

Du jeu aux apprentissages¹

Médiations, symbolisation, sublimation, éclairés par le processus rééducatif d'Ismène

Jeannine Duval Héraudet

Vous m'avez sollicitée afin d'évoquer avec vous les différentes médiations proposées à l'enfant dans le cadre de l'aide à dominante rééducative. Il me paraît pertinent d'articuler cette question avec celle des processus mis en jeu. Le titre que je vous propose : « Du jeu aux apprentissages », recouvre ainsi les questions des médiations, des processus de symbolisation et de sublimation. Vaste programme, mais je tenterai, avec votre aide, d'aborder les principales dimensions qui vous préoccupent à juste titre en tant que rééducateurs. Ces questions peuvent être transposées d'une manière plus large à tout dispositif d'aide.

Je vous propose de structurer cette journée de la manière suivante qui tente d'alterner les moments de parole, de théorie et de clinique :

Le point 1 « Les médiations en rééducation » pose des questions de vocabulaire afin que nous nous mettions d'accord sur un langage commun. Il ne me semble pas possible d'envisager la question des médiations, de leur place et de leur fonction dans l'aide rééducative sans que j'aie clarifié au préalable avec vous dans quelle conception de l'aide rééducative s'intègrent les analyses que je vous propose.

En point 2 « Un exemple de médiation : le squiggle. Constitution d'un espace transitionnel », nous nous mettrons en situation de médiation puis d'analyse de cette situation, en tentant de définir en quoi toute médiation en rééducation peut devenir un objet transitionnel pour l'enfant.

Cet après-midi, les analyses du point 3 « Du jeu aux apprentissages » partiront de l'exemple clinique du déroulement d'un processus rééducatif.

Nous réserverons en fin de journée un temps pour les échanges.

I. LES MEDIATIONS EN RELATION D'AIDE

Selon Ivan Darrault, « la relation d'aide a besoin d'une spécificité, d'un espace et d'un temps propre, d'une relation particulière et d'une réinvention de la médiation ». Il ajoute : « s'intéresser aux médiations et à leur statut, c'est s'intéresser à l'ensemble du dispositif d'aide². »

¹ Vendredi 26 avril 2002, Intervention, Journée de formation continue des rééducateurs de l'Education nationale, IUFM de Chambéry

² Ivan Darrault, 17 janvier 2001, « La médiation dans la relation d'aide », Conférence à l'IUFM de Lyon.

1. Quelques définitions

La « médiation » est-elle un concept à la mode puisqu'il revient avec insistance dans les domaines juridique, éducatif, relationnel ou thérapeutique ?

Étymologiquement, le mot « médiation » vient du latin *médiare* qui signifie médian, au milieu, entre une chose et une autre. La médiation a donc pour fonction de *séparer et de relier*.

En cas de conflit, la médiation a un sens d'intermédiaire depuis le XVI^e siècle. Elle est à différencier de la négociation.

La négociation est une stratégie qui revient souvent à un marchandage : « Tu me donnes ceci, je te donne cela ». Tous doivent sortir satisfaits d'une négociation réussie et l'on sort « gagnant-gagnant » car les intérêts et les besoins des uns et des autres sont préservés.

La médiation, elle, est une **rencontre**. L'objectif est que « l'agresseur » puisse entendre et comprendre le dommage infligé à l'autre, qu'il puisse intégrer les véritables fondements de la loi, assumer sa responsabilité individuelle et offrir à la victime la réparation qu'elle attend.

Le médiateur, quant à lui, ou intermédiaire, a pour fonction de **mettre en lien**, de soumettre des propositions aux deux parties.

En matière éducative, les parents sont les premiers médiateurs entre leur enfant et le monde. Ils lui présentent les objets, en les nommant.

Ils ont ainsi la responsabilité d'aider leur enfant à accéder à la pensée symbolique par le langage, l'inscription dans l'ordre des générations, par la transmission de leur culture et de leur histoire familiale.

Les enseignants, et tout aidant si cela s'avère nécessaire, prendront le relais des parents comme médiateurs entre la culture scolaire et l'enfant. Ils témoignent de la culture auprès de l'enfant et l'invitent à y entrer. L'objet d'apprentissage comme les règles de la classe font tiers entre l'enseignant et le groupe-classe.

Dans le domaine de l'aide en général comme en thérapie, la médiation est le plus souvent un objet au sens large, c'est-à-dire un support, une activité, un ensemble qui est à la fois une référence pour les partenaires de la rencontre et un organisateur de leur relation.

En relation d'aide, l'objet n'a pas d'emblée une fonction de tiers pour l'enfant. Il acquiert ce statut. En effet, on sait que le symptôme, dans son insistante répétition, conduit un sujet à se maintenir ou à retrouver un type de relation duelle ou symbiotique dans laquelle il s'enferme et cherche inconsciemment à entraîner l'autre. Or, on peut considérer que l'objectif de la rencontre rééducative est de *mobiliser du tiers pour faire ouverture*, pour aider l'enfant à dépasser ses symptômes en exprimant et en symbolisant ce qui l'encombre afin de devenir écolier et élève. Cette conception justifie pleinement l'utilisation du concept de médiation en rééducation.

Tout support facilitant l'expression comme le dessin, les marionnettes, la pâte à modeler ... tout texte écrit, tout objet culturel, peuvent avoir une fonction de tiers. Cet objet n'est pas une fin en soi mais véhicule d'un processus.

Lorsque *l'objet médiateur* acquiert une fonction de tiers, il permet à l'enfant d'accéder à la transformation d'une relation duelle, imaginaire, sur le modèle mère-nourrisson, en une relation triangulaire, symbolisée, qui intègre l'altérité et les différences. (Le prototype de celle-ci étant la relation Œdipienne).

- Le concept d'objet médiateur renvoie à celui d'*objet transitionnel* théorisé par Winnicott. Objet « *trouvé-crée* » par le sujet, à mi-chemin entre monde interne et monde externe. Cependant, bien plus que sur l'objet lui-même, Winnicott attire l'attention sur l'intérêt clinique présenté par les *processus transitionnels* eux-mêmes.

C'est la raison pour laquelle, après avoir rapidement interrogé la place des médiations dans le cadre général de l'intervention rééducative, je vous propose de nous intéresser aux processus en jeu. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à la question : « Qu'est-ce qui a de l'effet pour l'enfant (ou qu'est-ce qui est opérant pour lui) dans son rapport aux médiations proposées ? »

Afin de compléter ce rappel sémantique, nous définirons **le praticien** comme celui qui est confronté à la pratique, même s'il tente de théoriser celle-ci, le différenciant ainsi du théoricien qui manie les concepts. Je suis une praticienne qui a tenté modestement de théoriser sa pratique.

Nous rappellerons que la *symbolisation*, d'une manière générale, est la capacité à représenter l'absent, ce qui manque à sa place.

Quant à la *sublimation*, c'est un processus psychique inconscient qui désigne le changement d'objet des pulsions qui sont initialement dirigées vers un objet sexuel au sens large du terme. Par la sublimation, l'énergie des pulsions peut se porter sur des objets culturellement et socialement valorisés.

L'étymologie du mot *clinique* (du grec : *kline* = lit) renvoie à un diagnostic « au chevet du malade », c'est-à-dire construit à partir de la seule observation. Ceci justifie de qualifier de « clinique » une rencontre au cours de laquelle l'aidant, qu'il soit enseignant, rééducateur, éducateur, psychologue ou thérapeute, reconnaît et travaille avec son implication subjective. La connaissance de l'aidé est issue de ce que celui-ci fait et dit au cours des rencontres. Elle se différencie de tout ce qui peut être rencontre « armée » de tests et autres outils qui visent à une scientificité dans la connaissance de l'autre. Une position clinique intègre le doute professionnel, l'incertitude sur les effets de l'intervention pour l'autre de la rencontre et la mise en question permanente. Toutefois, pour que cette interrogation systématique ne se retourne pas en impuissance ou en disqualification, la pratique doit être référée avec rigueur à des théories, soutenue par des préoccupations éthiques et par une technicité d'intervention.

2. Place et fonction des médiations dans la praxis rééducative

Même si toutes les médiations ne sont pas équivalentes parce qu'elles ne produisent pas d'emblée les mêmes effets, ce qui diffère le plus en fin de compte c'est l'utilisation que l'on en fait.

La première question qui se pose peut donc se formuler ainsi : « Des médiations pour qui et pour quoi faire ? » Apporter des éléments de réponse à cette question nécessite de rappeler la conception de l'aide rééducative dans laquelle j'inscris ma propre

pratique. C'est celle qui a été progressivement élaborée à partir de la circulaire de 1990, par les praticiens, les Centres de formation et des chercheurs que cette question intéressait. Les circulaires suivantes n'ont pas modifié profondément cette approche. Il est possible de considérer qu'il existe aujourd'hui les grandes lignes d'un « corpus rééducatif commun » auxquels se réfèrent un grand nombre de rééducateurs.

Des enfants englués dans des relations imaginaires

Ce sont le plus souvent des symptômes gênants ou inquiétants manifestés par un enfant à l'école qui vont motiver un enseignant ou des parents à faire appel à une structure d'aide. Quels sont ces symptômes ?

L'enfant manifeste :

- Des difficultés d'investissement dans les activités de l'école, dans les apprentissages.
- Des relations perturbées aux objets : perte des objets, désordre, oublis, destruction...
- Des comportements gênants, inquiétants. Des attitudes peu propices à l'apprentissage.
- Des difficultés relationnelles avec les adultes ou avec les pairs.

Ces difficultés semblent relever d'une *impossibilité, d'un empêchement*.

La démarche collégiale d'analyse de la demande, depuis les premières rencontres avec l'enseignant, l'enfant et ses parents, suivies des séances préliminaires à la pose de l'indication, peuvent conduire à un tableau clinique qui fera proposer par l'équipe du RASED¹ une aide rééducatrice à cet enfant.

On peut faire l'hypothèse que ses difficultés :

1. Sont un appel qu'il exprime à l'école.
2. Sont des difficultés psychopédagogiques parce qu'elles se situent à l'articulation entre le statut d'enfant et le statut « d'écolier-élève ».
3. Expriment un conflit entre son histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire.
4. Expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire.
5. Sont « ordinaires » c'est-à-dire normales et temporaires (Elles ne paraissent donc pas en lien avec une pathologie).
6. Mobilisent une énergie devenue indisponible pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

De plus :

1. Il semble possible que cet enfant reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant, et qu'il pourra s'investir dans une relation d'aide.

¹ RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

2. Il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation.

Que propose alors une aide rééducative ?

La praxis rééducative : rigueur et lâcher prise

Le concept de *praxis*, défini par son étymologie grecque comme une action orientée vers une fin, semble particulièrement bien approprié à la conception générale de l'aide rééducative, laquelle offre à des acteurs, considérés comme sujets singuliers, les conditions d'une rencontre et d'une alliance en vue d'un changement.

Dans son **pôle scientifique**, cette praxis se réfère à des théories qui guident le rééducateur dans ses positionnements, constituent des « garde-fous » lorsque l'enfant, au sein du transfert, risque de lui faire perdre ses repères. Ces théories aident à comprendre dans l'après-coup ce que cet enfant a pu jouer au cours des rencontres et fournissent des repères quant à l'évolution du processus rééducatif. Lorsqu'il éclaire son intervention par le référent psychanalytique, le rééducateur entend les difficultés de l'enfant comme des symptômes, moyen détourné et inadéquat construit et mis en œuvre par le sujet pour tenter de faire entendre quelque chose de son désir, des préoccupations qui l'encombrent, de son besoin d'être aidé. Il admet la causalité psychique inconsciente des symptômes. Il considère l'enfant comme un sujet qui seul peut savoir quelque chose de son désir et de ce qui est bon pour lui. Il croit aux effets de la parole.

Dans son **pôle axiologique** (qui renvoie étymologiquement à une théorie des valeurs morales), cette praxis est référée à une éthique, comme l'est toute action éducative, car une conception de l'homme, même implicite, sous-tend toujours la relation. Son inscription dans l'école est effective car elle vise les mêmes objectifs généraux et finalités que celle-ci : éduquer, lutter contre la marginalisation et l'exclusion, aider l'enfant à s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire, développer son autonomie et sa responsabilité, favoriser son adaptation créative.

Dans son **pôle praxéologique**, l'action est orientée vers des objectifs spécifiques qui se présentent nettement comme psychopédagogiques car ils comportent un versant psycho-affectif et un versant pédagogique. Ces objectifs ont été précisés ou inférés à partir de la circulaire d'avril 1990, complétés à partir de la réalité des enfants rencontrés, confirmés par les circulaires suivantes.

Le projet rééducatif inscrit dans la praxis rééducative vise à aider l'enfant à :

1. Se libérer des conflits, des questions qui le préoccupent et qui rendent sa pensée indisponible à autre chose qu'à tenter de les résoudre.
2. Réduire les souffrances qui sont en lui, son malaise, et à les dépasser.
3. Trouver d'autres voies que le symptôme pour exprimer ses conflits, pour exprimer son désir.
4. Retrouver un fonctionnement souple des registres de l'imaginaire et du symbolique.

5. Se repérer dans son histoire passée, dans ce qu'il vit aujourd'hui, et pouvoir ainsi se projeter dans un avenir non menaçant.
6. Rendre sa pensée et son énergie à nouveau disponibles, dégagées du symptôme.
7. Sublimier ses désirs sur des objets culturels et les activités proposées par l'école.
8. Retrouver l'estime de soi, la confiance en soi et en ses possibilités ;
9. (Re)construire et faire fonctionner les capacités requises pour pouvoir s'inscrire dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages.

Un projet individuel spécifique est élaboré pour chaque enfant.

Le pôle praxéologique recouvre également les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs définis.

Quels sont les moyens mis en œuvre ?

L'aide rééducative a lieu dans l'école. L'accord du maître et l'autorisation des parents permettent son institutionnalisation. Les rencontres sont organisées sous une forme singulière ou en très petits groupes.

L'enfant est invité à :

1. Se dire, exprimer ses difficultés, ses questions, ses réponses, par toutes les médiations possibles.
2. Jouer et rejouer ses questions, expérimenter au sein d'une relation suffisamment contenant et étayante, les réponses qu'il apporte.
3. Les symboliser.
4. Entrer dans la culture scolaire.

Pour ce faire, il est proposé à l'enfant :

Un détour par rapport aux apprentissages (qui prend en compte la valeur symptomatique des difficultés rencontrées).

Un détour par rapport au symptôme (qui prend en compte la fonction protectrice du symptôme).

Une « aire de transitionnalité » dans un cadre précis, un lieu et un temps spécifiques régulés par des règles clairement annoncées qui lui garantissent :

- Un temps personnel, dégagé de la pression du groupe, mais rythmé par des scansions.
- Un lieu d'écoute individualisé.
- La disponibilité d'un adulte qui se propose pour l'écouter, qui l'incite à s'exprimer, jouer, être actif, à mettre en jeu son imaginaire, à symboliser.
- La sécurité de sa parole.

Une alliance et un accompagnement dans son parcours, une rencontre « là où il en est » avec un professionnel :

- Qui lui fait confiance, qui l'imagine capable et désireux d'y arriver.

- Qui l'assigne à décider des choses importantes qui le concernent, à prendre des initiatives.
- Qui vise à faire exister « l'objet tiers » dans la relation, puis l'objet culturel, prémices de l'objet d'apprentissage de la classe.

L'adulte se porte garant du cadre posé mais il s'impose de lâcher-prise, de renoncer à son désir de maîtrise en ce qui concerne le processus rééducatif de l'enfant. Il s'interdit de désirer à la place de l'enfant afin que le désir de celui-ci puisse émerger et se construire.

L'aide rééducative s'oppose à ce qui serait de l'ordre du faire dans la mesure où, si elle propose un cadre de fonctionnement clarifié et précis, non négociable, elle ne préjuge pas de ce que sera le processus mis en œuvre par l'enfant.

L'expression de l'imaginaire semble devoir être privilégiée en premier lieu. Cet imaginaire permettra à l'enfant de « se dire », de se dégager de ce qui l'encombre, de ce qui lui fait peur et de ce qu'il évitait. Il découvrira ce que peut lui apporter son imaginaire comme *ressource créative*, et pourra le reconnaître comme une richesse qui lui appartient. *Les processus de symbolisation*, de métabolisation de ses émotions, de ses affects, mais aussi de son imaginaire et de ses expériences diverses, seront, de la même manière, suscités, favorisés.

Les médiations offertes, supports de l'expression et de la parole de l'enfant, se situent nettement en rupture avec celles de la classe, lesquelles sont centrées sur les apprentissages. Dans l'agir des jeux, par la relation avec un adulte, l'enfant va être renforcé dans son Moi, revalorisé narcissiquement, d'une manière qui lui sera utile pour affronter la réalité sous toutes ses formes, qu'elle soit familiale ou scolaire. L'objet médiateur permet de dire ou de ne pas dire pour celui qui parle, ou de « mi dire » le plus souvent. En effet, il est plus facile de parler de son histoire à partir d'un dessin ou d'un modelage. Pour l'aidant, il devient possible d'entendre et de ne pas entendre, ou de ne pas entendre trop vite, de comprendre ou de ne pas comprendre, ou de ne pas comprendre trop vite. L'objet intermédiaire offre de lui-même une distanciation par rapport à ce qui est dit. Il est représentation. Il est peut-être déjà, ou sur la voie d'être, une symbolisation.

La question qui se pose au praticien est de mieux comprendre ce qui, en fin de compte, par l'intermédiaire de la médiation elle-même et des attitudes du rééducateur, est opérant pour l'enfant dans son processus rééducatif.

Je vous propose une mise en situation dans laquelle vous serez alternativement « un aidant » et « un aidé », afin de pouvoir analyser ensemble certaines des composantes qui sont en jeu dans une rencontre de ce type. La situation du *squiggle game* proposée par Winnicott, outre qu'elle demande une préparation matérielle minimum, me semble pouvoir apporter une illustration éclairante de ces processus par ce qu'elle met en jeu de la part des deux partenaires.

II. UN EXEMPLE DE MEDIATION : LE SQUIGGLE. CONSTITUTION D'UN ESPACE TRANSITIONNEL

1. Mise en situation de squiggle et analyse

Winnicott proposait le *squiggle* comme support de relation aux rencontres avec les enfants et les adolescents.

Il en donne la technique à plusieurs reprises. Pour nous la remettre en mémoire, voici comment il la présente à Bob dans son ouvrage *La consultation thérapeutique et l'enfant*¹ :

« Je ferme les yeux et je laisse courir mon crayon sur la page. C'est un *squiggle*. Tu en fais quelque chose d'autre puis c'est à toi de jouer ; tu fais un *squiggle* et c'est moi qui le transforme. »

Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* il apporte quelques précisions : « Je fais un gribouillis et il le transforme. Il en fait un à son tour et c'est à moi de le transformer... Quelquefois je tarde à le transformer pour lui donner l'occasion de déployer son imagination² ». J. B. Pontalis souligne que la traduction du mot *squiggle* serait plutôt « tracé libre » que gribouillis informe. C'est toujours au partenaire, dans sa position d'aidé, que revient la tâche de mettre des mots sur les différents tracés, comme dans un jeu de devinettes dont lui seul connaîtrait « la bonne réponse ».

(Mise en situation et analyse de ce qui a été vécu à partir de chacune des places occupées)

En guise de synthèse de cette première étape du travail, je vous propose une réflexion dans deux directions : la première concerne la spécificité de la médiation constituée par le *squiggle* et la question de la transposition de ces spécificités aux autres médiations utilisées en rééducation. La deuxième dimension analysera les conditions nécessaires au déroulement de son processus rééducatif par l'enfant.

Dans l'ouvrage collectif *Contes et divans* dirigé par René Kaës, Christian Guerin insiste sur « la qualité de l'environnement qui permet l'avènement et le maintien de l'expérience sensorielle. La potentialisation mobilise de fait l'ensemble des relations, contenant, contenu, fonction alpha, co-présents à la genèse des éléments alpha³ » pour que se constitue l'objet transitionnel.

Quelle que soit la médiation utilisée, le cadre posé par l'aidant constitue un repère, une référence, un tiers symbolique, aussi bien pour l'adulte que pour l'enfant. Tous deux peuvent s'y référer. Le cadre permet qu'un processus ait lieu, et pas n'importe quoi.

2. Spécificités du squiggle comme médiation

J'ai tenté de repérer ce qui me semble caractériser cette situation, ce que d'une part elle propose, ce que d'autre part, il est possible de constater de ses effets au niveau

¹ Winnicott, D.W. 1971, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, NRF Gallimard, p. 67

² Winnicott, D.W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, p. 212.

³ Guerin, Ch. Une fonction du conte : un conteneur potentiel, dans KAËS, R. et col., 1984, *Contes et divans*, Paris, Dunod, p. 81-133, p. 83. Nous développerons plus loin en quoi consiste *la fonction alpha* et comment définir « fonction contenant » et « fonction conteneur ».

du processus créatif de l'enfant. Je vous propose cette synthèse et vous invite à critiquer, mais aussi à compléter cette liste¹.

Ce que propose la médiation du squiggle

1. Une situation ludique.
2. La trace devient un jeu (Certains enfants éprouvent de grandes difficultés et de l'angoisse à laisser une trace. Cet empêchement est un obstacle majeur à leur entrée dans l'écrit).
3. Le partage d'une expérience sensorielle entre les deux partenaires.
4. Une situation de plaisir, accompagnée des sentiments d'omnipotence ou de toute-puissance imaginaires, appartenant au registre du primaire.
5. Une situation d'expression qui met en jeu l'imaginaire, une mise en scène de l'illusion, entre rêve et réalité (En ce sens, le squiggle est une expérience transitionnelle²).
6. Une situation de communication, d'échange entre deux partenaires, qui met en jeu l'alliance aidé-aidant et la transitionnalité (l'adulte rencontre et accompagne l'enfant à partir du point où en est celui-ci).
7. Une demande explicite de mise en forme, de double symbolisation (graphique puis verbale).
8. Une situation d'égalité entre les deux partenaires (même si l'adulte ne perd pas de vue qu'il est dans la position de l'aidant).
9. Une sollicitation de créativité réciproque (l'adulte doit lui aussi mettre en jeu ses capacités imaginaires, symboliques et créatives et se trouve parfois en difficulté...).
10. La co-construction d'un objet intermédiaire dans lequel la trace de l'un est articulée à l'association de l'autre³. Les deux partenaires participent ainsi à la construction d'un objet commun, objet intermédiaire de leur relation. Le début de figuration proposé devient le support qui permet à l'aidé de donner une signification ou de mettre du sens pour les deux.
11. Une alternance entre un positionnement actif, producteur, créatif, dans la maîtrise, et un positionnement passif, c'est-à-dire dans l'accueil de ce qui vient de l'autre, dans l'acceptation de recevoir quelque chose de lui. (Certains enfants sont dans l'impulsivité et dans l'agir et éprouvent des difficultés à accepter cette passivité. Pour certains enfants, ne plus bouger est équivalent à être mort. Or, apprendre suppose un versant actif et un versant passif⁴).
12. Un support identificatoire possible. (L'enfant peut intégrer dans un premier temps les attitudes et positionnements de l'adulte avant de s'en différencier).
13. Un travail de la relation et de l'altérité face à la perte et à la séparation, au cours d'une série d'échanges ludiques.

¹ Analyse complétée en juin 2008, lors d'une intervention en Ecole de formation d'éducateurs spécialisés.

² L'aire transitionnelle ou l'aire intermédiaire d'expérience se situe entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu (espace potentiel, aire de l'illusion).

³ Ce n'est pas l'objet qui est transitionnel, mais il représente la transition. L'objet est **donné** par le premier, et trouvé-créé par le second.

⁴ Chouvier, B. et al., 2002, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, p. 86.

Quelques effets constatés sur le processus de l'enfant

1. La limitation de l'excitation liée à toute situation de jeu ou née du mouvement souvent pulsionnel du « gribouillage » (fonction pare-excitation, régulation de la pulsion, de l'excitation liée à la rencontre).
2. L'acceptation d'un échange symbolisé. (Il s'agit de tenir compte du tracé de l'autre, puis de lui faire le don d'un tracé, et enfin de mettre des mots sur ce qui est exprimé par le corps, par le geste graphique).
3. Une expérience liée au passage nécessaire et très important du *play* (dans la toute-puissance imaginaire, en lien étroit avec la créativité) au *game* (jeu soumis au symbolique, avec des règles et un rapport à l'autre codifiés par des limites et la Loi). (N'oublions pas cependant que dans le développement du sujet, le *play* doit subsister tout en étant intégré au *game*¹).
4. Le plaisir.
5. Le plus de pouvoir lié au fait de proposer une devinette, une énigme à l'autre.
6. Le désir de deviner, de découvrir l'énigme lui-même, par le désir de savoir, de connaître. (Ce que Mélanie Klein nomme la pulsion épistémophilique). Or l'énigme à découvrir est à la base du désir d'apprendre. (Ce versant de la situation peut être considéré comme une transposition symbolisée de l'énigme du symptôme de l'enfant posée au professionnel de l'aide).
7. Dans la sécurité du jeu, du cadre et du faire-semblant, la découverte qu'il peut être autorisé de se tromper mutuellement, de feindre, de chercher des ruses. (Ce que Jacques Lévine fait correspondre à la mise en jeu du Moi ludique imaginaire dans ce qu'il nomme « le Moi Maison² »). L'enfant peut agresser symboliquement et sans danger l'adulte en gribouillant, en tronquant le tracé de celui-ci. Il peut également constater qu'il survit aux attaques symboliques de l'adulte dans le jeu, qu'il peut répondre, riposter, prendre sa revanche, en proposant ensuite un tracé très complexe par exemple. (L'enfant construit et consolide ainsi son accompagnement interne, indispensable pour faire face aux obstacles, aux difficultés).
8. L'intériorisation et l'acceptation progressives de l'altérité et des différences dans la relation, des surprises de la rencontre (donc les processus secondaires, le principe de réalité et le symbolique).
9. La confrontation et l'acceptation progressive avec la séparation, la perte, sa propre castration symbolique. (L'adulte tord le tracé proposé, transforme le projet de l'enfant. L'un propose, éventuellement pose une énigme à l'autre, lequel peut chercher à résoudre cette énigme, à entrer dans le désir du premier ou au contraire à affirmer son altérité. L'enfant vit éventuellement la frustration de ne pas avoir été deviné ou suivi dans son désir et son projet...).

¹ Winnicott, D.W. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.

² Jacques Lévine propose ainsi, une métaphore qu'il nomme « *le Moi maison* ». Le Moi social correspondrait à la partie principale de la maison, avec sa porte et ses fenêtres, le Moi originaire serait à la cave, le Moi mythique et le Moi ludique se situeraient au grenier. Le Moi social disposerait ainsi de « trois espaces de recours dans lesquels peuvent se développer des scénarios de fiction qui constituent de véritables outils de lutte contre les forces qui menacent de destruction l'image de soi ». (Lévine, J. 1993, Fiction et dé-liaison, *Colloque Enfance et fiction*, Paris, juin 1993) (cf. Schéma présenté à part sur le site)

Dans la mesure où les tracés de l'enfant sont souvent issus de ses fantasmes, dans la mesure où ils sont des mises en forme de son désir, de ses peurs ou de ses pulsions, dans la mesure où c'est l'enfant qui met du sens et que le sens naît de l'effet du symbolique dans l'imaginaire, le *squiggle* requiert et met en jeu l'articulation du réel, de l'imaginaire et du symbolique.

Une petite vignette clinique peut illustrer ce qu'a pu apporter cette médiation avec un garçon de dix ans, en grande difficulté scolaire et en refus de toute activité faisant appel à son imaginaire.

Les premières propositions de dessin acceptées par Benoît furent des « *squiggles* ». Ce sont les seules « traces » qu'il acceptait de réaliser. Si l'imaginaire s'élabore à partir de la saisie de l'image du corps dans le miroir, l'image de son corps par Benoît semblait peu solide, peu fiable. N'avait-il pas exprimé, lors de notre deuxième rencontre, qu'il n'aimait pas se regarder dans la glace, liant cette image à celle du fait même d'exister ? La forme ludique de ces « gribouillages », présentés comme des « devinettes » posées à l'autre, l'avait incité, sans doute, à accepter ce jeu. Ma participation dans le graphisme, la forme alternative de l'expression, ont permis que se construise un espace transitionnel d'échange et de création, même rudimentaire. Ces dessins servaient de support pour construire quelque chose qui pouvait s'apparenter à une « histoire », souvent décousue, mais tentée. Les formes phalliques y abondaient la plupart du temps, sans être nommées comme telles. Les autres thèmes récurrents étaient des fantômes, des batailles dans l'espace, très chaotiques, sans suite, des images conflictuelles.

Pour quelles raisons le jeu du *squiggle* peut-il être considéré comme une situation prototypique de l'objet transitionnel « trouvé-crée » ?

Selon Winnicott, le nourrisson considère dans un premier temps le sein maternel comme une partie de lui-même et la mère donne du lait à un enfant qui est une partie d'elle-même. Il n'y a donc pas d'échange mais utilisation d'une illusion. Pour que cette illusion nécessaire se construise, il faut que la mère présente à son enfant l'objet réel au moment où le besoin s'en fait sentir et au moment où l'enfant hallucine le sein qui le comble. Ceci permet la construction du principe de plaisir appartenant au registre primaire, qui porte en lui le sentiment d'omnipotence et de toute-puissance. L'enfant a l'illusion qu'il a créé le sein (ou le biberon) qui le comble. Mais il n'a pu le faire **que** parce qu'il l'a trouvé. C'est ainsi que René Roussillon a souligné que l'expérience paradoxale de la transitionnalité est « un processus en double étayage... qui concerne à la fois l'étayage sur le besoin et sa satisfaction et un autre étayage sur la psyché maternelle »¹.

Cependant, la première situation de satisfaction comblante ne peut jamais se reproduire à l'identique. La mère tarde à répondre, l'objet n'est jamais présenté exactement de la même manière. C'est heureux, car c'est de l'inadéquation

¹ Roussillon, R. 1988, *Logiques et archéologiques du cadre*, Thèse de doctorat ès Lettres, Sciences humaines, Université Lumière Lyon II, p. 22.

fondamentale entre le besoin ressenti et la réponse que pourra naître la demande, et c'est de l'insatisfaction que pourra émerger le désir. L'enfant, aidé en cela par une mère « suffisamment bonne », donc « suffisamment mauvaise », selon la conception qu'en donne Winnicott, apprend progressivement à attendre, à supporter la frustration, à faire la différence entre l'hallucination vite décevante, le rêve et la réalité, entre le moi et le non-moi.

L'écart est nécessaire à la créativité. Par le fait du manque d'objet, expérience fondamentale dans la construction du sujet, l'enfant élit très tôt un objet particulier (ours en peluche, morceau de tissu...) comme transition et défense contre une angoisse de type dépressif, en particulier au moment de l'endormissement. En tant que représentant de l'absence, du manque, cet objet est amorce de symbolique. L'enfant reportera sur l'objet transitionnel l'adéquation quasiment « magique » d'un objet attendu et d'un objet trouvé, trouvé-créé à la fois, qui sera une première possession non-moi. Et Roussillon de préciser que, dans le jeu, ce que Winnicott nomme le renversement « passif-actif » correspond à un « processus de fondement de l'espace psychique du jeu qui se trouve ainsi « trouvé-créé » et qui prend corps¹ ».

Le paradoxe présenté par cet objet transitionnel est qu'il est à la fois à l'intérieur et à l'extérieur, produit du dedans « parce que » produit du dehors. Pour être créé par l'enfant, l'objet doit être trouvé, c'est-à-dire placé là par l'environnement. Il n'est en effet pas possible de déterminer à la place du sujet où se situe cet objet « dans la dialectique réduite et incarnée de l'hallucination et de l'objet réel » avance Lacan dans *La relation d'objet*². Cependant, il est important que la réalité interne de l'enfant et la réalité externe ne se situent pas dans une opposition irréductible qui rendrait impossible le travail de liaison par le Moi. L'expérience transitionnelle ne peut donc avoir lieu qu'au sein d'une réalité externe aménagée par l'environnement de telle sorte qu'il y ait un écart supportable entre ce qui est présenté à l'enfant et son monde interne. René Roussillon souligne que : « lorsque l'écart entre le « trouvé » et le « créé » déborde les capacités adaptatives de l'enfant, une situation traumatique s'installe³. »

Jacques Lacan affirme que tous les objets du jeu de l'enfant sont des objets transitionnels⁴. Winnicott, de son côté insiste sur l'aspect corporel du jeu : « Le corps est impliqué dans le jeu, dans la manipulation d'une part, dans l'excitation corporelle d'autre part. Cette excitation pulsionnelle ne cesse de constituer une menace pour le jeu et pour le moi, dès qu'elle risque de ne plus pouvoir être contenue. ... Dans le cas de perte de l'objet ou dans le cas où l'enfant ne peut plus faire confiance à l'environnement, cela signifie pour lui une perte de l'aire de jeu ou une perte des symboles riches de sens⁵... ». Ainsi, « On peut constater que dans la plupart des situations de rupture, la faillite dans la sécurité de l'environnement provoque d'abord une diminution de la capacité créatrice⁶. »

¹ Roussillon, R. 1988, *Logiques et archéologiques du cadre*, Thèse de doctorat ès Lettres, Sciences humaines, Université Lumière Lyon II, p. 37.

² Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet*, *Séminaire IV*, Seuil, 1994, p. 35.

³ Roussillon, R. 1988, p. 23.

⁴ Lacan, J. 1956-1957, p. 35.

⁵ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986, p. 73.

⁶ Ibid., p. 26.

La qualité de l'environnement apparaît donc comme primordiale pour qu'ait lieu l'expérience transitionnelle.

Quelles seraient les caractéristiques d'un environnement favorable pour que puisse se réaliser cette expérience ?

3. Fonctions du cadre et fonctions de l'aidant

Compte-tenu des règles préalables posées par le rééducateur, la salle de rééducation est le territoire privé de l'enfant pendant le temps de la séance. L'espace rééducatif doit pouvoir être le terrain de toutes les expérimentations de celui-ci, d'exploration de lui-même et des situations auxquelles il est confronté.

La fonction de présentation de l'objet

L'objet va permettre de structurer l'activité de l'enfant et la relation. Pour l'enfant, l'objet permet d'exercer son besoin fondamental de maîtrise sur le monde environnant, sur la réalité. L'objet est un terrain d'expérience, d'expression, un cadre matériel organisateur de l'activité en tant que système de contraintes. Il ouvre la relation duelle en permettant à l'enfant d'investir un pôle tiers et constitue un intermédiaire relationnel. Winnicott a montré que le jeu au sens du *playing* construit ses propres règles de fonctionnement et de symbolisation au fur et à mesure de son élaboration. Cette élaboration se fait dans la négociation avec l'autre, en termes de conflit ou de complicité.

Les objets qui se trouvent dans l'espace rééducatif, leur disponibilité pour l'enfant, sont fonction des techniques privilégiées par chaque praticien, et de la manière dont il conçoit l'utilisation des médiations de la relation rééducative. Ces choix sont autant le résultat de sa formation personnelle, professionnelle, de ses préférences, que des besoins de l'enfant. On peut penser que tout objet susceptible de susciter le jeu symbolique, de favoriser, de stimuler l'expression des besoins fondamentaux de l'enfant, sa parole et son imaginaire, a sa place dans la salle de rééducation.

Le matériel de l'espace rééducatif est du matériel pour « faire semblant », pour jouer, pour représenter, pour construire des histoires. A la différence de ce qui se passe dans une relation thérapeutique cependant, la référence au principe de réalité est de son côté la condition pour que le lieu rééducatif reste un lieu symbolique dans l'école, et non un espace purement imaginaire.

La question se pose du choix de la médiation. Qui propose ? Qui choisit ? Qui décide ? Pourquoi ? L'enfant peut-il refuser ? Qui précède ou qui suit l'autre de l'aidé ou de l'aidant ? Comment le rééducateur prend-il en compte le désir de l'enfant ? Comment analyse-t-il son propre désir ? Différentes positions existent parmi les théoriciens et les praticiens. Cette question du choix apparaît directement liée à la conception que l'on se fait de la place du rééducateur et de la confiance dans les possibilités de l'enfant à « s'auto-réparer ». Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la pulsion de maîtrise, le désir de bien faire et de faire pour l'autre, à la place de l'autre, menacent tout aidant.

Lorsque le rééducateur opte, dans sa pratique, pour une invitation faite à l'enfant de choisir ses médiations, il peut se réserver la possibilité de lui proposer un autre support, que l'enfant peut donc refuser. Se réserver cette possibilité permet de tenter de faire rupture, de créer un écart, sans faire violence, lorsque l'enfant semble

s'enfermer dans des répétitions. Le professionnel peut tenter de réguler l'activité de l'enfant lorsqu'il change sans cesse d'activité, ou encore lorsqu'il a tendance à utiliser une grande quantité de matériel, comme dans une fuite en avant, ou lorsqu'il copie d'une manière systématique un dessin animé. Que l'enfant puisse refuser la proposition de l'adulte permet cependant parfois de tempérer l'impatience de l'aidant, lorsque son désir de changement pour l'enfant était peut-être prématuré quant à ce que celui-ci devait encore élaborer pour lui-même, avant de passer à autre chose.

Cependant, on ne peut pas ne pas induire : on fait avec le local dont on dispose ; ce local est aménagé par soi ou par un autre, destiné ou non à d'autres activités dans la semaine ; le rééducateur a investi des objets dans la salle de rééducation, et chaque professionnel fait des choix, en fonction également des crédits disponibles. L'enfant utilise ces objets, se les approprie, les tord, en dévoie l'usage et il est même invité à le faire, comme ouverture à sa créativité. Ce qu'il va en faire ne peut être déterminé d'avance. Un lâcher-prise de la part de l'aidant paraît fondamental.

Le paradoxe apparent de l'aide rééducative, est l'obligation pour l'enfant à l'expression.

Cependant, la symbolisation de son expression par l'enfant requiert la présence d'un autre à qui la parole s'adresse, un autre qui sollicite, qui reçoit cette parole et qui l'accompagne.

Les attitudes fondamentales du rééducateur vis-à-vis de l'enfant semblent donc pouvoir se décliner ainsi :

- Disponibilité.
- Invitation et incitation pour qu'il s'exprime.
- Accueil et écoute de sa production.
- Aide à l'explicitation de ce qu'il produit et invitation au prolongement de sa pensée.

Soutenu par le cadre rééducatif dont il fait partie, le rééducateur doit assumer ce qui se joue au sein de la relation : prise en compte des manifestations de l'inconscient, mécanismes de projection et de transfert, désirs qui circulent et interagissent, effets de la parole.

Le cadre rééducatif et le rééducateur doivent pouvoir assumer en premier lieu les fonctions contenant et conteneur pour l'enfant empêtré dans ses symptômes.

Cette « qualité de l'environnement (...) permet l'avènement et le maintien de l'expérience sensorielle. La potentialisation mobilise de fait l'ensemble des relations, contenant, contenu, fonction alpha, co-présents à la genèse des éléments alpha¹. »

¹ Guerin, Ch. 1984, Une fonction du conte : un conteneur potentiel, dans R. KAES, *Contes et divans*, Paris, Dunod, p. 81-133, p. 83.

Comment définir « la fonction contenant » et « la fonction conteneur » ?

Rappelons que selon W. R. Bion, la mère prête son appareil psychique à son enfant (« fonction alpha » de la mère), pour contenir ses angoisses (*fonction contenant*) et pour élaborer, « digérer », à sa place (*fonction conteneur*), des éléments « indigérables », « non symbolisables » par le psychisme du bébé (ou « éléments bêta »). L'enfant intériorisera peu à peu la *fonction alpha* de la mère, sous la forme d'un « accompagnement interne »¹.

La fonction alpha comporte donc deux aspects articulés entre eux.

La fonction contenant est le versant passif de la fonction alpha de la mère.

Nous savons que l'angoisse correspond à quelque chose en nous qui ne s'est pas totalement élaboré, qui peut surgir sous une forme pulsionnelle ou en émotions incontrôlables.

La fonction contenant de l'aidant est constituée par sa capacité à recevoir, comme un réceptacle passif, les projections de l'enfant, à accueillir son agressivité, ses manifestations diverses, jusqu'aux plus archaïques, sans en être détruit. Il s'offre ainsi comme pare-excitation pour l'enfant. Celui-ci, en s'identifiant à un objet qui tolère la passivité, élabore progressivement ce pare-excitation pour lui-même et un masochisme « suffisamment bon ».

Nous savons que l'enfant doit pouvoir détruire pour reconstruire, qu'il doit pouvoir vivre son agressivité pour pouvoir élaborer sa capacité de sollicitude et son sentiment de responsabilité.

La fonction contenant qui s'exerce par le cadre, les règles et les capacités du professionnel à accueillir les angoisses de l'aidé ouvre un espace transitionnel, ou aire de symbolisation, un espace de pensée dans lequel il devient possible pour l'enfant de poser sa parole et ce qui le déborde.

La fonction conteneur est une interprétation de ce que représente un autre dans l'agir.

C'est celle qui est assumée par la mère envers son nourrisson qui pleure, s'agite. « Tu n'es pas bien... » « Tu pleures parce que tu ne me voyais plus, tu étais inquiet »

La fonction conteneur de l'aidant consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer les émotions, les affects qui le submergent parfois, en lui proposant et en lui prêtant ses mots, lorsque cela paraît nécessaire. Le professionnel fait des liens et transforme de l'agir en paroles. La fonction conteneur de l'adulte suppose toutefois que la parole de l'enfant ait un écho suffisant en lui, une résonance, - ce que l'on peut nommer des effets de transfert -, pour que cet enfant puisse entendre ses propres paroles.

En tant que support pour structurer ses productions, la fonction conteneur a un effet de réassurance, de déculpabilisation, de dédramatisation pour l'enfant. En aidant l'enfant à les élaborer, à s'en distancier et à les lier, cette fonction travaille la question de l'angoisse, de la dépression et de la crise, fondamentales pour se construire.

Si la règle de discrétion garantit à l'enfant que des effets de sa parole ne se feront pas sentir en dehors du lieu rééducatif, elle n'est pas suffisante pour qu'il se risque à parler

¹ Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.

des choses importantes pour lui, à l'intérieur même du cadre. Elle ne peut que s'assortir d'une position de non-jugement de la parole ou de la personne de l'enfant, énoncée à celui-ci, et effective dans les attitudes de l'adulte.

La capacité d'intervention

La neutralité bienveillante du rééducateur ne correspond pas à un interdit de toute intervention. Le professionnel doit rechercher à quel moment et de quelle manière il peut et doit pratiquer une intervention respectueuse du projet de l'enfant, pour faire évoluer par exemple une situation qui semble bloquée. Le risque existe, comme dans toute communication, d'orienter et de contrarier le projet de l'enfant, mais c'est un risque qu'il faut assumer. Celui-ci est inhérent à une perspective clinique, laquelle pose d'emblée l'implication subjective de l'aidant dans la rencontre. Dès que l'on communique, on ne peut pas ne pas suggérer et l'on risque d'interpréter ce que dit l'autre.

L'important est que nous avançons nos mots avec précaution : « Il me semble que tu es en colère... » « Il me semble que... mais peut-être que je me trompe... ». Lorsque le cadre a été posé clairement, l'enfant sait qu'il peut s'autoriser à dire « non » à l'adulte et qu'il peut rectifier, préciser, compléter... Notre intervention questionne la manière dont nous prenons la parole, en nous adaptant au mieux au niveau de la réceptivité de celui que l'on accompagne, dans le respect de la réponse de celui-ci. Tenir pour vrai ce que dit l'autre de lui-même est également une condition de base de la communication.

La fonction « sécuritaire »

Le cadre et la fiabilité de la parole du rééducateur doivent apporter à l'enfant la sécurité optimale pour que puissent s'exercer ses possibilités d'expression, de créativité.

La satisfaction du besoin de sécurité est au fondement à toute possibilité d'existence et de croissance du sujet. Si le matériel à la disposition de l'enfant correspond à une incitation à jouer, à bouger, à construire, à représenter, à se parler, à faire semblant, s'il est invitation et autorisation à expérimenter, la sécurité liée aux objets ou à l'espace est apportée principalement par l'interdit du passage à l'acte. Il est quelquefois nécessaire d'intervenir ou d'interrompre une séance lorsque l'enfant se maintient « hors-cadre » et ne parvient pas à dépasser son excitation ou sa violence contre les objets ou contre les personnes, malgré les paroles mises sur sa colère. Le rééducateur, comme garant du cadre, interdit certaines activités « hors cadre » qu'il juge dangereuses. L'enfant doit faire peu à peu la différence entre le « il n'y a pas d'interdit de parole » et « il y a des actes interdits », faire la différence entre fantasme et réalité.

Trop de jouissance provoque l'angoisse et il n'y a pas de sujet dans le pulsionnel.

La fonction structurante

Les castrations symboliques théorisées par Françoise Dolto deviennent symboligènes lorsque l'enfant les intègre progressivement. Ces castrations permettent le refoulement et le dépassement des modes de satisfaction antérieurs. La symbolisation articule désir et perte et se construit sur le manque d'objet.

C'est par l'intériorisation des autorisations, des limites et des interdits parentaux, que se construit le Surmoi. L'enfant attend bien souvent qu'un adulte se positionne, lorsqu'il n'a pas trouvé dans sa famille de repères suffisamment stables et fiables pour se construire. L'intériorisation progressive du cadre par l'enfant constitue sa fonction structurante. C'est par ce processus d'intériorisation que l'enfant parvient à élaborer pour lui-même un accompagnement parental interne qui le guidera dans ses choix, dans ses actes. Le rééducateur, en étayage sur le cadre rééducatif, accepte d'être frustrant pour l'enfant et de lui faire le don de castrations symboliques.

Certains enfants semblent s'enfermer dans des activités « en roue libre » par exemple, dans le plaisir qui fait écran au symptôme et/ou dans un fonctionnement sur un mode défensif, ou en se situant dans le faire plaisir à l'aidant, dans l'ajustement supposé de son désir... Quand on s'ennuie, quand on baille d'une manière répétitive avec un enfant, il est bon de s'interroger... Le rééducateur doit parfois accepter d'introduire des contraintes ou des interdits pour aider l'enfant à devenir inventif.

Nous connaissons tous ces situations dans lesquelles la répétition de l'enfant nous interroge. Deux très courtes vignettes cliniques peuvent en apporter des illustrations significatives, mais les cas de figure sont multiples.

Depuis plusieurs rencontres, Florent joue seul avec des petits animaux et répète des scènes de bagarres dans lesquelles un animal tue systématiquement tous les autres. La rééducatrice stagiaire, jusque-là en position de témoin du jeu de l'enfant, prend un petit animal et tente d'entrer dans le jeu en lui proposant une rencontre : « Je voudrais un ami ». Florent manifeste son accord puis frappe l'animal. Surprise, la rééducatrice lui renvoie « Tu m'avais dit pourtant vouloir être mon ami !? » Florent, imperturbable répond : « Oui, mais c'est pas le jeu aujourd'hui, on se tue ».

A contrario, Marion dessine seule et semble vouloir ignorer une autre rééducatrice stagiaire. Une maison dont les portes et les fenêtres sont closes apparaît. La rééducatrice, après un temps, prend un petit papier, dessine un chat puis le place dans la maison. La fillette ne dit rien mais dessine une table à côté du chat. Le jeu se poursuit ainsi à deux, par des dessins alternatifs.

La position du rééducateur comme témoin de la création de l'enfant, participant direct à cette création, réalisant une création à un moment donné à la place d'un enfant trop inhibé, s'impliquant dans un travail de création alternatif, amenant du conflit, de la difficulté, des contraintes, présentateur d'une médiation culturelle, apportant de l'aide et son étayage, fait partie de la médiation, comme le choix ou les modalités d'utilisation de celle-ci. Dans toutes ces positions, le rééducateur est l'interlocuteur de l'enfant mais il se propose également comme un outil de la construction de et par celui-ci, dans la rencontre et dans l'alliance rééducative.

Le positionnement du rééducateur permet de replacer l'enfant face à la question du « qu'est-ce que tu viens faire ici ? » Le sens des outils est donné par le cadre, par l'utilisation que l'on en fait et par la manière dont on l'a clarifié pour l'enfant.

La règle qui définit que les objets ne sortent pas de la salle, par exemple, souvent adoptée par les praticiens, est un élément du cadre qui permet de confirmer d'une manière concrète les limites entre un dedans et un dehors. On peut penser que l'enfant

met à l'épreuve la fiabilité du cadre posé, la sécurité de ses limites symboliques pour contenir ses « secrets » qu'il y dépose, et, par la même occasion, la capacité du rééducateur à tenir ce cadre lorsqu'il demande d'emporter des objets du « dedans » du cadre vers le « dehors ».

La règle de rangement est posée comme un acte social de respect de la liberté de l'enfant qui viendra après, et de respect de la fonction de la personne qui fait le ménage.

Dans son accompagnement de l'enfant, le rééducateur assume également souvent la fonction de « scribe » et d'une manière générale une fonction d'aide au repérage de l'enfant.

Tenir le rôle de la mémoire, du rappel, de la trace

La parole invite l'enfant, dans les conditions spécifiques de la communication et de la symbolisation « rééducatives », au passage du monde psychique interne vers le monde social et culturel. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir se distancier de ses propres symbolisations pour s'en détacher et pour pouvoir poursuivre sa route. La médiation de l'écrit semble constituer un moyen privilégié de cette mise à distance, parce que, par un double mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

Une question peut devenir un rituel de fin de séance avec l'enfant : « Que veux-tu garder de ce que tu as fait aujourd'hui ? Veux-tu que j'écrive cette histoire ? » Il semble que l'enfant puisse choisir de conserver ou d'effacer, de détruire. S'il conserve, il doit avoir une pochette ou un tiroir personnel dont il dispose, séparés de ceux du rééducateur, comme un dépôt qu'il fait dans l'espace rééducatif, qu'il peut modifier et consulter à sa guise. La systématisation du « tout conserver » (comme du « ne rien conserver sous prétexte que c'est de la parole ») peut aller à l'encontre de cet exercice de la responsabilité, de la liberté, du choix et du désir que nous proposons à l'enfant.

J'ai remarqué que la consultation de sa pochette (dessins et histoires écrites par lui, par le rééducateur ou conjointement) est significative de l'évolution du processus rééducatif de l'enfant. Il reprend souvent ses dessins ou ses petites histoires d'une manière chronologique, il lui arrive de s'étonner d'avoir dessiné ou inventé cela à un moment qu'il resitue dans le déroulement de sa rééducation ; il s'en remémore les circonstances. De cette manière, il procède non seulement à l'auto-évaluation de son évolution mais reconstruit dans le même temps l'histoire de sa rééducation et sa propre histoire, lui donnant du sens, son sens.

Afin de se positionner en connaissance de cause et afin de « tenir » dans la durée ces fonctions fondamentales, il semble de toute première importance que le rééducateur interroge en permanence, dans l'après-coup des séances, seul ou en groupe d'analyse de la pratique, la cohérence entre les théories auxquelles il se réfère, la manière dont il formule les propositions, ses réactions et ses propres positionnements, afin de les réajuster au besoin. Ce travail d'analyse permet également d'apporter au professionnel une certaine réassurance quant à la pertinence de ses positionnements, alors qu'il doute et s'interroge sur leur bien-fondé, lorsque les « progrès » attendus se font attendre ou lorsque, même, il ne les perçoit plus lui-même.

Clarifier ses propres réactions et positionnements

Le concept de congruence rogérien consiste à être à l'écoute des résonances en soi de ce que dit ou fait l'enfant et en accord entre ce que l'on ressent, dit ou fait. En référence à la théorie psychanalytique, il est indispensable toutefois de prendre en compte qu'il existe aussi un inconscient, qui fait que nous ne savons jamais tout à fait ce que nous ressentons, pensons, disons ou faisons. Le rééducateur doit pouvoir repérer son propre transfert afin de ne pas y enfermer l'enfant. Il doit pouvoir réajuster ses positionnements en fonction de l'évolution de ceux de l'enfant.

Le rééducateur s'offre lui-même en quelque sorte comme médiation à l'enfant pour que celui-ci expérimente différentes positions possibles au sein de la relation.

Quelles questions devons-nous nous poser afin d'aider l'enfant à tirer le meilleur parti des médiations dont il dispose ?

Je vous en propose quelques-unes, sans prétendre être exhaustive et nous pourrions en reprendre certaines si vous le souhaitez au moment des échanges.

- De quelle manière je reçois, tiens compte des mécanismes de défense de l'enfant ?
- De quelle manière est-ce que je conçois l'alliance avec l'enfant ? De quelle manière je lui fais confiance, lui reconnais ses réussites, le gratifie, l'encourage, l'accompagne dans ses moments de découragement ou de fatigue ?
- Est-ce que je parviens à tenir une position d'altérité ? Est-ce que j'accepte par moments, lorsque c'est nécessaire et tout en me référant à du symbolique, à être placé par l'enfant dans une position de double imaginaire ? Est-ce que je parviens à ne pas m'y laisser enfermer ?
- Est-ce que je parviens à passer d'une position passive à une position active et vice-versa, à changer de place dans le discours (position de maîtrise, objet du désir, etc.) pour que l'enfant puisse expérimenter les différentes places et changer de place à son tour dans la relation et dans la relation au monde.
- Est-ce que je permets à l'enfant de prendre des initiatives, de disposer d'une marge de liberté, d'être actif, d'exprimer des choix et son désir, toutes conditions nécessaires pour qu'un sujet soit créatif, en faisant taire mon propre désir, mon impatience, en parvenant à lâcher prise...
- Est-ce que je supporte le conflit, la crise, alors que je sais qu'ils sont constructifs pour le sujet ?
- Est-ce que je parviens à supporter la répétition de l'enfant dans ses jeux ? Est-ce que je fais confiance à ses capacités d'élaboration en gardant à l'esprit qu'il s'essaye peut-être à trouver de nouvelles réponses, de nouveaux positionnements qui le satisferaient mieux ?
- Quels repères je me donne pour différencier cette « nécessaire » répétition d'une autre qui ne semble pas aboutir et qu'est-ce que je mets alors en œuvre pour créer de l'écart, une brèche, qui pourrait faire rupture ?

Donald Meltzer conseille au thérapeute une attitude modeste : « Le pouvoir thérapeutique réside dans la méthode analytique et dans les tendances du patient à

se développer et non dans un quelconque pouvoir curatif du thérapeute¹. » C'est dire aussi toute l'importance du cadre par rapport à un processus rendu ainsi possible. N'en est-il pas de même en rééducation ? En acceptant de se laisser enseigner par l'enfant, en mettant celui-ci en position de sujet, le rééducateur affirme l'espace d'une rencontre clinique au sens fort. En se centrant sur le JE en souffrance de l'enfant, il tente de faire émerger le jeu potentiel de celui-ci qui est en souffrance de symbolisation.

Un exemple clinique, celui d'Ismène, nous permettra d'articuler la dimension théorique, la dimension pratique et la dimension clinique.

II. DU JEU AUX APPRENTISSAGES. SYMBOLISATION, SUBLIMATION, APPRENTISSAGES

1. Le processus rééducatif d'Ismène

Ismène expérimente différentes places ou positions au sein de la relation rééducative et (re)construit son histoire

Ismène est une petite fille de sept ans que je rencontre en rééducation depuis le début de la grande section d'école maternelle. A ce moment-là, le rythme de nos rencontres est de deux fois par semaine.

Depuis quelques séances, Ismène joue des scènes familiales qui mettent en scène ses relations, souvent conflictuelles, avec sa mère. Les thèmes oscillent entre une demande d'amour de sa part, le conflit et le rejet. Elle est la mère, par exemple, et elle met sa fille (que je joue) à la porte. Les jeux s'organisent autour de la dînette, et les rôles changent, de sa propre initiative. Elle est soit la mère, soit la fille.

Ce jour-là (30^e séance), elle est une fille de quatre ans, et me demande de tenir le rôle d'une « mère gentille ». Selon le scénario qu'elle construit par anticipation, à ma demande, le père serait au travail, la mère préparerait le repas, puis nous mangerions.

Dans le jeu, après le repas, « ma fille » ne veut pas aller à l'école. La maîtresse est méchante, et la punit. D'autres enfants la frappent. Elle demande à « sa mère » de l'accompagner à l'école, pour « le dire à la maîtresse ». En tant que « mère », j'accepte de l'accompagner, mais exige que ce soit elle qui dise ses problèmes à la maîtresse. Elle se prête au jeu, parle à « une maîtresse » fictive, définie par la place vide derrière le bureau, mais refuse catégoriquement de rester « à l'école », faisant un tel caprice que je dois me fâcher, mais nous sommes toutes deux toujours dans le jeu. Je lui annonce que j'en informerai « son père » le soir. Tout à coup, elle n'est plus dans le « faire-semblant ». Elle m'attrape, m'entoure de ses bras pour s'accrocher à moi, se roule par terre, court dans la pièce. J'ai quelque peine à arrêter le jeu, à en poser les limites temporelles, à marquer la scansion du retour à la réalité.

Après un jeu, je prévois toujours un moment pour en parler, ce qui peut se faire également par le dessin. Mon objectif est de mettre des mots sur ce qui vient de se jouer. Il m'apparaît important également de faire rupture, et nécessaire de proposer une activité plus calme, avant de retourner à la réalité sociale de la classe. Le rangement de la salle est une autre manière de ramener au principe de réalité.

¹ Meltzer, D. 1986, Le processus psychanalytique, Vingt ans après, le cadre du travail analytique et le rassemblement des éléments de transfert, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2- Le cadre, Paidos, Centurion, p. 25-32, p. 31.

Ismène a quelque peine à sortir du pulsionnel et de l'émotion qui l'ont envahie au moment du jeu. Lorsque je lui demande, d'une manière rituelle, « Quelle était l'histoire que nous avons jouée aujourd'hui ? », elle ne veut (ou ne peut) rien en dire. Je propose mon propre résumé de cette histoire, lui prêtant mes mots, et j'exprime ma difficulté de « mère » face à cette petite fille.

Elle me dira simplement, après un moment de silence : « Je voulais rester jouer à la maison... Je croyais que tu allais me taper ! »

Je lui rappelle les règles du « faire-semblant », l'interdit du passage à l'acte, et le fait que je n'oublie jamais que l'on est dans un jeu. J'ajoute, pour la séance suivante, des permissions : arrêts de jeu à la demande de l'une ou de l'autre, (j'explique que je l'utiliserai lorsque j'aurai besoin de connaître, par exemple, ce que, dans son scénario, le personnage que je joue, ferait) et précise une nouvelle fois les contraintes : s'arrêter de jouer assez tôt pour avoir le temps d'en parler et de ranger la salle.

Ce jour-là, j'ai de grandes difficultés à la faire partir. J'ai su par son enseignante, intriguée, qu'elle était entrée en classe, d'une manière tout à fait inhabituelle pour elle, sans s'agiter ni se faire remarquer, paraissant « contrariée ».

Si ce jeu a sans doute été utile à Ismène pour revivre dans le transfert des expériences et des émotions non symbolisées, non élaborées qui l'ont submergée dans le jeu, le rappel du cadre en posant l'interdit fondamental du passage à l'acte, lui a permis de sortir du pulsionnel dans lequel la parole n'était plus possible, les émotions submergeant tout. Elle a pu, dans la scansion du jeu, vérifier que la scène de la réalité conservait ses droits, la rééducatrice redevenant rééducatrice, et elle redevenant enfant. Le jeu étant terminé, il était possible d'affirmer le registre symbolique du jeu. Cette scène l'avait trop plongée dans l'émotion pour qu'elle puisse encore la dépasser mais je lui avais prêté mes mots, faisant fonctionner la fonction conteneur.

Accueillir son angoisse, la contenir¹, offrir à l'enfant des mots que celui-ci ne parvient pas encore à formuler², représentent à la fois une voie immédiate pour aider cet enfant à sortir de l'angoisse mais également un mode d'élaboration qu'il parviendra peut-être à intérioriser afin de se construire pour lui-même une enveloppe psychique protectrice et un « accompagnement interne ».

Lors de la séance suivante (31^e), Ismène me demande d'être à nouveau « la mère ». Elle serait la fille, mais elle précise que cette fois elle serait « gentille, gentille ». « Un père », fictif, est « présent-absent ». En tant que « mère », je mets l'assiette « du père », à table. En tant que « fille », elle prend l'initiative de faire semblant de frapper à la porte, et d'aller ouvrir « à son père ».

Elle utilisera à plusieurs reprises la possibilité d'arrêter le jeu en disant : « pouce », par lequel, en réglant quelques détails du scénario, elle articulera imaginaire et réalité, dans un jeu symbolique réparateur. Son jeu sera, de fait, beaucoup plus distancié. (Elle fera par exemple un aparté, hors jeu : « Je te dirais qu'il n'y a pas école cet après-midi, parce qu'il y a grève, tu me croirais pas, mais ce serait vrai »). Elle acceptera, lorsque, dans le jeu, j'arrêterai le mouvement de « la petite fille » qui embrassait (dans

¹ Fonction contenante (cf. Bion)

² Fonction conteneur (ibid.)

la réalité) sa « mère » avant de partir à l'école « avec son père », pour le transformer en un « faire-semblant », lui rappelant ainsi que l'on est bien dans un jeu.

Elle joue, en effet, le rôle d'une « petite fille très gentille » qui me demande une histoire avant de se coucher. Elle est allée chercher un livre dans le coin bibliothèque, et a choisi « Hans et Gretel ». Je lirai le premier chapitre alors qu'elle s'est installée dans un simulacre de lit.

La rééducation peut être, comme pour Ismène, le lieu des castrations symboliques. Cette castration a pris la forme, pour cette fillette, d'un rappel du principe de réalité, du rappel des limites. Le recours au cadre, le rappel et le réajustement des règles ont pu faire jouer à ce cadre une fonction limitative et différenciatrice, c'est-à-dire sa fonction structurante.

On peut remarquer que, grâce à cette reprise du jeu, elle a expérimenté diverses places ou positions dans la relation. Elle a « réparé » en quelque sorte, dans le transfert, la relation mère-fille, quelque peu en difficulté dans la séance précédente. Elle a pu, dans le même temps, apaiser, peut-être, ses craintes d'avoir entamé sa relation avec la rééducatrice, dans un jeu symbolique « auto-réparateur » qui articule imaginaire et réalité.

Il nous faut préciser qu'Ismène, parmi les « symptômes » qui l'ont conduite en rééducation, est accusée de mensonges, par sa mère et son entourage scolaire. C'est donc également son image qu'elle tente de réparer. (Dans le jeu, en tant que « mère », j'avais consciemment été attentive à lui présenter mes excuses pour ne pas l'avoir crue, alors qu'elle disait la vérité, selon son scénario).

J'apprends alors par son enseignante qu'un incident avait eu lieu dans les jours précédant notre trente et unième séance. Ismène avait fait venir son père pour la première fois à l'école, en se plaignant à lui de faits inexacts. Cet homme, adoptant une position revendicative envers cette enseignante, n'avait pas cherché à en savoir plus, et n'avait pris aucune position lorsque celle-ci avait confondu Ismène dans ses mensonges, devant lui. Après le départ du père, l'enseignante avait exprimé son mécontentement à Ismène quant au fait de l'avoir placée dans des conditions difficiles, peu propices à une véritable rencontre avec ses parents.

Nous avons cependant émis l'hypothèse, avec son institutrice, que, dans le fonctionnement actuel de la famille, rendre le père porteur d'une revendication, était peut-être le seul moyen que la fillette avait trouvé pour le faire venir à l'école.

Cette information apportée après-coup par l'enseignante, permet soutenir que :

- ⇒ Ismène n'ayant pu faire venir son père dans le lieu scolaire qu'au prix d'un mensonge, elle l'a fait exister, dans le jeu.
- ⇒ Dans ce même jeu, la relation est symbolisée par un tiers « présent-absent », dont on parle, à qui l'on parle.

De nombreux indices m'avaient fait formuler une hypothèse concernant une des principales préoccupations d'Ismène à ce moment-là. Elle semblait enfermée dans une relation duelle symbiotique quoiqu'ambivalente avec sa mère. Des « agir » pulsionnels surgissaient fréquemment, tant en classe que dans le lieu rééducatif, faisant d'elle une fillette agitée, instable, avide de contact et du regard des autres.

Elle sentait sans doute inconsciemment que seul l'effet de la « *métaphore paternelle* » pourrait l'aider à dépasser cette situation dans laquelle elle se trouvait prise, impuissante. Des indices pouvaient en attester. Alors qu'auparavant il n'y avait jamais de « père » dans ses histoires, il lui était arrivé, dans un jeu, en tant que « mère », de téléphoner « à la police » parce que « sa fille » (dont je tenais le rôle) « lui avait volé des sous ». Elle avait ensuite, par exemple, chose assez rare chez un enfant, demandé à son institutrice « un mot » pour ses parents, après une bêtise faite en classe. Elle venait donc de faire venir son père à l'école, sous un subterfuge.

Une collaboration fructueuse avec son enseignante nous avait conduites à réfléchir, ensemble, à la manière de poser un cadre structurant à Ismène, chacune de notre place, et par rapport à nos contextes d'intervention respectifs.

C'est la raison pour laquelle, dans les jeux avec elle, j'étais particulièrement vigilante dans cette évocation du « tiers absent ». D'où ma référence au père, dans le jeu, en tant que « mère » de cette fillette capricieuse. Une référence constante au cadre était nécessaire par ailleurs avec Ismène. Nous en avons évoqué quelques aspects, comme celui de ne pas emporter d'objets de la salle, de ne pas confondre « le dedans » et « le dehors », de respecter le « faire semblant » et l'interdit du passage à l'acte. Les limites temporelles des rencontres étaient difficiles à faire respecter. J'avais déjà dû accentuer la dimension organisatrice des séances elles-mêmes, en différents temps bien délimités. Est-ce par un effet d'identification par rapport à mon jeu de la première séance qu'elle a fait exister le père dans la seconde histoire ? (Elle ne l'avait pas prévu, dans le scénario initial).

Il nous faut souligner les capacités imaginaires et symboliques d'Ismène. Comme elle avait pu parler, dans le jeu, à une maîtresse fictive, symbolisée par une place vide derrière un bureau, elle a pu faire exister un moment, dans le jeu, « un père » présent-absent. Ce n'est pas une hallucination. Ismène, dans ce cas précis, **sait qu'elle joue**. Dans le jeu, notre relation « mère-fille » devient une relation symbolisée par l'inscription d'un tiers.

Le rééducateur : partenaire symbolique de l'enfant dans le jeu - Effet de l'écart

C'est donc, sans doute, cette scène avec son père, dans laquelle Ismène s'était trouvée en difficulté, qu'elle avait voulu rejouer, « re présenter ». Mais je n'ai pas « joué le jeu » tout à fait comme elle l'aurait voulu sans doute. En tant que « mère », je l'ai grondée, et j'ai évoqué « le père », comme étant d'accord avec moi. Je n'ai pas été « son jouet », et je suis restée moi-même, une personne, comme sujet, pouvant avoir d'autres réactions, un autre point de vue. Je n'étais pas là où elle m'attendait. Cette brèche, cet écart dans son jeu, est ce qui, je pense, l'a surprise et laissée désarmée. C'est aussi ce qui semble avoir été opérant pour la contraindre à aller plus loin dans l'expression de ses sentiments, de ses affects, de ses émotions, de ses désirs.

Le rééducateur est un partenaire symbolique de l'enfant dans le jeu. Adopter une position de partenaire imaginaire de l'enfant, mettrait l'adulte en position de « semblable » à ce dernier. Comment, dans ces conditions, sans écart, sans distance, aider cet enfant ? Ne risquerait-on pas, au contraire, de l'enfermer un peu plus dans ses fantasmes, dans un imaginaire refermé sur lui-même ? Jouer, mais savoir en permanence que l'on joue, « en double piste », c'est se situer en partenaire symbolique qui fait intervenir la fonction symbolique de la parole, qui témoigne des

différences entre le jeu et le non-jeu, et qui garde « en réserve » le principe de réalité, le rappel du cadre et de ses interdits.

Une relation « suffisamment bonne », « un tâtonnement expérimental », permettent à l'enfant d'opérer un retournement passif-actif

Ces deux séances portent témoignage du « tâtonnement expérimental » auquel procède l'enfant dans son processus rééducatif. Ismène reprend des événements de sa vie personnelle et scolaire, et expérimente, re-construit, au sein de la relation, ses modes de relation avec le monde. Un « retournement passif-actif » s'opère, lui permettant d'être auteur de sa propre histoire et de reprendre du pouvoir sur elle-même et sur le monde. Elle change donc de place.

Il lui aura fallu la deuxième séance, semble-t-il, et la reprise du jeu dans une « version » apaisée, pour lui permettre de réparer son image et la relation « mère-enfant », en passant par la relation « rééducatrice-enfant ». Dans ce jeu, l'imaginaire symbolisé a pris le pas sur le fantasme trop envahissant.

Lors de la rencontre suivante (32^e), les rôles sont inversés, et je me retrouve être « sa fille ». Elle me fait faire ma lecture, le soir, et je dois lui lire... le chapitre suivant du même livre !... « . Au moment où je lui renverrai le scénario que nous venons de jouer, elle s'écrie : « *C'est beau comme dans un livre!* » Une évolution nette s'est faite sentir ensuite.

Parallèlement, l'enseignante note une amélioration du comportement et du travail d'Ismène, en classe. Elle accepte enfin les règles collectives, elle ne cherche plus le regard constant des autres et elle s'applique dans son travail.

Nous nous retrouvons, après une absence de ma part. C'est notre trente-troisième rencontre. Après le jeu, établi suivant son scénario, elle déclare : « Si tu veux, je vais écrire l'histoire au tableau. Après, tu la copieras sur ta feuille. » Je lui signifie que je suis à sa disposition, si elle a besoin d'une aide. Elle décide alors qu'elle sera la maîtresse, et que je serai l'élève (comme dans le jeu qui a précédé). Elle me demandera de venir écrire au tableau, de temps en temps. (J'écrirai ainsi, à sa demande, quelques mots qui lui auront paru présenter des difficultés orthographiques).

L'enseignante, rencontrée peu après, m'apprend que, pour la première fois, l'amélioration sensible du comportement et du travail, notée précédemment, s'est maintenue. Mon absence n'a pas remis en question cette évolution, alors qu'auparavant, lors d'absences occasionnelles (et pourtant toujours parlées) de ma part, la fillette était particulièrement perturbée. C'est la confirmation que quelque chose a bien basculé dans le processus rééducatif d'Ismène. Une ouverture s'est produite vers le culturel, vers l'écrit, que ce dernier soit produit par la fillette, dans un objectif d'échange et de communication, ou bien reçu, par la médiation du livre.

Ouverture vers l'imaginaire culturel

Le premier livre qu'Ismène avait pris dans ses mains, feuilleté, puis abandonné, avait été le livre *d'information sexuelle pour les enfants de 6 à 9 ans ...* Il est significatif, sans doute, que lors de la trente et unième séance, Ismène soit allée chercher elle-même, et pour la première fois depuis le début de nos rencontres, un livre de contes. Elle se tourne ainsi, pour la première fois, vers un imaginaire culturel. Est-ce pour y chercher,

comme le formule Jacques Lévine¹, des recours dans la fiction, espaces imaginaires, et principaux étayages de *l'auto-réparation* des vécus de déliaison ?

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

Le parcours rééducatif d'Ismène a été difficile, éprouvant, pour l'enfant, et pour les adultes concernés. Son enseignante a reconnu ne plus pouvoir supporter la fillette, parfois, et ne plus savoir comment faire, souvent... Les explosions des tensions pulsionnelles, et les passages régressifs n'ont pas manqué, en classe, et dans l'espace rééducatif.

En émettant la réserve que toute tentative de construire un « modèle » qui tente d'expliquer ou d'interpréter ce qui se passe au sein de relations toujours spécifiques et singulières est toujours schématique et réductrice, on peut avancer cependant que pour la plupart des enfants, leur processus rééducatif correspond à la mise en œuvre d'un processus créatif tel que le décrivent Winnicott² ou R. Kaës³. 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.

2. Une tentative de repérage du processus rééducatif et de ses effets pour l'enfant

Même si certains recouvrements sont possibles, on peut souvent distinguer cinq phases dans le processus rééducatif d'un grand nombre d'enfants rencontrés en rééducation⁴.

Conclusion

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

¹ Lévine, J. 1993, « Transfert et contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tripolaire », *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles ...l'enfant, Strasbourg.

² Winnicott, DW., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, NRF, Gallimard, éd. 1986.

³ Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

⁴ Document de synthèse, présenté à part, sur ce site.

cours des rencontres, de ce que l'enfant construit ensuite, à partir de cette même élaboration, et qu'il transfère en classe.

S'agit-il donc d'évaluation ? Ne serait-il pas plus approprié de parler de « moyens de se donner des repères », des indicateurs, en ce qui concerne l'évolution du processus rééducatif de l'enfant, d'une part, et ce qui est relatif au développement de celui-ci d'autre part ?

Le travail d'analyse dans « l'après-coup » des séances, seul ou en supervision, permet au rééducateur de clarifier où il en est de sa relation avec l'enfant, et par rapport à son propre transfert.

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

Ainsi, l'aide rééducative offre à l'enfant, dans une aire de transitionnalité et par le biais de médiations diverses, le moyen de transformer en représentations ce qu'il a éprouvé, de faire fonctionner pour lui-même ses capacités imaginaires, ses capacités d'expression et de symbolisation sous toutes leurs formes (par le corps, les images et les mots). L'enfant peut ainsi reconstituer son enveloppe psychique et les ressources de son Moi, à l'abri pendant un moment des exigences et des contraintes du groupe-classe, à l'intérieur d'un cadre sécurisant, contenant, étayant, en alliance avec quelqu'un qui l'accompagne dans ses élaborations.

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

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

Références bibliographiques

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

Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.

Chouvier, B. et al. 2002, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod.

Darrault, I. 17 janvier 2001, « La médiation dans la relation d'aide », Conférence à l'IUFM de Lyon.

- Duval Héraudet, J. 1998, *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 »*, Lille, Septentrion, Thèse à la carte.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Guérin, Ch. 1984, « Une fonction du conte : un conteneur potentiel », dans Kaës, R. *Contes et divans*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Paris, Seuil, éd. 1994.
- Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire, livre XVII*, Inédit, notes de cours.
- Lévine, J. 1993, Transfert et contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tripolaire, *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles ...L'enfant, Strasbourg.
- Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », *Colloque Enfance et fiction*, Paris.
- Meltzer, D. 1986, « Le processus psychanalytique, Vingt ans après, le cadre du travail analytique et le rassemblement des éléments de transfert », *Journal de la psychanalyse de l'enfant, 2- Le cadre*, Paidós, Centurion.
- Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. française. 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.
- Winnicott, D. W. 1965, « Elaboration de la capacité de sollicitude », dans *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris : Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974.
- Winnicott, D.W. 1971, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, Gallimard.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Paris, Gallimard, éd. 1986.

Du jeu aux apprentissages	1
Médiations, symbolisation, sublimation	1
I. Les médiations en relation d'aide	1
1. Quelques définitions.....	2
2. Place et fonction des médiations dans la praxis rééducative.....	3
Des enfants englués dans des relations imaginaires.....	4
La praxis rééducative : rigueur et lâcher prise	5
II. Un exemple de médiation : le squiggle. Constitution d'un espace transitionnel	8
1. Mise en situation de squiggle et analyse	8
2. Spécificités du squiggle comme médiation	8
Ce que propose la médiation du squiggle.....	9
Quelques effets constatés sur le processus de l'enfant.....	10
3. Fonctions du cadre et fonctions de l'aidant.....	13
La fonction de présentation de l'objet.....	13
Comment définir « la fonction contenante » et « la fonction conteneur » ?	15

La capacité d'intervention.....	16
La fonction « sécuritaire ».....	16
La fonction structurante	16
Tenir le rôle de la mémoire, du rappel, de la trace.....	18
Clarifier ses propres réactions et positionnements.....	19
II. Du jeu aux apprentissages. Symbolisation, sublimation, apprentissages.....	20
1. Le processus rééducatif d'Ismène	20
Ismène expérimente différentes places ou positions au sein de la relation rééducative et (re)construit son histoire.....	20
Le rééducateur : partenaire symbolique de l'enfant dans le jeu - Effet de l'écart.....	23
Une relation « suffisamment bonne », « un tâtonnement expérimental », permettent à l'enfant d'opérer un retournement passif-actif.....	24
Ouverture vers l'imaginaire culturel	24
2. Une tentative de repérage du processus rééducatif et de ses effets pour l'enfant	25
<i>Conclusion</i>	25
<i>Références bibliographiques</i>	26