

Formation continue Rééducateurs, Du projet rééducatif à l'évaluation de l'aide rééducative 25 mars et 14 mai 2002), IUFM DIJON

J 2 : Mardi 14 mai 2002

L'évaluation de l'aide rééducative

Jeannine DUVAL HERAUDET

Si le rééducateur construit le projet rééducatif, s'il est responsable du cadre qu'il pose à l'enfant, des conditions de son accueil et de ses propres positionnements au sein des rencontres, il ne saurait préjuger de ce que va dire, jouer, répéter l'enfant, de ses retours en arrière, de ses progressions et de ses stagnations. Dans une métaphore faisant appel au tisserand, toutes les informations et hypothèses qui ont pu conduire à l'indication, celles qui continuent à s'élaborer ensuite, font partie de la chaîne du tissage, en articulation avec le cadre rééducatif posé par le rééducateur. Celui-ci se tiendra dès lors en position d'accompagnement de l'œuvre qui s'élabore, veillant à la solidité du cadre, vigilant pour aider à renouer un fil qui se casse dans la chaîne. Cependant, *le tisserand est l'enfant*. C'est lui qui a la responsabilité de la création de l'ouvrage, c'est lui qui monte la trame du tissage, qui en arrange, qui en organise les différents composants, à son rythme et selon ses besoins. Il le fera, compte tenu de ses difficultés particulières, et grâce aux ressources dont il dispose.

De quels repères le rééducateur va-t-il pouvoir se munir afin de pouvoir lire et comprendre un peu ce qui se passe pour tenter d'accompagner « au mieux » cet enfant dans ses élaborations ? Comment va-t-il pouvoir estimer les « effets » de la rééducation pour l'enfant ?

L'évaluation de l'aide rééducative est de deux ordres : une évaluation externe et une évaluation interne.

L'évaluation externe des effets de la rééducation

Une partie de l'évaluation externe est partie intégrante de l'évaluation du RASED dans son ensemble et de l'évaluation ordinaire du travail des personnels (définition du secteur d'intervention prioritaire, nombre d'interventions réalisées par le RASED et par le rééducateur, types d'interventions, comptabilisation des rencontres au sein d'un partenariat élargi, participation aux réunions institutionnelles, modes de communication du projet de RASED et de sa régulation, etc.). Ce versant de l'évaluation externe relève de la compétence de la hiérarchie (IEN de circonscription, IEN AIS, Inspecteur d'Académie).

Il existe un deuxième versant de l'évaluation externe qui concerne l'aide rééducative elle-même avec un enfant ou un groupe d'enfants. « L'évaluation externe », ou ce qui est souvent considéré comme tel, en ce qui concerne le processus rééducatif de l'enfant, est le fait de l'enseignant, des autres collègues qui voient l'enfant dans la cour, des parents, qui renvoient, par le changement de leur regard sur l'enfant, des messages qui confortent celui-ci dans son évolution, dans sa personne, dans ses productions. L'enseignant note l'évolution de l'enfant dans la classe, celle de ses relations aux autres, à l'adulte, de ses attitudes face aux apprentissages ou lorsqu'il est confronté aux difficultés. Les parents, lors des différentes rencontres, rapportent les changements opérés. « *Il ne raconte pas ce qu'il fait avec vous mais cela semble important pour lui car il attend avec impatience le mardi* », « *Il aime venir à l'école à présent* », « *il nous dit qu'il a joué avec des copains à la récréation, il nous semble qu'il est moins seul, moins rejeté, moins violent avec les autres* », « *il a voulu inviter pour la première fois des copains à la maison* », « *son enseignante nous a dit qu'il démarre en lecture et nous avons constaté qu'il fait plus volontiers sa lecture le soir* »... L'enfant lui-même parle plus volontiers des copains, de la classe et des nouveaux intérêts qu'il y trouve, sur un autre mode que celui de la plainte et rapporte ce qu'il a fait, réussi... Cette évaluation externe est un indicateur important de la reprise en mains de lui-même par l'enfant, de son investissement constructif dans le social et dans les apprentissages. Elle produit des effets directs sur la restauration narcissique de l'enfant.

L'évaluation interne du processus rééducatif

L'évaluation interne comporte elle-même deux dimensions : l'évaluation de l'évolution du processus rééducatif de l'enfant et l'évaluation des effets de ce processus pour l'enfant. Le praticien doit disposer d'un certain nombre de repères. A partir de l'analyse de deux cas cliniques, je vous proposerai **dans un premier temps** une **lecture du processus rééducatif** présenté selon l'articulation de ses différentes phases et une deuxième présentation de ce processus au regard des propositions faites à l'enfant, organisée sous la forme d'un « modèle » interprétatif.

Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur les capacités élaborées par l'enfant, consolidées ou rendues accessibles au cours du processus rééducatif. Ces capacités préalables constituent un substrat indispensable à l'enfant pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire et pour aborder les apprentissages de la classe.

I. L'évaluation du processus rééducatif de l'enfant

1. Un paradigme probabiliste

Un paradigme probabiliste, quant aux rapports entre une proposition et ses effets, est le seul valide ici. Il laisse une large place à l'incertitude. De nombreux facteurs interfèrent, et la situation rééducative ne présente pas les « conditions d'expérience » du laboratoire. Affirmer d'une façon certaine que telles causes ont produit tels effets, pourrait relever de désirs mégalomaniaques, ou de fantasmes de toute-puissance. Il nous faut par ailleurs différencier ce qui pourrait être un lien direct entre une proposition de l'adulte et un effet chez l'enfant, dans une production ou élaboration faite en rééducation, de ce que l'enfant construit ensuite, à partir de cette même élaboration, et qu'il transfère en classe.

S'agit-il donc d'évaluation ? Ne serait-il pas plus approprié de parler de « moyens de se donner des repères », des indicateurs, en ce qui concerne l'évolution du processus rééducatif, d'une part, et ce qui est relatif au développement de l'enfant, d'autre part ? Le travail d'analyse dans « l'après-coup » des séances, seul ou en groupe de contrôle, permet au rééducateur de clarifier où il en est de sa relation avec l'enfant, et son propre transfert.

Quant à « l'enfant-rééduquant », si la responsabilité de sa construction lui est restituée, il devient de ce fait maître de l'évaluation de son travail rééducatif comme du temps qui lui sera nécessaire pour en réaliser le parcours. La position éthique, qui considère l'enfant comme un sujet, interdit au rééducateur de faire de l'enfant un sujet d'observation, d'évaluation.

Ce que je souhaite partager avec vous me permet d'argumenter de la spécificité de l'aide rééducative à l'école et d'avancer qu'elle est une aide psychopédagogique, c'est-à-dire qu'elle tente d'aider l'enfant à articuler vie privée et vie scolaire, mettant en évidence le lien nécessaire entre la compréhension de son histoire par cet enfant et l'élaboration ou l'accès aux préalables nécessaires à tout apprentissage scolaire.

2. Des petits mythes pour devenir élève - Jacques

Jacques est élève de CM1, lorsque je le rencontre. Il vient d'avoir dix ans. Il a bénéficié d'une aide du CMPP, l'année précédente, alors qu'il était dans une autre école. Son échec scolaire très important motive « l'appel au secours » de son enseignante. Des problèmes de comportement, une agitation quasi permanente, font qu'il perturbe le groupe classe. Jacques déclare qu'il « *ne fait rien, ne retient rien, que l'école ne l'intéresse pas* ». Tout ce qui est activité de français, en particulier, lui fait dire : « *Ce n'est pas possible* » « *J'y comprends rien, c'est nul, ça sert à rien, je suis nul* ».

Le récit commence lors de notre onzième rencontre¹.

Première séance : << Une moto de cross

Je suis une moto de cross. La selle, le guidon, les garde-boue sont verts, et le reste est blanc.

Je porte le numéro quarante. Je suis une 125. J'ai un pot d'échappement chromé. Mon propriétaire, Cédric, est nul.

Il n'arrête pas de me faire tomber. Il a seize ans. Il m'a achetée d'occasion, mais je sais que je valais plus que le prix qu'il m'a payée. Il est méchant avec moi. Quand je ne démarre pas, il me donne des coups de pied. Ça me fait des rayures, ça m'abîme, et je ne marche toujours pas quand même ! Il ne me nettoie jamais. Quand il met de l'essence, il m'en met partout, et je sens mauvais. A présent, il parle de me revendre parce que je ne suis plus à son goût. Il me reproche de mettre longtemps à démarrer le matin, mais il me fait dormir dehors >>.

Deuxième séance :

<< Dimanche dernier, le matin, pour la première fois, il m'a nettoyée. Il y avait une compétition de cross l'après-midi. Mon propriétaire avait été sélectionné. Arrivés sur la ligne de départ, nous avons démarré à toute vitesse. Je passais les premières bosses en tête, mon propriétaire était content. Il avait un grand sourire et il criait : « Ouai !! », au dernier tour. Toutes les courses se sont passées ainsi, sauf malheureusement la dernière. Je passais toutes les bosses la première, mais au dernier tour, Cédric criant comme d'habitude, et croyant avoir

¹ DUVAL HERAUDET J., 2001, *Une difficulté si ordinaire*, EAP, 373 p., pp. 178-181

déjà gagné, voulut faire son cinéma en faisant une figure sur une bosse. En l'air, il me poussa au moment de toucher le sol, je suis tombée, la roue avant la première. La fourche s'est pliée. Cédric passa devant moi la tête la première, et quelques secondes plus tard je m'enflammais. Mon propriétaire se releva, il n'avait rien. Il partit sans me regarder. Les pompiers sont arrivés en courant pour m'éteindre. Ils m'ont laissée dans un petit coin sur le côté >>.

Troisième séance :

<< Un organisateur du cross est venu me prendre pour me mettre à l'abri. Le lendemain matin, un spectateur est venu pour m'acheter. Il m'avait vue courir et gagner la veille, et il avait pensé qu'il pourrait devenir un champion grâce à moi. Michaël a vingt ans. L'après-midi même, il m'a réparée, nettoyée, et a changé mon numéro. Le mercredi après-midi, il m'a emmenée sur un terrain de cross pour m'essayer. Il est très fort, meilleur que mon ancien pilote, et plus gentil. Il ne me fait pas aller au-delà de mes limites. Il me laisse m'échauffer au départ, il ne fait pas de geste brusque, ne tente pas de rentrer dans les autres et veille à retomber correctement après les bosses. Il s'est qualifié pour une course un dimanche après-midi, et, sur la ligne de départ, j'ai vu mon ancien propriétaire !

Michaël est parti en tête. Cédric était derrière lui. Nous sommes arrivés avant lui. Mon ancien propriétaire voulut alors me récupérer, car il m'avait crue en plus mauvais état que je l'étais !

Il avait des remords, car il regrettait d'avoir donné l'autorisation de me vendre, et il était jaloux de notre victoire !! >>

Quatrième séance :

<< Michaël n'est pas d'accord parce qu'il m'a achetée en règle, il m'aime bien, et il veut me garder. Depuis cet événement, Michaël m'ayant gardé, il gagne des courses grâce à moi. Il est très content. Je suis championne de France avec Michaël, et bientôt, peut-être, championne d'Europe... >>

Jacques acceptera que je relise son texte en fin de chaque séance, puis la totalité de son histoire, lorsque nous l'avons terminée. **Il est surpris et très fier du résultat.**

Nous pourrions presque nous arrêter là, car tout y est : la relation aux parents, la relation à l'école, la relation à la rééducatrice, peut-être, la relation à soi-même, l'évolution de ces différentes relations, la construction d'une histoire à la fois rééducative et identitaire.

Que de choses exprimées dans ce texte... Le changement d'école de Jacques, le changement d'aide et « d'aidant », y sont transparents. Le garçon déclare qu'il se sent mieux dans cette nouvelle école. Dans cette histoire, centrée autour de la réparation, se trouvent, sans doute, transposées, l'histoire de notre relation, et celle du transfert. Il y ajoute des recommandations, en indiquant ce qu'il convient de faire. Il est en train de surmonter une épreuve difficile. Il a changé d'école, il a changé de rééducateur.

Cette fiction prend la forme de ce que pourrait être également **un roman familial**. Y seraient opposées deux familles : la sienne, actuelle, au sein de laquelle il est en conflit, et une famille imaginaire, qui saurait s'y prendre avec lui, qui le choierait, qui saurait mesurer ses exigences à son égard, qui saurait patienter lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, et qui lui ferait confiance. « ...l'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres... » (p. 158) « ...qui paraissent à l'enfant à bien des points de vue, préférables » (p. 157). C'est ainsi que FREUD (1924) décrit ce qu'il nomme « le roman familial », fiction nécessaire à l'enfant, qui accompagne ses processus de séparation, et l'organisation de sa névrose infantile, comme sortie de l'Œdipe.

En situant ses exigences trop haut, le premier propriétaire est responsable, non seulement d'un accident, mais de plus, il l'abandonne, le rejette. Grâce à la confiance, à l'encouragement, à la patience du second propriétaire, les choses se passent autrement.

On pourrait penser également que ces deux propriétaires successifs représentent, dans un double mouvement de projection et de construction de l'Idéal du Moi, les deux versants de lui-même. Le premier « est nul », comme lui, « méchant », inconscient, vaniteux. Il le rejette, tout en s'y reconnaissant peut-être. Le second est idéalement « gentil », « doué », responsable... Il rêve d'être comme cela. Peut-être y arrivera-t-il « bientôt », comme le laissent entendre les derniers mots de son texte?

Si la moto est bousculée, requise au-delà de ses possibilités actuelles, et dans de mauvaises conditions, par le premier propriétaire, comme lui par l'école ou par ses parents, après « l'accident », elle est tordue, bosselée, consumée, comme lui après l'échec. « Un spectateur », un étranger, marque sa confiance, « croit en elle », et il est prêt à investir, « à payer », pour un nouveau départ. Il paie également de sa personne, de ses efforts, pour la remettre en état. Il est patient, attentif, « à l'écoute », il ajuste ses demandes, le rencontrant « là où il en est », ce

que permet une rencontre singulière. Il l'aime et ne l'abandonnera pas. Il se réfère à la loi, au symbolique: « *il est en règle* »... La moto le lui rend bien, puisque les victoires le rendent heureux et fier, qu'elles sont remportées ensemble, et que ces victoires les valorisent tous les deux... Jacques n'exprime-t-il pas, ici, que **les besoins fondamentaux de sa personne semblent pouvoir être satisfaits** ? On peut donc avancer que la *praxis* rééducative mise en œuvre pour et avec lui, peut répondre à ses besoins fondamentaux, et semble cohérente, dans son projet et la mise en œuvre de celui-ci, avec les objectifs qu'elle visait à atteindre. Il reste à Jacques à construire...

Il a franchi une première étape. Il s'est, non seulement exprimé par écrit, mais il a accepté de communiquer l'expression de ses blessures. Une prise de distance, par rapport à son vécu émotionnel, peut déjà s'effectuer. En racontant son histoire à quelqu'un qui l'écoute, l'enfant commence peut-être déjà à la transformer. Dans le même temps, par le fait de **l'échange**, il **se fait sujet de sa parole**. Jacques a éprouvé le plaisir d'avoir réussi à communiquer. Sa fierté et sa jubilation, lorsqu'il entend à nouveau son texte, en sont la manifestation sans conteste.

En prêtant sa main pour écrire, la rééducatrice a peut-être aidé à ce passage. Elle s'est présentée comme concernée, partie prenante de cet écrit, pouvant en **partager l'émotion**. Celui-ci acquerrait de ce fait un statut **d'objet commun, transitionnel, tiers, dans l'espace de l'échange et de la création**. Elle lui a prêté également sa voix, lorsqu'elle relit le texte pour lui.

Si la voix est, selon Jacques LACAN, un des objets « a », « *objet perdu et cause du désir* », en direct avec « l'intérieur », ce canal de la voix qui porte le texte de l'enfant, confère au texte de celui-ci, également, une extériorité. Lire à haute voix le texte d'un enfant, c'est conférer à ce texte « un statut social », une reconnaissance quasiment culturelle, comme peut le faire le texte imprimé. C'est ce que Célestin FREINET mettait en œuvre, lorsqu'il proposait aux enfants de lire leurs textes libres à la classe, et de les imprimer.

Un espace potentiel et culturel peut ainsi se constituer, au sein même d'une relation triangulaire, symbolisée. Le texte écrit permet ainsi à certains enfants, les plus grands en particulier, de « se dire » tout en se protégeant, et tout en ayant le sentiment de « ne pas se dire ».

Dans un écrit dans lequel il a pu s'exprimer et s'inscrire subjectivement, Jacques a pu trouver du plaisir, et découvrir que l'écrit pouvait être autre chose qu'un seul exercice scolaire.

Si Jacques exprime encore son besoin d'être un héros pour pouvoir exister, quelque chose a bougé, déjà. Le recours aux élaborations de l'imaginaire représente un procédé de réparation des pertes de valeur, à la disposition de tout sujet. Les espoirs de type mégalomane en font partie. Dans la fiction, dans ses scénarios imaginaires, l'enfant est un héros, et puise, dans les forces archaïques de son psychisme, de nouvelles ressources pour affronter la difficulté.

En imaginant des petites histoires au cours de son processus rééducatif, en jouant, en modelant ou en dessinant, l'enfant se donne des réponses provisoires aux questions qu'il se pose. Alors qu'il n'avait trouvé pour toute réponse que l'inhibition ou le symptôme pour symboliser un réel angoissant, l'enfant élabore d'autres issues plus satisfaisantes face aux événements qu'il subit. Par cette voie, il expérimente et adopte de nouveaux positionnements qui lui permettront de poursuivre son parcours dans son devenir d'enfant.

Quelle est la fonction de ces petits mythes, élaborés par l'enfant depuis ses premiers questionnements existentiels à propos de la vie, de la mort, des origines, de l'amour, de la conception, de la naissance, de la différence des sexes et des générations, de la filiation, des limites, des règles et de la loi ?

L'enfant remplace « *la réalité indésirable, par une réalité plus conforme au désir* »². En s'étayant sur des fragments de la réalité autres que ceux dont le sujet veut se défendre, en constituant un substitut de la réalité, ces fictions, **à la limite de l'imaginaire et du symbolique**, constituent en particulier :

1. Les théories sexuelles infantiles personnelles. Par celles-ci, dans sa recherche solitaire, le jeune enfant se donne des réponses partielles et construit des savoirs et des représentations. Cette élaboration est **à l'origine de son accès au théorique**.
2. « **Le roman familial** »³, comme celui élaboré par Jacques
3. « **Le mythe individuel** »⁴ qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant un sens, son sens.

Dans le même temps, l'enfant **consolide ou rend à nouveau disponibles les préalables indispensables** pour devenir un écolier inscrit dans les relations symbolisées de la collectivité scolaire et un élève qui apprend en classe avec son enseignant.

² FREUD, 1924, *Le roman familial des névrosés*, p. 302-303

³ Sigmund FREUD, 1924, id.

⁴ Jacques LACAN, 1953, *Le Mythe individuel du névrosé*

On peut penser que l'histoire élaborée par Jacques a un statut de récit, c'est-à-dire d'une histoire reconstruite et inscrite dans le temps. Imaginaire et symbolique s'y articulent. On peut y suivre la restauration progressive du narcissisme, de l'estime de soi. Une de ces lectures permet peut-être d'entrevoir l'histoire *d'une rééducation qui a eu des effets*.

Je vous propose de reprendre quelques points d'articulation de cette étape du travail rééducatif de Jacques, dans un tableau de synthèse qui met en regard les élaborations du garçon et les propositions rééducatives qui semblent « avoir eu des effets ».

Ce qui semble avoir été « rééducatif » dans le processus de Jacques	
« Effets » sur le processus rééducatif et « effets » de ce processus sur le développement de l'enfant	Propositions qui semblent avoir été « rééducatives »
INVESTISSEMENT DE L'ESPACE-TEMPS REEDUCATIF TRANSFERT DE L'ENFANT CONSTITUTION D'UN OBJET COMMUN <ul style="list-style-type: none"> • <i>transitionnel</i> • <i>tiers</i> ESPACE POTENTIEL TRIANGULATION DE LA RELATION EXPERIMENTATION DE NOUVEAUX POSITIONNEMENTS <ul style="list-style-type: none"> • <i>symbolisation du réel</i> • <i>Elaboration de petits mythes (roman familial, mythe individuel)</i> PROCESSUS DE REPARATION SYMBOLIQUE <ul style="list-style-type: none"> • <i>recours à l'imaginaire</i> • <i>au symbolique</i> CREATION <ul style="list-style-type: none"> • <i>représentation</i> • <i>mise en mots</i> • <i>symbolisation</i> • <i>inscription</i> • <i>distanciation</i> • <i>sublimation</i> • <i>constitution de l'objet culturel</i> CONSTRUCTION D'UN RECIT INSCRIT DANS LE TEMPS RESTAURATION NARCISSIQUE (ESTIME DE SOI...) CONSOLIDATION ET DISPONIBILITE DES PREALABLES NECESSAIRES POUR APPRENDRE EN CLASSE	INSTITUTION DU CADRE REEDUCATIF <ul style="list-style-type: none"> • <i>accueil</i> • <i>écoute</i> • <i>fonction contenant</i> • <i>fonction conteneur</i> TRANSFERT DU REEDUCATEUR <ul style="list-style-type: none"> • <i>Partage de l'émotion</i> MEDIATION PAR L'ECRIT <ul style="list-style-type: none"> • <i>Articulation réel, Imaginaire et symbolique</i> • <i>Inscription, distanciation</i> CONDITIONS DE SATISFACTION DES BESOINS FONDAMENTAUX DE LA PERSONNE <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sécurité</i> • <i>Plaisir</i> • <i>Minimum de reconnaissance du Moi</i> • <i>être reconnu dans son existence, dans sa personne, être reconnu dans ses capacités créatives</i> • <i>Transitionnalité</i> <ul style="list-style-type: none"> - être reconnu et rencontré là où l'on est, dans son existence, dans ses besoins - bénéficiaire d'attentes à son égard appropriées à ses possibilités actuelles - bénéficiaire d'un contrat narcissique réaliste - bénéficiaire d'un milieu suffisamment adapté, évolutif • <i>Etayage</i> <ul style="list-style-type: none"> - bénéficiaire de la fonction contenant et conteneur de l'environnement - être invité, incité à entrer dans la culture, rassuré, par des adultes fiables, tutélaire, témoins et médiateurs du monde culturel • <i>Inscription et filiation, appartenance</i> <ul style="list-style-type: none"> - pouvoir s'inscrire dans le présent, le passé, le futur - pouvoir situer sa propre histoire dans une filiation, dans une généalogie • <i>Se sentir en alliance minimale avec quelqu'un</i> <ul style="list-style-type: none"> - bénéficiaire de la confiance de quelqu'un qui nous imagine désireux de le faire et capable d'y arriver - être encouragé, accompagné - se sentir compris et soutenu, dans les moments de découragement, de fatigue, d'échec pouvoir faire confiance à quelqu'un • <i>Estime des autres</i> • <i>être reconnu dans ses réussites ;</i> • <i>être gratifié ;</i> • <i>Estime de soi</i> • <i>avoir pu réaliser suffisamment d'expériences satisfaisantes</i> • <i>avoir pu construire un narcissisme suffisamment bon, une confiance en soi et en ses possibilités suffisantes, une image de soi acceptable</i> • <i>Réalisation, création, expression, communication, affirmation de soi, liberté</i> <ul style="list-style-type: none"> - avoir l'espérance d'un plus de pouvoir sur soi et sur le monde - pouvoir s'exprimer, pouvoir communiquer - pouvoir prendre des initiatives - disposer d'un minimum de choix, de liberté - avoir pu vivre son monde intérieur imaginaire - Pouvoir vivre une phase de « tâtonnement expérimental » à

	<p>la recherche de soi, de son identité de sujet séparé, lors de l'élaboration du mythe individuel et des théories sexuelles infantiles</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Etre disponible, relativement dégagé du passé, disponible dans le présent</i> • <i>Disposer de l'énergie pulsionnelle suffisamment libre, pour pouvoir investir des objets extérieurs à soi</i>
--	---

3. Le processus rééducatif de Kaled

A partir de ce qui a pu être dégagé des analyses précédentes, je vous propose d'interroger le processus rééducatif d'un autre enfant : Kaled, afin de tenter d'en repérer les différentes articulations et l'évolution.

La situation

Kaled est un garçon âgé de dix ans, en situation d'échec scolaire massif, et ne manifestant aucun désir d'apprendre. Son élocution est difficile, sa parole « hachée ». Une « instabilité » a motivé une aide psychomotrice pendant deux ans, par un CMPP.

C'est la situation scolaire « catastrophique » du garçon, malgré les aides antérieures dont il avait bénéficié, qui a incité l'équipe pédagogique à demander une aide au RASED. Une rééducation a été proposée au garçon, et autorisée par sa famille.

Kaled a été adopté en Algérie à l'âge de 5 mois, en même temps qu'une sœur d'un an plus âgée que lui, qui ne pose aucun problème particulier. Le garçon était alors en état de marasme physiologique et psychologique. « *Il était mourant* » rapporte le père, au cours de notre première rencontre. Une atrophie cervicale droite a entraîné une hémiplégie du côté gauche. Il en a conservé un handicap moteur qui touche jambe et bras gauche. Bébé, il a connu de nombreuses hospitalisations, mais à présent, son état de santé est satisfaisant. Il est toujours suivi sur le plan médical et par un kinésithérapeute. Son niveau intellectuel a été évalué comme sensiblement normal.

Rencontre avec le père et Kaled

Lors de notre première rencontre, le père évoque les difficultés de son fils, mais souligne: « *Il n'est pas bête; il comprend s'il veut comprendre* ». Kaled précise alors: « *Quand j'apprends, je sais juste un morceau... c'est trop dur!* ». Resté seul un moment après le départ de son fils, le père exprimera ses difficultés à expliciter à celui-ci ses origines: « *Je ne trouve pas la porte pour lui dire...* ». Les parents craignent de perdre l'amour du garçon et ont décidé d'attendre que celui-ci ait 18 ans pour lui parler de son adoption. Le père se montre très soupçonneux envers son fils: « *On ne peut pas lui faire confiance...Il raconte des histoires...* » Il reconnaît qu'il lui est arrivé de vérifier lui-même ou d'envoyer la sœur aînée constater la présence de Kaled là où il devait être.

S'agit-il d'une projection, de la part du père, de sa propre attitude, liée à sa culpabilité de ce qu'il cache à son fils?...

Premières rencontres avec Kaled

Lorsque ses parents ont autorisé cette nouvelle aide, Kaled a exprimé son accord pour des rencontres préliminaires, mais il déclare que tout va très bien et ne formule jamais aucune demande précise. Les choses ne bougent pas beaucoup. Les résultats scolaires sont catastrophiques. Les parents « baissent les bras ». Cependant, Kaled déclare vouloir entreprendre une rééducation.

A la suite des séances préliminaires, je fais l'hypothèse que les difficultés de Kaled sont en lien avec

- L'émergence d'un REEL DU CORPS insupportable
- Un blocage de la capacité de penser, face à de l'impensable, du non représentable

Deuxième rencontre avec les parents et Kaled

Lorsque je les rencontre à nouveau, le père évoque son impuissance à aider son fils sur le plan scolaire, ni lui, ni sa femme, ne sachant lire et écrire. La mère, découragée, pleure.

Rééducation de Kaled

Tout porte à croire que le garçon « sait, tout en étant supposé ne pas savoir » quelque chose sur ses origines, car il a été parlé de son histoire devant lui, au cours des nombreuses consultations médicales et psychologiques dont il a été l'objet depuis sa petite enfance. Kaled reprend-il à son compte cet interdit de savoir, de connaître, de parler, et de se souvenir, posé par le père? Ce non-dit, qui est en réalité un mi-dire que le garçon n'est pas supposé connaître, explique-t-il sa peur de penser et son impossibilité à accéder à la culture ? Il « *en sait juste un morceau* » disait-il. Est-ce « *trop dur* » d'en savoir plus ? Cela explique-t-il ses difficultés à exprimer quelque chose de personnel également ? Ses réponses à mes questions, à mes invitations et sollicitations, se limitent, la plupart du temps, à des monosyllabes. S'agit-il d'une peur ou d'un peu de désir de s'exprimer ?

Je suis entraînée moi aussi à un moment donné, dans ce ressenti d'impuissance. La rééducation me semble « piétiner »... Nous semblons être à ce moment-là du processus dans une

- RELATION IMAGINAIRE, PERIODE D'ILLUSION
- Recherche d'une relation en miroir
- Vécu d'impuissance partagée

Je cherche alors un support de communication, une médiation, qui puisse « faire rupture », et déclencher éventuellement quelque chose, tout en contournant le symptôme et en respectant les mécanismes de défense mis en place par le garçon. Je propose la lecture d'*Œdipe*. Kaled accepte. Ce texte m'a paru être à la fois assez proche, dans ses thèmes, de la problématique du garçon, puisqu'il y est question, entre autres, d'adoption, et assez éloigné, pour permettre une mise à distance et un travail d'élaboration symbolique de sa propre histoire. Le fait que ce soit un mythe lui confère des dimensions temporelles et spatiales, sa caractéristique d'objet culturel peut en faire un objet moins angoissant... Kaled est à l'aise et en confiance avec moi, et notre relation « suffisamment bonne » peut constituer un étayage à notre travail.

Je propose alors la lecture d'*Œdipe*. Kaled accepte.

Je propose une lecture alternée. Le garçon éprouve quelque difficulté à lire et se fatigue vite, mais il me réclame le livre assez rapidement : « *C'est à mon tour maintenant* ». Lorsqu'il ne comprend pas des mots ou des phrases, il m'en demande le sens, ce qui est une attitude nouvelle. Comme cette lecture se poursuit sur plusieurs rencontres, je lui demande de rappeler ce que nous avons lu ensemble la dernière fois. Voici ce qu'il rapporte des deux premières séances, qui se révèlent être décisives. Je note son récit au fur et à mesure :

« Au début, un roi et une reine vivaient dans un palais. Comme ils n'avaient pas d'enfants, ils étaient tristes. Ils en ont un enfin. Ils ont envoyé un messager voir une voyante. Quand le messager est revenu, il leur a dit : « Ton fils va te tuer et épouser sa mère ». Ils étaient tristes. Ils ne pensaient qu'à cela. Le père a dit : « Débarrasse moi de ça ! ». Ils ont demandé à un berger de le donner aux bêtes sauvages. Mais il a eu pitié et il l'a donné à un copain. Le berger dit : « Je l'ai fait ».

Le copain le montre à un roi qui l'élève. L'enfant a grandi. Ils font la fête. Il y en a qui se disputent. Un qui a trop bu dit au jeune garçon : « C'est pas tes vrais parents, c'est ton père adoptif ». Le garçon était ému, pas content. C'est comme si ça se brisait, entre le roi et lui. Comme si c'était... s'ils étaient fâchés.

Le lendemain, il est allé voir son faux père et lui a dit : « C'est vrai ce que l'ivrogne a dit que tu es pas mon vrai père ? » Le roi il était vexé. Il voulait pas dire la vérité parce qu'il avait pas le courage. Il a peur qu'il parte... parce qu'il l'aime bien.

Œdipe lui était sûr... non... un peu sûr que c'était pas ses vrais parents. Il doute. Il va voir l'oracle pour lui demander. L'oracle dit : « Pars de ton père ! Si tu le rencontres, tu le tueras et épouseras ta mère ! »

Œdipe décide de partir très loin pour ne plus le rencontrer. »

Dès le début de la lecture, **nous partageons une très grande émotion**. Je suis frappée de constater que chaque mot, chaque phrase de ce texte semble s'adresser directement à Kaled, à son histoire. Chacun de ceux-ci, lus par le garçon, résonne en nous. Lui-même est « pris » par le texte. Je note alors : « *il est dans le texte* » de tout son être. C'est la raison sans doute pour laquelle il préfère lire lui-même, pour encore mieux se l'approprier. La situation est saisissante. Nous venons de vivre, au sein de la relation rééducative

- UNE RUPTURE, UNE BRECHE, UN ECART
- Rencontre avec un texte

Nous sommes véritablement tous deux dans une situation de transfert intense, dans laquelle ma fonction est d'être contenant des émotions de Kaled, mais dans laquelle je suis également « prise ».

Qualifier de « transfert » les sentiments vécus à ce moment-là, est-il valide, justifié? Mon propre désir est bien en jeu dans cette situation de « non-dit » que vit l'enfant, quelque chose est bien touché en moi. Je devais donc prendre de la distance par rapport à mon émotion et par rapport à ce transfert. Il y a donc bien eu ici un

- Nouage du transfert interpsychique, émotion partagée

Mais nous commençons aussi à être trois en présence : Kaled, la rééducatrice, et ce texte dont l'existence devient tangible. De la dualité de la relation, qui nous enfermait alors, et dans laquelle le transfert et l'émotion partagée nous a figés un instant, nous amorçons une relation triangulaire dans laquelle « l'objet tiers » va pouvoir se constituer. Dans un premier temps, cet objet tiers est un conte. L'enfant entre manifestement dans une

- PHASE DE RECONSTRUCTION PAR « TATONNEMENT EXPERIMENTAL »
- Constitution de l'objet tiers
- Le conte comme « objet tiers »
- Entrée dans une relation triangulaire
- Curiosité pour les mots, pour le sens du texte
- L'enfant donne un sens à sa propre histoire

La restitution de ces lectures, par le garçon, montre à l'évidence à quel point il a fait sienne le début de cette histoire, qui est en telle correspondance avec lui. Il traduit le texte avec ses mots. On l'entend insister sur des notions fondamentales pour lui: « les vrais parents » et « les faux parents », « le faux père » ; les sentiments qui lui ont paru importants : la préoccupation : « ils ne pensaient qu'à cela », la colère « il était pas content » « c'est comme s'ils étaient fâchés », la vexation, l'émotion, la tristesse, « c'est comme si ça se brisait, entre le roi et lui » ; la peur, les justifications de certains comportements... y compris peut-être (?) ceux qu'il entrevoit d'attribuer à son « faux père » selon son expression ? « Il avait pas le courage. Il ose pas dire la vérité. Il a peur qu'il part... parce qu'il l'aime bien... »

Je crois, pour ma part, entendre à nouveau le père m'expliquer ses difficultés à « dire »... Il est bien évident que je ne suis pas autorisée, ni ne m'autorise, à en dire quoi que ce soit à Kaled. Je ne suis d'ailleurs pas à l'abri de « projections » personnelles. Cependant, j'entends Kaled donner du sens à un « non-dit », ou plutôt un « mi-dire », je l'entends donner du sens à sa propre histoire.

Le garçon, qui « oubliait » souvent l'heure, ou nos rencontres, a fait preuve de ponctualité ensuite. Il me le fera remarquer en arrivant dès la deuxième séquence de lecture du mythe d'Œdipe : « *J'ai pensé à venir tout seul cette semaine* ».

- Changement de place de l'enfant dans son discours. Implication subjective dans le processus rééducatif

Le mode de relation de Kaled au processus rééducatif s'est transformé à ce moment-là.

Cette attitude traduit très nettement sa nouvelle implication subjective dans l'espace rééducatif, investissement lié, sans doute, à la rencontre avec ce texte.

Le changement aurait pu être superficiel, et de courte durée. Cela n'a pas été le cas. Un conte, rapporté par Kaled, suite à ces séances, le confirme.

Lors d'une rencontre ultérieure, je propose à Kaled d'inventer une histoire. J'écrirai sous sa dictée, ce qui devrait l'aider à surmonter « un blocage » devant l'écrit. Il n'invente pas véritablement une histoire, mais se remémore un conte qu'il dit avoir entendu de son maître de Cours élémentaire deuxième année. Il reconnaîtra ensuite avoir suppléé à quelques « trous de mémoire », ce qui fait preuve de ses capacités d'élaboration, et d'une reconstruction dans laquelle sa personne est impliquée. Voici son récit :

« Un prince doit rapporter au roi sept œufs d'or, pour pouvoir épouser la princesse. Il devra traverser une forêt, franchir une falaise, affronter des « monstres » dans une grotte (5 ours et 2 loups), afin de s'emparer des œufs d'or. Le jeune homme se perd dans la forêt. Sept cavaliers refusent de l'aider mais un vieil homme accepte de l'accompagner. Les monstres se révèlent être les cavaliers rencontrés précédemment. Ils reprennent apparence humaine lorsqu'il les attaque « avec une lance ou une épée ». Ils lui donnent 2 œufs d'or en récompense de les avoir découverts. Le prince doit ensuite tuer des serpents. Le vieil homme se transforme alors en monstre qui, grâce à l'astuce du prince, sera éliminé par d'autres serpents. Le prince reviendra victorieux, muni des sept œufs d'or, et pourra épouser la princesse. »

Les contes, mythes et légendes, sont porteurs de symboles universels. Ce n'est pas verser dans « la clef des songes » que de relever dans cette histoire ce qui est souvent considéré comme des symboles de maternité ou de féminité (œufs, grotte, trésor...), des symboles phalliques (serpents, lance, épée...) ou des symboles de la recherche identitaire (la forêt, lieu d'épreuves, lieu de l'inconscient également, la falaise à franchir, les obstacles à surmonter...). Quoi qu'il en soit, il s'agit de la mise en scène d'une série d'épreuves initiatiques. Cette histoire a pour thème principal la ou les transformations d'un garçon en homme. Celle-ci peut être liée au désir de grandir et de s'affirmer. Elle peut évoquer également la métamorphose autour de l'opposition animalité / humanité avec possibilité de passage de l'un à l'autre état, dans les deux sens. Ce sont d'abord des animaux (loups et ours) qui reprennent forme humaine devant le courage du garçon. Quant au vieillard, un être à apparence humaine qui se présentait comme un ami, une aide, un secours, il va prendre la pire forme animale puisqu'il va devenir un monstre qu'il faudra éliminer. Si cette histoire met en scène une transformation inverse à celle d'un conte comme « *La belle et la bête* », la jeunesse et le courage triomphent à la fin. La génération du roi et du vieillard (celle du père ?) n'est-elle pas remplacée par celle du prince et de la princesse ? La transformation du vieillard en « monstre » permet que cette élimination soit moins entachée de culpabilité.

Tout en étant la réminiscence d'une histoire entendue, nous pouvons penser que le fait de rapporter cette légende, à ce moment-là de son processus rééducatif, n'est pas anodin, fortuit, dans l'itinéraire et l'évolution de Kaled dans sa propre recherche identitaire. Qui suis-je ? De quoi suis-je capable ? A quoi, à qui peut-on se fier, si les apparences et les mots sont trompeurs ? Comme le rappelle Bruno BETTELHEIM : « *Les mythes et les contes de fées dérivent ou sont l'expression symbolique de rites d'initiation ou autres rites de passage, par exemple la mort métaphorique d'un ancien moi inadapté afin de renaître sur un plan d'existence supérieur* »⁵. Le sujet puise dans sa culture des modèles d'intégration acceptables qui vont lui permettre de sublimer ses difficultés internes et de se construire.

Au niveau du processus rééducatif de Kaled, nous assistons à la

- Constitution d'un espace potentiel de création
- Etayage sur l'imaginaire culturel
- Mise en route de processus créatifs

Lors des séances suivantes, Kaled se questionne par rapport à son changement d'école. Ses acquis scolaires font envisager une orientation en Section Spécialisée de Collège. Son handicap est un obstacle à certaines formations professionnelles. Kaled, quant à lui, n'a pas de désir précis en ce qui concerne un choix professionnel, mais il craint d'avoir à s'adapter encore à un nouveau contexte.

Je lui propose d'inventer une histoire qu'il me dictera. Il accepte cette proposition, mais n'a pas d'idée. Je lui suggère de mettre en scène, de donner vie, à un objet personnifié. Après de nombreuses hésitations soutenues par un échange verbal, Kaled choisit de mettre en scène une voiture et décide du thème de son histoire : elle changera de propriétaire. Le récit se déroule sur deux séances correspondant aux deux parties de l'histoire. Chacune de ces parties est dictée sans interruption. La parole se déroule sans difficultés.

Voici son texte :

« Je suis une Renault 25. Bien que l'on dise toujours une Renault, je suis un garçon. Je suis grise, j'ai une belle forme. Ma carrosserie brille. J'ai des vitres ouvrantes électriques, une alarme. Mes coussins sont en cuir et le tableau de bord a une belle forme aussi. Mon compteur peut aller jusqu'à 220 kms/heure et sur l'autoroute, je roule jusqu'à 140.

Mon propriétaire est un homme de 30 ans. Il est grand, ses cheveux sont bruns. Il se sert de moi pour aller à son travail, et pour faire des courses. Il me soigne. Il fait très attention à moi pour ne pas avoir d'accidents. Il me lave une fois par semaine. Il m'astique, il me met de l'huile. Il m'emmène chez le garagiste pour me faire vérifier deux fois par mois.

Un jour mon propriétaire m'a emmené comme d'habitude chez le garagiste. Celui-ci a dit: « Il faut que je la garde un peu plus longtemps que d'habitude parce qu'il y a un problème dans le moteur ». En effet, je me sentais un peu malade. Le garagiste a prêté une autre voiture à mon propriétaire pendant ce temps. Il a bien aimé cette Porsche que le garagiste venait juste de remettre en parfait état.

Deux jours plus tard, il est retourné chez le garagiste pour lui demander de contacter le propriétaire de cette voiture et lui proposer de l'acheter. Le lendemain, le propriétaire de la Porsche est venu au garage et ils ont échangé leurs voitures. Il trouvait la Porsche trop petite pour y faire monter toute sa famille. Moi j'étais triste de changer de propriétaire.

Les parents ne s'occupaient pas bien de moi. Heureusement les enfants s'occupaient très bien de moi et me lavaient trois fois par semaine. Ils m'astiquaient. Le père, lui, faisait quand même attention et m'emmenait au garagiste. Mais j'ai eu du mal à changer mes habitudes. »

L'étayage de la rééducatrice, son aide matérielle (lui prêter sa main pour l'écrit), la stimulation qu'elle apporte par un questionnement qui invite le garçon à poursuivre, à préciser, prolonger ses idées, ont permis à celui-ci de réaliser une création personnelle.

On pourrait relever de nombreux éléments d'identification et de projection dans ce texte. La consigne donnée à Kaled (personnifier un objet), se prêtait particulièrement bien à cela.

Kaled met en scène nombre de ses préoccupations actuelles et passées. Les projections peuvent être cathartiques pour lui, dans la mesure où elles peuvent permettre l'expulsion et une mise en forme, une symbolisation d'angoisses qu'il paraît éprouver.

⁵ BETTELHEIM, B., 1976, op. cit., p. 59.

Le choix, longuement réfléchi, d'une voiture, et de ce modèle qui semble le faire rêver, correspond à un intérêt normal pour un garçon de cet âge. Il affirme tout de suite par ailleurs le sexe masculin de cette voiture et la situe donc comme une première identification possible. La description qu'il en fait, très précise, admirative évoque-t-elle la transposition d'un *Moi Idéal*⁶, par un phénomène de symbolisation, de déplacement et de condensation, comme dans le rêve ? Ce sont les conditions de ce que l'on peut nommer, en référence à FREUD, un « *transfert intrapsychique* »⁷. On peut penser qu'il s'identifie également au conducteur, homme de trente ans, grand, brun... Est-ce une autre expression du *Moi Idéal* ? Ce qu'il fait vivre à cette voiture est très proche de sa propre histoire. Des éléments évoquent peut-être la situation rééducative actuelle, ainsi que les différents « soins » qu'il a connus ? Le sujet peut s'autoriser à dire sans danger des choses qui le concernent profondément grâce au détour d'un support qui ne le représente pas directement. L'objet qu'il met en scène souffre des changements, s'inquiète, regrette le temps passé... Les changements dans la vie du garçon ont été souvent liés à de graves problèmes de santé : la proximité de la mort, les hospitalisations et séparations de la famille, et maintenant le handicap. Nous savons que lui-même a changé de parents. Il a dû changer d'école, une fois déjà, et l'adaptation lui a été difficile. Il a changé de rééducateur. Il est aujourd'hui angoissé à l'idée de devoir à nouveau changer d'école.

Le premier propriétaire craignait les accidents et tentait de s'en prémunir, mais la voiture tombe « malade » de façon imprévisible, malgré toutes les précautions prises, et les soins du garagiste. Elle est alors remplacée par un véhicule plus rapide, à l'aspect plus flatteur, et en parfait état, elle. Quelle image a-t-il de lui-même ? Elle semble bien « entamée »... Qu'est-ce qui l'attend, lui, Kaled, qui n'est pas non plus « *en très bon état* » ? Quel avenir ? Voudra-t-on de lui ? Qui voudra de lui ?

Kaled construit ici deux images de lui-même : une « cabossée », « *un peu malade* », qui ressent un vécu d'impuissance face à des événements subis (la voiture), l'autre (l'homme jeune) qui se situe dans la toute-puissance de son désir.

On peut noter une ébauche de construction de « roman familial » de la part du garçon. Le premier propriétaire correspond peut-être à la première famille de Kaled, idéalisée, comme il se doit.

Ce texte est très riche, et peu importe d'en épuiser toutes les significations possibles, tous les symboles. Je ne renverrai d'ailleurs aucune de mes associations à Kaled. Je ne m'y autoriserais pas. Ma discrétion est donc de rigueur, pour ne pas risquer de détruire tout le travail de confiance mis en place, pour ne pas heurter les défenses et les résistances et provoquer le repli et la méfiance, pour ne pas compromettre tout le travail d'élaboration, de métabolisation qui est en train de s'effectuer. Tout au plus lui renverrai-je quelques commentaires sur la forme de son texte, et sur l'intérêt que j'y ai trouvé. Je relèverai la facilité avec laquelle les mots lui sont venus, et soulignerai sa capacité de création nouvelle. Kaled se montre très fier de ses textes, et sensible à mes réactions. Ce renvoi va dans le sens d'une *restauration narcissique* par rapport à sa capacité de production, dans le sens de sa croissance. Nous avons pu, cependant, parler ensemble de son angoisse actuelle par rapport au changement éventuel d'établissement.

L'enfant « pose » son problème et utilise les ressources d'un imaginaire symbolisé

L'élaboration de ce texte marque une nouvelle étape dans l'évolution de Kaled, révélant la possibilité retrouvée d'accès à l'imaginaire et à la capacité de création. L'illustration qu'il en propose au cours de la rencontre suivante, constitue une confirmation des mécanismes d'identification et de projection qui se sont produits à l'égard de cette voiture. Le fait que le véhicule ne soit pas entièrement colorié, ne prendra véritablement sens qu'avec un dessin ultérieur. Ces deux dessins complémentaires révéleront qu'une recherche de son identité est bien en train d'être effectuée, de la part du garçon. Cette mise en œuvre d'un imaginaire symbolisé témoigne que l'on a bien affaire désormais à :

Un mois après, au cours d'une de nos rencontres, Kaled choisit de dessiner. Le travail s'effectue en silence. Je le vois qui regarde de temps en temps le mur qui se trouve situé derrière moi, sans que je puisse comprendre vraiment ce qui se passe. Un homme prend forme⁸. Lorsqu'il a terminé, je m'informe sur l'identité du personnage. Il dit ne pas savoir, mais s'être inspiré d'un dessin accroché au mur. Celui-ci représentait une femme, vêtue d'une longue robe, et portant un panier sur la tête. C'est une transformation surprenante. Kaled dit « *avoir vu un cow-boy* ». « *Mais je l'ai raté* », ajoute-t-il. Je lui renvoie qu'il a par contre très bien réussi le portrait d'un homme. Bien que l'expression n'existe pas vraiment, puisque l'on évoque habituellement des « *lapsus lingae* » ou des « *lapsus calami* », il s'agit apparemment ici d'un phénomène similaire de *rupture de la codification* qui se serait produite à son insu, comme dans les processus de création. S'agit-il d'une formalisation d'une élaboration des formes données à la pulsion, sous la forme d'un « *lapsus graphique* » ?

⁶ En tant « *qu'excroissance* » du *Moi*, le *Moi Idéal*, élaboré à partir de l'image du corps dans le miroir, est, selon la théorie psychanalytique, l'idée que l'on se fait de soi sur un mode imaginaire.

⁷ FREUD, S., 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, Bibliothèque scientifique, éd. 1961, p. 422.

⁸ Id.



En ce qui concerne le processus rééducatif, il semble qu'il s'agit bien pour le rééducateur d'accompagner une

- Recherche identitaire
- Transfert intrapsychique : élaboration sur un mode métaphorique de ce qui ne pouvait pas être dit
- L'enfant se « re-trouve »
- Restauration narcissique
- Processus de sublimation
- Utilisation des ressources de *l'imaginaire et du symbolique*.
- Affirmation et mise en œuvre de ses capacités créatives. « *Objet transféré* », médiateur. *Expression d'un MOI-IDEAL*
- Acceptation de la perte. Expression métaphorique d'une identité qui intègre les manques. **Elaboration d'un IDEAL du MOI**

L'évolution de Kaled se confirmera et se précisera, se transférant sur l'ensemble de son activité, et deviendra sensible, dans le contexte de la classe.

Lors des dernières rencontres de l'année scolaire, Kaled inventera d'autres histoires. Il les écrira, seul cette fois, à sa demande. « *Je vais essayer* », déclare-t-il.

Un autre texte confirme ainsi le « déblocage » par rapport à l'écrit et la reprise de l'activité imaginaire. Il se met à écrire et ne s'interrompt plus. Il se montre très fier d'avoir réussi, appréciant de me lire sa production. Il déclare alors qu'il se sent capable d'écrire des textes à présent, quand il est seul, en classe, ou à la maison.

Kaled choisira ensuite, souvent, le jeu : « *Qui-est-ce?* », activité ayant pour thème la recherche d'identité et le jeu du « *Labyrinthe* », dans lequel il s'agit de trouver son chemin...

L'évolution du processus rééducatif de Kaled témoigne qu'il a bien eu :

- OUVERTURE VERS LE TIERS CULTUREL ET SCOLAIRE
- « Déblocage » par rapport à l'écrit.
- Affirmation de son autonomie, de son désir.
- Estime de soi, confiance en soi.
- « Transfert » de ses capacités retrouvées, en classe.
- Capacités à apprendre, en classe.

Ce qui semble « avoir été rééducatif » pour Kaled...	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et effets du processus sur le développement de cet enfant	Propositions qui semblent avoir été « rééducatives »
<p>LE REEL DU CORPS Blocage de la capacité de penser, face à de l'impensable, du non représentable</p> <p>RELATION IMAGINAIRE. PERIODE D'ILLUSION Recherche d'une relation en miroir Vécu d'impuissance partagée</p> <p>UNE RUPTURE, UNE BRECHE, UN ECART Rencontre avec un texte Nouage du transfert interpsychique, émotion partagée</p> <p>PHASE DE RECONSTRUCTION PAR « TATONNEMENT EXPERIMENTAL » Constitution de l'objet tiers Le conte comme « objet tiers » Entrée dans une relation triangulaire Curiosité pour les mots, pour le sens du texte L'enfant donne un sens à sa propre histoire Changement de place de l'enfant. Implication subjective dans le processus rééducatif Constitution d'un espace potentiel de création Etayage sur l'imaginaire culturel Mise en route de processus créatifs L'enfant « pose » son problème et utilise les ressources d'un imaginaire symbolisé Recherche identitaire Transfert intrapsychique : élaboration sur un mode métaphorique de ce qui ne pouvait pas être dit L'enfant se « re-trouve » Restauration narcissique Processus de sublimation Utilisation des ressources de l'imaginaire et du symbolique Affirmation et mise en œuvre de ses capacités créatives. « Objet transféré », médiateur. Expression d'un MOI-IDEAL Acceptation de la perte. Expression métaphorique d'une identité qui intègre les manques. Elaboration d'un IDEAL du MOI</p> <p>OUVERTURE VERS LE TIERS CULTUREL ET SCOLAIRE « Déblocage » par rapport à l'écrit Affirmation de son autonomie, de son désir Estime de soi, confiance en soi « Transfert » de ses capacités retrouvées, en classe Capacités à apprendre, en classe</p>	<p>ETAYAGE PAR LA REEDUCATRICE Fonction contenante et conteneur Fonction structurante Rééducatrice témoin de la culture Invitation, incitation faite à l'enfant à y entrer</p> <p>Propositions de contes, proposition d'une rencontre avec l'imaginaire culturel Le conte comme conteneur Transfert, partage de l'émotion</p> <p>Invitation, incitation à la création de l'enfant Proposition d'être ressource (lecture, écrit) Accueil stimulation, accompagnement des productions de l'enfant</p> <p>DESETAYAGE</p>

En émettant la réserve que toute tentative de construire un « modèle » qui tente d'expliquer ou d'interpréter ce qui se passe au sein de relations toujours spécifiques et singulières est toujours schématique et réductrice, on peut avancer cependant que pour la plupart des enfants, leur processus rééducatif correspond à la mise en œuvre d'un **processus créatif** tel que le décrivent WINNICOTT⁹ ou R. KAES¹⁰. Cette **création de soi par soi** les mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme leurs symptômes, à **la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie des pulsions dans une recherche d'inscription symbolisée et active dans la culture et dans la collectivité scolaire.**

⁹ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986, 213 p.

¹⁰ KAES R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

4. Un processus rééducatif créatif qui fait exister tiers symbolique, tiers social et tiers culturel. Une tentative de repérage des « effets » de l'aide rééducative

Par l'analyse des processus rééducatifs d'un grand nombre d'enfants rencontrés en rééducation, j'ai pu mettre en évidence que, même si certains recouvrements sont possibles, on peut souvent distinguer cinq phases dans le processus rééducatif de la plupart des enfants.

*Schéma Un processus créatif, Tentative de repérage*¹¹

Conclusion

Au déroulement de ce processus rééducatif de l'enfant, processus créatif, correspond *un étayage* par l'adulte qui, en fin de rééducation, prévoit un *désétayage* progressif.

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. Le rééducateur sera quelqu'un dont l'enfant n'aura plus besoin. Cela suppose qu'il a intériorisé ce qui lui sera nécessaire pour s'auto-réparer lorsqu'il sera confronté à de nouvelles difficultés. Ce rejet, le rééducateur le connaît dès le départ, et il l'accepte. L'objectif d'une rééducation n'est pas que l'enfant « se sente bien » avec le rééducateur, mais en classe, et sans aide, du moins rééducative.

Lors d'une de nos dernières rencontres, Angélique décide de construire un cerf volant, à partir d'une feuille de papier, qu'elle coupe en deux, en triangle, et me demande mon aide. Elle accroche une ficelle, puis décide de le décorer. Voici ce qu'elle raconte : « *La mer. On dirait que c'est loin. C'est le coucher du soleil. On dirait que c'est un bateau. Sur le bateau, il y a une dame, parce que j'arrive pas à faire les messieurs. Elle a les cheveux longs. Elle va où elle était avant, au bord de la mer. Elle a très chaud et elle transpire. Mais elle va pas se baigner parce qu'il y a des requins, et elle veut pas mourir. Quand elle va arriver, il faudra qu'elle saute, parce qu'il y a des piranhas au bord. Elle va se faire grignoter un bout du pied, la pauvre petite dame.* »

Angélique demande à emporter son « cerf-volant ». Comme il est en deux parties, elle m'en laisse la moitié.

Ce dessin de départ « *d'une dame... pour retourner d'où elle vient* », coïncide avec l'annonce de mon propre départ de ce poste, et avec celui de l'arrêt de la rééducation, que nous avons évoqué ensemble. « *La mer* » est très loin. La prégnance du thème d'une relation mortifère à la mère, pendant une majeure partie de nos rencontres, peut inciter à faire ce rapprochement. La fillette est passée, désormais, à tout autre chose, et ce thème n'est plus dans ses préoccupations. Elle en est loin, elle-même. La dame peut partir, Angélique n'en a plus besoin. Cependant, son voyage, plein de dangers, montre qu'on ne part pas sans déclencher de l'agressivité chez l'autre. Elle y laissera même l'extrémité de son pied. On ne part pas sans rien laisser derrière soi, sans « *emporter de la terre sous ses souliers* », et sans perte. Mais le bateau est lui-même dessiné sur un cerf-volant, dans un symbolisme de départ redoublé. On peut remarquer qu'une ficelle retient quand même ce cerf-volant. C'est elle qui garde la ficelle, un lien, comme un cordon ombilical qui n'est pas complètement coupé encore. De plus, elle emporte, avec mon accord, son « cerf-volant », me laissant, comme un *symbolon*, moitié de poterie, la deuxième moitié du triangle.

En rééducation, en jouant, en dessinant, en modelant, l'enfant construit de petites histoires, de petits mythes par lesquels il tente de trouver des réponses plus satisfaisantes pour lui aux questions qu'il se pose, qui le préoccupent. Il tente de donner du sens aux événements qu'il subit et qui dépassent ses possibilités de compréhension et il expérimente des positions et des places dans lesquelles il peut devenir actif, reprendre une certaine maîtrise sur ces événements, sur sa vie, sur ses apprentissages.

Par ses petites histoires, l'enfant reconstruit sa propre histoire. L'inscription de cette histoire dans le temps lui permet de se repérer, de s'y retrouver et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et d'investissement dans le culturel. Dans le même temps, en jouant et en créant, l'enfant poursuit l'élaboration des capacités préalables qui vont lui permettre d'apprendre en classe.

Un « modèle » interprétatif peut tenter de rendre compte de la complexité des processus en jeu à la fois dans la dimension interpsychique c'est-à-dire en ce qui concerne la relation entre le rééducateur et l'enfant et dans la dimension intrapsychique, celle qui concerne l'enfant¹².

¹¹ Sur le site : 2002-9, 12 mars, Un processus créatif, Tentative de repérage et, dans 2002-13, Tableaux et Schémas pour évaluation

¹² Sur le site : 2002-6, 27 février, Schéma, Modèle interprétatif du processus rééducatif et dans 2002-13, Tableaux et Schémas pour évaluation

En jouant et en créant, l'enfant poursuit **l'élaboration des capacités préalables** qui vont lui permettre d'apprendre dans sa classe, avec son maître et/ou il se donne la possibilité de les remobiliser alors qu'ils étaient rendus indisponibles sous la chape de l'inhibition ou dans les impasses liées aux symptômes.

II. Repérage de quelques processus intrapsychiques

La connaissance des processus intrapsychiques en jeu dans l'aide rééducative permet au rééducateur de tenter de se repérer dans l'évolution de l'enfant vers son devenir d'élève.

L'analyse des ressorts du désir d'apprendre du sujet et de ses possibilités d'adaptation créative à un nouveau contexte, l'analyse des capacités attendues par l'école de la part d'un élève du Cours Préparatoire pour apprendre à lire, à écrire, mettent en évidence que cet enfant doit être capable d'attendre, d'accepter le différé des apprentissages, de penser et d'apprendre seul, d'anticiper, de respecter les règles, d'évoquer et de manipuler des signes, des symboles, des codes, de réaliser les opérations mentales indispensables, de maîtriser son corps, de le situer dans l'espace, d'être capable d'attention et de concentration, de coopérer, d'écouter, de se mettre en projet d'apprentissage et de s'y tenir.

Pour y parvenir, l'enfant doit avoir élaboré un substrat constitué d'un certain nombre de préalables qui seront autant de ressources indispensables dont il aura besoin. On peut regrouper d'une manière schématique ces préalables selon trois grands axes, en ne perdant pas de vue que ces trois axes sont dans une relation d'interdépendance très étroite et permanente.

Schéma : Un « substrat » indispensable, ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires¹³

1. La construction des préalables nécessaires pour être élève

On peut mettre en regard les capacités attendues par l'école vis-à-vis d'un élève et les préalables que celui-ci a élaboré depuis sa naissance dans sa famille, puis à l'école maternelle. Cette élaboration n'est jamais terminée, mais elle doit être suffisante pour aborder en particulier les apprentissages du CP. L'aide rééducative, si elle s'avère nécessaire pour cet enfant, va contribuer à la construction de ce substrat.

Tableau : Capacités et préalables requis par l'école pour qu'un élève s'inscrive d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pour qu'il apprenne¹⁴

Schéma général des capacités requises d'un élève par l'école¹⁵

Si nous mettons en regard ces derniers documents, il devient possible de se repérer dans l'expérience clinique.

Un imaginaire non partageable enferme le sujet. L'isolement, le repli, la non gestion de l'angoisse et l'absence de contrôle de la dimension pulsionnelle sont mortifères. L'objectif de la rééducation est bien de mettre l'enfant dans l'obligation, dans la contrainte à l'échange, au partage, dans une possibilité d'adaptation créative au social.

1. La construction du lien social : un processus créatif

Je vous propose de tenter de synthétiser par un schéma les différents processus de création du lien social et de l'inscription du sujet dans la culture, grâce à l'articulation entre le Moi du sujet et la société.

Un compromis est à réaliser par tout sujet entre ce qui est de l'ordre du privé et de l'irréductible individualité du sujet, le respect de ses droits, de sa liberté individuelle et ce qui est de l'ordre du social avec ses normes, ses contraintes, l'ordre symbolique et la culture. On sait que le travail psychique de l'enfant consiste à domestiquer, canaliser, transformer les différentes pulsions inhérentes à l'état humain, cela dès sa naissance et tout au long de son développement. Les enfants qui ne parviennent pas à réguler ce pulsionnel sont agis de l'intérieur, ils pulsent, sont éclatés, débordés par les états corporels qui les traversent. Francis IMBERT parle d'*enfants bolides*.¹⁶

Le trop pulsionnel renvoie à l'angoisse et devient source d'angoisse. Les pulsions du sujet se heurtent aux contraintes liées au social et à la culture, et sont transformées, grâce à l'étayage social et aux ressources du culturel. Nous nous rapporterons, entre autres sources, aux trois temps de « *l'aufhebung* » décrits par FREUD en

¹³ Sur le site : 2000-2, mars, Un substrat indispensable ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires et dans 2002-13, Tableaux et Schémas pour évaluation

¹⁴ DUVAL HERAUDET, J., 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p., Annexe 10, pp. 362-366. Sur le site : 2002-13, Tableaux et Schémas pour évaluation, Capacités et préalables requis par l'école pour qu'un élève s'inscrive d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pour qu'il apprenne

¹⁵ Sur le site : 2002-13, Tableaux et Schémas pour évaluation, Schéma général des capacités requises d'un élève par l'école

¹⁶ Sur le site : 2002-12, 14 mai, Schémas Pulsions et Construction du lien social

1925¹⁷, processus qui conduirait le sujet à transformer la poussée pulsionnelle en un processus créatif. Des conflits se produisent au niveau du Moi. Ceux-ci naissent du nécessaire affrontement entre les investissements pulsionnels du sujet, et les résistances et interdits en provenance du monde extérieur. Ils sont à l'origine, dans le Moi du sujet, de suppression, de mécanismes de défense, de refoulement, de déliations, et de blessures narcissiques. Le sort de ces conflits peut être divers.¹⁸

Le temps 1 de la création consisterait en une « suppression », qui, d'une certaine façon, ne supprimerait pas (comme le mécanisme de défense de « l'annulation rétroactive »)

le temps 2 consisterait en un « maintien » (de : maintenir, réserver, retenir)

Un compromis au niveau de la symbolisation peut donner naissance au symptôme, en liant l'énergie des pulsions et en faisant perdre de sa souplesse au fonctionnement des registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique.

le temps 3 serait une « prise en main », « une assomption », par une élévation à un autre plan de ce qui a été à la fois supprimé et maintenu. Ce serait le temps de l'inventivité, de la création. La symbolisation des conflits par le sujet est rendue possible par l'existence d'un espace potentiel, espace intermédiaire entre monde interne et monde externe.

Lorsque le temps 3 ne peut pas se produire, il n'y aurait pas création, mais « évacuation » de la pulsion et de l'énergie pulsionnelle, du conflit.

Une **assomption, sublimation, métabolisation, s'accompagne d'une libération de l'énergie, du libre jeu des registres psychiques**. Elle **permet l'investissement culturel et le nouage de relations sociales symbolisées**. Le sujet peut, dès lors, assuré de son identité, assuré de « ne pas se perdre dans le social », affronter et accepter les contraintes et les exigences, ainsi que les normes du collectif. « Pour WINNICOTT, « l'héritage culturel est une extension de l'espace potentiel entre l'individu et son environnement. C'est par la culture que s'articulent le code psychique personnel (structure des identifications, des fantasmes personnels et des relations d'objets, des systèmes défensifs) et le code social (système de pensées, valeurs, rapports de sociabilité, mentalités). Par culture, WINNICOTT met l'accent sur l'expérience ».¹⁹

3. Construire son identité d'enfant-écolier-élève

Le jeune enfant affirme son autonomie corporelle en revendiquant ce dont il est capable : « *Moi je fais tout seul* ». Il doit avoir disposé de la **possibilité de réaliser ces expériences** et d'une **marge de choix** suffisante pour **l'espace de son désir**. Ces expériences renforcent son **narcissisme**, l'image qu'il a de lui-même et la **conviction en ses capacités**. Lorsque l'enfant parvient à faire fonctionner le registre symbolique pour lui-même, il peut et doit trouver une organisation de la pensée qui satisfasse davantage aux exigences du principe de réalité. La prise de conscience de la différence des sexes permet d'accéder au sentiment de **l'altérité**. « *Je suis comme l'autre* » et pourtant « *Je suis différent de l'autre* ». Je suis d'un sexe ou d'un autre et pas des deux à la fois. L'autre existe et il est radicalement différent de moi, étranger à moi. Il ne m'est pas complètement accessible. Malgré cela, **il faut que j'en passe par lui**. D'autant plus que, dans le même temps, **je découvre mes limites et mes manques** (ma propre castration). La construction de son identité par le sujet est une longue construction qui requiert de **se reconnaître dans son corps situé dans l'espace, dans une trajectoire temporelle**, dans un passé reconnu, un présent accepté, un futur possible, dans son **identité sexuée et sociale**, dans son **appartenance à une famille**, dans une **filiation et une généalogie**. Cette construction, processus jamais achevé, est possible lorsque l'enfant est **suffisamment séparé**, lorsqu'il est **suffisamment libéré** de ses éventuelles prisons intérieures, et lorsqu'il peut faire **fonctionner et articuler souplement** les registres psychiques du réel de l'imaginaire et du symbolique.

L'enfant a construit une identité nécessaire et suffisante pour être élève lorsque, **grâce et au-delà des différentes identifications**, il devient **capable d'un désir et d'une parole qui lui soient un tant soit peu propres**.

Conclusion

En guise de conclusion à notre travail, je vous propose la synthèse suivante :²⁰

¹⁷ Dans *Inhibition, symptôme, angoisse*.

¹⁸ Sur le site : 2002-12, 14 mai, Construction du lien social

¹⁹ KAËS, 1979, p. 25

²⁰ Reproduite à part sur le site sous la référence : 2002-13, 14 mai, Tableaux et schémas, Evaluation de l'aide rééducative, Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève

Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes

1. S'adapter au monde, construire son identité, et apprendre, ressortent de processus créatifs.
2. Il faut voir répondu pour son propre compte aux grandes questions de la vie, c'est-à-dire avoir élaboré ses propres théories sexuelles infantiles, sa névrose infantile, pour pouvoir créer et pour pouvoir apprendre.
3. Elaborer son "mythe individuel" qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant du sens, en l'inscrivant dans le temps, en avoir fait un récit dans lequel le « Je » se reconnaît, revient à construire son identité personnelle et sociale. C'est aussi la condition fondamentale pour pouvoir se projeter dans l'avenir. C'est se donner les moyens de s'inscrire dans la vie sociale et dans la culture. Ce récit permet au sujet de se séparer des événements vécus, de symboliser cette séparation et ces événements, d'abstraire, donc de se distancier, et de sublimer, c'est-à-dire de reporter son désir sur d'autres objets, culturellement reconnus.

En (re)construisant son histoire, en lui donnant du sens, en la « désencombrant » de préoccupations trop envahissantes pour la pensée, l'enfant « s'auto-répare » et (re)construit son identité d'enfant.

1. Tout apprentissage se fonde sur un lien social préalable.
2. Il faut être écolier (c'est-à-dire inscrit dans des relations sociales propres à la collectivité scolaire), pour pouvoir être élève (c'est-à-dire apprenant).
3. L'opération de séparation du sujet par rapport aux objets primordiaux, par rapport aux premiers apprentissages, est fondamentale à tout processus créatif, à la constitution de tout lien social.
4. Pour pouvoir s'adapter et s'inscrire dans un nouveau contexte, l'enfant doit bénéficier de liens sociaux satisfaisants. Il doit pouvoir se séparer, élaborer cette séparation, puis reconstruire de nouveaux liens.
5. Ces opérations correspondent à un processus créatif. Elles s'accompagnent de la construction du désir d'apprendre, de l'élaboration et de la consolidation de capacités préalables, nécessaires pour s'inscrire dans la collectivité scolaire et les apprentissages.

En (re)construisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève.

1. Le corps est en jeu dans l'apprentissage. C'est le lieu des premiers apprentissages, des éprouvés sensoriels, des affects, des émotions. C'est aussi le lieu du « réel », de l'indicible, de l'angoisse.
2. L'imaginaire, ancré dans les éprouvés corporels, et s'appuyant sur l'image, est le lieu du plaisir et du déplaisir, du narcissisme et de l'image de soi, et la ressource de « l'auto-réparation ». C'est le lieu du sens, grâce à l'intervention du symbolique. Le sujet doit pouvoir puiser dans son imaginaire pour (re)trouver ses forces créatives, pour pouvoir éprouver du désir et du plaisir à s'investir dans un apprentissage.
3. La maîtrise du fonctionnement symbolique permet de se représenter le monde, de penser, de nouer des liens sociaux appropriés à une vie sociale, de manier les codes nécessaires à tout apprentissage, de se situer dans le monde, de se décentrer, d'articuler sa propre expérience au "savoir" proposé par l'école, d'élaborer l'angoisse.
4. Un fonctionnement libre et souple de la pensée, dans ses registres de l'imaginaire et du symbolique, et leur articulation avec le réel, est nécessaire à toute adaptation, à toute création, à tout apprentissage.

Favoriser cette articulation permet qu'émergent l'intérêt de l'enfant pour les objets culturels, et le désir d'apprendre. Elle lui permet de (re)mobiliser les processus de pensée nécessaires pour apprendre et s'inscrire dans la collectivité scolaire et les apprentissages.

L'enfant se (re)trouve dans son histoire, et (re)construit son identité « d'enfant-écolier-élève », inscrit dans la collectivité scolaire et « apprenant ».

Quelques pistes bibliographiques

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, B.O. n° 16 du 9 avril 1990, p. 1043, Point 2.1.

KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

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

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

WINNICOTT D.W., 1958, La capacité d'être seul. *IN De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. française. 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, 466 p., pp. 325-333.

WINNICOTT D. W., 1965, Elaboration de la capacité de sollicitude, *IN Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris : Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974, 261 p., pp. 31- 42

WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986, 213 p.

L'évaluation de l'aide rééducative	1
L'évaluation externe des effets de la rééducation	1
L'évaluation interne du processus rééducatif	1
I. L'évaluation du processus rééducatif de l'enfant	2
1. Un paradigme probabiliste	2
2. Des petits mythes pour devenir élève - Jacques	2
3. Le processus rééducatif de Kaled	6
La situation	6
Rencontre avec le père et Kaled	6
Premières rencontres avec Kaled	6
Deuxième rencontre avec les parents et Kaled	6
Rééducation de Kaled	6
4. Un processus rééducatif créatif qui fait exister tiers symbolique, tiers social et tiers culturel. Une tentative de repérage des « effets » de l'aide rééducative	13
Conclusion	13
II. Repérage de quelques processus intrapsychiques	14
1. La construction des préalables nécessaires pour être élève	14
1. La construction du lien social : un processus créatif	14
3. Construire son identité d'enfant-écolier-élève	15
Conclusion	15
Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes	16
Quelques pistes bibliographiques	17