

## ***L'évaluation de l'aide rééducative, Tableaux et schémas***

Documents partagés lors de l'intervention : Formation continue Rééducateurs, *Du projet rééducatif à l'évaluation de l'aide rééducative* 25 mars et 14 mai 2002)

J 2 : *L'évaluation de l'aide rééducative*

**Mardi 14 mai 2002, IUFM DIJON**

**Jeannine DUVAL HERAUDET**

- **« Modèle » interprétatif de l'aide rééducative**
- **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** (DUVAL HERAUDET, J., 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p., Annexe 10, pp. 362-366)
- **Schéma général des capacités requises d'un élève par l'école**
- **Un « substrat » indispensable ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires**
- **Un processus rééducatif qui fait exister et fonctionner le tiers symbolique, social et culturel - Tentative de repérage**
- **Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes**
- **Quelle démarche face à la difficulté scolaire d'un enfant ? <sup>1</sup>**

### **Note de l'auteur**

On trouvera sur le site, sous la référence « 2003-5, 9 décembre, Apprendre à lire, écrire, compter », une analyse détaillée :

- des différentes capacités attendues par l'école de la part d'un élève, en lien avec le pouvoir lire et le pouvoir écrire
- de ce qui est nécessaire pour un enfant d'avoir construit ce que j'ai nommé « substrat », qui lui permet d'être un élève qui apprend, avec ses pairs et avec son enseignant
- des besoins devant être satisfaits pour construire ce substrat

---

<sup>1</sup> Ce schéma a été réalisé plus tard et se trouve également sur le site sous la référence 2003-6, 9 décembre, *Quelle démarche face à la difficulté scol.*



DUVAL HERAUDET, J., 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p., Annexe 10, pp. 362-366

**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**

| être capable de (d')   | préalables   | besoins  | difficultés   |
|--|--|--|---|
| <p><b>Etre capable d'attendre</b></p> <p><b>Etre capable d'accepter le différé des apprentissages, la perte, le manque</b></p> | <p><b>Est « séparé »</b><br/>           accepte l'attente, le différé<br/>           accepte de remettre en question ses savoirs actuels<br/>           accepte le doute, le risque, l'incertitude, l'inattendu, le changement<br/>           est séparé du désir maternel</p> <p><b>Articule processus primaires et processus secondaires et peut élaborer les différentes séparations.</b><br/>           tient compte de la réalité<br/>           tolère et élabore la frustration, ses manques, la perte, ses limites<br/>           accepte le détour<br/>           se repère dans le temps<br/>           peut se décentrer</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b><br/>           connaît quelque chose de son désir<br/>           a le sentiment de sa propre<br/>           continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique<br/>           a élaboré et dépassé le conflit œdipien, la névrose infantile, intégré et élaboré la castration symbolique<br/>           a la conviction de se réaliser par l'action et par le savoir<br/>           a construit une image de soi, une estime de soi et une confiance en soi suffisantes<br/>           peut s'identifier à des adultes, à des pairs</p> | <p>Espérer une prime de <i>plaisir</i></p> <p><i>Bénéficiaire d'une sécurité</i> affective et sociale importante</p> <p>Bénéficiaire d'un lien social suffisamment bon</p> <p>Etre accueilli dans un environnement qui propose un <i>contrat narcissique</i> réalisable, qui vous fait confiance, qui vous imagine capable et désireux d'y arriver.<br/> <i>(alliance minimale)</i></p> <p>Disposer de <i>repères identificateurs</i> et se soutenir de la qualité de la relation avec des adultes tutélaires, complices, inscrits dans le monde culturel<br/>           qui témoignent<br/>           qui invitent<br/>           qui accompagnent<br/>           qui gratifient<br/>           qui reconnaissent<br/>           - la personne<br/>           - ses réussites<br/>           (besoin d'estime des autres)<br/>           (MASLOW)</p> | <p>Insécurité</p> <p>Difficultés d'élaboration, de symbolisation</p> <p>Difficultés identitaires</p>  |
| <p><b>Etre capable de travailler et de penser seul.</b></p>  | <p><b>Est « séparé »</b><br/>           fait la différence soi/non soi<br/>           a expérimenté « la capacité d'être seul » au sein de sa famille<br/>           est séparé du désir maternel<br/>           peut se soustraire à la présence concrète de l'autre, des objets<br/>           peut supporter la solitude dans une situation problématique<br/>           accepte le détour</p> <p><b>Fait fonctionner et articule les registres imaginaire et symbolique et peut élaborer les différentes opérations de séparation</b><br/>           s'est constitué un « accompagnement interne »<br/>           peut construire des images mentales, peut conserver l'autre et les objets en pensée, en mémoire, peut les représenter en leur absence</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b><br/>           connaît quelque chose de son désir</p>   | <p>Ceux liés à la séparation</p> <p>Disposer d'un étayage externe et interne suffisant<br/>           se sentir « <i>en alliance minimale avec quelqu'un</i> »</p> <p>Etayage puis désétayage par des adultes fiables</p>  | <p>Angoisse liée à la séparation</p> <p>Sentiments dépressifs<br/>           d'incomplétude<br/>           d'incapacité<br/>           d'incompétence<br/> <i>symptômes</i> : agitation motrice excessive<br/>           expression du mal-être de l'enfant</p> <p>Demandes excessives adressées à l'adulte</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Etre capable d'anticiper</b></p>   | <p><b>Est « séparé »</b><br/>tolère l'attente<br/><b>Fait fonctionner et articule souplement registre imaginaire et registre symbolique. Peut faire intervenir les processus secondaires</b><br/>peut se projeter dans le temps<br/>se représente une situation future en tenant compte du principe de réalité<br/>peut sublimer son agressivité<br/><b>A construit des repères identitaires</b><br/>désire vivre, grandir, accroître son pouvoir<br/>a construit la conscience de soi, la confiance en ses possibilités, un narcissisme suffisant<br/>a construit un Surmoi suffisamment souple qui régule les poussées pulsionnelles et le Moi</p>   | <p>Bénéficier d'une sécurité affective et sociale importante<br/>ceux qui permettent de tolérer l'attente<br/><br/>Etre disponible relativement dégagé du passé<br/>disposer de ses capacités psychiques et de sa pensée<br/>être disponible dans le présent<br/>Disposer d'une énergie pulsionnelle suffisamment libre<br/><br/>Avoir pu réaliser suffisamment d'expériences satisfaisantes qui confortent son narcissisme<br/><br/>Attendre du plaisir</p>                                | <p>Présent trop encombré<br/><br/>Trop d'incertitudes, trop d'angoisse concernant le présent et/ou l'avenir<br/><br/>Blessures narcissiques non élaborées<br/><br/>Passé non élaboré<br/><br/>L'histoire personnelle n'a pas de sens</p>   |
| <p><b>Etre capable de connaître et de respecter les règles</b></p>                     | <p><b>Est « séparé », individué</b><br/>est séparé du désir de la mère<br/>reconnaît l'altérité, la différence, les ressemblances<br/><b>Fait fonctionner le registre symbolique</b><br/>est passé du symbiotique au symbolique<br/>a intégré les processus secondaires<br/>régule les agir du Moi par l'intervention du Surmoi<br/>peut sublimer son agressivité<br/>anticipe les conséquences de ses actes<br/>a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens<br/><b>A construit des repères identitaires</b><br/>a intégré la loi d'inscription dans une filiation, dans les générations<br/>a assumé sa castration symbolique, peut élaborer ses limites, ses manques, ses possibilités<br/>accepte la différence entre le pouvoir et le vouloir</p>  | <p>Besoin d'être accompagné par un adulte médiateur du « monde culturel »<br/><br/>Etre reconnu et rencontré, là où l'on est dans son existence<br/>dans ses besoins<br/>(besoin de transitionnalité)<br/><br/>Il faut être écolier (inscrit dans des relations sociales) pour pouvoir être élève (apprenant)</p>   | <p>Fixation à des relations symbiotiques imaginaires.<br/>Fixation à l'illusion de « toute-puissance ».<br/>Enfants qui ne sont pas prêts à entrer dans la collectivité scolaire.<br/>Enfants dont la pensée et l'énergie ne sont pas disponibles.<br/>Demandes affectives immenses.<br/>Projections massives.<br/>Dépendance.<br/>Agitation.<br/>Instabilité.<br/>Agressivité</p> |
| <p><b>Etre capable d'évoquer des signes, de manipuler des symboles, des codes.</b></p> | <p><b>Est « séparé »</b><br/>fait fonctionner et articule souplement registre imaginaire et registre symbolique<br/>peut jouer en utilisant différentes formes de symbolisme<br/>peut concevoir et utiliser un espace, des objets transitionnels<br/>a intégré le fonctionnement du symbolique et des processus secondaires<br/>peut représenter la frustration, l'absence, le manque, la perte, la séparation, ses émotions, son anxiété, ses préoccupations<br/>maîtrise la langue orale, parole et langage<br/>est inscrit dans des relations symbolisées, triangulaires<br/>⇒ avec les personnes<br/>⇒ avec les objets<br/>est capable de manipuler des signes et des symboles, des codes<br/>a accès à l'abstraction<br/><b>A construit des repères identitaires</b><br/>a pris conscience de soi<br/>accepte et utilise l'inscription, la trace<br/>reconnaît l'altérité, les différences<br/>a intégré son identité sexuelle<br/>a dépassé le conflit œdipien</p> | <p>Avoir développé au sein de sa famille son intérêt pour le langage écrit et l'abstraction, considérés comme sources de pouvoir.<br/><br/>Etre sensibilisé à l'utilisation du langage pour l'expression de soi et de ses sentiments.<br/><br/>Ressentir l'accord entre les valeurs de la famille et les valeurs scolaires (« modèle cognitif » qui prépare à la culture scolaire).<br/><br/>Etre stimulé par l'entourage, par son questionnement.<br/><br/>Avoir compris son histoire.</p> | <p>Ecart trop grand entre « habitus » ou « modèle cognitif » familial et celui de l'école.<br/><br/>Forte désillusion<br/><br/>Refus silencieux<br/><br/>Fuite agitée<br/><br/>Attitudes dépressives<br/><br/>Pensée encombrée par des problèmes familiaux</p>   |
| <p><b>Etre capable de réaliser des opérations mentales</b></p>                         | <p><b>Est « séparé »</b><br/>peut se soustraire à la présence concrète de l'autre, des objets<br/>accepte que les objets soient extérieurs à lui, séparés, autonomes (peut différencier moi/non moi, moi /objets extérieurs, point de vue personnel et point de vue d'autrui, activité personnelle et transformations de l'objet)<br/><b>Fait fonctionner et articule souplement les registres imaginaire et symbolique, fait intervenir les processus secondaires</b></p>   | <p>Avoir pu expérimenter<br/><br/>.....manipuler<br/><br/>.....représenter</p>  |  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| opérations mentales   | <p><b>fait intervenir les processus secondaires</b><br/> peut anticiper,<br/> peut évoquer un objet absent en pensée, en mémoire sous forme d'image mentale<br/> peut manier les représentations<br/> peut faire intervenir l'affectivité et l'imaginaire dans les jeux d'imitation, de « faire semblant », dans les mises en scène, les histoires<br/> exerce ses possibilités de représentation dans différents registres (corporel, graphique, langagier)<br/> peut donner du sens<br/> peut créer<br/> peut faire intervenir le principe de réalité<br/> a dépassé un fonctionnement intellectuel égocentrique<br/> peut se décentrer de son acte<br/> est capable de réaliser des <i>opérations concrètes</i> lors de l'entrée au CP</p> <p><b>A acquis les invariants</b> (quantité, longueur), les conservations<br/> ⇒ classifications<br/> ⇒ sériations<br/> ⇒ opérations numériques additives et multiplicatives<br/> Manipule des codes<br/> A intégré le système symbolique<br/> Accepte des règles extérieures à lui<br/> Est capable de délibération interne : de penser, raisonner, juger</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b><br/> a le sentiment de sa propre continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique</p> |   |  |
| <p><b>Connaître et maîtriser son corps, être capable de le situer dans l'espace</b></p> | <p><b>Est « séparé »</b><br/> peut imiter, s'identifier et nouer des relations sociales symbolisées</p> <p><b>Fait fonctionner et articule sagement registre imaginaire et registre symbolique</b><br/> a construit une image du corps cohérente, suffisamment unifiée, située dans l'espace<br/> peut représenter, symboliser, élaborer, les émotions, les excitations pulsionnelles</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b><br/> a le sentiment de sa propre continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique<br/> peut s'affirmer comme sujet distinct, différencié</p> <p><b>« Habite son corps »</b><br/> a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens</p>   | <p>Etre en sécurité</p> <p>Disposer de l'intégrité corporelle</p> <p>Disposer de son énergie</p> <p>Avoir pu être actif</p> <p>Avoir pu prendre des initiatives dans ses expériences motrices, sensorielles, dans ses relations (besoin de création, de production, de réalisation)</p> | <p>Inhibition ou décharges motrices</p> <p>Excitations pulsionnelles trop importantes</p>  |
| <p><b>Etre capable d'attention et de concentration</b></p>                              | <p>S'est constitué un pare-excitation<br/> Peut se mettre en position « passive », réceptive</p> <p>Est suffisamment libéré des désirs liés au conflit Œdipien</p> <p>A apporté ses réponses aux grandes questions concernant l'origine et la mort</p>  | <p>Etre en sécurité</p> <p>Disposer de l'intégrité corporelle</p> <p>Disposer de son énergie</p> <p>Avoir pu être actif</p> <p>Avoir pu prendre des initiatives dans ses expériences motrices, sensorielles, dans ses relations (besoin de création, de production, de réalisation)</p> | <p>Assimilation abusive<br/> activité = vie<br/> inactivité = mort<br/> Hyperkinésie<br/> Logorrhée<br/> Pensée insuffisamment intériorisée<br/> (castration œdipienne non élaborée, non assumée)<br/> Non-passage des processus primaires aux processus secondaires</p> |
|   | <p><b>Est « séparé »</b><br/> est individué, « séparé »<br/> se situe socialement grâce à un dépassement</p>  | <p>Bénéficier d'une sécurité affective et sociale importantes</p>   |  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p><b>Etre capable de coopérer, reconnaître l'autre, l'écouter, le respecter</b></p> | <p>suffisant de l'Edipe</p> <p><b>Fait fonctionner et articule souplement registre imaginaire et registre symbolique</b></p> <p>a élaboré d'une manière acceptable le conflit (Edipien)</p> <p>est inscrit dans des relations triangulaires (ou symbolisées),</p> <p>situe l'objet d'apprentissage ou la question débattue comme objet tiers</p> <p>peut échanger, confronter des points de vue différents</p> <p>régule les agir du Moi par l'intervention du Surmoi</p> <p>peut sublimer son agressivité</p> <p>anticipe les conséquences de ses actes</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b></p> <p>a intégré la différence des sexes, son identité sexuelle</p> <p>a répondu et s'est en partie détaché des grandes questions concernant la vie, les origines, la mort</p> <p>a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens</p> <p>se conçoit lui-même comme un élève inscrit dans la collectivité scolaire</p> <p>peut articuler identité privée et identité sociale</p> <p>a conscience et assume d'être le même et d'être en même temps différent des autres (<i>articule idem et ipse</i>).</p>  | <p>Bénéficiaire des conditions pédagogiques pour le faire : pose et maintien d'un cadre explicite garantissant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la parole</li> <li>l'expression</li> <li>la communication</li> <li>l'écoute</li> <li>le non jugement</li> </ul>  |   |
| <p><b>Etre capable de se mettre en projet d'apprentissage</b></p>                    | <p><b>Est « séparé »</b></p> <p>est capable d'attendre, de différer</p> <p>a élaboré la séparation et le manque</p> <p><b>Fait fonctionner et articule souplement registre imaginaire et registre symbolique</b></p> <p>est capable d'articuler désir, manque et projet d'apprentissage</p> <p>a construit les capacités nécessaires pour pouvoir anticiper</p> <p>peut raisonner de manière hypothético-déductive</p> <p>peut reconnaître et situer sa propre histoire dans une filiation, une généalogie,</p> <p>s'inscrit dans le passé, le présent et le futur</p> <p><b>A construit des repères identitaires</b></p> <p>peut inscrire son histoire dans le temps</p> <p>confronte le projet personnel au principe de réalité</p> <p>désire savoir, désire apprendre</p> <p>désire accroître sa maîtrise sur les objets, sur le monde, sur soi-même</p> <p>est capable de manifester de la « volonté »</p> <p>désire se construire par l'appropriation du savoir</p> <p>donne du sens au monde, à son expérience, à sa propre histoire</p> <p>connaît quelque chose de son désir</p> <p>a suffisamment élaboré l'expérience passée</p> <p>est relativement dégagé du passé et disponible dans le présent</p> <p><br/></p> <p>L'ARTICULATION SOUPLE ENTRE LES REGISTRES IMAGINAIRE ET SYMBOLIQUE PERMET DE PENSER ET D'APPRENDRE.</p> <p><br/></p> <p>POUR DEVENIR UN ELEVE ET UN ECOLIER, IL FAUT SAVOIR QUI ON EST, AVOIR COMPRIS SON HISTOIRE ET L'AVOIR INSCRITE DANS LE TEMPS.</p> | <p>Disposer de la disponibilité psychique</p> <p>Disposer de l'énergie nécessaire</p> <p>Disposer d'un minimum de choix et de liberté</p> <p>Bénéficiaire de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>l'accompagnement de quelqu'un qui lui fait confiance (« <i>alliance minimale avec quelqu'un</i> »)</li> <li>d'un « contrat narcissique »</li> <li>de « l'estime des autres »</li> <li>des conditions de la « transitionnalité »</li> </ul> | <p>concernent principalement l'inscription du sujet dans le temps, et sa non disponibilité psychique.</p> |

## Deux schémas :

### Schéma général des capacités requises d'un élève par l'école

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. J'ai inscrit ces capacités en pourtour du schéma (encadrés rouges).

Pour parvenir à assumer ces capacités dans une classe, 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 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. . Sur le schéma, le substrat à construire par l'enfant est indiqué en partant du centre, sachant que toute modélisation est toujours réductrice et que chaque élément est en inter-relation avec les autres dans le psychisme.

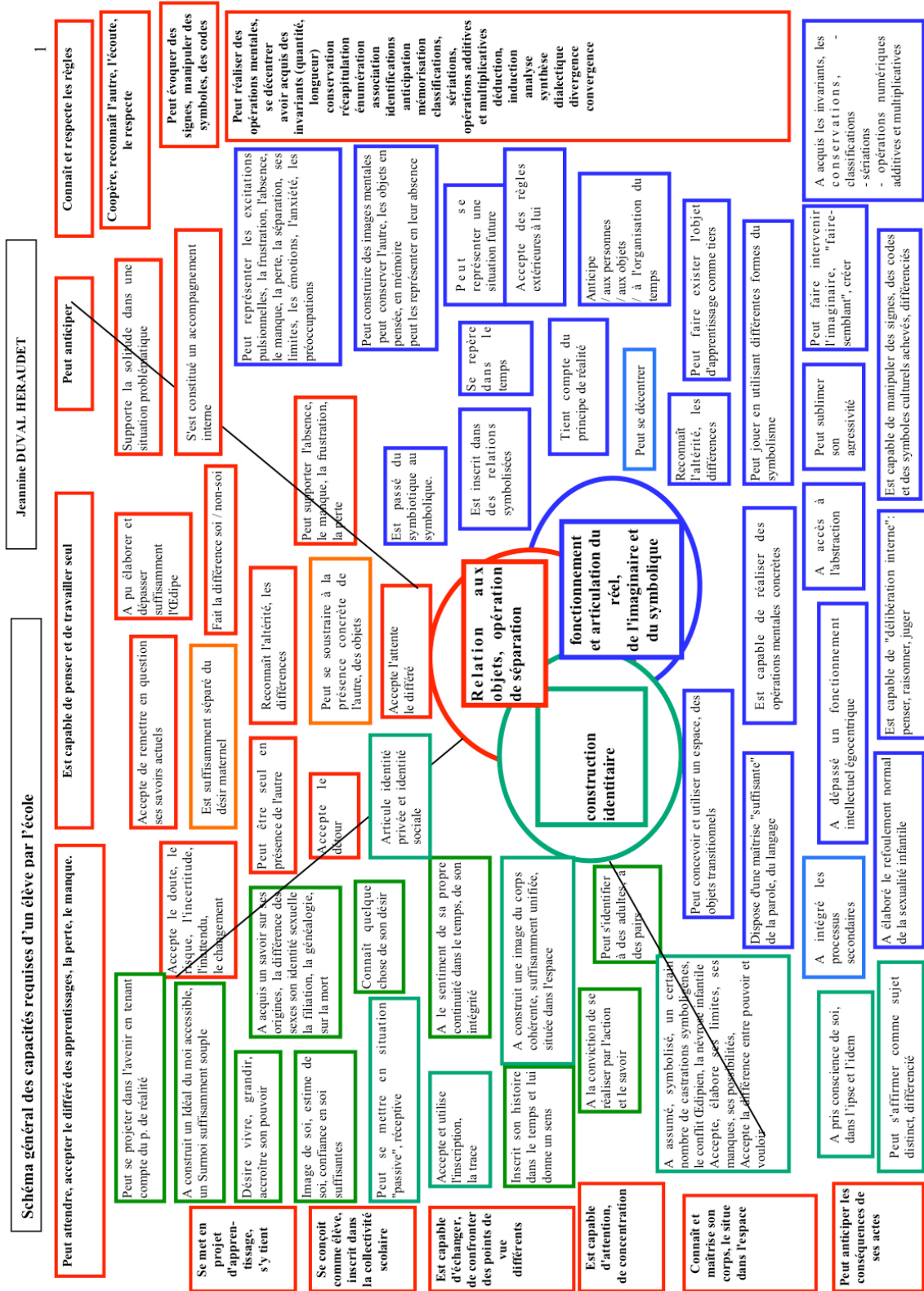
L'aide rééducative, si elle s'avère nécessaire pour cet enfant, va contribuer à la construction de ce substrat.

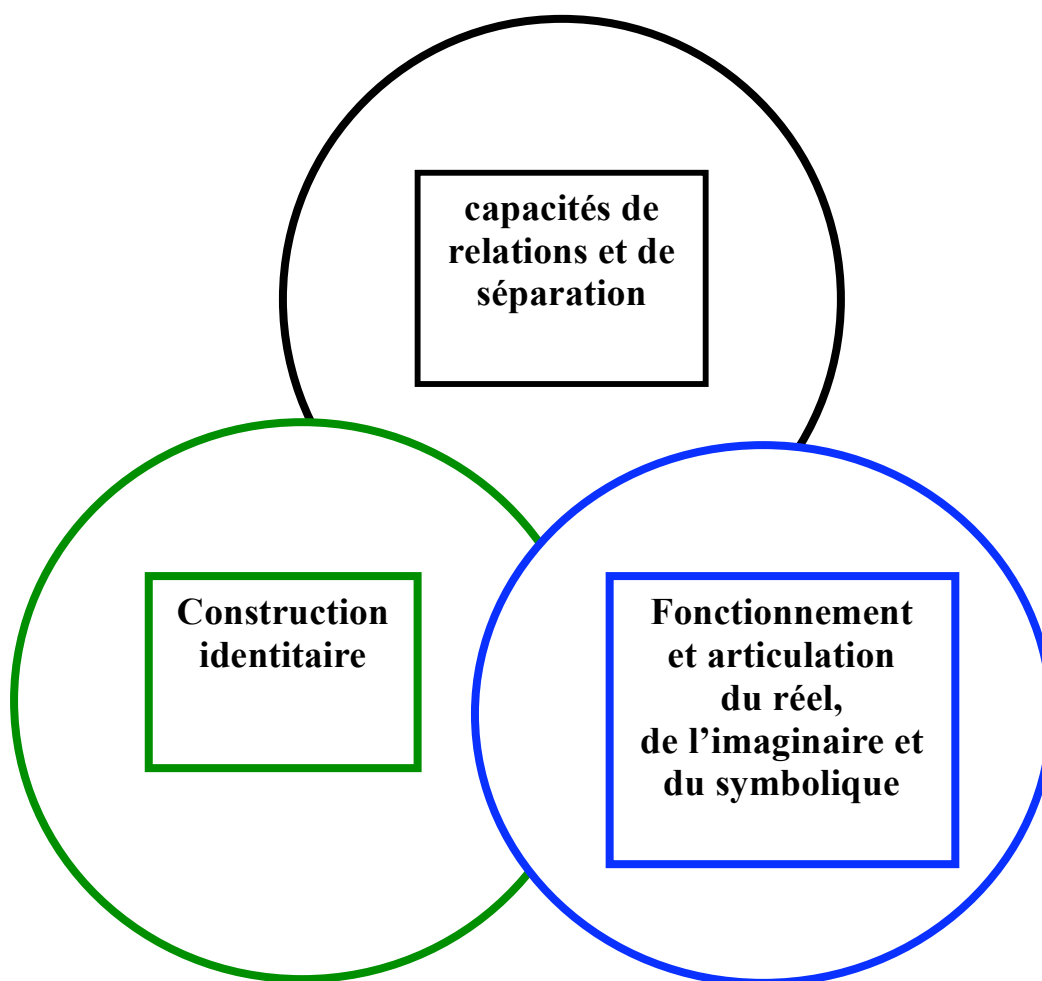
La connaissance des processus intrapsychiques en jeu dans l'aide rééducative permet au rééducateur de tenter de se repérer dans l'évolution de l'enfant vers son devenir d'élève.

### Un « substrat » indispensable ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires

On peut regrouper d'une manière schématique ces préalables selon trois grands axes, en ne perdant pas de vue que ces derniers sont dans une relation d'interdépendance très étroite et permanente.

Ce sont ces trois axes que j'ai situés au cœur du schéma général précédent. C'est à partir de ceux-ci que j'ai tenté d'organiser, d'une manière très schématique, ce qui relevait plutôt, dans une dominante, de l'une ou de l'autre dimension, en ayant conscience de la simplification nécessaire à toute représentation et en n'oubliant pas que chacune des opérations psychiques repérée est en inter-relation avec les autres.





**Un « substrat » indispensable, ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires**

Trois grandes conditions doivent être remplies pour qu'un enfant puisse s'inscrire d'une manière active dans la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre.

Il doit en premier lieu être suffisamment séparé du monde de la maison, de son appartenance familiale pour désirer aller chercher ailleurs des outils pour comprendre le monde et se comprendre lui-même ;

Il doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire, l'articulation souple des deux registres étant nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci ;

Il doit savoir *a minima* **qui il est**, dans son identité sexuée, dans son identité sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, capable d'un *désir* et d'une *parole* qui lui soient un tant soit peu propres.

Jeannine DUVAL HERAUDET

- ◆ **Besoins devant être satisfaits pour construire le substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel et pour construire les capacités attendues d'un élève, par l'école**

L'aide rééducative peut prétendre répondre, grâce à un cadre spécifique, par l'alliance avec un adulte rééducateur et l'accompagnement par celui-ci, à **un certain nombre de besoins** d'un enfant qui n'a pas bénéficié de conditions "suffisamment bonnes" pour élaborer tout ce qui lui est nécessaire pour devenir écolier et élève.

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.

On peut mettre en évidence la manière dont l'élaboration de son histoire par l'enfant lui permet de poursuivre l'élaboration, de consolider ou de rendre disponible le substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel qui lui est nécessaire pour devenir un élève dans sa classe, avec les autres enfants et avec un maître qui lui enseigne.

## ***Un processus rééducatif créatif en cinq temps***

### ***qui fait exister et fonctionner le tiers symbolique, social et culturel***

L'enfant est maître de son processus rééducatif et du temps qui lui sera nécessaire pour exprimer, jouer, rejouer, élaborer, métaboliser, dépasser ce qui l'encombre, tout en construisant son identité d'enfant-écolier-élève.

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** tels que le décrivent WINNICOTT<sup>2</sup> ou R. KAES<sup>3</sup>. 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.**

### **Premier temps du processus ou une période d'illusion**

Ce premier temps est caractérisé par la possibilité de consolidation de la sécurité de base de l'enfant et d'un substrat narcissique « suffisamment bon ».

Il semble qu'une première période corresponde à l'instauration de la confiance de l'enfant dans le cadre et la relation rééducatives, dans une reconnaissance de la différence de ce lieu spécifique par rapport à ses autres lieux de vie.

Le changement de place du rééducateur, son abandon d'une position de maîtrise sur le processus de l'enfant, invite celui-ci à « poser » ses problèmes, ses questions, sous différentes formes, et à expérimenter les médiations qui lui sont offertes, afin de se déterminer pour celles qui lui conviennent, globalement, le mieux. L'aide rééducative, de par son cadre spécifique au sein duquel l'enfant dispose d'un adulte qui se consacre tout à lui, de par ses règles, ses médiations, est un lieu particulièrement propice au déploiement du transfert. La relation transférentielle favorise l'émergence des questions qui se répètent, des fantasmes, des angoisses, des émotions et va être le support de leur élaboration.

L'enfant qui vient en rééducation semble avoir besoin de revivre à l'intérieur de la relation rééducative, avec et

<sup>2</sup> WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986, 213 p.

<sup>3</sup> KAES R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

sur le rééducateur, des processus qui rappellent ceux qu'il accomplit normalement au cours de sa petite enfance. Pressé par son mal-être et ses symptômes, l'enfant tente de réinstaurer avec le rééducateur une relation duelle, comblante, symbiotique, imaginaire, sur le modèle de la première relation à sa mère. Souvent, il demande : « *Tu prends d'autre enfants ?* » espérant être le seul, l'unique bénéficiaire de cette relation privilégiée. Comme la réponse du rééducateur ne peut être autre que « non », il s'enquiert de ce que font les autres enfants, s'ils prennent les mêmes jeux ou représentent les mêmes choses que lui... Il manifeste par ces questions à la fois son investissement du lieu rééducatif et de la relation et ce qui pourrait s'apparenter à une rivalité d'ordre fraternel (d'où la question délicate qui se pose lorsqu'une demande d'aide au rééducateur est formulée pour plusieurs enfants d'une même fratrie...). L'enfant cherche par la même voie à éprouver la sécurité du cadre et la règle de discrétion qui lui a été énoncée (si le rééducateur ne lui dit pas ce que font les autres, il y a une chance pour qu'il reste discret auprès de ceux-ci, de son enseignant et de ses parents sur ce que lui-même fait ou dit...).

L'enfant place le rééducateur en position de « Sujet-supposé-savoir ». Supposé savoir quoi ? Ce qui est bon pour lui, et la signification de ses symptômes. Positionnement nécessaire, pour instaurer la confiance dans cette aide qui lui est proposée (ceci se joue également avec les parents). Reste à savoir ce que le rééducateur fera de cette place, nécessaire à un moment donné, mais « piégeante ». Comment pourra-t-il ne pas être « pris au jeu » de ce « savoir supposé », dans un « discours du maître »<sup>4</sup> qui n'aurait pour effet que de renforcer la dépendance de l'enfant, de « faire bouchon » ? Le rééducateur parviendra-t-il à faire jouer la fonction de son ignorance sur le processus rééducatif et sur les élaborations de l'enfant afin d'inciter celui-ci à devenir créatif et afin de permettre qu'advienne, pour cet enfant, le savoir sur lui-même ?

Cette première dépendance de l'enfant vis-à-vis du rééducateur qui corrèle un coefficient interpersonnel fort et le besoin ressenti par l'enfant d'une aide spécifique, permet toutefois qu'émerge la demande de celui-ci et sa mise au travail par rapport à lui-même au sein de la relation.

## Deuxième temps : un écart se produit, une brèche se creuse

Cette période est marquée par le vécu d'un écart, l'intervention du principe de réalité et l'expérience de l'altérité.

Si l'illusion symbiotique, si la complétude imaginaire, sont nécessaires à un moment donné, elles sont enfermement si elles se prolongent. Il est tout aussi nécessaire à « l'aidant » de se dégager d'une position dans laquelle il voudrait combler les manques ou réparer l'autre, que pour l'enfant de tout demander à cet autre, de penser que ce dernier va le « réparer » sans qu'il ait besoin d'agir lui-même.

Si l'enfant tente de se maintenir ou de retrouver une relation imaginaire, le rééducateur, lui, est sans cesse référé à du tiers, à du symbolique. Il fait exister l'absent (l'enseignant, les parents, les pairs, la classe...). D'autre part, et bien plus encore que la mère, le rééducateur ne répond pas toujours, il a des exigences et les maintient (que l'enfant prenne des initiatives, qu'il respecte le cadre, qu'il devienne responsable de ses actes et de sa vie).

Le cadre offre à l'enfant des castrations symboliques, des différenciations et des limites qui deviendront structurantes et symboligènes lorsque l'enfant acceptera de s'approprier celles-ci.

Le cadre, dont le rééducateur fait partie, n'est pas « idéalement contenant ». Le rééducateur est absent, empêché, malade, en stage, en retard... L'école est fermée... Une brèche, un écart se produisent au sein de la relation imaginaire rééducateur-enfant, que ce soit du fait de l'enfant, de l'adulte ou du contexte. Cette brèche fait rupture dans la répétition des symptômes et entraîne une crise.

## Troisième temps : désillusion et crise

L'enfant va attaquer le cadre, le rééducateur, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par WINNICOTT lorsqu'il parle de la construction de la « capacité de sollicitude »<sup>5</sup>. Les tensions pulsionnelles, l'angoisse, émergent. L'enfant fait l'expérience de sa destructivité. Cette période est souvent mouvementée, difficile. La pulsion s'y exprime, sous toutes ses formes, et d'une manière plus ou moins conflictuelle, désordonnée, avant de pouvoir être « assagie », et avant que son énergie puisse être utilisée autrement que par le symptôme.

Nous pourrions y reconnaître la « phase de désillusion »<sup>6</sup> décrite par WINNICOTT, nommée encore période de

<sup>4</sup> LACAN, J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire, livre XVII*, Inédit, notes de cours. Selon Jacques Lacan, quatre structures de discours organisent le lien social : le discours de l'universitaire, le discours du maître, le discours de l'hystérique et le discours de l'analyste. Quand nous parlons, nous utilisons tour à tour l'une de ces quatre structures de discours.

<sup>5</sup> 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

<sup>6</sup> WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

crise, d'isolement, par René KAES<sup>7</sup>. Cette période est marquée par la mise en doute de soi-même et du monde, le deuil des premières identifications. C'est une phase éventuellement de dépréciation et de dépression, qui marque une hésitation entre impuissance, perte, fuite du conflit, évacuation, refoulement ou son élaboration. « *C'est par la crise que l'homme se crée homme, avance René KAËS, et son histoire transite entre crise et résolution, entre rupture et suture. Dans cet espace « entre », de vivantes ruptures en mortelles sutures, de fractures mortifiantes en unions créatives, dans cet espace du transitionnel – éventuellement espace transitionnel –, se jouent tous les avatars du social, du mental et du psychique qui tissent ensemble, quand on se place au lieu du sujet singulier, la singularité d'une personne* »<sup>8</sup>

L'important est que le cadre (et le rééducateur) ne soient pas détruits et prouvent qu'il n'y a pas d'effets de destructivité dans la réalité. Le rééducateur se décale par rapport au transfert (il ne se sent pas personnellement attaqué). Le cadre doit prouver qu'il est solide, fiable, sécuritaire. L'enfant va en éprouver la sécurité, les capacités contenantes. Il peut revivre d'une façon aiguë l'ambivalence amour-haine exacerbée par cette forme de relation, mais il doit pouvoir aussi les **réparer symboliquement**. Il va pouvoir ainsi élaborer progressivement son sentiment de responsabilité vis-à-vis d'autrui et de lui-même, sa capacité à être auteur de sa vie, de son histoire. En expérimentant diverses manières de réparer ce qu'il a attaqué, l'enfant va pouvoir (re)découvrir ses possibilités créatives, consolider sa confiance en elles, ses propres capacités à construire et se (re)construire.

Des positions « régressives » sont fréquentes. Elle peuvent être la manifestation de la mise en œuvre par l'enfant de ses « **processus d'auto-réparation** ». L'enfant s'ancre, se ressource dans du connu, du rassurant, pour mieux repartir...

En s'inscrivant dans une implication subjective par rapport à son processus rééducatif, l'enfant peut désormais « **faire alliance** » avec le rééducateur, pour surmonter la crise. L'adulte, d'abord témoin, adresse du jeu de l'enfant, est invité à partager ce jeu, à échanger.

Cette crise ouvre à la **créativité**, à l'**expérimentation** de nouvelles positions, de places différentes, de réponses autres, de remaniement des relations du sujet aux autres et à lui-même.

#### Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « *espace potentiel* »<sup>9</sup>, d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* »<sup>10</sup>, intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* »<sup>11</sup>, puisqu'il est **proposé** par le rééducateur et **trouvé**, intégré progressivement par l'enfant à son propre fonctionnement. (comme dans le processus d'incorporation - accommodation décrit par PIAGET). « *Cette aire intermédiaire d'expérience... subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif* »<sup>12</sup>. Il ajoute « (qu')il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et de là aux expériences culturelles ». (id., p. 73). LACAN soulignera que « *pour être appelée transitionnelle par WINNICOTT (cette période) n'en constitue pas pour autant une période intermédiaire mais bien une période permanente du développement de l'enfant* »<sup>13</sup>.

L'intériorisation progressive des fonctions contenante, de la fonction symbolique limitative, différenciatrice du cadre, des castrations symboliques que celui-ci offre à l'enfant, constitue la fonction structurante du cadre rééducatif pour celui-ci.

L'enfant (re)construit sa capacité à être seul en présence d'un autre<sup>14</sup> et réaménage ainsi son espace psychique, ses capacités à penser et à s'accompagner face aux difficultés rencontrées.

Le troisième pôle de la relation peut être occupé par la médiation ou « objet tiers », support des activités de l'enfant, de ses tâtonnements et de la relation.

<sup>7</sup> KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

<sup>8</sup> p. 3

<sup>9</sup> WINNICOTT, op. cit.

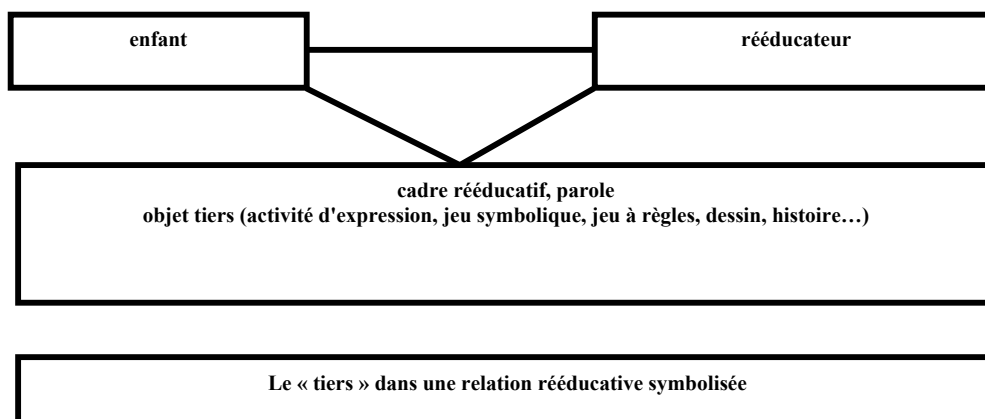
<sup>10</sup> KAES, op. cit., p. 2.

<sup>11</sup> WINNICOTT, op. cit.

<sup>12</sup> WINNICOTT 1971, p. 25

<sup>13</sup> 1956-57, p. 35

<sup>14</sup> 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.



Entre l'enfant et le rééducateur, l'objet tiers peut être variable. Ce peut être : le cadre et ses règles, auxquels se réfèrent rééducateur et enfant, la parole, les médiations : jeu symbolique, jeu à règles, activités d'expression, histoire lue ou inventée, la trace.

La parole fait exister l'absent, le maître, les parents, la fratrie ou les copains. Elle permet de reconnaître et d'intégrer les manques, les limites (sociales, les siennes, celles des autres et celles des objets).

Au sein de la relation, l'enfant expérimente, reconstruit, réorganise, joue et rejoue ce qui le préoccupe. Il devient actif, remet en route ses possibilités créatives et conquiert la responsabilité de ce qu'il vit et met en place. Ainsi, au sein d'une relation « suffisamment bonne », contenante, sécurisante et structurante, l'enfant expérimente ses capacités d'auto-réparation dans des mises en scènes toujours un peu différentes.

J'ai fait un constat clinique fréquent : un des signes qui indique la « re-prise » en mains de son destin par l'enfant, de sa vie, de son histoire, de ses apprentissages, le fait qu'il s'en fait **auteur**, me paraît être lorsque dans ses mises en scène, il se donne le rôle d'un aidant. Ce sera par exemple la fillette qui est la maîtresse qui aide un élève en difficulté dont le rôle est donné à la rééducatrice. Telle autre enfant est une femme riche qui vient en aide à la rééducatrice qui est pauvre...

A partir de petits mythes, de petites histoires, l'enfant va analyser diverses faces de ses questionnements, et expérimenter avec et sur le rééducateur différentes réponses et positionnements possibles vis-à-vis de ce qu'il n'a pas compris de sa vie. Il (re)construit sa propre histoire, lui donne sens, se l'approprie. Il accepte et élabore les différentes séparations nécessaires pour grandir et pour apprendre, renoue des liens peu ou mal établis, réarticule réel, imaginaire et symbolique et (re)construit son identité d'enfant-écolier-élève.

Dans une relation symbolisée, triangulaire, médiatisée, l'enfant se positionne peu à peu comme sujet désaliéné du désir de l'autre, un sujet qui peut affirmer son propre désir, l'exprimer par la parole et assumer des positionnements personnels.

Le support de la trace, de l'écrit du rééducateur puis de l'enfant, l'inscription des petits mythes de l'enfant constituent une « mémoire » du processus rééducatif et des repères pour l'enfant dans la (re)construction de lui-même.

L'inscription de cette histoire dans le temps permet à l'enfant de se repérer, de s'y RE-TROUVER et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et l'investissement dans le culturel. Il faut connaître son histoire pour se construire et pour s'inscrire dans un projet.

Dans le même temps, **en jouant et en créant**, l'enfant **poursuit donc 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.

L'enfant « va mieux ». Son imaginaire n'est plus éprouvé comme dangereux, et il s'enrichit des apports de l'imaginaire culturel. Un espace **culturel potentiel** peut ainsi prendre existence, au sein d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace incite l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages scolaires.

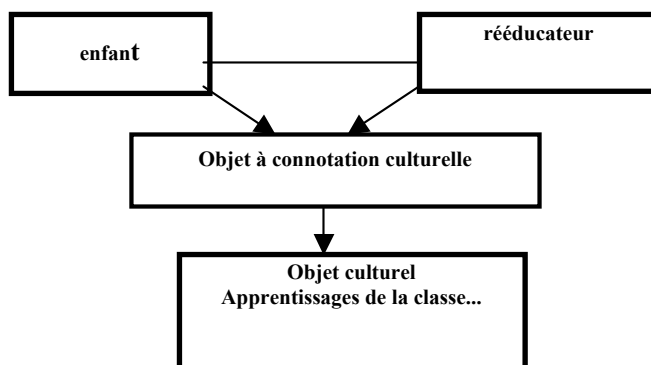
Au processus créatif décrit par KAES et WINNICOTT, on peut ajouter une cinquième phase.

## Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire

L'objet tiers de la relation rééducative doit pouvoir peu à peu être destitué par l'objet culturel partagé, ouvrant la relation sur l'extérieur.

L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir être investie dans les apprentissages.

L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.



Le plaisir né d'une prise de pouvoir sur les événements de son histoire, parce qu'ils sont mieux compris, le plaisir éprouvé à mieux se comprendre, à maîtriser ses pulsions, à se sentir responsable de leur expression, à mieux se situer dans la relation aux autres, aux objets et à soi-même, a comme conséquences une meilleure estime de soi et une reprise de la confiance en soi nécessaires pour affronter les obstacles inévitables que présente tout apprentissage.

L'enfant se (re)trouve dans une identité d'enfant-écolier- élève.

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.

L'aide rééducative 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.

Nous pouvons tenter de résumer ces cinq phases

### *Tentative de repérage dans un processus rééducatif créatif*

On peut souvent distinguer cinq phases :

#### **Premier temps du processus ou période d'illusion**

Elle est caractérisée par la possibilité de consolidation de la sécurité de base de l'enfant et d'un substrat narcissique « suffisamment bon ».

#### **Deuxième temps : un écart se produit, une brèche se creuse**

Cette période est marquée par le vécu d'un écart, l'intervention du principe de réalité et l'expérience de l'altérité.

#### **Troisième temps : désillusion et crise**

L'enfant va attaquer le cadre, le rééducateur, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par WINNICOTT lorsqu'il parle de la construction de la « capacité de sollicitude ». Les tensions pulsionnelles, l'angoisse, émergent.

#### **Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction**

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « *espace potentiel* », d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* », intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* », puisqu'il est proposé par le rééducateur et trouvé, intégré progressivement par l'enfant à son propre fonctionnement.

#### **Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire**

L'objet tiers de la relation rééducative doit pouvoir peu à peu être destitué par l'objet culturel partagé, ouvrant la

relation sur l'extérieur et sur les apprentissages de la classe.

L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir s'y investir.

L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.

### ***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 affectss, 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'émerge 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 IDENTITE « D'ENFANT-ECOLIER-ELEVE », INSCRIT DANS LA COLLECTIVITE SCOLAIRE ET « APPRENANT ».