

12 mars 2002, Rééducateurs du Vaucluse, AVIGNON

Un processus rééducatif créatif en cinq temps

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

Jeannine DUVAL HERAUDET

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 WINNICOTT¹ ou R. KAES². Cette **création de soi par soi** les mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme leurs symptômes, à **la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie des pulsions dans une recherche d'inscription symbolisée et active dans la culture et dans la collectivité scolaire.**

Premier temps du processus ou une période d'illusion

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

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

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

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

¹ WINNICOTT, D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986, 213 p.

² KAES, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

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 »³ qui n'aurait pour effet que de renforcer la dépendance de l'enfant, de « faire bouchon » ? Le rééducateur parviendra-t-il à faire jouer la fonction de son ignorance sur le processus rééducatif et sur les élaborations de l'enfant afin d'inciter celui-ci à devenir créatif et afin de permettre qu'advienne, pour cet enfant, le savoir sur lui-même ?

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

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

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

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

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

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

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

Troisième temps : désillusion et crise

L'enfant va attaquer le cadre, le rééducateur, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par WINNICOTT lorsqu'il parle de la construction de la « capacité de sollicitude »⁴. 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 »⁵ décrite par WINNICOTT, nommée encore période de crise, d'isolement, par René KAËS⁶. 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 »⁷

L'important est que le cadre (et le rééducateur) ne soient pas détruits et prouvent qu'il n'y a pas d'effets de

³ 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.

⁴ 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

⁵ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

⁶ KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

⁷ p. 3

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

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

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

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

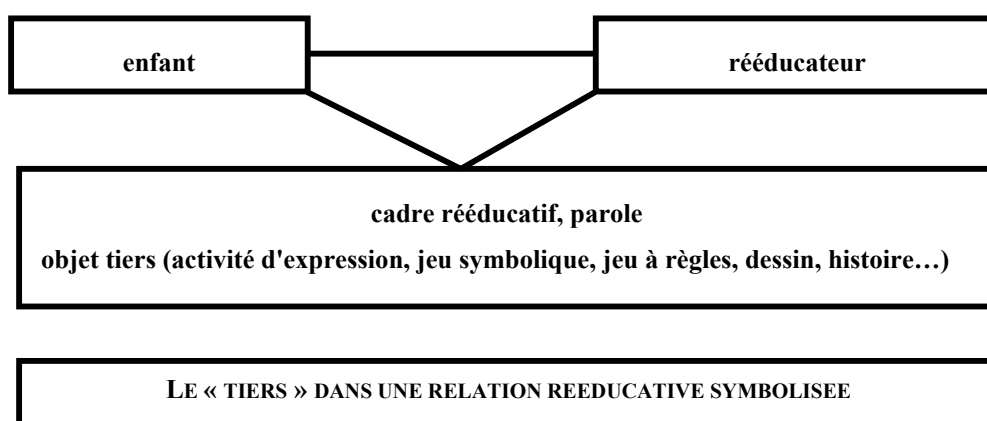
Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « *espace potentiel* »⁸, d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* »⁹, intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* »¹⁰, 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* »¹¹. 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* »¹².

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

L'enfant (re)construit sa capacité à être seul en présence d'un autre¹³ 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.



⁸ WINNICOTT, op. cit.

⁹ KAES, op. cit., p. 2.

¹⁰ WINNICOTT, op. cit.

¹¹ WINNICOTT 1971, p. 25

¹² 1956-57, p. 35

¹³ WINNICOTT D.W., 1958, La capacité d'être seul, *IN De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. Française 1969, éd. 1980, Sciences de l'Homme, 466 p., pp. 325-333.

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

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

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

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

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

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

Le support de la trace, de l'écrit du rééducateur puis de l'enfant, l'inscription des petits mythes de l'enfant constituent une « mémoire » du processus rééducatif et des repères pour l'enfant dans la (re)construction de lui-même. L'inscription de cette histoire dans le temps permet à l'enfant de se repérer, de s'y RE-TROUVER et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et l'investissement dans le culturel. Il faut connaître son histoire pour se construire et pour s'inscrire dans un projet. Dans le même temps, **en jouant et en créant**, l'enfant **poursuit donc l'élaboration des capacités préalables** qui vont lui permettre d'apprendre dans sa classe, avec son maître et/ou il se donne la possibilité de les remobiliser alors qu'ils étaient rendus indisponibles sous la chape de l'inhibition ou dans les impasses liées aux symptômes.

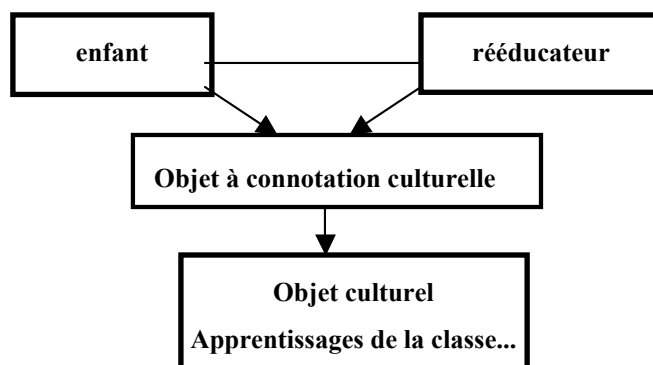
L'enfant « va mieux ». Son imaginaire n'est plus éprouvé comme dangereux, et il s'enrichit des apports de l'imaginaire culturel. Un espace **culturel potentiel** peut ainsi prendre existence, au sein d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace incite l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages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

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

Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire

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

L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir être investie dans les apprentissages. L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.



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

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

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

L'aide rééducative aura eu des effets et aura atteint ses objectifs, si l'enfant peut se séparer, rejeter le rééducateur comme « un déchet », dirait LACAN à propos du patient à l'égard de son analyste. Le rééducateur sera quelqu'un dont l'enfant n'aura plus besoin. Cela suppose qu'il a intériorisé ce qui lui sera nécessaire pour s'auto-réparer lorsqu'il sera confronté à de nouvelles difficultés.

Ce rejet, le rééducateur le connaît dès le départ, et il l'accepte. L'objectif d'une rééducation n'est pas que l'enfant « se sente bien » avec le rééducateur, mais en classe, et sans aide, du moins rééducative.

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.