

Mardi 16 décembre 2003, Formation continue des rééducateurs, IUFM AIX en PROVENCE ¹

Des petits mythes aux apprentissages scolaires

Jeu de mort, jeu de vie Angélique devient une élève

Jeannine HERAUDET

Argument

Lorsqu'il bénéficie d'un environnement accueillant, stimulant, étayant et structurant, l'enfant en bonne santé veut accroître son pouvoir sur le monde, sur les autres et sur lui-même. Il veut savoir et développe les capacités qui lui permettent d'affronter l'inconnu des apprentissages et d'y persévérer. Les apprentissages de l'école se présentent alors comme le prolongement de ceux commencés, dès la naissance, dans la famille. Cependant, ces constructions préalables sont complexes et l'enfant peut rencontrer des obstacles à leur élaboration.

On constate que certains enfants ne parviennent pas à être élèves, alors que leur profil ne semble pas relever de soins. Leur pensée n'est pas disponible, encombrée, ils ne sont pas prêts à affronter la collectivité scolaire ou les apprentissages de l'école. L'aide rééducative à l'école leur propose une alliance et un accompagnement dans la (re)construction ou la mise en disponibilité du substrat indispensable pour devenir écolier et élève.

A partir du déroulement du processus rééducatif d'un enfant, nous interrogerons ce qui se joue dans cette relation spécifique au sein de l'école et ce qui contribue à aider ces enfants dans leur devenir d'écoliers et d'élèves.

Présentation de la journée

J'ai soutenu en 1988 une thèse **clinique** dont le titre était : « *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en (re)construisant son histoire et son identité d'enfant-écolier-élève* ». J'ai réécrit cette thèse sous la forme condensée d'un livre paru aux éditions EAP en 2001 sous le titre : « *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent* ». Lorsque j'ai écrit ma thèse, une question principale et impérieuse me travaillait : Qu'est-ce qui, en fin de compte, est rééducatif ? Je me devais de trouver au moins des éléments de réponses, en premier lieu pour moi-même, afin de mieux comprendre ce que je faisais depuis déjà de longues années en tant que rééducatrice, pourquoi je le faisais et les effets que cela produisait.

Yves de La Monneraye en 1991 avait montré que c'était la parole qui était rééducatrice. C'est au « modèle » de rééducation qu'il décrit que je me réfère principalement, « modèle » étant pris dans le sens large de repérage pour la pratique. Cependant, deux questions demeuraient pour moi, entières, en ce qui concerne l'analyse de ce qui se passait au cours de ce processus rééducatif.

1. La première question peut se formuler ainsi : au-delà du transfert positif de l'enfant au sein de la relation rééducative, au-delà de l'effet libérateur de l'expression par l'enfant de ce qui encombre sa pensée, au-delà des élaborations et symbolisations sous toutes leurs formes qu'est-ce qui fait vraiment changement pour l'enfant au cours de son processus rééducatif ? Qu'est-ce qui fait qu'un enfant, **objet** d'une demande d'aide formulée le plus souvent par d'autres que lui, un enfant **objet** de ses symptômes, un enfant dont la pensée est encombrée, submergée à tel point qu'il **subit** les événements, sa vie, l'école, un enfant qui est mû parfois d'une manière agitée, désordonnée par des choses qu'il ne maîtrise pas, qu'est-ce qui fait que cet enfant bascule dans une position dans laquelle il parvient à devenir **actif**, qu'est-ce qui fait qu'il parvient à **reprendre du pouvoir** sur sa vie, sur son histoire, sur ses apprentissages ?

Lors de son intervention au Congrès FNAREN de Nîmes en 1994, Augustin Ménard m'a semblé apporter une réponse décisive à cette interrogation : **C'est le changement de place du rééducateur dans le discours, au sein de la relation rééducative**, qui permet à l'enfant lui-même **de changer de positionnement dans son**

¹ J'avais auparavant relaté le processus rééducatif de cette fillette en Juin 2000, *Revue EMPAN* n° 38 « Réussir l'école », et analysé l'accompagnement rééducatif de cette fillette, le 15 mars 1999 à Lons le Saunier, puis le 9 décembre 2003 à Saint Sever, dans les Landes.

propre discours, dans sa manière d'être au monde. En mettant l'enfant au travail sur lui-même, puis en parvenant à céder sur son désir d'adulte et d'aïdant, c'est-à-dire en laissant de la place, le rééducateur permet à l'enfant de trouver et de prendre sa place.

2. La deuxième question était : qu'est-ce qui fait que cette aide rééducative se justifie pleinement à l'école, c'est-à-dire en quoi elle prépare directement l'enfant aux apprentissages scolaires ?

Je me suis donc interrogée, en repartant de ce qui est attendu d'un élève par l'école, et des capacités qui lui sont nécessaires pour s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages. J'ai interrogé en premier lieu ce qu'un enfant doit avoir construit comme préalables cognitifs, affectifs, relationnels, psychomoteurs, pour pouvoir apprendre à lire, écrire, compter. J'ai questionné ensuite, d'une manière plus large, Les capacités attendues de l'enfant par l'école comme : être capable d'attendre, d'accepter le différé des apprentissages, être capable d'anticiper, de travailler et de penser seul, etc. Je me suis interrogée ensuite sur les besoins qui doivent être satisfaits pour qu'un enfant parvienne à construire ces capacités préalables nécessaires à tout élève. Je me suis enfin demandée en quoi et comment l'aide rééducative pouvait contribuer à ces élaborations et répondre à ces besoins de l'enfant, en interrogeant rétrospectivement ce que d'une part le cadre rééducatif propose à l'enfant, d'autre part ce qui s'était passé au cours du processus rééducatif d'un grand nombre d'enfants, et enfin ce en quoi ce processus rééducatif avait pu spécifiquement en aider la plupart à devenir élèves...

L'éclairage des théories permettra aux rééducateurs, en premier lieu, de mieux appréhender et de tenter de comprendre la situation globale des enfants pour lesquels ils sont sollicités. La théorie systémique a mis l'accent sur l'importance du contexte dans lequel vit le sujet. Elle apporte des repères précieux pour les rééducateurs et, d'une manière plus large,

pour les RASED dans leurs relations avec les enseignants, les parents et les autres partenaires concernés par l'enfant et sa famille. Les théories cognitivistes apportent de précieux repères quant aux mécanismes en jeu dans tout apprentissage. La théorie psychanalytique quant à elle invite en particulier à considérer que le sujet est mû et divisé entre son conscient et son inconscient et à envisager que la difficulté manifeste de l'élève à l'école peut, dans certains cas, avoir un statut de symptôme, c'est-à-dire qu'elle peut correspondre à l'expression inconsciente d'un conflit qui se joue ailleurs. Elle impose de considérer en l'enfant un sujet qui doit advenir avec un désir qui lui est propre et conduit à croire en l'effet de la parole. La théorie psychanalytique nous conduit à construire et garantir un cadre spécifique pour l'enfant, l'enseignant, ses parents. Elle nous aide à lire ce qui se passe au cours du processus rééducatif.

Je me suis interrogée cependant également dans le même temps sur **l'ancrage pédagogique** d'une aide rééducative ainsi conçue, puisque cette référence psychanalytique a souvent été reprochée aux rééducateurs. J'ai donc interrogé les grands pédagogues et les différents mouvements pédagogiques au cours de l'histoire. J'ai ainsi découvert que Comenius avait affirmé dès le XVII^e siècle qu'il est nécessaire de se connaître pour pouvoir aller vers les autres, que Pestalozzi au XVIII^e avançait qu'il s'agit d'abord de « faire œuvre de soi-même » pour pouvoir apprendre et vivre avec les autres, et j'ai trouvé bien d'autres références. Tous les grands pédagogues ont toujours affirmé et affirment encore aujourd'hui la nécessité de prendre en compte la globalité de sujet dans son environnement spécifique et le lien étroit entre affectif, relationnel et cognitif. L'enfant doit avoir construit un substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel complexe pour pouvoir se lancer dans la grande aventure de son inscription effective dans la collectivité et dans les apprentissages scolaires. Certains enfants **ne sont pas prêts** à nager seuls au milieu de la rivière, pour reprendre l'image de Miche SERRES dans *Le Tiers instruit*², et (ou bien) **leur pensée est préoccupée, encombrée, non disponible**, sans pour autant qu'une aide relevant de soins, à l'extérieur de l'école, semble s'imposer. Comme le formule si clairement la circulaire de 2002³, (je cite) « *du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, (ils) ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.)* ». Ils ne parviennent pas à articuler « *leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école* ». L'enfant auquel est proposée une aide rééducative souligne les limites du domaine pédagogique et didactique. On postule cependant, à l'issue des rencontres préliminaires avec son enseignant, ses parents et lui-même, qu'il possède en lui, même s'il l'ignore, les capacités de son auto-réparation.

Les objectifs de l'aide rééducative sont psychoaffectifs et pédagogiques. Il s'agit d'aider l'enfant à :

1. réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions,
2. (re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social,

² SERRES, M., 1991, *Le tiers instruit*, Paris : éd. François Bourin, 249 p.

³ Circulaire 30-04-2002, ADAPTATION ET INTEGRATION SCOLAIRES, Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, p. 5

3. achever de construire ou rendre accessibles les ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève,
4. s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant

Je vais évoquer avec vous ce matin le travail rééducatif d'une petite fille dont la rééducation, commencée en grande section d'école maternelle (en novembre), s'est terminée pendant le troisième trimestre de son année de Cours Préparatoire. Dans un processus rééducatif au long cours, puisqu'il a duré presque deux années scolaires, nous tenterons de repérer les moments de passage, de bascule, de changements de positionnement de la fillette dans ses relations à elle-même, aux objets humains et scolaires. Nous formulerons des hypothèses quant à ce qui a pu les favoriser, quant à ce qui a pu être opérant, autrement dit, quant à ce qui a pu être « rééducatif » pour elle... Je vous proposerai en conclusion ce que j'ai pu repérer du lien entre la construction de son histoire par l'enfant et ce qui constitue le substrat qui lui est nécessaire pour être ou devenir élève et nous nous réserverons un moment pour pouvoir échanger.

J'ouvrirai l'après-midi par un « modèle » explicatif et compréhensif du processus rééducatif que j'ai reconstruit à partir de l'analyse d'un grand nombre de processus rééducatifs d'enfants que j'ai rencontrés. Nous pourrions échanger à partir de vos questions, si vous le souhaitez, sur certains points spécifiques comme celui du repérage dans l'évolution et l'évaluation du processus rééducatif lui-même, en échangeant et partageant nos expériences et nos pratiques.

En novembre, alors qu'Angélique était en Grande Section de l'école maternelle, la maîtresse demande une aide au Réseau au regard des difficultés d'Angélique à écouter, à se tenir sur une activité, de son besoin constant de la présence de l'adulte auprès d'elle. Il est convenu que je recevrai les parents et Angélique.

Les parents viennent ensemble au rendez-vous.

La maman évoque des problèmes d'eczéma chez la fillette. Elle ajoute qu'à la naissance, Angélique a connu quelques difficultés respiratoires sans gravité. Puis elle parle de sa grossesse : « *J'ai maigri, elle m'a tout pris. Je ne mangeais presque rien.* » Elle fait ensuite le parallèle entre sa fille et elle : « *Elle est un peu comme moi, si je ne la force pas, elle ne mangerait rien* ». La mère évoque alors sa propre enfance, une anorexie et de l'asthme, qui « *lui ont fait frôler la mort* ». Le moment des repas semble être le lieu d'affrontement entre la mère et la fille, alors que chez la grand-mère, Angélique mange bien. La mère ajoutera, en fin d'entretien : « *Elle doit se sentir étouffée. Je suis trop nerveuse, trop anxieuse.* » Angélique est fille unique.

Dans cet entretien, la mère semble donc imputer à sa fille la place de « celle qui a failli faire mourir sa mère ». Un jeu de vie et de mort semble posé entre la mère et l'enfant.

Je propose des séances préliminaires à une rééducation éventuelle. Angélique accepte, ses parents l'y autorisent.

Angélique va d'emblée utiliser l'imaginaire comme « espace de recours »

Lors de *notre première rencontre*, sans ses parents, (début décembre), Angélique invente une histoire à partir d'un dessin à la peinture.

« *La maman du petit écureuil s'est faite écraser parce qu'elle avait pas fait gaffe (ad litt.) quand elle marchait sur la route. On l'a ramassée en miettes et le petit il savait pas. Il était dans sa maison. Il va chercher à manger et il avait pas vu. Il s'est fait écraser.* »

Je note son histoire au fur et à mesure. Angélique ne voudra pas que je la relise.

Dans cette histoire, quatre signifiants articulés entre eux sont posés : la maman, l'enfant, la nourriture et la mort. Ce que l'on peut noter ici, c'est que de l'angoisse accompagne cette expression de l'enfant, puisqu'elle ne supporte pas que je lui renvoie ses propres paroles. Des fantasmes agressifs conduisent à imaginer la mort de la mère. Cependant, cette pensée est trop chargée de culpabilité, d'angoisse, et l'enfant qui a osé la formuler doit mourir lui aussi, en allant chercher de la nourriture, ce qui est lourd de sens par rapport au vécu de la fillette.

L'expérience clinique montre que des choses fondamentales pour le sujet sont exprimées dès le premier entretien. Souvent, l'aidant n'en comprendra l'importance ou éventuellement n'en saisira le sens que plus tard.

Lors de la *séance suivante*, elle veut et ne veut plus se déguiser. Au moment d'enfiler une robe, elle rejette tout, prête à pleurer. La question des vêtements sera, d'une façon prolongée, une voie pour évoquer la mère, d'une manière conflictuelle parfois, admirative, souvent. Sans doute que le lieu de travail de la mère (dans un magasin de vêtements), y est pour quelque chose, ainsi que l'importance de la relation de celle-ci à l'apparence sociale et vestimentaire. La représentation inconsciente de sa mère semble ainsi rattachée, pour Angélique, au registre de la séduction.

C'est notre *troisième rencontre*. Angélique dessine et raconte : (*dessin 1 : Une famille*)



« Ils attendaient un bébé un soir. Il arrive une fille, encore une fille, et tout d'un coup, un garçon. Le garçon, il pleure, parce qu'il se retrouve avec plein de filles. Un autre garçon naît aussi. Le papa il dort dehors. Les enfants ils donnent une « rouste » au papa s'il entre, même à la mère. C'est pas les parents qui commandent. »

Angélique utilise, d'emblée, l'imaginaire comme « espace de recours » ou « d'auto-réparation ». Elle vient déposer ou « poser », ses questions, ses conflits, ses angoisses, dès les premières rencontres.

Elle est en conflit explicite avec sa mère, principalement autour des questions de nourriture. Dans cette histoire, est posée une question angoissante : « Mes parents veulent-ils me donner des frères et sœurs ? ». La solution trouvée n'est plus aussi radicale que dans la première histoire. La situation est inversée, ce sont les enfants qui commandent et qui « donnent des roustes ». En avançant que le garçon obtient grâce à ses pleurs un frère, un compagnon de jeu, la fillette pose également la question des limites au désir. Suffit-il de pleurer pour obtenir ce que l'on veut ?

Angélique met alors en scène

Deux jeux symboliques à fonction cathartique

Selon son scénario, elle est le docteur, et soigne le bébé (la poupée), dont je suis la maman.

« Tire la langue, bébé, je sais que t'as pas faim, mais t'es obligée de manger, autrement tu vas mourir. (Aparté vers moi) : Il vomit... Regardez, il a avalé sans mâcher ...des tomates... »

Si cette scène autour d'une menace, d'un refus et d'une régurgitation de nourriture est sans doute une scène qu'Angélique connaît bien, elle met en place ici un jeu symbolique dans lequel elle exprime des conflits vitaux pour elle.

En arrivant, un autre jour, Angélique me demande : « Qu'est-ce qu'on nous fait à la visite médicale ? ». Après avoir pris, puis abandonné deux activités possibles, elle se définit comme le docteur de la poupée qui est malade. Il faut emmener celle-ci à l'hôpital. Angélique lui « coupe la langue », lui « donne un coup de marteau », lui fait une piqûre, lui ouvre le ventre « pour regarder le sang ». Elle termine en disant : « Je suis l'infirmière, je suis pas méchante ». Son père arrive à ce moment-là pour la conduire à la visite médicale de l'école (ce dont je n'avais pas été informée). En partant, Angélique affirme : « J'ai pas peur de la visite médicale ».

Ainsi, Angélique utilise l'espace rééducatif pour représenter ses peurs, ses angoisses. En les rejouant sur la scène symbolique, elle ne s'est peut-être pas complètement rassurée, mais elle a pu mettre elle-même des mots sur cette peur, au sein du jeu, en la projetant sur la poupée. Il était impératif pour elle de pouvoir jouer ce jeu, de disposer de cet espace, à ce moment-là. La preuve en est son impossibilité d'entreprendre quoi que ce soit d'autre, montrant que sa pensée n'était réellement pas disponible pour autre chose. C'est dire l'importance du jeu pour l'enfant, qui est quelque chose de tout à fait sérieux pour lui.

Des thèmes, qui subiront un important développement ensuite, sont à peine esquissés dans ce jeu. Ce sont les signifiants « sang » et « ouvrir le ventre ». Pour l'instant, seule Angélique en connaît l'importance pour elle.

Tentons un premier repérage dans le processus rééducatif d'Angélique. Que se passe-t-il ? Rendre compte de la complexité d'une situation humaine ou d'une histoire relationnelle sous une forme schématique ou de tableaux de synthèse est une tâche impossible. Cependant, si l'on accepte l'aspect nécessairement réducteur de cette

tentative, il peut être intéressant de rechercher les grandes articulations d'un processus. Ainsi, s'il est possible de repérer ce qui a pu faciliter les élaborations psychiques d'Angélique, ce qui l'a aidée à devenir une élève dans sa classe, cette lecture pourra peut-être aider à la lecture et à la compréhension du processus rééducatif d'autres enfants, sachant que chacun de ceux-ci, dans son organisation, ses méandres et ses aléas, est toujours singulier et unique.

Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique...(1)	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
EXPERIMENTATION et « REPETITIONS » de POSITIONS et de PLACES DIFFERENTES,, au sein de la RELATION. 1) L'ENFANT « POSE » ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une RENCONTRE SINGULIERE. Il joue. Il découvre et utilise les « OUTILS D'AUTO-REPARATION » l'imaginaire comme « espace de recours »; le jeu symbolique, jeu cathartique. L'enfant répète ce qui l'angoisse. Il peut mettre des images sur l'impensable. Il peut mettre des mots sur ses peurs, sur ses angoisses, sur l'informulable.	Une RENCONTRE SINGULIERE. Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique. Le rééducateur comme témoin, adresse, « scribe ».

Cependant, dans ses mises en scène,

Angélique va tenter de conjurer l'angoisse de mort

Nous sommes en *mars*.

Angélique déclare qu'elle est la maman. La poupée est sa fille. Celle-ci saigne du nez, il faut l'emmener à l'hôpital. « *C'est grave, j'ai peur qu'elle va mourir ; ça coule le sang !* », déclare Angélique. Je suis témoin de son jeu et elle me requiert seulement pour l'aider à habiller « *sa fille* ».

« *Le bébé, il était très malade, je me rappelle* », dit-elle en arrivant la fois suivante. « *J'espère qu'elle va pas mourir* ».

Elle me demande d'écrire au tableau, et me dicte : « *J'espère qu'elle va pas mourir, parce que je l'aime bien et c'est encore un bébé et quand on meurt c'est triste.* » Elle me demande alors, pour la première fois, de jouer ce scénario avec elle.

Ainsi, Angélique établit des liens entre les séances, et construit l'histoire de son processus rééducatif. Le signifiant « sang » prend une première place dans tous les jeux de cette période. La fillette accorde une grande place à l'écrit. Cette place sera confirmée par l'ensemble de son processus. Il s'agit d'abord de l'écrit de la rééducatrice, scribe qui rapporte, qui renvoie, qui conserve ses histoires. Cet écrit « médiateur » la conduira à vouloir écrire elle-même. J'avais pris en note sa première histoire, et elle n'avait pas voulu que je la lui relise. Trop de pulsionnel, sans doute, trop d'émotion, y étaient attachés. Ici, elle me dicte ce que je dois écrire. Est-ce la manifestation d'une capacité nouvelle pour elle, de *prendre de la distance* par rapport aux manifestations de la pulsion en utilisant le double symbolisme de *la parole qui fait trace* ? Est-ce la valeur toute particulière de l'écrit, dans ce contexte de jeu, qui appartiendrait à un registre impératif, incontestable, du registre de « la vérité », comme le serait une ordonnance de médecin ? Il semble qu'Angélique confère ici, de plus, une valeur de conjuration à cet écrit, par rapport à ce qui pourrait arriver. Dans le même temps, la fillette invite la rééducatrice à entrer dans son jeu.

Pour l'adulte, une question se pose : va-t-il accepter d'être mis par l'enfant, à un moment donné, en place de double imaginaire ? Doit-il se situer clairement en tant que partenaire symbolique, qui joue le jeu construit par l'enfant tout en ne cédant pas sur son altérité, sur son « adultité » et en le jalonnant de ses différences, car c'est ainsi en effet qu'il peut aider l'enfant à construire la séparation entre lui et l'autre, la différence entre l'illusion et la réalité ? Il est quelquefois nécessaire cependant d'accepter d'être mis par l'enfant dans une position de partenaire du miroir, à une place de « petit autre » dirait Lacan, ou encore dans un ré-accompagnement régressif de type maternel avance Jacques Lévine, position dans laquelle l'enfant peut retrouver son image inversée et entendre ses propres paroles. Toutefois, même dans ce cas, l'adulte n'est pas strictement un « double » de

l'enfant, car il s'inscrit dans le registre symbolique et le propose à cet enfant, sa relation à celui-ci passe par du tiers, elle a été autorisée par les parents, il se réfère à la loi de la parole et au cadre dont il garantit le maintien.

Quoi qu'il en soit, dans ce jeu, la question de la mort des personnes que l'on aime, la question de sa propre mort, sont nettement posées par Angélique.

En arrivant ce jour-là, Angélique m'interpelle : « *Tu peux jouer avec moi ? Tu serais la maman du bébé. Il saignerait du nez encore. Tu appellerais le docteur. Tu dirais : 'J'espère qu'il va pas mourir !'* ». Elle est le docteur. Nous jouons son scénario. Elle m'appelle : « *Venez vite, sa température, il est brûlant ! Tenez-lui la tête ! Il a pleuré, fait un cauchemar. Des monstres venaient lui attraper la gorge, l'étouffer.* » Il faut emmener le bébé à l'hôpital. Le médecin Angélique pose un diagnostic : « *Je peux vous dire, votre bébé, il nous entend plus, il m'entend plus. Il va mourir ou pas, je ne sais pas... Le bébé est mort... Si, si, il est mort.* »

Je suis donc la maman, et j'ai la poupée dans les bras. Mon propre transfert, sans doute, fait que je suis moi-même plongée dans une émotion si forte qu'elle me sidère, incursion de réel qui me laisse sans voix. Angélique est agitée, fébrile. Je tente de mettre des mots pour nous aider à dépasser ce moment, tentant de ramener au jeu, de garder à celui-ci sa place de faire-semblant et de jeu symbolique. Je dis : « *Vous avez fait ce que vous pouviez, docteur. Merci quand même.* » Face à mon trouble peut-être, dont elle prend conscience, ou parce que sa propre angoisse est trop forte, elle s'écrie alors : « *C'était une blague ! Elle est pas morte !* ». Elle agite alors la poupée, lui prête sa voix, son rire. Cependant, elle partira de la séance (et moi aussi), « remuée ».

Elle était allée au bout de ce qu'elle préparait depuis plusieurs séances. Nous y avons cru, l'espace d'un instant, le moment d'une émotion partagée dans un transfert intense. ***Nous n'étions plus tout à fait à la même place ensuite dans la relation*** qui nous unissait. C'est en cela que nous dirons qu'il y a eu ***acte rééducatif***, en ce moment précis de notre rencontre. On peut faire l'hypothèse, sans doute, que, dans le transfert, Angélique m'a imposé son propre malaise.

Au cours de notre première rencontre, la mère avait déclaré, à propos d'Angélique dès avant sa naissance : « *Elle m'a tout pris* ». Cette parole peut constituer, pour la fillette, une atteinte narcissique très forte. De quel droit a-t-elle vécu ? Était-ce au prix de la mort éventuelle de sa mère ? De quel droit vit-elle, aujourd'hui ? L'enfant peut faire mourir sa mère, a-t-elle entendu. Pour Angélique, un bébé c'est la mort, cela détruit. Il faut couper le ventre de la mère, pour qu'un bébé naisse. Elle ne peut supporter cette responsabilité, et elle me l'a faite vivre, dans un rapport quasiment d'accusation ou d'assignation. N'est-ce pas ici une mise en scène de la projection, mécanisme de défense du Moi contre l'angoisse ? C'est moi, en tant que mère, qui ait manqué défaillir, au moment de l'annonce de « *la mort du bébé* ». Ceci met bien en évidence ma propre implication subjective dans le jeu, mon propre transfert qui m'ont permis de ressentir « de l'intérieur » l'émotion de la fillette, qui m'ont fait participer et partager un bref instant cette part de réel angoissant et sans nom qui submergeait Angélique. La fillette a connu des problèmes respiratoires à la naissance, a rapporté la mère. Cette dernière a ajouté avoir le sentiment actuel de « *l'étouffer* ». Un nouveau signifiant insiste : le bébé de l'histoire étouffe.

On peut formuler une deuxième hypothèse : dans ce jeu, en même temps que catharsis à sa propre angoisse, préfigure la question qui ouvre le sujet à sa possible séparation : « *Que ferait l'autre si je mourais ?* ». La présence permanente du sang dans les scénarios élaborés par la fillette peut-elle laisser penser à un fantasme sadique du rapport sexuel ?

Une autre hypothèse est apportée par la fillette elle-même. Au tout début de la rencontre suivante, j'apprends par Angélique qu'elle saigne très souvent du nez, et que cela l'angoisse. Elle dit avoir peur de mourir, et elle y pense quelquefois le soir.

Angélique joue des choses qui semblent très menaçantes pour elle. Les sources en sont inconscientes, ou bien reliées aux relations actuelles avec la mère. Leur représentation passe par du matériel archaïque et l'empêche d'investir autre chose actuellement. Des fantasmes de destruction réciproque y figurent et ***se répètent*** jusqu'à ce que quelque chose soit entendu mais surtout que quelque chose puisse être élaboré par l'enfant elle-même. La fonction du jeu est de mettre des images sur l'impensable. Il faut de plus ***mettre des mots sur l'informulable***. ***Le jeu permet de passer d'une position passive à une position active***, sur le modèle du « *Fort-Da* » qui accompagne le jeu de la bobine décrit par FREUD en 1920. Lorsque l'adulte ***s'expose*** comme sujet tout en se proposant comme ***autre***, cela implique que cet adulte ***considère l'enfant lui-même comme un sujet***. Cette position suppose d'accepter de se laisser surprendre par l'imprévu, par une surprise partagée. Le risque est de libérer la parole de l'enfant et d'être atteint par elle sans en connaître à l'avance le point d'impact.

C'est notre treizième rencontre. Angélique propose un scénario : « *Le bébé est malade. Il a avalé des pièces de monnaie. Il crache l'argent et des diamants, mais il faut lui ouvrir le ventre pour le soigner et récupérer le reste des pièces* ».

Il y a un changement notable. Cette fois, le bébé a un trésor dans son ventre. N'est-ce pas la maman, plutôt, qui pourrait avoir ce trésor ? Une réminiscence, sans doute du conte « *Peau d'Ane* », vient nourrir le fantasme. Le choix de thèmes issus du registre oral, ne nous surprend pas, venant de la part d'Angélique. C'est la première apparition d'une longue suite de césariennes, dans les jeux de la fillette.

Tout ce qui a trait aux vêtements, (déguisements), à la nourriture, aux bijoux, au sang, peut être considéré comme des figurations des théories sexuelles infantiles. Angélique semble le confirmer, dans ce qu'elle exprime. La répétition du sang, du marteau du docteur, sa propension à se déguiser (chaque jeu de « docteur » est précédé de l'enfilage de la même robe en velours rouge qu'elle affectionne particulièrement), mais à craindre toujours de le faire, entourant cet acte de nombreuses précautions, de refus, de gestes compulsifs à enlever un accessoire qu'elle vient à peine de mettre, pourraient nous inciter à le croire.

Angélique va alors poser une des questions fondamentales de tout enfant :

« D'où viennent les enfants ? »

Nous nous retrouvons après les grandes vacances. Angélique est entrée au CP. En rééducation, *elle reprend l'histoire là où elle l'avait laissée.*

« La maman », ce jour-là, « a mal au ventre, à la tête ». Angélique précise : « Si le docteur ouvre le ventre de la maman, peut-être qu'elle a avalé un noyau... ou alors elle a un bébé ». Elle me demande d'être la maman, elle, serait le docteur, « un monsieur ». Je demande où est mon mari, le père. « Il n'y n a pas ». A : « Votre bébé il était dans votre ventre, vous êtes enceinte. Vous avez déjà une fille. Et puis vous tremblez, parce que vous avez peur de mourir à cause de votre bébé ». Dans le jeu, elle fait semblant de me couper le ventre. A : « Vous avez un bébé, puis un autre... et enfin quatre bébés ! »

D'une manière beaucoup plus directe, Angélique me fait vivre, dans le transfert, et en tant que « mère », « qu'un enfant peut faire mourir sa mère ». C'est la situation inversée du jeu relaté précédemment, dans lequel le bébé meurt dans les bras de sa mère. Sont mises en scène, cette fois, et à peine transposées, les paroles de la mère, émises lors de notre premier entretien.

Lors de la rencontre suivante, elle veut écrire au tableau. Elle écrit les nombres de 1 à 10, en oubliant le 9. Puis, elle écrit « papa », mais s'interroge sur l'écriture de « maman ». « Comment ça s'écrit ? C'est trois lettres ? » et elle montre deux doigts. Je lui fais remarquer : « Deux, comme Angélique et maman ». Puis je lui demande : « Et pour faire trois, qu'est-ce qu'il faudrait ? » Elle me répond alors : « Angélique, maman et papa ». Elle invente un scénario : je serai à nouveau la maman, et j'aurai trois bébés : un par jour. « Pendant trois jours », précise-t-elle.

J'ai noté, aussitôt après cette séance : « Angélique fait ses comptes ». Peut-être se demande-t-elle si « elle compte » pour quelqu'un ? Trois, c'est papa, maman et elle. La relation mortifère à la mère se trouve un peu ouverte par mon intervention à propos du nombre « 3 ». Cette ouverture semble avoir été reprise par Angélique, dans la mise en scène qui a suivi. *Le « 3 », c'est le tiers*, c'est le père. Et le « n'oeuf » oublié ?... ça ferait quatre ! ! !...

Lorsque je rencontre les parents et Angélique, la mère se plaint de la « méchanceté » de sa fille à son égard, et vis-à-vis de ses deux tantes (sœurs de la maman), dont elle précise, un moment après, qu'elles sont enceintes. « Souvent, sans raison, ça sort », précise-t-elle. Le moment des repas est une source de conflits incessants. Angélique mange peu, très lentement, et ne veut que de la nourriture hachée. Une part d'identification à la mère est sans doute présente dans la relation d'Angélique à la nourriture, puisque la mère a toujours connu, elle-même, des difficultés à ce sujet.

J'ai pensé au conte « Les fées », dans lequel une des sœurs crache des fleurs et des pierres précieuses tandis que l'autre crache des crapauds et des serpents... Il semble que la bouche de la fillette vomit, ou « crache » des méchancetés à sa mère ou comme le bébé de l'histoire mise en scène par Angélique. Dans une autre histoire, déjà relatée, le bébé vomissait le repas que « sa mère » Angélique voulait lui faire ingurgiter de force « sous peine de mort »... Angélique semble se fixer dans un registre oral mortifère.

Lors de notre 20^{ème} rencontre, Angélique annonce dès son arrivée : « Elle a fait le test et elle est enceinte. Elle a vomi ce matin ». C'est par ces paroles que j'apprendrai que ce qui était, jusque là, une peur d'Angélique, est devenu une réalité. Les parents devaient parler depuis un certain temps de leur désir d'un autre enfant, et c'est ce qui entretenait si fort, sans doute, les angoisses de la fillette. Je lui demande si elle sait d'où viennent les bébés. Elle explique : « Je sais comment ils naissent. Le ventre grossit, grossit. Le docteur dit : « C'est le bébé, ou peut-être vous mangez trop ! Après, la maman va à l'hôpital. Le docteur lui coupe le ventre pour faire sortir les bébés. On demande au papa de tenir le bébé pour que le docteur recouse le ventre de la maman. Voilà ».

Elle propose alors un scénario, tout en dessinant :



« Le mari est mort. La maman ne savait pas quand elle a fait un bébé... Ah! Il n'y a pas de toit à cette maison... Le bébé est une fille ».

Il n'y a pas de « toit » ou pas de « TOI » à cette maison ?...

Dans le jeu qui suit, elle sera la maman qui est malade, qui vomit, tremble, s'évanouit. Je suis le docteur. Afin, sans doute de se prémunir de ma question habituelle, Angélique pose, d'emblée, le « *mari mort* ». Est-ce pour autant « le père de cet enfant » ? En tant que docteur et dans le jeu, je tente de la rassurer, de lui dire que d'avoir un bébé n'est pas une maladie, que la maman n'en meurt pas, mais au contraire, en est très heureuse. La théorie sexuelle infantile de fécondation orale, comme l'accouchement par le ventre fendu, sont reliées à l'érotisme anal. C'est apparemment la voie qu'Angélique privilégie. Quel risque peut-elle courir elle-même, si elle mange trop ? Cette histoire de bébé semble être encore, pour elle, « une histoire de femmes ».

Suite au jeu, je renvoie qu'il faut toujours un papa et une maman pour faire un enfant et lui demande ce qu'elle en pense en ce qui la concerne.

Lors de la rencontre suivante, elle se remémore l'histoire, en rappelle les termes. Puis elle ajoute : « *Mais il y a des dames qui mangent pas beaucoup et qui ont un bébé... alors, je sais pas... c'est Jésus qui décide, quand la maman a été sage.* »

Angélique semble passer, dans le jeu, à une interrogation sur le « savoir », mais bute sur des impasses. Dans ses scénarios, il semblerait que le père, elle n'en veuille rien savoir. Qu'en est-il de ce père, dans la réalité ? Deux hypothèses opposées s'offrent à notre compréhension.

1. Le père est « inexistant », soit dans la réalité, soit dans le fantasme de la fillette, et celle-ci s'enferme dans la recherche d'une relation symbiotique avec sa mère ;
2. Le père est tellement important pour elle, qu'elle ne peut pas en parler, ni même y penser, car le danger est trop grand.

Cette deuxième hypothèse supposerait qu'elle est complètement immergée dans une problématique œdipienne, et qu'un refoulement intense s'exerce, par lequel elle tenterait de se protéger de désirs interdits. Dans l'Œdipe, la fille doit en quelque sorte abandonner la mère pour se tourner vers son père. Ce changement d'objet s'accompagne de culpabilité à l'égard de la mère. C'est peut-être ce qui rend encore plus conflictuelles les mises en scène qui tournent autour des relations mère-fille. De ce fait, l'agressivité envers la mère apparaît première, et recouvre les tendances libidinales envers le père. Un autre argument plaide en faveur de cette hypothèse : faire mourir le père, c'est aussi une manière de s'en protéger. C'est tenter de mettre en fonction le père symbolique, le père mort. La fillette parle très peu de son père, mais le peu qu'elle en a dit, a toujours été prononcé avec beaucoup d'émotion.

Comme précédemment, repérons-nous dans le processus d'Angélique.

Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique...(2)	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
<p>EXPERIMENTATION et « REPETITIONS » de POSITIONS et de PLACES DIFFERENTES, au sein de la RELATION.</p> <p>1) L'ENFANT « POSE » ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une RENCONTRE SINGULIERE.</p> <p>Il joue. Il découvre et utilise les « OUTILS D'AUTO-REPARATION » <i>l'imaginaire</i> comme « espace de recours »; <i>le jeu symbolique</i>, jeu cathartique. L'enfant <i>répète</i> ce qui l'angoisse. Il peut mettre des images sur l'impensable. Il peut mettre des mots sur ses peurs, sur ses angoisses, sur <i>l'informulable</i>.</p> <p>L'enfant CONSTRUIT sa propre HISTOIRE, en construisant l'histoire de son PROCESSUS REEDUCATIF. Il établit des liens entre les séances. Il utilise l'écrit comme trace, comme « <i>mémoire</i> » du processus rééducatif et de son histoire. Il dicte au rééducateur ce que celui-ci doit écrire. Il prend de la distance par la symbolisation de <i>l'écrit</i>. Il vit et tire profit des deux registres du TRANSFERT.</p>	<p>Une RENCONTRE SINGULIERE.</p> <p>Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique.</p> <p>Le rééducateur comme <i>témoin, adresse, « scribe »</i>.</p> <p>Le rééducateur comme partenaire symbolique; support des projections et des angoisses de l'enfant; Il accepte de « <i>vivre par procuration</i> » les angoisses de l'enfant; Il est un sujet qui s'expose dans son <i>altérité</i> et son « <i>adulthood</i> ».</p> <p>Le rééducateur comme <i>médiateur, facilitateur</i>, de la parole des parents.</p>

Je tente d'articuler ses fantasmes à sa « réalité » et lui parle de sa propre naissance, comme de son origine. Elle est issue d'un couple parental et de leur amour. Je parle à Angélique de la poche dans laquelle elle se trouvait, étant bébé, à l'intérieur du ventre de sa maman, et du cordon ombilical qui la reliait à elle, lui permettant de se nourrir et de respirer. Lui parler de ce qui fait lien peut-il faire contre-poids à la coupure, à la rupture ? Nous regardons ensemble dans un livre d'éducation sexuelle pour les enfants, la manière dont se passe un accouchement. J'évoque le cas, possible, mais non général, de la césarienne, et l'incite à demander à sa mère comment s'est passée sa naissance à elle. J'invite ainsi Angélique à articuler la réalité de son histoire à celle d'un savoir culturel, échangé et partageable. Cependant, même si je pensais nécessaire d'en dire quelque chose à la fillette, je supposais également que le livre d'éducation sexuelle adapté aux enfants de son âge, ne répondrait pas à toutes ses questions... S'il faut dire quelque chose à l'enfant de la vérité sur la vie, et s'il faut quelquefois prêter notre voix aux parents qui reconnaissent leur difficulté pour le dire, un discours sur la sexualité, sur la naissance, ou un cours d'éducation sexuelle, risquerait de casser la fantasmatisation nécessaire à l'enfant. Ses théories sexuelles, par exemple, sont ses propres réponses aux questions qu'il se pose sur le désir. Lorsqu'on l'a dit, s'il ne l'entend pas, c'est que quelque chose d'autre est en jeu dans sa question.

Angélique posera la question à sa mère et rapportera : « *Je suis née comme tu as dit. Il a fallu couper le ventre de maman. Elle m'a montré la cicatrice. Le bébé va naître aussi comme cela .* » Je me suis interrogée sur l'effet possible de la vision de cette cicatrice pour la fillette... Quoi qu'il en soit, Angélique est bien dans une étape de **construction de sa propre histoire**. D'une part, l'information que je lui ai donnée concernant l'accouchement, la connaissance acquise ainsi, n'est qu'une mise en forme, une mise en mots, une reconnaissance culturelle, de ce qu'elle savait déjà. D'autre part, renvoyer l'enfant à la parole de ses parents, permet à ceux-ci de ne pas se sentir dépossédés de quelque chose. C'est une **place de médiateur, de facilitateur de la parole** des parents, que le rééducateur peut tenter de tenir.

Lors de la séance suivante, préoccupée d'aider Angélique à se situer dans la réalité de sa vie et de prendre quelque distance par rapport à ses fantasmes, je refuse de jouer le scénario qu'elle propose (qui répète le même schéma que les précédents), et je l'invite à se dessiner avec sa famille. Je souhaite, par ma **proposition**, tenter de **faire rupture dans la répétition** de jeux mortifères dans laquelle elle semble s'enfermer. Je propose ainsi une possible castration symbolique de l'imaginaire. Elle accepte de dessiner sa mère, faisant force commentaires :

(dessin 3 : « *Quand j'étais bébé* »)



« Je lui fais les yeux bleus, parce que je préfère. La bouche rouge, et la robe, rouge aussi. Vous croyez qu'elle est belle ? Tout le monde la trouvait belle. Elle avait tous les garçons, et après, elle a choisi mon papa. Je vais faire le soleil. Moi, je ne me fais pas, parce que j'étais pas née. Et je fais pas mon papa parce qu'il la connaissait pas. » Je lui demande si, dans ce cas, elle représente sa maman comme une jeune fille qu'elle sera bientôt. Elle change d'avis, et se décide à dessiner son père. Elle éprouvera cependant de grandes difficultés à le faire. Elle le décrit comme jeune, « costaud ». Elle s'arrêtera au milieu, voudra abandonner. En fin de compte elle ira boire, avant de pouvoir terminer ce portrait. Puis elle s'ajoute. « J'étais tout petit bébé. Je fais un berceau. J'étais là, regardez ! ».

Une relation ambivalente, qui recouvre un mouvement d'identification et de rivalité, semble unir Angélique à sa mère. La fillette insiste sur la beauté de sa mère, sur son pouvoir de séduction. Elle est subjuguée par cette mère, et s'identifie au plus haut point à celle-ci. Dans le même temps, elle aime cette mère et elle voudrait la tuer, lui ouvrir le ventre, pour éliminer une rivale. Mais ce désir hostile est inacceptable, et il doit être refoulé. D'où un conflit entre deux sentiments contradictoires, et de l'angoisse. Que la mère ne renonce pas à son désir de séduction sur les hommes constitue une protection pour la petite fille qui veut séduire son père. Tant que la mère est là comme rivale, Angélique ne pourra pas obtenir l'objet de son désir. La fillette exprime son besoin d'une figure maternelle forte, qui peut la protéger et constituer pour elle un modèle.

S'est-elle décidée à dessiner le père, suite au rapprochement fait par la rééducatrice, entre sa mère « avant qu'elle connaisse le père », et son propre avenir de jeune fille ? Pense-t-elle qu'elle pourra avoir le père, quand elle sera elle-même une jeune fille ? Elle désire et a peur de cela. Aussi, elle se décide à dessiner le père aux côtés de sa mère, et ils ont en commun un enfant : elle-même. Elle se dessine en tout petit bébé. Cet état symbolise la relation à la mère caractérisée par une fixation orale. Elle ne veut pas renoncer à la dépendance à une mère symbiotique, pourvoyeuse de la nourriture, même dans une situation conflictuelle. Elle s'accroche à cette mère, alors que le moment est venu de se tourner vers l'extérieur, le monde social, via le père. Des angoisses accompagnent ce passage. Cette représentation d'elle-même en bébé, représentation un peu simiesque il est vrai, peut symboliser également la nécessité ressentie d'une certaine régression à une époque « avant », pendant laquelle elle ne connaissait pas tous ces conflits, toutes ces angoisses. Cependant, le bébé, sur le dessin, est issu d'un père et d'une mère.

La question du père, telle que je me la posais devant les refus réitérés d'Angélique à faire figurer « un père » dans ses jeux ou ses dessins, semble pouvoir trouver une réponse dans cette difficulté à le représenter. Il s'agit moins d'une ignorance du rôle du père dans la procréation, même si elle ne connaît pas exactement quel est ce rôle, que d'un refoulement vis à vis d'un savoir, concernant un père de la réalité qu'elle voudrait séduire, se positionnant en cela comme rivale de sa mère. Y avait-il trop d'émotions, qu'elle a dû même s'interrompre pour aller boire ? Cette hypothèse sera nettement confirmée par les jeux ultérieurs.

Dans un jeu de marionnettes, elle est la princesse « Blanche-Neige », qui précise « j'ai la même robe que ma mère », alors qu'elle a fait jouer le rôle de la reine à la même marionnette. Elle me présente son fiancé, et annonce qu'elle attend un bébé. Je lui demande, en tant que « spectateur actif », si elle et son fiancé sont heureux d'avoir fait ensemble un bébé.

Elle déclare alors : « *Ah, mais non, j'ai déjà un bébé dans mon ventre. C'est ma mère qui a des pouvoirs et qui me l'a mis dans le ventre* ». J : « *Que dit votre fiancé ?* » A : « *Je suis obligée de prendre le roi. Elle a pris mon amoureux !* »

C'est au début de ce jeu qu'Angélique me demandera pour la première fois (et non la dernière) : « *Tu marques ce que je dis ? Ah, bien !* ». L'écrit de la rééducatrice fait désormais partie du processus rééducatif lui-même. L'importance de ce qui est écrit se confirme. Quelque chose, dans le fait que j'écrive ses histoires, rassure Angélique. Je constitue en quelque sorte « la mémoire » de son processus rééducatif, je me vois confier la responsabilité de **conserver une trace de son histoire**. Je suis personnellement surprise de cette nouvelle théorie sexuelle infantile, et un peu perdue entre le prince, le fiancé et le roi. Il est une chose que j'entends cependant : c'est, clairement énoncée, la rivalité œdipienne de la fille envers la mère !...

A la suite de cette séance, Angélique me demandera à plusieurs reprises de lui raconter « Blanche-Neige ».

Piera AULAGNIER⁴ décompose en quatre étapes, l'Œdipe de la fille, qui correspond, selon elle, à l'historisation du désir dans l'ordre humain :

- Le désir d'avoir un enfant de sa propre mère ;
- le désir d'avoir un enfant du père ;
- le « désir d'enfant » avec un père imaginaire, qui figure l'homme du futur, le successeur du père ;
- le désir d'enfant.

La question « D'où viennent les enfants ? » se trouve donc rendue encore plus cruciale, pour Angélique, du fait de la grossesse de sa mère. Angélique l'articule à l'angoisse de la mort. A partir de ce moment, elle joue et rejoue ces questions, dans des jeux scéniques et dans des dessins, cherchant sa solution.

Est-ce la vue de l'échographie de la récente grossesse, montrée par sa mère, qui déclenchera chez la fillette une **période d'expression pulsionnelle** intense qui tournera autour du développement du bébé dans le ventre de la maman, sous la forme de dessins qui parfois m'inquiètent ? La mère a montré l'échographie de la petite sœur ou du petit frère, c'est-à-dire, à la fois la vision de l'intérieur de son ventre, et également une vague forme à peine perceptible, qui n'a rien à voir avec un « vrai » bébé, et qui est supposé être cette petite sœur ou ce petit frère. Cette échographie, qui suit la « monstration » de la cicatrice, ne serait-elle pas une rencontre avec du « réel » ? » *Il réclamait des mots pour fantasmer, elle (la mère) lui a imposé un spectacle de réalité, la vision même du Réel ; Il a jeté un regard sur le trou de la vie - de la mort* », rapporte Jean BELLEMIN-NOËL⁵, à propos du secret confié par sa mère à Benjamin, le plus jeune garçon du conte de GRIMM, les « Douze frères ».

Le dessin qui clôt cette période très difficile représente « *un coffre avec du rouge dedans. Un immense coffre. Du sang. C'est quelqu'un qu'on a tué. Il est mort. Il est parti mais il était dans le coffre. C'était une fille, méchante, qui voulait tout son sang. Il y a une fleur magique. C'est la femme noire. C'est elle qui tue, et quand elle tue, elle se met en fleur.* »

(dessin 4 : (Re) naissance ?)



⁴ 1975, p. 95

⁵ 1995, p. 39

Dans ce coffre plein de sang, une fleur pousse. Qui est cette « Dame Noire » qui tue et fait renaître ? Elle m'a souvent demandé pourquoi je m'habillais souvent en noir... Peut-on trouver dans cette histoire un symbole de naissance, ou de « *re-naissance* » ? Elle déclare ensuite qu'*elle veut écrire*. Elle écrit le nom d'une de ses camarades de classe et demande mon aide, puis écrit son prénom, et « papa » « maman ».

Ses dessins sont désormais plus structurés, les couleurs sont moins violentes. A sa demande, nous reprendrons des *squiggles*⁶, et elle m'expliquera les règles du jeu, comme venant d'elle, démontrant la fonction structurante du cadre, par son intériorisation. Ses inventions sont très différentes de ce qu'avait donné le jeu auparavant, plus structurées, plus conformes aux représentations « culturelles ».

Angélique donne une illustration explicite des *deux registres du transfert*. Elle joue et rejoue des scènes qui concernent son « ailleurs », qu'elle transpose au sein de notre relation actuelle, dans le lieu spécifique de la rééducation. Elle a, de même, recours à des solutions élaborées au sein même de cette relation rééducative, face à l'excitation et à l'angoisse qu'elle rencontre. Elle les réutilise, comme si elles étaient siennes, ce qui en montre leur intériorisation. Le fait de proposer le « squiggle » comme étant sa propre invention, en est un exemple. De même, lorsqu'elle fait ses comptes. Compte-t-elle pour moi ?

Que s'est-il passé au niveau du processus rééducatif d'Angélique ?

Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique...(3)	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
<p>EXPERIMENTATION et « REPETITIONS » de POSITIONS et de PLACES DIFFERENTES,, au sein de la RELATION.</p> <p>1) L'ENFANT « POSE » ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une RENCONTRE SINGULIERE. Il joue. Il découvre et utilise les « OUTILS D'AUTO-REPARATION » <i>l'imaginaire</i> comme « espace de recours »; le jeu symbolique, jeu cathartique. L'enfant <i>répète</i> ce qui l'angoisse. Il peut mettre des images sur l'impensable. Il peut mettre des mots sur ses peurs, sur ses angoisses, sur <i>l'informulable</i>.</p> <p>L'enfant CONSTRUIT sa propre HISTOIRE, en construisant l'histoire de son PROCESSUS REEDUCATIF. Il établit des liens entre les séances. Il utilise l'écrit comme trace, comme « <i>mémoire</i> » du processus rééducatif et de son histoire. Il dicte au rééducateur ce que celui-ci doit écrire. Il prend de la distance par la symbolisation de <i>l'écrit</i>. Il vit et tire profit des <i>deux registres du TRANSFERT</i>.</p> <p>2) « BRECHE » dans la répétition. 3) PERIODE D'EXPRESSION PULSIONNELLE INTENSE. Positions régressives temporaires.</p>	<p>Une RENCONTRE SINGULIERE.</p> <p>Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique.</p> <p>Le rééducateur comme <i>témoin, adresse, « scribe »</i>.</p> <p>Le rééducateur comme <i>partenaire symbolique; support des projections et des angoisses</i> de l'enfant; Il accepte de « <i>vivre par procuration</i> » les angoisses de l'enfant; Il est un sujet qui s'expose dans son <i>altérité</i> et son « <i>adultité</i> ».</p> <p>Le rééducateur comme <i>médiateur, facilitateur</i>, de la parole des parents.</p> <p>Faire « brèche » dans la répétition de l'enfant. le rééducateur en parle dans un « lieu tiers »; il est agent d'une castration symbolique par le cadre; castration symbolique de l'imaginaire par l'appel au principe de réalité; articulation des fantasmes à la réalité de l'enfant. appel au symbolique, au « savoir culturel » partagé, échangeable, communicable. Interventions ponctuelles du rééducateur dans la</p>

⁶ Technique utilisée par WINNICOTT Chacun des partenaires propose alternativement un gribouillage que l'autre doit compléter, transformer, pour lui donner du sens. WINNICOTT présente sa technique en plusieurs endroits, et en particulier dans WINNICOTT (1958, p. 203 à 222).

	production de l'enfant; refus de participer à la répétition; <i>Partage du transfert et de l'émotion, accompagné ou suivi de paroles.</i> <i>Changement de place, Acte rééducatif.</i>
--	--

Cette phase d'explosion des manifestations de la pulsion, cette expression désordonnée et débordante des tensions pulsionnelles, était-elle nécessaire pour pouvoir passer à autre chose de plus construit ? C'est ce que fait en tous cas Angélique lorsqu'elle articule les deux scènes, familiale et rééducative, dans le transfert de la relation rééducative.

Elle met en scène le couple parental

« *Toi tu serais le papa et moi la maman. Je serais enceinte. On a une fille qui a un an. On a nos deux nièces chez nous, leurs parents sont partis pour... sept ans... non, un an. Tu irais au travail faire des livraisons (le métier de son père). Le soir, on doit partir au restaurant, d'accord, chéri ?* »

Elle « prend un malaise » en route, « s'évanouit », mais m'assure que « ce n'est pas grave ». Il n'y a plus personne au restaurant, aussi nous rentrons « à la maison ».

Ce jeu est repris, avec des variantes, pendant plusieurs séances.

Il est intéressant de noter que, désormais, Angélique dédramatise d'elle-même le malaise. Elle ne parle plus de mourir ou de faire mourir son bébé. Elle semble avoir « apprivoisé » cette peur et avoir réussi à prendre une certaine distance par rapport à ces événements. Dans le transfert, je suis le mari d'un couple dont elle est la femme. Son identification à la mère est possible. Elle est peut-être vécue comme moins dangereuse. De plus, c'est son deuxième enfant, et cette fille de un an qui apparaît ici, pourrait la représenter, tout en occupant une place secondaire. L'absence des parents des « deux nièces » correspondait dans un premier temps à son âge (sept ans). Est-ce l'amorce d'un « roman familial », dans lequel elle pourrait s'imaginer issue d'autres parents ? Mais le principe de réalité lui fait corriger : « non, un an ». Est-ce l'amorce d'un « roman familial » dans lequel elle pourrait s'imaginer issue d'autres parents ?

Surgit alors la question fondamentale de sa place à elle dans cette famille, avec l'arrivée prochaine de ce nouvel enfant, et la question de la perte possible de l'amour de sa mère. C'est une des mises en scènes autour de ce questionnement angoissé que j'ai choisi de relater ici.

Angélique formule alors une question inévitable lors de la naissance d'une fratrie :

Est-ce que mes parents m'aimeront encore quand ils auront un autre enfant ?

C'est notre trente huitième rencontre. Nous sommes en mars. Angélique déclare, avant même que nous soyons entrées dans la salle : « *Aujourd'hui, je serais le docteur... Toi, tu serais mon chien* ». Dans la salle, je lui demande de préciser nos personnages et quels seraient nos rôles. A : « *Moi, je suis le docteur et ta maîtresse. Toi, tu serais un chien gentil, tout noir, les yeux bleu clair, tu as les pattes fines, la tête fine. Tu aurais un cancer, là. (Elle montre son estomac). Faut pas trop manger et pour boire, tu peux. Tu fais jamais de bêtises quand je te laisse à la maison.* »

Au cours du jeu, le thème du cancer est très vite abandonné. « *Ma maîtresse* » me téléphone et suggère, en aparté, que je veux rester chez ma fiancée, la petite chienne de la voisine, à laquelle elle m'a confié pendant son absence. Je proteste du contraire, par rapport à ce rôle. Elle insiste alors : « *On ne peut pas aimer plus de une ou deux personnes, alors tu m'aimerais plus* ». Lorsque je lui dis que la voisine ne voudra peut-être pas de moi, elle ajoute : « *Tu lui demanderais, et elle te dirait non. Moi, ça fait rien, je vais prendre un autre chien* ».

Je joue donc le jeu qu'elle a réglé et retourne frapper à la porte de « notre maison ». « *J'ai un autre bébé, crie-t-elle, je t'aime plus. Je veux plus de toi !* ». Je tente de négocier, de l'assurer de mon amour, de ma gentillesse, de ma capacité à aimer l'autre bébé, elle ne veut rien entendre. A : « *Moi, je t'aime plus, va-t-en, je veux plus te voir !* ». Je pars très triste, me lamentant du rejet, de l'abandon dont je suis l'objet : « *Personne ne m'aime, personne ne veut de moi !* » Elle ajoute, insistant : « *Mais oui !* » Angélique se rend compte alors qu'il est l'heure de la fin de la séance, et me rappelle : « *Allez, bon, tu peux revenir !* ».

Ce rôle qu'elle me donne est une synthèse de nombreux éléments joués ou évoqués depuis le début de notre rencontre. Nous avons très souvent joué au docteur. Elle m'a souvent répété qu'elle n'aime pas le noir (le noir est-il symbole de mort pour elle ou d'autre chose ?). A diverses reprises, elle s'est représentée ou a représenté sa mère avec des yeux bleus, déclarant que c'était son rêve alors qu'elles ont toutes deux les yeux noirs (Je n'ai pas

les yeux bleus non plus). Un jeune oncle, frère de la mère, est atteint d'un cancer aux reins. Ayant mal à l'estomac, il est précisé qu'on ne m'obligera pas à manger. La fillette demande toujours à boire au cours des séances. Je suis sensée être très sage, et donc dispensée des conflits qu'elle vit actuellement avec sa mère. Elle m'invente un lien amoureux, hors de la famille. Je me retrouve donc dans ce rôle, support de projection des conflits que vit Angélique, de ses désirs et de ses angoisses. Il faut souligner toutefois que ces éventuelles répétitions de certains éléments déjà rencontrés au cours de « notre histoire rééducative », se présentent sous une forme éventuellement inversée. En effet, certains éléments mis en scène ici par Angélique sont des répétitions d'éléments rencontrés ou d'expériences réalisées au cours de « notre histoire rééducative ». L'année précédente, en mai, alors qu'elle se questionnait éperdument, dans une compulsion de répétition, à propos d'un lien mortifère possible entre sa mère et elle. Angélique avait alors « fait mourir mon bébé », c'est à dire le poupon dont j'étais sensée être la mère, m'imposant ses affects, son angoisse, son malaise. Dans l'épisode du petit chien abandonné, elle renouvelle ainsi d'une certaine manière ce mode de mise en situation.

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

L'histoire de l'abandon du chien et le thème du rejet peuvent très bien être entendus également comme l'expression d'une inquiétude vis-à-vis de la relation rééducative dont elle sait bien qu'elle aura une fin. Mais les rôles sont inversés. C'est moi, la rééducatrice, qui doit vivre, « par procuration », ce qu'Angélique projette de sa personne et de ses angoisses sur moi, qui suis abandonnée, et c'est elle Angélique, qui abandonne. Elle **expérimente en le faisant vivre à l'autre ce qui lui fait peur : être abandonnée**. Je suis la victime, je subis ce qu'Angélique se représente comme lui arrivant dans ses fantasmes. En fin de séance, « elle répare » cependant, ne pouvant, peut-être, supporter l'angoisse de me laisser abandonnée...

Grâce à la transposition, au déplacement dans le jeu, elle parvient à prendre une certaine distance par rapport à ses angoisses. Elle peut verbaliser et entendre des mots sur la situation, sur les affects. Elle peut par conséquent **symboliser ce qui pouvait être pour elle jusque là du domaine de l'angoisse innommable, du réel**.

D'une certaine manière, elle apprivoise la situation, et reprend une part de maîtrise sur ce qu'elle vit, sur ce qu'elle ressent. Elle passe ainsi d'une position passive à une position active. Ainsi, au cours de son processus rééducatif et au sein de la relation rééducative, Angélique procède à un « tâtonnement expérimental » afin de tenter de répondre aux questions qui encombrant sa pensée, afin de donner du sens à ce qu'elle vit.

Lors des rencontres suivantes, le thème de ce jeu sera repris, sous des formes différentes. Le registre transférentiel sera on ne peut plus affirmé lorsque, étant la femme, elle choisira de s'appeler « Jeannine » (j'aurai pour nom « Jean-Marc »). Dans une des mises en scène, « *le bébé était chiant (sic), et quand il a grandi, il était encore plus chiant. Ce qui fait que les parents l'ont plus aimé. Mais ils ont dit : il faut qu'on l'aime si on veut qu'il nous aime.* » Elle ajoute, en aparté, à mon endroit : « *Tu sais, quand les enfants sont vraiment chiants, on ne peut plus rien faire !* »

Est-elle si « chiant » qu'elle mérite d'être abandonnée, de ne plus être aimée par ses parents ? Peuvent-ils encore l'aimer ? Angélique exprime ses pulsions agressives envers sa mère. Cependant, selon un mécanisme de formation réactionnelle, cette agressivité même l'empêche de se séparer symboliquement de cette mère. Elle a besoin que celle-ci lui prouve sans cesse qu'elle l'aime toujours et malgré tout, et qu'elle ne l'abandonne pas. Ces mécanismes expliquent sans doute ce qui avait fait un des motifs du signalement et de la demande d'aide de la maîtresse pour Angélique, qui était un besoin permanent de la présence de l'adulte. Ce qu'elle mettra en scène ensuite atteste de son évolution.

Angélique devient « auteur » de sa propre histoire

A : « *Toi, tu es la maman. Moi, je suis ton bébé. Je suis très gentille. Tu me dirais : Tu feras à manger, le ménage, les courses* ». Je lui fais remarquer qu'elle ne peut donc être un bébé ! Elle se reprend : « *Tu serais une maîtresse. Tu irais au travail et pendant ce temps je m'occuperais de la maison. Ton mari il serait mort d'une crise cardiaque.* » Je lui demande si on vivrait toutes seules. A : « *Oui, ce serait un peu dur, mais on n'en parlerait pas. J'aurais un petit copain : Janin... non, Janon... Je ferais des cauchemars. Ce serait un monstre. Je l'ai tué avec mon couteau.* »

Lorsque nous jouons ce scénario, « pendant le repas », Janon est supposé être là ; une chaise vide symbolise sa présence. Elle s'oppose à moi, me déclarant qu'elle va partir avec son copain. Puis, pendant que je suis « au travail », elle fera celle qui parle seule : « *Je lui ai menti à ma maman, il ne faut pas qu'elle sache que je reçois mon amoureux à la maison quand elle n'est pas là...* ».

Dans le jeu d'une relation parentale, Angélique s'oppose à sa mère à travers moi, et à moi. Elle peut ne pas tout dire à sa mère, lui mentir, se séparer. Elle montre ainsi qu'elle s'est construit un *espace mental privé* indispensable pour pouvoir penser et se penser dans le monde. Elle peut avoir un fiancé, ce qui montre le changement d'objet possible par rapport au père. « Mon mari » est mort. Il semble cependant que le registre ne soit plus le même. Le fait que le père ait un successeur, en la personne du « fiancé », montre que la fillette a complètement changé de position par rapport à une problématique œdipienne. Le père étant mort, il peut être remplacé. La fillette peut alors nouer des relations extérieures à sa famille. Angélique met en scène à présent un « père imaginaire », le « fiancé ». D'après Piera AULAGNIER, la fillette serait alors entrée dans la troisième phase œdipienne de la fille. Elle peut avoir une vie propre, puisqu'elle peut envisager de partir un jour. Elle entre dans un *processus de séparation*. Par rapport à la relation rééducative, elle évoque peut-être son départ, et aussi la séparation. C'est bien cependant d'une séparation et non d'une rupture dont il s'agit. Dans le transfert, elle prend un peu de la rééducatrice, en empruntant une partie de son nom. Le fiancé s'appelle « Janin », ou « Janon ». Elle se sépare donc tout en emportant dans ses bagages quelque chose avec elle, sans abandon ni rejet, sans culpabilité. Dans le cauchemar, le personnage de la fille prend le dessus, et tue le monstre. Angélique manifeste-t-elle par là qu'elle prend du pouvoir sur sa vie, et qu'elle peut affronter seule « les monstres », à présent, ceux-là même « qui voulaient étouffer le bébé en l'attrapant à la gorge » ? La place vide « du fiancé » est une symbolisation des plus claires de *l'existence du tiers dans la relation*, désormais. *Angélique peut symboliser l'absence, le manque*. Est-ce ma place dans l'école qui fait que, bien que n'ayant jamais « parlé apprentissage » avec Angélique, je suis tout à coup, dans le jeu, à cette phase du processus, et dans le transfert, « une maîtresse » ? Sont en jeu, sans doute, à ce moment-là du processus rééducatif de l'enfant, des mécanismes identificatoires secondaires (c'est-à-dire soumis au principe de réalité), par lesquels l'enfant prélève chez l'adulte des éléments identificatoires qui lui permettent de poursuivre sa propre construction.

Il reste à se demander si cette place vide du tiers, pourra être occupée, en ce qui concerne Angélique, par l'objet culturel scolaire, par les apprentissages ?

Quels repères pouvons-nous nous donner à ce moment du processus rééducatif d'Angélique ?

Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique...(4)	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
<p>EXPERIMENTATION et « REPETITIONS » de POSITIONS et de PLACES DIFFERENTES,, au sein de la RELATION.</p> <p>1) <i>L'ENFANT « POSE »</i> ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une <i>RENCONTRE SINGULIERE</i>. <i>Il joue</i>. Il découvre et utilise les « <i>OUTILS D'AUTO-REPARATION</i> » <i>l'imaginaire</i> comme « espace de recours »; <i>le jeu symbolique</i>, jeu cathartique. L'enfant <i>répète</i> ce qui l'angoisse. <i>Il peut mettre des images sur l'impensable.</i> <i>Il peut mettre des mots</i> sur ses peurs, sur ses angoisses, sur <i>l'informulable</i>.</p> <p><i>L'enfant CONSTRUIT sa propre HISTOIRE, en construisant l'histoire de son PROCESSUS REEDUCATIF.</i> <i>Il établit des liens</i> entre les séances. <i>Il utilise l'écrit comme trace</i>, comme « <i>mémoire</i> » du processus rééducatif et de son histoire. <i>Il dicte</i> au rééducateur ce que celui-ci doit écrire. <i>Il prend de la distance</i> par la symbolisation de <i>l'écrit</i>. Il vit et tire profit des <i>deux registres du TRANSFERT</i>.</p> <p>2) « <i>BRECHE</i> » dans la répétition. 3) <i>PERIODE D'EXPRESSION PULSIONNELLE INTENSE</i>. Positions régressives temporaires.</p> <p>4) <i>Période de « RE-NAISSANCE », de « RE-CONSTRUCTION » de soi, inscrit symboliquement dans le monde.</i> <i>L'enfant passe d'une position passive à une POSITION ACTIVE.</i> Devient <i>AUTEUR de sa vie</i>. <i>Il change de place.</i> <i>Il veut écrire lui-même.</i></p>	<p><i>Une RENCONTRE SINGULIERE.</i></p> <p><i>Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique.</i></p> <p>Le rééducateur comme <i>témoin, adresse, « scribe »</i>.</p> <p>Le rééducateur comme <i>partenaire symbolique; support des projections et des angoisses</i> de l'enfant; Il accepte de « <i>vivre par procuration</i> » les angoisses de l'enfant; Il est un sujet qui s'expose dans son <i>altérité</i> et son « <i>adultité</i> ».</p> <p>Le rééducateur comme <i>médiateur, facilitateur</i>, de la parole des parents.</p> <p><i>Faire « brèche » dans la répétition de l'enfant.</i> le rééducateur en parle dans un « lieu tiers »; il est agent d'une castration symbolique par le cadre;</p> <p>castration symbolique de l'imaginaire par l'appel au principe de réalité; articulation des fantasmes à la réalité de l'enfant. appel au symbolique, au « savoir culturel » partagé, échangeable, communicable. Interventions ponctuelles du rééducateur dans la production de l'enfant; refus de participer à la répétition;</p>

<p>Il <i>expérimente des positions différentes</i>, au sein de la relation, il <i>remanie, réajuste, ses modes de relation avec le monde</i>. Le rééducateur est <i>support des projections, des conflits, des désirs et des angoisses</i>. <i>Identification secondaire</i> au rééducateur. L'enfant reprend une certaine <i>maîtrise sur les événements, un pouvoir sur son histoire</i>. Il peut « <i>réparer</i> » la relation <i>attaquée</i>. Construction du « <i>roman familial</i> ». Existence du <i>tiers</i>.</p>	<p><i>Partage du transfert et de l'émotion, accompagné ou suivi de paroles</i>.</p> <p><i>Changement de place, Acte rééducatif</i>.</p>
---	---

Lors d'une des rencontres suivantes, Angélique construit une histoire dans laquelle elle est une femme riche qui vient en aide à la rééducatrice, qui est pauvre. Est-ce une manière de « payer sa dette » symbolique pour l'aide apportée ? Elle propose ce scénario : « *Toi t'étais pauvre. Moi, j'étais riche et je voulais te prendre pour que tu vives avec moi. Je te donnerais des habits pour ton bébé, une fille de un an. Mais toi, tu serais méchante et tu ne voudrais rien.* »

En fin de compte, dans le jeu, et à sa suggestion insistante, j'accepterai un travail chez elle. Elle réajuste le scénario : « *J'aurais un garçon d'un an, et les deux enfants deviennent amoureux* ».

La séance qui suit voit élaborer le dernier scénario que je rapporterai ici.

« *Toi, tu serais la maîtresse et moi je serais ton élève. Je serais toujours punie parce que je n'aurais pas fait mon travail. Tu aurais ton bébé et tu lui donnerais à manger pendant que je ferais mon travail. Tu serais obligée de me garder le soir* ». Je lui demande où seraient ses parents. A : « *J'avais plus mes parents. Ils m'avaient abandonnée... Non, ils étaient morts. C'est madame Jeanne qui m'a adoptée. Elle est très sévère. Elle me fait faire tout chez elle, même la nuit, et je peux pas faire mes devoirs. C'est très chiant chez elle. Des fois j'ai envie de me sauver. Mais elle dort jamais. Regarde les coups de fouet ! (elle fait semblant de me montrer son dos). Tu savais que madame Jeanne elle me faisait pas faire mon travail de classe. Je m'appellerais Angélique, et toi, Jeannine* ». Nous commençons le jeu, selon son scénario. En tant que « maîtresse », je lui propose de rester à l'étude le soir pour faire son travail. A : « *Oui, ce serait bien. Après, je serai plus punie. Et si tu me prenais chez toi pour habiter ?* ». Tout en restant dans le jeu, j'oppose la loi à son « roman familial » : elle a été confiée à « *madame Jeanne* », et je n'ai pas le droit de la prendre chez moi comme cela.

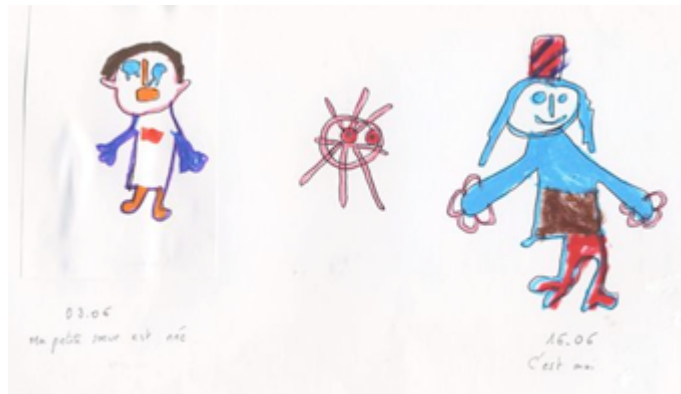
Dans ces deux séances, Angélique met en scène « la réparation » de la relation. Tout en confirmant le registre transférentiel de l'identification à la rééducatrice, Angélique semble vouloir conjurer la fin de la rééducation qu'elle sent proche. Je n'ai pourtant pas encore évoqué cet arrêt. Elle sait qu'elle n'a plus besoin de cette aide. Elle l'a affirmé de diverses manières. La première manifestation était de déclarer être désormais armée pour pouvoir tuer les monstres, seule. Elle vient ensuite d'effectuer, en quelque sorte, un paiement symbolique en s'offrant un fantasme dans lequel elle serait en position de pouvoir me porter aide, comme je lui ai porté aide un jour. Elle est tout à fait consciente de mon refus probable de poursuivre la relation alors qu'elle n'en a plus besoin, ce qui prouve que le cadre rééducatif a été posé au départ d'une façon suffisamment claire. Aussi, elle s'offre un deuxième fantasme, « en cadeau » : nos enfants réciproques tomberont amoureux l'un de l'autre, et pourront reprendre, « en héritage », sorte de « transmission inter-générationnelle », qui prend donc en compte la généalogie dans son aspect de différence des générations, une relation qui s'achève. Sa dernière tentative, plus directe encore, puisque nos noms ne sont même pas changés, est une proposition « d'adoption ». Moi « qui ne comprends rien », je lui oppose, dans le jeu, une position référée à la loi, qui la rassure. Je ne l'enfermerai pas dans mon propre transfert. Ce dédoublement de « Jeannine » et de « Jeanne », en écho à « Janin » ou « Janon », représentent, peut-être, deux registres de l'intervention de la rééducatrice. J'ai, sans doute, réussi à tenir une fonction maternelle « suffisamment bonne », telle que la décrit D.W. WINNICOTT, en apportant soin, attention, écoute, compréhension, fonction contenante et conteneur et en étant perçue parallèlement comme une « mauvaise mère » qui frustre, qui donne des castrations symboliques. On peut penser que ces deux versants maternels ont été articulés à une fonction paternelle, qui a apporté et maintenu les contraintes du cadre, qui s'est référée à la loi. Ce dédoublement des prénoms montre bien également les deux registres de toute relation, dans son ambivalence amour/haine au sein du transfert. Cette relation transférentielle peut être positive, constructive, à condition de ne pas enfermer l'enfant.

Angélique mange bien à présent, rapporte sa mère. Pendant notre travail, Angélique a peu à peu appris à lire, en classe. Elle rencontrait des difficultés importantes dans ce domaine en début d'année, n'étant manifestement « pas prête », ou plutôt, pas disponible pour entrer dans les apprentissages. Elle s'est mise à apprendre à lire et à écrire. A présent, son maître dit que cela va beaucoup mieux, qu'elle est à l'aise dans la classe, face aux

apprentissages et dans la relation avec les adultes ou avec les autres enfants. Nous envisageons l'arrêt de la rééducation.

Peu avant nos dernières rencontres, la petite sœur est née. Angélique déclare qu'à présent, elle est bien contente. Elle dessine sa petite sœur, puis fait son autoportrait.

(Dessins 5, 6 : « Ma petite sœur est née. » & « C'est moi »)



Remarques conclusives sur le processus rééducatif d'Angélique

Angélique peut donner du sens à sa propre histoire, et elle peut désormais « tuer le monstre vert » de ses cauchemars. Elle montre qu'elle a pris suffisamment de distance, à l'intérieur du jeu, pour pouvoir en parler.

Les préoccupations envahissantes qui mobilisaient la pensée et l'énergie d'Angélique nous renvoient aux interrogations que Françoise Dolto formulait en 1989 : « Chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent encore ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie... »⁷. Depuis les mises en scène archaïques, pulsionnelles, dans lesquelles l'éventration, la mort, le sang, dominaient, submergeaient tout, aux dernières mises en scène relatées ici, même lorsque l'on a tenté d'en être le témoin actif et l'accompagnateur, on reste surpris et admiratif, en mesurant le chemin parcouru par Angélique !

La fillette a expérimenté des positions et des places différentes, au sein de la relation. Elle est parvenue de cette manière à remanier, à réajuster ses modes de relation avec le monde et à reprendre du pouvoir sur sa vie.

Les ressources presque « magiques » du psychisme de l'enfant, la souplesse de réajustement de ses positions, lui ont permis de jouer, de rejouer, d'expérimenter, de reprendre, d'abandonner une solution, puis d'en essayer une autre, jusqu'à ce qu'une réponse convienne, ou suffise pour l'instant, et lui permette d'aller plus loin. La construction de petites histoires, de « petits mythes », sont autant de mises en forme, de réponses même provisoires à ce qui préoccupe l'enfant. Cette élaboration permet à celui-ci d'élaborer le réel sur le mode d'une fiction et de se libérer de son emprise. Cette transformation, cette métabolisation, passent par la représentation en présence de quelqu'un d'autre, et par la parole adressée à quelqu'un qui écoute, qui accompagne, qui partage. Il semble que ces constructions, qui font intervenir à la fois les registres psychiques du réel, de l'imaginaire et du symbolique, dans leur richesse respective et leur articulation assouplie, permettent enfin à l'enfant de puiser sans danger dans leurs richesses et leurs ressources, pour investir l'énergie libérée de ses emprisonnements mortifères.

Pour un certain nombre d'enfants, c'est la relation avec le rééducateur, au sein du jeu, qui constitue la principale médiation qui permet que s'élabore, que se réajuste, ce qui permettra à l'enfant de reconstruire son mythe individuel⁸, sa névrose infantile, ses modes de relation aux autres, aux objets et à soi-même. Sans interprétation, sans clarification ou renvoi particuliers concernant ce que joue l'enfant, on peut constater que le travail d'élaboration se fait la plupart du temps de lui-même, à l'intérieur du psychisme de celui-ci. La condition est qu'on lui offre un cadre favorisant, incitatif et protecteur, pour cette élaboration. Le mécanisme de cette élaboration semble être constitué, en particulier, de déplacements, de constructions successives, de symbolisations, de sublimation. « Le processus d'auto-guérison est très fréquent, affirme Jacques LEVINE, et

⁷ 1989, p. 16

⁸ Selon FREUD (1924) puis Jacques LACAN (1953), l'enfant construit des "petites histoires" sous la forme d'un "roman familial" (par lequel il s'invente une famille plus conforme à ses désirs), ou un "mythe individuel". Ces constructions, à la limite de l'imaginaire et du symbolique, correspondent aux réponses, souvent provisoires, par lesquelles l'enfant parvient à faire face aux situations fermées en impasse qu'il rencontre.

il suffit de l'accompagner sans chercher à l'interpréter... faire confiance (...) à la capacité de l'enfant de trouver son chemin dans ce travail de réélaboration. »⁹.

Il semble que l'on puisse affirmer qu'un lien étroit existe entre la reconstruction, la réappropriation de son histoire par l'enfant sous la forme d'un récit qui a un début, une fin, du sens, et ses capacités à devenir écolier et élève, c'est-à-dire ses capacités à poursuivre d'une manière satisfaisante la construction de ce qui lui est nécessaire pour apprendre et pour « se trouver » ou « se re-trouver », en tant qu'enfant-écolier-élève, dans sa classe, avec son enseignant.

Tableau de synthèse : Qu'est-ce qui a été « rééducatif » pour Angélique ?

« Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique... »	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.	Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »
<p>EXPERIMENTATION et « REPETITIONS » de POSITIONS et de PLACES DIFFERENTES,, au sein de la RELATION.</p> <p>1) L'ENFANT « POSE » ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une RENCONTRE SINGULIERE. <i>Il joue.</i> Il découvre et utilise les « OUTILS D'AUTO-REPARATION »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'imaginaire</i> comme « espace de recours » ; • <i>le jeu symbolique</i>, jeu cathartique. • L'enfant <i>répète</i> ce qui l'angoisse. • <i>Il peut mettre des images sur l'impensable.</i> • <i>Il peut mettre des mots</i> sur ses peurs, sur ses angoisses, sur l'informulable. <p>L'enfant CONSTRUIT sa propre HISTOIRE, en construisant l'histoire de son PROCESSUS REEDUCATIF <i>Il établit des liens</i> entre les séances. <i>Il utilise l'écrit comme trace</i>, comme « mémoire » du processus rééducatif et de l'histoire de l'enfant. <i>Il dicte</i> à la rééducatrice ce que celle-ci doit écrire. <i>Il prend de la distance</i> par la symbolisation de l'écrit. <i>Il vit et tire profit</i> des deux registres du TRANSFERT.</p> <p>2) « BRECHE » dans la répétition 3) PERIODE D'EXPRESSION PULSIONNELLE INTENSE Positions régressives temporaires.</p> <p>4) Période de « RE-NAISSANCE », de « RE-CONSTRUCTION » de soi, inscrit symboliquement dans le monde L'enfant passe d'une position passive à une POSITION ACTIVE. Devient AUTEUR de sa vie. Il change de place. <i>Il veut écrire lui-même.</i> <i>Il expérimente des positions différentes</i>, au sein de la relation, il remanie, réajuste, ses modes de relation avec le monde. La rééducatrice est support des projections, des conflits, des désirs et des angoisses. Identification secondaire à la rééducatrice. L'enfant reprend une certaine maîtrise sur les événements, un pouvoir sur son histoire. <i>Il peut « réparer » la relation attaquée.</i> Construction du « roman familial ». Existence du tiers. ARTICULATION SOUPLE DU REEL DE L'IMAGINAIRE ET DU SYMBOLIQUE. ENERGIE libérée. Processus de SEPARATION, et symbolisation de la séparation, de</p>	<p>Une RENCONTRE SINGULIERE</p> <p>Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique</p> <p>Le rééducateur comme <i>témoin, adresse</i>, « scribe ».</p> <p>Le rééducateur comme</p> <ul style="list-style-type: none"> • partenaire symbolique ; • support des projections et des angoisses de l'enfant ; • Le rééducateur accepte de « vivre par procuration » les angoisses de l'enfant ; • Il est un sujet qui s'expose dans son altérité et son « adultité ». <p>Le rééducateur comme <i>médiateur, facilitateur</i>, de la parole des parents.</p> <p>Faire « brèche » dans la répétition de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • le rééducateur en parle dans un « lieu tiers » il est agent d'une castration symbolique par le cadre ; • « brèches » dans le cadre ; • castration symbolique de l'imaginaire par l'appel au principe de réalité ; articulation des fantasmes à la réalité de l'enfant. • appel au symbolique, au « savoir culturel » partagé, échangeable, communicable. • Interventions ponctuelles du rééducateur dans la production de l'enfant ; • refus de participer à la répétition ; • Partage du transfert et de l'émotion, accompagné ou suivi de paroles. <p>Changement de place dans le discours Acte rééducatif</p>

⁹ J. LEVINE, 1993, p. 20

L'absence, du manque.

vis-à-vis du monde familial,
vis-à-vis de la relation rééducative.

**L'enfant SE RETROUVE dans une HISTOIRE « re-
construite », qui a pris SENS.
Devient UN ELEVE.**

Une dimension importante du travail des réseaux est de travailler avec les enseignants, d'envisager ensemble et de réajuster grâce à des rencontres régulières, comme avec les parents et éventuellement avec les partenaires extérieurs, PMI, Médecine scolaire, Assistants sociaux, éducateurs, ce que chacun peut et doit mettre en œuvre de sa place et dans sa fonction. Si le symptôme dérange souvent, la présence régulière des rééducateurs dans l'école permet aux enseignants d'exprimer leurs inquiétudes et ouvre à une vigilance vis-à-vis des élèves qui ne dérangent pas. Un surinvestissement intellectuel peut cacher un profond mal-être et il est des symptômes silencieux... Il est des cas pour lesquels, d'emblée, ou à un moment donné, l'aide à l'enfant ne peut être prodiguée dans le cadre de l'école. Il est de la responsabilité et de la professionnalité des personnels des RASED de conseiller aux parents d'entreprendre une démarche auprès de structures de soin extérieures : orthophonie, CMP, CMPP, Psychothérapie, etc. Je terminerai en affirmant que l'aide spécialisée, que celle-ci soit pédagogique ou rééducative, n'est jamais à elle seule une réponse suffisante aux besoins de l'enfant. Elle ne dégage en aucun cas les enseignants des classes de leurs responsabilités envers leurs élèves en difficulté. C'est par un réel partenariat, qu'enseignants des classes, personnels spécialisés et parents peuvent œuvrer au mieux pour la réussite de l'enfant à l'école.

Comment caractériser le processus rééducatif « réussi » d'un enfant ?

1. On peut affirmer qu'en reconstruisant 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
2. On apprend par et avec les autres, dans l'imitation et dans l'interaction avec les adultes et avec d'autres enfants. En reconstruisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève.
3. Les activités d'expression et de symbolisation proposées en rééducation incitent et favorisent le fonctionnement et l'articulation souple entre réel du corps, imaginaire et symbolique. Elles permettent l'émergence du désir d'apprendre de l'enfant et favorisent son intérêt pour les objets culturels.
4. L'enfant retrouve le plaisir et l'énergie nécessaires pour faire fonctionner ses processus de pensée, (re)mobiliser celle-ci pour apprendre dans sa classe avec son maître et s'inscrire dans la collectivité scolaire.

On peut donc affirmer qu'en reconstruisant son histoire, en lui donnant du sens, l'enfant reconstruit son identité d'enfant-écolier-élève.

Document complémentaire, tirage à part sous la référence :

2003, 16 DECEMBRE, HISTOIRE DE L'ENFANT ET SUBSTRAT NECESSAIRE POUR ETRE ELEVE : DEUX ELABORATIONS INTERDEPENDANTES

Bibliographie

- AULAGNIER P., 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Le Fil rouge, Paris : PUF, 4^{ème} éd. 1991, 363 p.
- BELLEMIN-NOËL J., 1995, *Les contes et leurs fantasmes*. éd. Balzac, coll. L'écriture indocile, 184 p.
- DOLTO F., 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Ergo Press, 187 p.
- FREUD S., 1920, Au delà du principe de plaisir *IN Essais de psychanalyse*, Paris : Petite bibliothèque Payot, éd. 1972, 277 p., pp 7-32.
- FREUD S., 1924, Le roman familial des névrosés (1909), *In Névrose, psychose et perversion*. (p. 157 à 160), Paris : PUF, éd. 1988, 306 p.
- LACAN J., 1953, Le Mythe individuel du névrosé. Conférence au Collège philosophique de Jean WAHL, Texte établi par Jacques Alain MILLER, septembre 1978, 10 p.
- LEVINE J., 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, *Actes du IX^{ème} Congrès FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant. Strasbourg, 2-3-4 et 5 juin 1993, pp. 16-22.
- WINNICOTT D.W., 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, 466 p.

<i>Des petits mythes aux apprentissages scolaires</i> _____	1
Présentation de la journée _____	1
Angélique va d'emblée utiliser l'imaginaire comme « espace de recours » _____	3
Deux jeux symboliques à fonction cathartique _____	4
Angélique va tenter de conjurer l'angoisse de mort _____	5
« D'où viennent les enfants ? » _____	7
Elle met en scène le couple parental _____	13
Est-ce que mes parents m'aimeront encore quand ils auront un autre enfant ? _____	13
Angélique devient « auteur » de sa propre histoire _____	14
Remarques conclusives sur le processus rééducatif d'Angélique _____	17
Tableau de synthèse : Qu'est-ce qui a été « rééducatif » pour Angélique ? _____	18
Comment caractériser le processus rééducatif « réussi » d'un enfant ? _____	19
Bibliographie _____	20