne pourra devenir un objet symbolique qu'à partir du moment où Alain aura pu faire fonctionner à son égard un désir tempéré par le principe de réalité, inscrit dans le temps : Noël ou l'anniversaire, et qu'il aura pu parler d'une montre qui n'est plus celle qu'il a trouvée, dont il s'est distancié, mais qui est SA future montre. L'éprouvé de frustration est du coup, transformé lui aussi, métabolisé, en un plaisir attendu.

C'est par la mise en mots, par la mise en forme, par le cadrage de l'imaginaire par le symbolique, que l'enfant va pouvoir accepter sa division de sujet, accepter des limites entre ce qu'il peut faire et ne peut pas faire, entre ce qui lui est permis de faire ou interdit de désirer. C'est par l'intervention du symbolique sur ses fantasmes, qu'il va pouvoir se (re)trouver en tant que sujet, ayant accepté d'entrer dans la loi sociale et la culture, avec les limites que cela implique, mais aussi les promesses d'être plus riche en expérience et en plaisir.

Avoir symbolisé, élaboré, les éprouvés du corps, les émotions et les préoccupations trop envahissantes, permet à l'enfant de s'en libérer. Un déplacement s'effectue, il peut passer à autre chose. L'énergie devient disponible pour d'autres investissements. Les « petites histoires » de l'enfant peuvent s'articuler entre elles pour devenir un récit dans lequel il peut se reconnaître.

¹ Le mot « frustration » est utilisé en référence à ce que Jacques LACAN (1956-1957) (*La relation d'objet. Le Séminaire, Livre IV*. Seuil, 1994, 435 p.) en élabore comme une des formes du manque d'objet : le manque est imaginaire, l'objet est réel, l'agent est symbolique.

2- INSCRIRE son récit dans le temps, et dans une généalogie

Les « petites histoires » s'inscrivent en un récit dans lequel l'enfant peut se reconnaître - « Reconstruction » de son identité et de l'estime de soi

Le passage de l'enfant du symbiotique au symbolique, grâce à l'intervention des processus secondaires, lui permet de reconnaître un discours porteur de significations, dans un énoncé ou une représentation idéique non arbitraire, qui conduit le Je à construire la mise en sens du monde. Le processus secondaire permet que se construise le temps de l'enfant. Il acquiert la capacité à se repérer dans le passé, le présent et le futur. La reconnaissance de la différence des sexes et de la différence des générations, constituent des pierres fondamentales dans la constitution de la fonction symbolique et de l'intégration de la loi sociale.

Le jeu, le modelage, le dessin et la parole peuvent permettre à l'enfant d'élaborer progressivement ce qui l'encombre, selon deux niveaux de symbolisation, et de lui donner un sens qui contribuera à sa propre construction. L'inscription, la trace de ces créations, en constitue « une mémoire » partagée avec l'adulte, et leur permet de s'articuler en un récit dans lequel l'enfant peut se reconnaître, se repérer.

Alex et son père - Le dessin, la parole, comme symbolisation et élaboration de ses conflits, de ses angoisses

Une imagination créative, marquée de l'empreinte des processus secondaires, et inscrite dans le symbolique

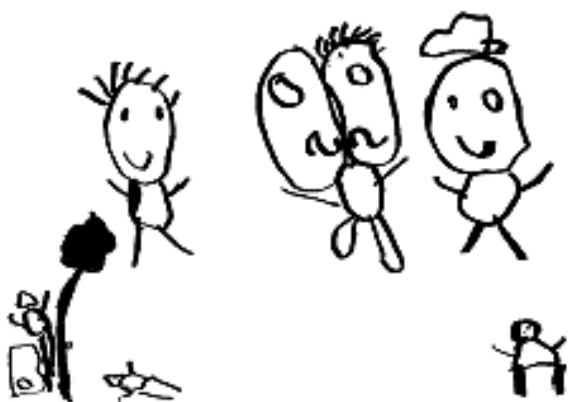
Alex a représenté par un dessin une des principales préoccupations qui l'empêchent actuellement d'être élève. C'est notre quatrième séance. Je lui ai confié une lettre adressée à son père, par laquelle je propose à celui-ci de le rencontrer, puisque je n'ai vu que sa mère. Alex choisit de dessiner, tout en racontant. Je note l'histoire, que je lui renverrai, en fin de séance. Il sera très fier de sa production.

« Je suis dans un pays imaginaire. Dans un arbre bleu, il y a une porte secrète. Je vois un coffre avec deux masques. » (Il se dessine près de l'arbre). « Je prends un masque. Il se casse. Je prends un autre masque. Il se casse aussi. Je mets les deux moitiés du masque, ça m'a changé la figure. » (Il se dessine alors avec « deux masques ». Il précise que d'un côté, les cheveux sont longs, et que, de l'autre côté, il est chauve. « Grâce au masque, je suis très fort. Arrive un homme qui a un masque, lui aussi. On va faire un duel. Mais il a plus de force que moi. Je vais perdre. Mais, pour moi, c'est l'énergie de mon intérieur, tandis que lui, l'énergie que lui donne son masque, s'use. Je suis le plus fort, en fin de compte. »

On peut faire l'hypothèse que cette scène représente une problématique oedipienne. Cette expression de l'imaginaire est nettement marquée du symbolique. Le

principe de réalité y pose son empreinte : le père est actuellement plus fort que le fils, celui-ci le reconnaît, et accepte sa castration symbolique. Cependant, un jour viendra où le fils dépassera le père. Les conflits parentaux actuels, le questionnement d'Alex sur l'amour d'un père qu'il voit rarement, l'empêchent de dépasser ce conflit. Les processus secondaires, avec l'introduction de la différence des générations, et l'inscription dans le temps, la projection dans le futur, y sont présents. Dans le transfert de la relation rééducative est peut-être exprimée par le garçon, dans le même temps, sa propre division de sujet, comportant la partie de lui qui est forte, portée vers la croissance, comme la partie de lui-même qui se sent fragile, faible, et qui a besoin d'une aide.

Alex (1) - Les masques



Récit, « mémoire » - Du processus rééducatif à l'élaboration de son histoire

La suite des « petites histoires » se constitue en un récit du processus rééducatif, dont « la mémoire » est confiée à la rééducatrice. Ce récit est utilisé par l'enfant pour construire sa propre histoire

Alex reparlera de cette histoire, quelques mois après, alors qu'il recommence le Cours Élémentaire première année. Il me demande alors si je m'en souviens, et il la raconte à nouveau, quasiment mot pour mot. Cet événement signe, sans doute, l'importance pour lui de ce récit, à ce moment-là de sa construction personnelle. La plupart des enfants reprennent une histoire commencée avant les grandes vacances. C'est également ce qui arrive fréquemment, lorsque l'enfant demande tout à coup au rééducateur : « Tu te souviens quand je m'étais déguisée en mariée ? », ou « Quand j'avais fait (tel) dessin à la peinture ? ». C'est aussi ce qui préoccupe l'enfant lorsqu'il demande ce que deviendront ses dessins, lorsque l'on ne se rencontrera plus. Certains enfants vérifient, font relire, rectifient ce qui a été noté, ou reproduit par la rééducatrice sur sa feuille, s'il s'agit d'un dessin au tableau. D'autres, veulent revoir leurs dessins dans la pochette qui les recueille, et se remémorent, voyant se dérouler, là sous leurs yeux, un pan de leur histoire, consciente et

inconsciente, qui les aide à se construire. Le rééducateur est le témoin de cette histoire. Il en est aussi le gardien, le garant, celui qui en a inscrit et conservé la trace, séance après séance. L'enfant se reconnaît dans ces histoires, il en est fier, et leur trame devient un récit qui le constitue lui-même. « ...*le bénéfique est d'ordre cognitif, d'une intelligibilité réflexive qui a comme bénéfice subsidiaire de permettre une estime de soi sans laquelle il n'y a pas d'estime de l'autre... 'Je' s'assume et se place* »¹.

La symbolisation, cependant, n'est pas suffisante pour que le sujet se détache complètement de ses préoccupations, pour que la pensée soit véritablement disponible pour d'autres investissements. Un travail de distanciation est nécessaire. L'écrit peut constituer un outil privilégié de cette mise à distance.

3. SE DISTANCIER de ses propres symbolisations - L'histoire racontée, la verbalisation et l'écrit, comme aide à la distanciation - Rencontre du « muthos » et du « logos »

Le symbolisme du langage se double du codage symbolique et culturel des signes écrits - Phylactères et mots inscrits sur les dessins

Deux voies de distanciation par la parole : les histoires racontées, issues de l'imaginaire collectif et culturel, et les mots mis sur l'imaginaire « privé » de l'enfant

La proposition à l'enfant, par le rééducateur, de contes issus de l'imaginaire culturel, nourrit « l'imaginaire privé » de l'enfant. Il lui apporte des matériaux pour se comprendre, et permet une mise à distance par rapport à son propre imaginaire. Cet apport est nécessaire, à un moment donné, car « à me réfugier sans cesse en moi-même, je n'y trouverai même pas les moyens de me comprendre, car je suis du monde autant que de moi-même et je ne peux résoudre mes problèmes que si je me comprends dans le monde... Je ne suis jamais, à moi seul, la solution... parce que je ne suis pas seul. »². L'enfant peut être rassuré par rapport à ses propres sentiments agressifs à l'égard des adultes, lorsqu'il a pu en retrouver de semblables dans les histoires. Le conte assure alors les « fonctions de contenant et de conteneur de l'expression de soi ». L'enfant reprend certains éléments des contes pour se les approprier, les transformer, les tordre, selon leurs besoins, leur donnant ainsi un statut « d'objets fictifs transitionnels », « trouvés-crés ».

Cependant, de nombreux enfants refusent, d'emblée, ces histoires, en rééducation, comme « s'ils avaient quelque chose de plus urgent à faire avant ». Ils les

¹ CIFALI M., 1996, Démarche clinique, formation et écriture, IN PAQUAY et al. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Bruxelles, de Boeck Wesmael, 267 p., ? pp 120-135, p. 133

² MEIRIEU Ph., 1988, *Apprendre, oui mais comment*, Paris ESF, 180 p., p. 39

acceptent, ensuite, lorsqu'un premier travail de déblayage de leur propre imaginaire est réalisé. Tout se passe comme s'ils avaient besoin de « s'entendre », un peu, d'abord, pour pouvoir entendre l'autre, comme s'ils avaient besoin de se rassurer sur la fonction contenante, non débordante, de leur propre imaginaire, avant d'entendre un conte qui parle à cet imaginaire. Est-ce la peur du « trop » ? Un premier travail de mise à distance par rapport à l'imaginaire semble donc primordial pour certains enfants. C'est à ce versant du travail que je limiterai notre réflexion ici.

La parole du rééducateur, ou celle de l'enfant après le jeu, quand il en devient capable, constituent des voies privilégiées de cette mise à distance de « l'imaginaire privé » de l'enfant. L'enfant montre qu'il peut se distancier de ses préoccupations et de ses fantasmes lorsqu'il peut lui-même, comme l'adulte le lui proposait jusque-là, verbaliser l'histoire mise en scène dans le jeu, en fin de séance, lorsqu'il peut échanger avec le rééducateur à propos du jeu qui vient de se dérouler. Cette capacité montre qu'il peut changer de point de vue, se décentrer. Nous pouvons constater, par l'observation clinique des enfants rencontrés, que la distanciation de l'enfant par rapport à une préoccupation spécifique qu'il a jouée et répétée, peut-être considérée comme effective, lorsqu'elle est devenue vicariante, et peut être remplacée par autre chose. La répétition s'arrête, et les « re-présentations » de l'enfant changent de registre.

Si la verbalisation du rééducateur, qui renvoie ce qui vient de se jouer, ainsi que ce qu'il a perçu du ressenti de l'enfant, est une première mise à distance, si cette verbalisation se trouve bientôt complétée, relayée par la parole de l'enfant, si la trace graphique peut représenter une forme de mise à distance, écrire les mots, oblige à une plus grande distance encore. L'écrit, par sa nature, est un « super-symbole » qui ouvre à une plus grande distanciation, car tout y est converti en signes.

« A l'aide! » Des phylactères et des mots inscrits, qui accompagnent le dessin

Sans être une règle intangible, les enfants abordent souvent l'écrit, en rééducation, par « les bulles », les phylactères, qui sont les paroles des personnages représentés. La raison peut en être que l'enfant jeune maîtrise mal l'écrit, ou bien que, plus grand, il lui soit nécessaire d'appivoiser celui-ci, « à petite doses ». L'apparition de l'écrit dans les dessins de l'enfant, signe souvent l'intérêt de celui-ci pour la lecture, et l'évolution de sa capacité à s'inscrire dans les apprentissages. J'évoquerai deux dessins d'enfants, dont la spécificité est qu'un seul mot en change la portée.

L'implication subjective de l'enfant dans son processus rééducatif ne coïncide que rarement, dans le temps, avec sa décision de faire sa rééducation, même si cette décision en était une anticipation nécessaire. Je reproduis ici un dessin de Catherine, huit ans, réalisé lors de notre sixième rencontre, à un moment difficile à vivre pour elle. Ce dessin est accompagné de ce commentaire :

« C'est un homme, dans un bateau. Sa femme et sa fille sont au bord de l'eau. Il est seul, l'ancre s'est décrochée, et il va peut-être se noyer parce qu'il ne sait pas nager... Il crie : A l'aide !... »

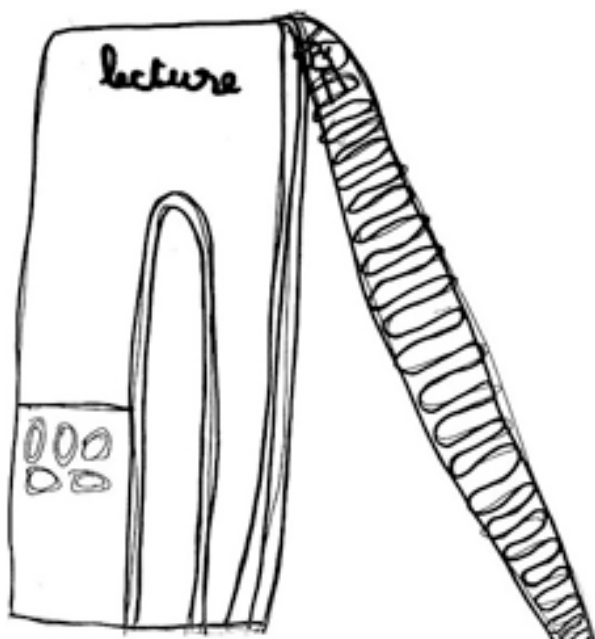
Un mot est prononcé, capital : « A l'aide! ». Je ne ferai aucun commentaire à la fillette sur un rapprochement possible entre cet homme et elle, mais elle vient de dire qu'en ce moment, en classe, elle a le sentiment d'être noyée, que « tout s'embrouille dans(sa) tête », dit-elle. Elle ne sait pas encore « nager », dans la classe, et elle a besoin d'une bouée... Nous pourrions, par contre, parler de sa difficulté actuelle, dans la classe, et du « mal-être » qu'elle en ressent.



J'ai choisi d'apporter un autre exemple, à partir d'un dessin poignant, et bien plus « parlant » qu'un long discours.

C'était la septième fois que nous nous rencontrions, Alex et moi. Ce dessin a été commenté par le garçon. Il vient de réussir parfaitement un contrôle de mathématiques, dans la mesure où son enseignante est restée à côté de lui pour lui lire les énoncés. Nous venons d'évoquer ses grandes difficultés en lecture. Il m'explique : « C'est comme si j'avais une énorme échelle devant moi et que j'arrive pas à passer le dernier barreau. J'essaie, j'essaie, mais j'arrive pas ». Je lui propose alors de dessiner cette échelle. Contre quoi l'appuierait-il ? Il entreprend alors son dessin :

« L'échelle est contre un livre. Dans le livre, il y a toutes les lettres et tout... Sur la couverture du livre, il y a un bateau, avec des livres qui s'envolent. » Alex compte alors les barreaux, un à un : « J'ai passé vingt trois barreaux. Il reste le plus dur et le plus facile, parce que je saurai presque tout. » Il se dessine alors, tout petit, sur le troisième barreau, presque au sommet de cette très grande échelle... Sur « l'objet » en question, source des préoccupations scolaires intenses, est écrit « lecture ».



Nous avons longuement parlé de ses difficultés en lecture, et de ce qui pourrait l'aider, à présent. Il me semblait qu'une aide qui se centrerait sur la lecture, aide complémentaire à la rééducation, pourrait répondre à la demande explicite d'Alex. Il était d'accord, et il a été possible de l'intégrer dans un groupe de lecture mis en place par le maître spécialisé de l'aide à dominante pédagogique. Il en a tiré le plus grand profit.

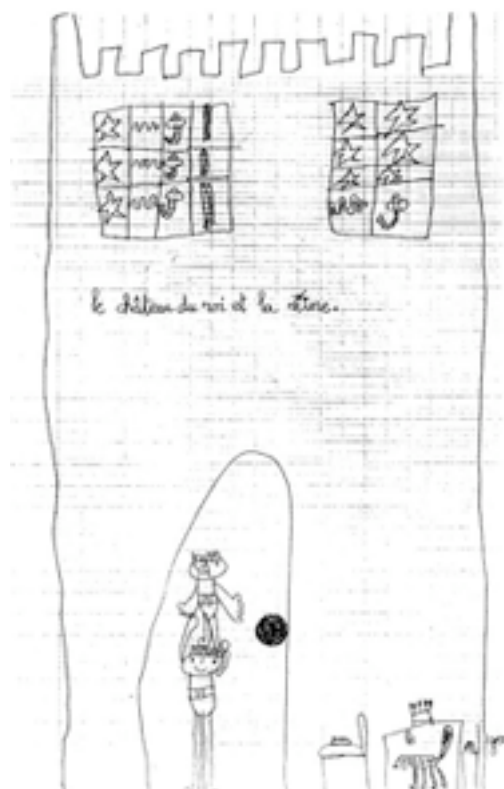
Alain a manifesté de ses nouvelles capacités de maîtrise de ses tensions pulsionnelles et de son imaginaire, en accompagnant ses dessins et ses jeux d'un écrit qui s'étoffe, et qui intègre des préoccupations « scolaires ».

Des écrits sur des dessins, ou après des jeux, issus d'un imaginaire pacifié - « C'est moi qui écrit l'histoire » - Une ouverture au culturel, qui est à confirmer

Deux dessins d'Alain reprennent sensiblement les mêmes personnages qui avaient été mis en scène dans le cauchemar rapporté plus haut. Dans le dessin de la vingt-quatrième séance, il est encore question d'un cauchemar, et les personnages sont encore « déguisés ». La « sorcière » y est en compagnie, cette fois « d'un fantôme ». Ils sont dans un château. Un arc en ciel (non visible sur la reproduction) domine la scène.



Le dessin suivant représente « Le château du roi et de la reine ». Le souci orthographique y est visible. Celui de soigner l'écriture également, puisque le papier quadrillé a été choisi volontairement par Alain « pour écrire droit ». Le roi et la reine sont dans une position étrange, que le garçon explique en disant : « ils font le cirque ». Un chien est présent, dont il est précisé (et écrit) qu'il est « gentil ». Si de nombreuses questions, concernant sans doute la scène primitive et le désir de voir ne sont pas résolues, la scène est paisible et l'évolution de ces dessins manifeste l'évolution du garçon. Il y a place, désormais, dans sa pensée, pour des préoccupations d'ordre scolaire. Entre l'envahissement pulsionnel du dessin de cauchemar de notre troisième rencontre, et le dessin reproduit ci-dessous, que de chemin parcouru en à peine plus d'une année !



Le deuxième exemple concerne Ismène. Le parcours rééducatif de la fillette a été difficile, éprouvant, pour l'enfant, et pour les adultes concernés. Son enseignante a reconnu ne plus pouvoir supporter la fillette, parfois, et ne plus savoir comment faire, souvent... Les explosions des tensions pulsionnelles et les passages régressifs n'ont pas manqué, en classe, et dans l'espace rééducatif. Le premier livre qu'Ismène avait pris dans ses mains, feuilleté, puis abandonné, avait été le livre d'information sexuelle « pour les enfants de 6 à 9 ans »...

Dans le jeu de la trentième séance, Ismène, en tant que « fille » dans le jeu, demande à « la mère » de son scénario, de lui raconter une histoire, « avant qu'elle s'endorme ». C'est au moment où je lui renverrai l'histoire que nous venons de jouer, qu'elle s'écrie : « C'est beau comme dans un livre ! » Dès lors, une évolution nette se fait sentir.

Lors de la rencontre suivante, les rôles sont inversés, et je me retrouve être « sa fille ». Elle me fait faire mes devoirs de lecture, le soir, et je dois lui lire... le chapitre suivant du même livre !... Parallèlement, l'enseignante note une amélioration du comportement et du travail d'Ismène, en classe. Elle accepte enfin les règles collectives, elle ne cherche plus le regard constant des autres, et elle s'applique dans son travail.

Nous nous retrouvons, après une absence de ma part. C'est notre trente troisième rencontre. Après le jeu, établi suivant son scénario, elle déclare : « Si tu veux, je vais écrire l'histoire au tableau. Après, tu la copieras sur ta feuille ». Je lui signifie que je suis à sa disposition, si elle a besoin d'une aide. Elle décide alors qu'elle sera la maîtresse, et que je serai l'élève. Elle me demandera, par conséquent, de venir écrire au tableau, de temps en temps. J'écrirai donc, à sa demande, quelques mots qui lui auront paru présenter des difficultés orthographiques. L'enseignante, rencontrée peu après, m'apprend que, pour la première fois, l'amélioration sensible du comportement et du travail, notée précédemment, s'est maintenue. Mon absence n'a pas remis en question cette évolution, alors qu'auparavant, lors d'absences occasionnelles (et pourtant toujours parlées) de ma part, la fillette était particulièrement perturbée. C'est la confirmation que quelque chose a bien basculé dans le processus rééducatif d'Ismène. Quelque chose semble, désormais, pouvoir ouvrir au culturel, à l'écrit, que celui-ci soit créé par la fillette, dans un objectif d'échange et de communication, ou bien reçu, par la médiation du livre.

L'arrêt de la rééducation n'est pas à prévoir pour autant dans l'immédiat. *Une première séparation* semble s'être produite, au sein de la relation rééducative. Ismène a renoncé à chercher la complicité imaginaire d'une relation duelle, de type symbiotique. *Un troisième pôle existe*. Il reste encore à consolider ce qui est acquis, comme à parcourir encore ensemble un bout de chemin afin que la triangulation de la relation, qui semble s'être affirmée, puisse effectivement confirmer cette ouverture sur le culturel et conduire à *une deuxième séparation*, résultat de la capacité de l'enfant

à poursuivre son chemin, sans aide, du moins rééducative.

Conclusion

La restitution de ces rencontres avec les enfants, en rééducation, a pu établir que les médiations rééducatives sont des supports offerts à l'enfant pour :

- exprimer et élaborer d'une manière symbolisée ce qui encombre actuellement sa pensée et l'empêche d'accéder aux apprentissages ;
- favoriser le développement de ses ressources imaginaires et symboliques, nécessaires pour s'extraire du réel du corps, du réel des pulsions, nécessaires pour élaborer les difficultés que rencontre tout sujet aux prises avec la vie, aux prises avec le fait de grandir, ressources dans lesquelles il doit pouvoir puiser pour apprendre ;
- articuler d'une manière souple les différents registres psychiques de l'imaginaire, du réel et du symbolique, plasticité nécessaire pour s'intégrer dans une culture et une société, souplesse nécessaire à l'expérience culturelle.

Parmi ces médiations, l'écrit, que ce soit celui du rééducateur ou celui de l'enfant, semble pouvoir occuper une place privilégiée. Ce que joue, « représente », symbolise et élabore l'enfant au fil des séances, permet que se constitue l'histoire de l'enfant par laquelle celui-ci se construit, dans laquelle il se reconnaît. L'écrit favorise le repérage de l'enfant dans cette histoire, grâce à l'articulation de celle-ci en un récit, en une « mémoire », en une trace. Il favorise la distanciation nécessaire pour pouvoir investir ailleurs.

Nous pouvons affirmer que l'ensemble de ces élaborations, par l'enfant, correspond à la construction, par celui-ci, de la plus grande partie des capacités préalables nécessaires pour apprendre.

Du processus rééducatif...

On peut retrouver, chez la plupart des « enfants rééduquants » un processus sensiblement similaire, dans l'évolution de leur rapport à l'écrit, toute proportions gardées de leur âge, du lieu où ils se trouvaient dans leur parcours scolaire, et d'un rythme singulier.

1. **La rééducatrice leur a prêté ses mots, introduisant, « injectant » le symbolique de la parole, doublé du code symbolique de l'écrit, assurant la fonction contenante et la fonction conteneur de leurs angoisses, des manifestations de leurs pulsions, de l'expression de leurs difficultés, des productions d'un imaginaire vécu et ressenti comme dangereux.**
2. **Les enfants ont pu jouer, REPRESENTER, SYMBOLISER, leurs angoisses, les processus de séparation, l'absence, le manque, la perte, dans des modelages, des dessins, des jeux. Ils ont joint leur voix à celle de la rééducatrice, la**

requérant dans les jeux, construisant un espace transitionnel, « *espace potentiel* », ou « *aire intermédiaire d'expérience* »¹, devenu espace commun de création. Ils ont d'abord approuvé, éventuellement rectifié les paroles de la rééducatrice, puis complété, en ajoutant leurs propres mots. Ils ont pris la parole eux-mêmes, donnant à leurs élaborations une forme communicable, échangeable, permettant à celles-ci de devenir des créations, et non plus des fantasmes sur lesquels auraient été mis des mots, par un autre. Les enfants ont pu reconnaître cet imaginaire « apprivoisé », rendu dicible, communicable, par l'intervention du symbolique, et l'utiliser comme ressource pour construire des « mythes individuels » ou « PETITES HISTOIRES ».

3. Ils se sont intéressés à l'écrit de la rééducatrice, commençant à y trouver des repères pour eux-mêmes, une « mémoire » de leur processus rééducatif qui était déjà l'ébauche de leur histoire. La verbalisation, complétée de l'écrit, de la trace graphique, a pu les aider à structurer le passage aux processus secondaires et l'acceptation du principe de réalité. Un objet tiers a pu se constituer. Ils ont éprouvé du plaisir à entendre leur texte, et commencé à réaliser qu'ils étaient capables de créer quelque chose de valable, quelque chose de valorisant. Une restauration du narcissisme, de l'estime de soi, de l'identité en est advenue. Ces productions ont pu s'inscrire dans le temps, se constituer en un RECIT, dans un processus soutenu par la trace, L'INSCRIPTION même du processus rééducatif, dans le temps.
4. Puis ils ont, souvent, inscrit des paroles sur leurs dessins, dans des « bulles » qui donnaient vie à ceux-ci. Une DISTANCIATION de l'enfant, par rapport à ses propres symbolisations, grâce au support de la parole, des histoires racontées, du dessin, de l'écrit, a pu se produire.
5. Ils ont voulu, enfin, inscrire eux-mêmes leurs histoires, et « prendre la plume ». En refusant une plus longue dépendance, en affirmant leur autonomie, en revendiquant leur besoin de maîtrise sur leur vie, ils se sont déclarés capables de le faire. Des processus identificatoires secondaires, transitoires, par rapport à la rééducatrice qu'ils avaient vue écrire, se sont produits, sans doute. Le plaisir partagé avec un adulte à entendre ses textes, a toujours été une contribution importante à une revalorisation narcissique et à une confiance en soi retrouvée, et a préparé le désir de créer et la capacité pour le faire. Ce plaisir s'est, la plupart du temps, accompagné de la découverte d'autres écrits, ceux des livres.

Il semble que l'intérêt envers l'écrit des livres, dans tous les cas que nous avons rencontrés, est apparu dans le même temps que l'intérêt des enfants pour leur propre histoire. Le VOULOIR LIRE, s'il accompagne le POUVOIR LIRE, dans le sens de « pouvoir symbolique de lire », ne l'a pas précédé. Ce pouvoir symbolique est pouvoir sur soi et sur le monde. Une jubilation manifeste accompagne la récupération de cette maîtrise. Le SAVOIR lire pourra alors advenir, comme aboutissement d'un processus.

...Et de la fonction de l'écrit dans ce processus...

Nous pouvons donc affirmer que l'écrit, que ce soit celui du rééducateur ou celui de l'enfant, en tant qu'il inscrit et donne forme à la parole de cet enfant, à son histoire, peut être considéré comme une médiation rééducative spécifique et privilégiée. Il apparaît qu'une phase d'ETAYAGE du processus de l'enfant par le rééducateur, est suivie d'une phase de DESETAYAGE.

Le travail de symbolisation, de distanciation par rapport à cette symbolisation, permet à l'enfant de rendre sa pensée disponible. L'énergie pulsionnelle qui était liée par le symptôme et par l'épuisante répétition, peut être investie dans l'expérience culturelle, par le mécanisme de la sublimation. L'articulation assouplie des trois registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique, va lui permettre de puiser dans leurs ressources, et d'apprendre. Par la construction de son histoire, dans le récit qui le constitue, l'enfant va pouvoir *articuler son identité d'enfant à celle de l'élève* qui apprend et de l'écolier inscrit dans des relations sociales symbolisées, non fusionnelles.

Ce processus était à accomplir, pour que cet enfant puisse « se comprendre dans le monde », dépasser ses empêchements à savoir et accéder à cette parole du monde et du culturel.

De « l'univers privé » à « l'univers culturel et socialisé », avec comme « moteur » le transfert, dans ses trois dimensions : le transfert interpsychique, le transfert intrapsychique et l'objet transféré - La sublimation

Le transfert entre l'enfant et la rééducatrice, comme le transfert de chacun des partenaires de la relation rééducative, a joué une fonction dynamique dans le travail d'élaboration. L'enfant a pu retrouver au sein d'une relation contenant et sécurisante, certains aspects d'une relation duelle symbiotique, dans laquelle les affects peuvent s'exprimer, sans danger. Les propres résonances psychiques de la rééducatrice, lui ont permis d'être touchée par ce que vivait cet enfant, et d'être prise par une émotion qui faisait lien entre eux. Si le transfert interpsychique a pu être opérant, une deuxième opération psychique a été nécessaire.

A partir de l'étude du rêve et des phénomènes de condensation et de déplacement, FREUD², a mis en évidence le transfert intrapsychique, ou opération

¹ WINNICOTT, 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p., p. 9.
<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

² FREUD S., 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Petite bibl. Payot Bibliothèque Scientifique, éd. 1961. p 422

d'élaboration des représentations. C'est un déplacement d'une valence psychique¹ d'une représentation sur une autre. Cette forme de transfert concerne la dynamique et l'économique d'un fonctionnement intra-sujetif. Le désir inconscient s'exprime et se déguise sous forme de fantasmes, et de symptômes. Ce transfert met en évidence « *l'importance des symptômes en tant que satisfaction libidinale substitutive* ». ² La sublimation peut être considérée comme une forme de transfert intrapsychique, en tant qu'elle est une motion qui suppose un changement d'objet et de but qui soit socialement reconnu.³

Jean-Paul VALABREGA⁴ évoque une troisième dimension du transfert : celle de « l'objet transféré », tiers médiateur. Le conte, objet tiers, objet médiateur, par les résonances qu'il entraîne dans le psychisme des deux interlocuteurs en présence, semble bien pouvoir être considéré comme un objet tiers qui fait lien entre eux, mais également qui les sépare, acquérant ainsi son statut plein et entier d'objet symbolique. Les contes offrent à l'enfant une réserve d'émotions, d'affects, d'images, déjà symbolisées, déjà élaborées. En créant des liens symbolisés entre son histoire personnelle et les histoires qu'il rencontre dans les livres ou qu'on lui raconte et qu'il rejoue, qu'il s'approprie, en articulant les événements de son histoire avec des récits culturels, l'enfant peut découvrir un monde qui ne lui est pas étranger. Lorsque cet écrit entre en résonance avec ses préoccupations, il peut l'aider à élaborer pour lui-même des réponses inédites à ses propres questionnements. L'imaginaire culturel, sous la forme de contes et d'histoires, est un support et une ressource, pour aider l'enfant à passer de l'histoire événementielle au récit, ce dernier supposant une construction. L'objet issu de l'imaginaire culturel, comme le conte, le mythe, mais également l'objet issu de l'imaginaire personnel de l'enfant, et ce d'autant plus qu'il a acquis un statut de trace écrite, acquièrent une existence indépendante de la pensée « privée » de chacun des partenaires, et devient « un tiers » dont la vicariance ouvre sur l'extérieur, sur le monde culturel. L'observation clinique montre que, pour l'enfant rééduquant, ***cette ouverture est une ouverture aux apprentissages de la classe.***

Sans interprétation, sans clarification ou renvoi particuliers concernant ce que joue l'enfant, on peut constater que le travail d'élaboration se fait la plupart du temps de lui-même, à l'intérieur du psychisme de celui-ci. La condition est qu'on lui offre un cadre favorisant, incitatif et protecteur, pour cette élaboration. Le mécanisme de cette élaboration semble être constitué, en particulier, de déplacements, de constructions successives, de symbolisations, de sublimation. « *Le processus d'auto-guérison est très fréquent, affirme Jacques LEVINE, et il suffit de*

l'accompagner sans chercher à l'interpréter...faire confiance (...) à la capacité de l'enfant de trouver son chemin dans ce travail de réélaboration ». ⁵

Un tableau tente de présenter une synthèse : « En quoi l'écrit est-il une médiation « rééducative » privilégiée ?

¹ ou quantité d'investissement.

² Id.

³ La sublimation, « *transmutation de l'énergie libidinale* », peut être un des « *desins* » de ce qui n'est pas déchargé, ou refoulé de la pulsion. Françoise DOLTO a mis en évidence que la sublimation est possible grâce aux différentes castrations symboliques.

⁴ J. P. VALABREGA, 1980, *Phantasme, mythe, corps et sens, Une théorie psychanalytique de la connaissance*, Payot, 1992, 389 p. en particulier, dans le chapitre : L'objet-transfert, p. 202 à 205.

<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

⁵ LEVINE J., 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, Actes du IX^{ème} Congrès FNAREN, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg, 2-3-4 et 5 juin 1993, p. 16-22, p. 20

En quoi l'écrit est-il une médiation « rééducative » privilégiée ?...	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
<p>REPRESENTATION de ses peurs, ses angoisses, ses conflits, ses préoccupations. Inscription dans la chaîne signifiante de la parole, du discours Intervention du symbolique Expression pulsionnelle ↓ représentation par l'imaginaire (images) → lutte contre l'angoisse ↓ les mots prêtés par l'adulte ou mis par l'enfant → donnent du sens → rendent l'imaginaire dicible, communicable, moins dangereux.</p> <p>SYMBOLISATION Expression métaphorique de l'angoisse, par l'enfant lui-même, accompagné d'émotion « Re-présentation » et élaboration - des préoccupations, des processus de séparation, de la perte, du manque, de l'absence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • déplacement • substitution • condensation • expression • symbolisation • élaboration de l'angoisse <p>Constitution d'une aire potentielle d'échange et de communication, d'une aire transitionnelle de création Passage du principe de plaisir au principe de réalité Acceptation de la frustration Pacification de l'imaginaire. Existence d'un « objet tiers » dans une relation triangulaire, symbolisée</p> <p>INSCRIPTION dans le temps, dans une généalogie</p> <p>DISTANCIATION par rapport à ses propres symbolisations Processus d'identification secondaire vis-à-vis du rééducateur Apparition de l'écrit de l'enfant L'articulation réel, Imaginaire, Symbolique, passe par l'écriture PLAISIR ET DESIR de l'ECRIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • phylactères, mots inscrits 	<p>ETAYAGE Le rééducateur verbalise, met des mots sur l'acte, il « prête » ses mots « injecte » du symbolique oralement et par écrit - sur le jeu - sur le vécu relationnel - sur ce qu'il perçoit du ressenti de l'enfant - sur son propre ressenti.</p> <p>Reformulation Mise en forme de l'imaginaire. (fonction contenant et fonction conteneur)</p> <p>Partage de l'émotion transfert Accompagnement du processus de l'enfant par l'ECRIT du rééducateur</p> <p>Constitution d'une « MEMOIRE » DU PROCESSUS REEDUCATIF de l'enfant</p> <p>Rééducateur comme TEMOIN DE LA CULTURE</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite, • incite <p>l'enfant à y entrer. Propose les livres, le culturel</p> <p>DESETAYAGE Le rééducateur comme ressource</p>

<ul style="list-style-type: none"> • phrases, « histoires » • des histoires pour « se dire » et « s'auto-réparer » <p>Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • de son identité • narcissique (estime de soi, confiance en soi...) <p>Récupération d'une certaine <i>maîtrise</i> sur les événements, sur soi, sur sa vie, sur le monde.</p> <p>Conquête de <i>l'autonomie</i></p> <p>Capacité et désir de <i>créer</i> (articulation effective Réel + Imaginaire + symbolique)</p> <p>« Petites histoires » (« <i>mythes</i> ») → RECIT inscrit dans le temps</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>RECONSTRUCTION DE SA PROPRE HISTOIRE.</p> <p>Ouverture au TIERS CULTUREL, intérêt pour l'écrit des livres</p>	
--	--