

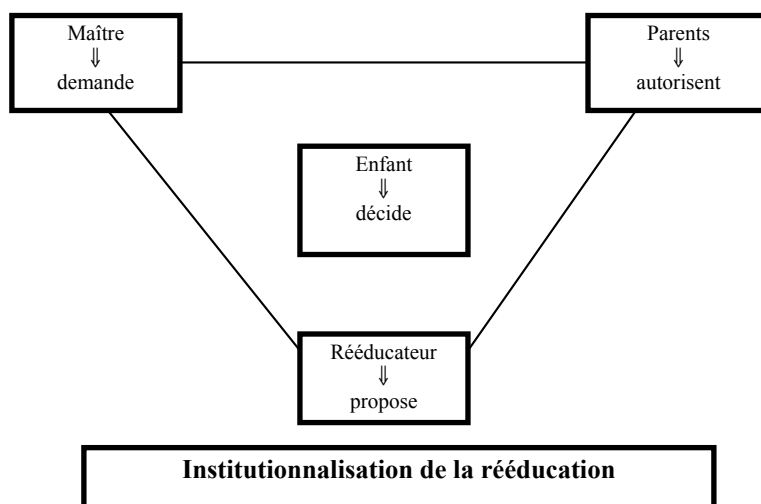
01 décembre 2004, Saint Germain en Laye

Documents - Accompagnement rééducatif

Jeannine DUVAL HERAUDET

1. L'accompagnement rééducatif s'assure de la reconnaissance symbolique de sa place et se repère d'un projet d'aide individualisée
2. Le rééducateur vise la (ré)inscription scolaire de l'enfant
3. L'accompagnement de l'enfant à l'aide de médiations
4. Aider l'enfant à passer d'une relation imaginaire à une relation symbolisée
5. Le rééducateur accueille les petits mythes de l'enfant au sein d'une alliance rééducative
6. L'accompagnement rééducatif propose un cadre sécuritaire, protecteur, limitatif, différentiateur¹
7. « Effets » du cadre sur le processus rééducatif
8. On peut affirmer que l'aide rééducative correspond à...
9. Constats cliniques : Les effets de l'aide rééducative
10. Accompagner l'enfant, c'est l'aider à élaborer ou à consolider un accompagnement interne
11. Un processus rééducatif créatif, Tentative de repérage²

1. L'ACCOMPAGNEMENT REEDUCATIF S'ASSURE DE LA RECONNAISSANCE SYMBOLIQUE DE SA PLACE ET SE REPERE D'UN PROJET D'AIDE INDIVIDUALISEE



Un projet individualisé d'aide rééducative est conçu en fonction :

- Des difficultés (et des symptômes) de l'enfant
- De ses besoins

¹ Ce document est reproduit sur le site sous la référence 2004-10, « Cadre et effets du cadre », et illustré d'une vignette clinique

² Ce document a été également placé sur le site, sous la référence : 2002-9, 12 mars

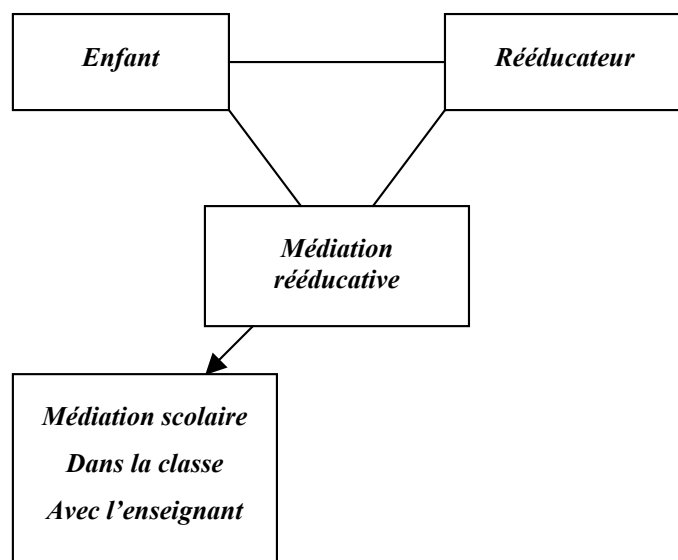
- De ses ressources

Ce projet prévoit :

- Des activités et des supports pour l'expression de l'enfant
- Les modalités d'organisation des rencontres, et les modalités de réajustement du projet
- Les régulations et les modalités d'évaluation du processus rééducatif de l'enfant
- Les rencontres avec les différents partenaires concernés par cet enfant et impliqués dans la situation.

2. LE REEDUCATEUR VISE LA (RE)INSCRIPTION SCOLAIRE DE L'ENFANT

- Il s'inscrit dans la culture et en témoigne
- Il invite l'enfant à y entrer
- Il propose des ressources culturelles
- Il apporte son assistance technique et se fait lecteur, scripteur, scribe...
- Il se propose comme ressource possible
- Il vise à ce que l'objet culturel puis à ce que l'objet d'apprentissage puissent occuper la place de tiers dans la relation, puis à ce que l'enfant puisse transférer ce mode de relation dans le groupe-classe.



3. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENFANT A L'AIDE DE MEDIATIONS

Il s'agit pour le professionnel de l'aide et de la relation d'offrir à l'enfant :

- l'accompagnement d'un **adulte fiable et contenant**
- un **cadre** sécurisant
- et des **médiations** incitatrices de son expression

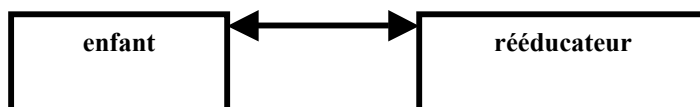
afin d'aider cet enfant à passer

- d'une **position passive** au sein de laquelle il subit les événements de son histoire,
- à une **position active** qui correspond à donner du sens, un sens, le sien, à cette même histoire (= se rendre **auteur et responsable** de son histoire)

4. AIDER L'ENFANT A PASSER D'UNE RELATION IMAGINAIRE A UNE RELATION SYMBOLISEE

Entraînés ou maintenus dans des positions régressives du fait de leurs symptômes, parce qu'envahis par leurs préoccupations, la plupart des enfants cherchent dans un premier temps à recréer les conditions d'une relation duelle, imaginaire, fusionnelle, en miroir, avec l'adulte rééducateur, sur le modèle des premières relations à la mère. Cette relation non médiatisée repose sur la recherche de l'identique, du même. Elle conduit l'enfant à

rechercher à satisfaire le désir de l'autre ou à s'opposer à lui. Elle est basée sur les sentiments amour/haine et enferme les partenaires de la relation dans des sentiments de toute-puissance/impuissance, désir/rejet.



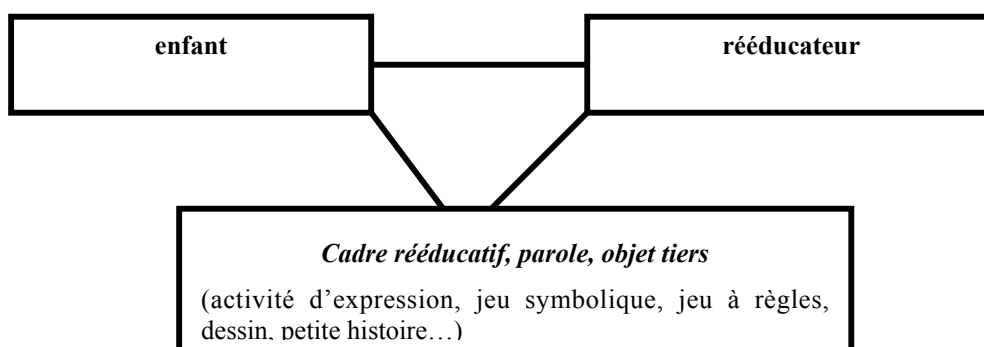
Si le rééducateur accepte d'être mis dans cette position par l'enfant, il n'est pas TOUT pour l'enfant. Il ne répond pas à TOUT. Il inscrit d'emblée la relation dans le symbolique :

- il se réfère à du tiers
- il fait fonctionner ses propres capacités de symbolisation et les propose à l'enfant
- il vise à faire exister du tiers dans la relation.

*« Si l'enfant est dans le play (WINNICOTT), le rééducateur est dans le game, c'est à-dire dans un jeu qui intègre ses propres règles, qui s'y réfère. ...L'adulte sait toujours qu'il fait semblant, qu'il est « un semblant de partenaire imaginaire »... Cette position de partenaire symbolique (lui) permet d'aider l'enfant à donner du sens à son jeu, de l'inscrire à son tour dans la parole et dans le symbolique ».*³

Au sein de la relation, l'enfant peut expérimenter sans danger de nouvelles façons d'être au monde et avec les autres. Il fait l'expérience fondamentale de pouvoir être seul en présence de l'autre. Il parviendra ainsi à supporter la solitude de l'élève dans le groupe-classe.

Le « tiers » dans une relation rééducative symbolisée

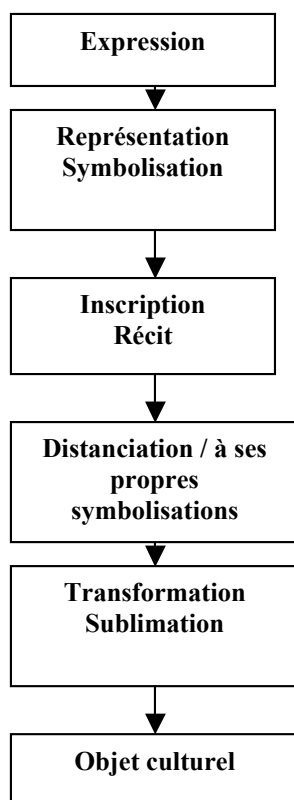


³ Jeannine DUVAL HERAUDET, 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, EAP, 372 p., p. 328.

5. LE REEDUCATEUR ACCUEILLE LES PETITS MYTHES DE L'ENFANT AU SEIN D'UNE ALLIANCE REEDUCATIVE

Le maître d'œuvre du processus rééducatif est l'enfant.

Le rééducateur apporte son aide pour que les petits mythes de l'enfant s'inscrivent dans un récit dans lequel l'enfant peut se re-connaître, se re-construire.



L'enfant met en oeuvre des processus d'identification à l'adulte. Il fait fonctionner le symbolique pour lui-même, en l'articulant à l'imaginaire et au principe de réalité, dans une meilleure acceptation des règles, des codes, des contraintes. Il re-construit des liens. Il re-construit son histoire et lui donne du sens. Il se donne des repères et organise progressivement le temps. Il construit son identité et l'inscrit dans une filiation, dans une généalogie.

Il découvre ou retrouve le plaisir à faire fonctionner sa pensée, son imaginaire et son pouvoir accru sur le monde, sur les autres, sur lui-même.

Il découvre ou retrouve la fierté/ à ses productions et consolide son estime de soi.

WINNICOTT : « *Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu ; du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles* ». ⁴

⁴ D.W. WINNICOTT, 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, nrf, Gallimard, 213 p., p. 73

6. L'ACCOMPAGNEMENT REEDUCATIF PROPOSE UN CADRE SECURITAIRE, PROTECTEUR, LIMITATIF, DIFFERENCIATEUR

12. Un cadre psychique apporté par l'adulte

Dès la première rencontre avec lui, le rééducateur offre à l'enfant sa compétence professionnelle mais aussi des qualités humaines pour « aller avec » lui sur le chemin qui le conduira à assumer sa place d'écolier et d'élève.

Des fonctions dites « maternelles »

- Un accueil
- Une disponibilité
- La plénitude d'une présence attentive
- Une écoute bienveillante
- Un étayage, un soutien
- Une considération positive inconditionnelle
- Une confiance, une confirmation et une réassurance concernant ses capacités à s'auto-réparer
- La capacité à lui prêter son appareil psychique, son fonctionnement symbolique, sa capacité à être dépositaire, contenant (passivité active) et sa capacité à être conteneur (versant actif) :
 - de son expression
 - de ses émotions parfois débordantes
 - de ses affects
 - de son angoisse parfois envahissante
 - de ses fantasmes
 - de ses questions
- La capacité à se référer au symbolique (et à ne pas être son double imaginaire), à se référer à du tiers, à faire ouverture
- La capacité de lui faire don de castrations symboliques si nécessaire
-

Des fonctions dites « paternelles »

- La capacité à lui donner des permissions, à lui poser des limites, des interdits, des autorisations et à les tenir
- La vigilance et la fiabilité pour tenir les règles dans le temps, pour être garant du cadre
- La capacité à exprimer des désirs, à se positionner comme « autre »
- La capacité à poser et à tenir des exigences ajustées aux possibilités de l'enfant
- La capacité à témoigner de la culture et à inviter l'enfant à y entrer

Mais aussi des qualités humaines

- Le respect
- L'accueil de la différence
- L'humilité
- L'authenticité
- La fiabilité de la parole
- La spontanéité
- La souplesse, l'ouverture d'esprit
- Son acceptation d'être touché, surpris par l'inattendu de la rencontre
- Son engagement et son implication dans la relation (DIATKINE : « Il faut déprimer ensemble pour commencer à élaborer quelque chose ensemble »)

Sa capacité de distanciation Sa vigilance par rapport à son propre désir de maîtrise, d'emprise sur l'autre Le rééducateur est soutenu par :

- les lieux de parole tiers qu'il se donne
- le cadre rééducatif dans lequel il s'inscrit et celui qu'il a posé avec l'enfant

13. Un cadre « hors menace », comme protection, repère, pour les deux partenaires de la relation : le rééducateur et l'enfant

- Un cadre matériel et technique : (permanence et tranquillité du lieu à l'abri des intrusions, des supports pour l'expression de l'enfant, les règles qui concernent ces dimensions du cadre, les méthodes...)

- Un cadre temporel : (rythmicité, scansion, temps personnel dégagé de la pression et des exigences du groupe-classe...)
- Un cadre théorique : (les référents théoriques de la pratique ou pôle scientifique de la praxis rééducative, les repères cliniques élaborés à partir de l'expérience des praticiens).

Le rééducateur pose et se porte garant d'un cadre non négociable explicité à l'enfant :

- respect
- discrétion, confidentialité
- son propre accompagnement
- sa demande d'engagement de l'enfant dans son travail rééducatif

Une partie du cadre relève de l'enfant

- Sa capacité à « faire-alliance »
- Ses capacités « d'auto-réparation »

LE CADRE DEVIENT STRUCTURANT POUR L'ENFANT LORSQUE CELUI-CI EN INTERIORISE LES DIFFERENTES DIMENSIONS ET FONCTIONS.

7 . « EFFETS » DU CADRE SUR LE PROCESSUS REEDUCATIF ⁵	
«Effets» sur le processus rééducatif des enfants, et «effets» de ce processus sur le développement de ces enfants.	Propositions qui semblent avoir été «rééducatives»
<p><u>MISE en JEU de la PAROLE</u></p> <p>Teste les limites intérieur/extérieur du cadre Exprime des tensions pulsionnelles. construit sa confiance dans le cadre Peut <i>dire</i>, «partage» de la parole avec l'adulte; lui adresse son jeu. Exprime et revit dans le transfert, des fantasmes, des expériences instinctuelles et émotionnelles non symbolisées, non élaborées. <i>Exprime une parole à son insu</i>, dans «le détour» des histoires inventées, avec le support des médiations, Se met dans sa question</p> <p><u>Met en œuvre un processus de TATONNEMENT EXPERIMENTAL en ce qui concerne sa propre histoire.</u></p> <p>Construit un <i>espace potentiel</i>, un «territoire privé» pour <i>représenter, symboliser</i> ses difficultés trouve un <i>étayage</i> à ses capacités créatives Met en scène des dialogues ou des histoires <i>imaginaires</i> Les ponctue du <i>principe de réalité</i>. Utilise le jeu <i>symbolique</i> Prend de la <i>distance</i> par rapport à ses émotions, à ses pulsions <i>Expérimente</i> diverses places ou positions dans la relation; <i>Reconstruit</i>, au sein de la relation, ses modes de</p>	<p><u>FONCTION SYMBOLIQUE DU CADRE.</u></p> <p><u>Fonction DIFFERENCIATRICE</u></p> <p><i>Des lieux</i> : rééducation institutionnalisée dans l'école, classe <i>Des places</i> : maître, parents, rééducateur Pose les différences : - intérieur/ extérieur du lieu rééducatif - espace privé/ espace social - <i>imaginaire et réalité</i>, jeu et non-jeu, «faire-semblant» et passage à l'acte - entre ce que vit l'enfant et ce qu'il joue.</p> <p><u>Fonction CONTENANTE, PROTECTRICE, SECURISANTE (registre maternel)</u></p> <p>- <i>Du cadre matériel</i> Clôture symbolique Sécurité Confidentialité Permanence des règles - <i>Du cadre psychique apporté par le rééducateur</i> Discrétion, Présence, accueil, disponibilité dans l'écoute, Accompagnement, soutien Fiabilité à tenir les règles dans le temps, Capacité à contenir l'expression des pulsions, des émotions;</p>

⁵ D'après : Jeannine DUVAL HERAUDET, 1998, *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en (re)construisant son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Lille, Septentrion, 779 p., p. 552 (modifié)

<p>relation au monde; « <i>Auto-répare</i> » à travers ses histoires inventées, ses jeux symboliques,</p> <ul style="list-style-type: none"> - la relation - l'image de soi <p>Fonction STRUCTURANTE du cadre</p> <p><i>Intériorise les limites, les différences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - intérieur/extérieur - espace privé de la rééducation et espace collectif et social de la classe - imaginaire et réalité, fantasme et réalité <p><i>Intériorise contenant et conteneur</i></p> <p>Met en œuvre un <i>accompagnement interne</i>, ou ses capacités de délibération interne.</p> <p><i>Met en oeuvre des processus d'identification</i></p> <p>«Dé-symbiotisation» de la relation. Se situe dans une relation symbolique médiatisée.</p> <p>Accepte le partage du matériel, de l'espace, du temps et de l'attention du rééducateur Le cadre devient <i>tiers</i> dans la relation Intériorise le <i>tiers absent</i></p> <p>OUVERTURE à l'IMAGINAIRE CULTUREL</p>	<p>Fonction CONTENEUR du rééducateur <i>Met des mots</i>, prête ses mots. Affirmation du symbolique, de la nécessité de la parole.</p> <p>Fonction LIMITATIVE, fonction INCITATRICE (ouverture) (registre paternel) du cadre matériel et technique</p> <p>Supports incitateurs de l'expression, médiateurs de la relation (modelage, constructions, petits personnages, dînette, dessin, l'écrit...) <i>Castration symbolique.</i></p> <p><i>Interdits et permissions, le manque.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdit du passage à l'acte - Permissivité, autonomie, à l'intérieur du cadre - Relance de l'expression de l'enfant <p>Le rééducateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partenaire symbolique dans le jeu - Fait exister le tiers absent <p>Recours au cadre, rappels, réajustements.</p> <p>Fonction de la brèche, de <i>l'écart</i>, la possible non-réponse. Partage du matériel, des lieux, de la personne du rééducateur.</p>
--	--

8. ON PEUT AFFIRMER QUE L'AIDE REEDUCATIVE CORRESPOND A :

1. Un espace de mise en ordre, de compréhension et de reconstruction d'une histoire «encombrée »
2. Une aide à la «re-liaison » de l'enfant avec sa culture, avec les autres
3. Un accompagnement et une aide à l'élaboration du substrat affectif, relationnel et cognitif nécessaire aux apprentissages scolaires

Le projet rééducatif se construit sur les ressources et les besoins d'un enfant entendu dans sa singularité et sa globalité, dans son histoire particulière. A travers toutes les médiations proposées, ce projet sollicite les capacités imaginaires et symboliques de l'enfant.

Si la *symbolisation* permet de "*re-présenter*" l'absence, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est elle-même le moyen pour élaborer et dépasser l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits.

Une deuxième dimension du pouvoir symbolique, est *l'inscription* par la trace et la généalogie. Cette inscription fonde le récit.

Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir *se distancier de ses propres symbolisations*, pour s'en détacher, et pour pouvoir poursuivre sa route.

Un parcours rééducatif « réussi » correspond à la mise en œuvre, par l'enfant, d'un processus créatif qui le mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme son symptôme, à la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie de ses pulsions, dans une recherche d'inscription symbolisée dans la culture et la collectivité scolaire.

9. CONSTATS CLINIQUES : LES EFFETS DE L'AIDE REEDUCATIVE

- L'enfant intériorise peu à peu les fonctionnements psychiques mis en œuvre par le rééducateur au cours de leurs rencontres ;
- il peut alors utiliser l'énergie libérée dans des processus créatifs ;
- il intériorise progressivement le cadre dans ses dimensions maternelles contenant, protectrices, sécurisantes, et dans ses dimensions paternelles qui autorisent, incitent, différencient, limitent. Ce cadre peut remplir alors sa fonction structurante pour l'enfant ;
- Armé de cette sécurité de base, l'enfant construit ou consolide sa capacité à pouvoir être seul dans le groupe classe.

L'ensemble de ces processus correspond pour l'enfant à ce que Jacques LEVINE nomme « un accompagnement parental interne » ou « l'accompagnement de soi par soi », dans un ré-étayage de son Moi familial, de son Moi social et de son Moi scolaire.

- L'enfant passe d'une situation dans laquelle il subit les événements de sa vie, de l'école, en une situation mieux comprise, mieux assumée ;
- Il passe d'une position passive à une position active dans laquelle il peut donner sens et reprendre quelque peu du pouvoir sur son histoire privée et scolaire.
- Il peut articuler son « monde personnel » et sa vie scolaire.

En aidant l'enfant à construire ou consolider son accompagnement interne, l'accompagnement prodigué par le rééducateur constitue une aide à l'enfant pour qu'il s'accompagne lui-même lorsqu'il sera confronté, seul, aux conflits inévitables rencontrés dans toute relation ou dans tout apprentissage.

10. ACCOMPAGNER L'ENFANT, C'EST L'AIDER A ELABORER OU A CONSOLIDER UN ACCOMPAGNEMENT INTERNE

On constate que :

- L'enfant intériorise peu à peu les fonctionnements psychiques mis en œuvre par le rééducateur au cours de leurs rencontres ;
- il peut alors utiliser l'énergie libérée dans des processus créatifs ;
- il intériorise progressivement le cadre dans ses dimensions maternelles contenant, protectrices, sécurisantes, et dans ses dimensions paternelles qui autorisent, incitent, différencient, limitent. Ce cadre peut remplir alors sa fonction structurante pour l'enfant ;
- Armé de cette sécurité de base, l'enfant construit ou consolide sa capacité à pouvoir être seul dans le groupe classe ;

L'ensemble de ces processus correspond pour l'enfant à ce que Jacques LEVINE nomme « *un accompagnement parental interne* » ou « *l'accompagnement de soi par soi* », dans un ré-étayage de son Moi familial, de son Moi social et de son Moi scolaire.

- L'enfant passe d'une situation dans laquelle il subit les événements de sa vie, de l'école, en une situation mieux comprise, mieux assumée ;
- Il passe d'une position passive à une position active dans laquelle il peut donner sens et reprendre quelque peu du pouvoir sur son histoire privée et scolaire.

Il peut articuler son « monde personnel » et sa vie scolaire.

En aidant l'enfant à construire ou consolider son accompagnement interne, l'accompagnement prodigué par le rééducateur constitue une aide à l'enfant *pour qu'il s'accompagne lui-même* lorsqu'il sera confronté, seul, aux conflits inévitables rencontrés dans toute relation ou dans tout apprentissage.

11. UN PROCESSUS REEDUCATIF CREATIF 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 WINNICOTT⁶ ou R. KAES⁷. 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 PERIODE 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 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 « piègeante ». Comment pourra-t-il ne pas être « pris au jeu » de ce « savoir supposé », dans un « discours du maître »⁸ 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 ?

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

⁷ KAES, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

⁸ 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.

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.

DEUXIEME TEMPS : UN ECART SE PRODUIT, UNE BRECHE 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 enfermées 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.

TROISIEME TEMPS : DESILLUSION 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 »⁹. 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 »¹⁰ décrite par WINNICOTT, nommée encore période de crise, d'isolement, par René KAËS¹¹. 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 »¹²

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

⁹ 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

¹⁰ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

¹¹ KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

¹² p. 3

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.

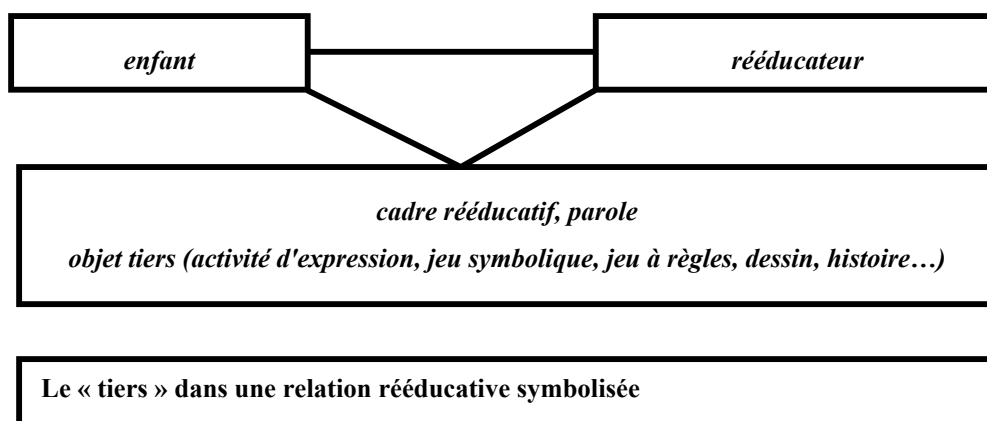
QUATRIEME TEMPS : TATONNEMENT EXPERIMENTAL ET RECONSTRUCTION

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « *espace potentiel* »¹³, d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* »¹⁴, intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* »¹⁵, 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* »¹⁶. 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* »¹⁷.

L'intériorisation progressive des fonctions contenant, 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 autre¹⁸ 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.



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).

¹³ WINNICOTT, op. cit.

¹⁴ KAES, op. cit., p. 2.

¹⁵ WINNICOTT, op. cit.

¹⁶ WINNICOTT 1971, p. 25

¹⁷ 1956-57, p. 35

¹⁸ 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.

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.

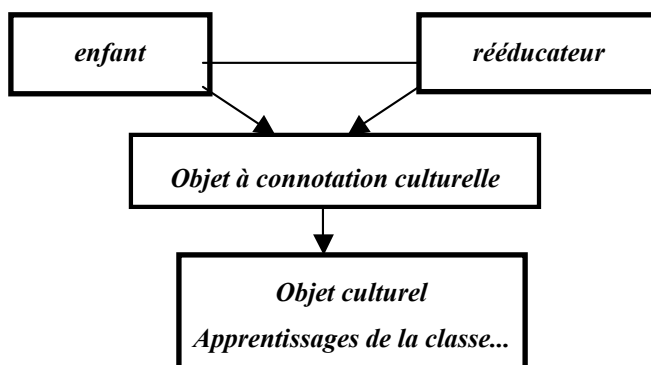
L'enfant « va mieux ». Son imaginaire n'est plus éprouvé comme dangereux, et il s'enrichit des apports de l'imaginaire culturel. Un espace **culturel potentiel** peut ainsi prendre existence, au sein d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace incite l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages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

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

CINQUIEME 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.

CONCLUSION

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.