

14 décembre 2003, OISE, AREN 60

15 octobre 2008, AVIGNON, Rééducateurs, Groupe de Soutien au Soutien¹

Quelle maîtrise en rééducation ?

Les quatre discours

Jeannine DUVAL HERAUDET

INTRODUCTION (OISE)

Lorsque le RASED propose une aide rééducative à un enfant, c'est parce que, suite à tout un premier travail d'analyse de la situation globale de cet enfant, l'hypothèse a été posée que celui-ci ne parvenait pas à articuler sa vie privée et sa vie sociale scolaire, « *son monde personnel et les codes culturels qui régissent l'école* » qu'il ne parvenait pas à « *se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.)* » selon les termes de la circulaire d'avril 2002. L'hypothèse est avancée que sa pensée est manifestement encombrée de préoccupations qui mobilisent une énergie devenue indisponible pour les investissements scolaires, mais que sa difficulté reste dans des limites « ordinaires ».

Le projet rééducatif global vise à aider un enfant à passer d'une position passive et régrédiente dans laquelle il subit les événements de son histoire, sa scolarité, ses relations, à une position active, progrédiente. Le rééducateur va mettre en œuvre les conditions pour que cet enfant prenne en main ou (re)prenne une certaine maîtrise sur ce qu'il vit, sur son histoire et sur ses apprentissages.

Pour atteindre cet objectif, le rééducateur doit radicalement changer de positionnement par rapport à celui qu'il occupait en tant qu'enseignant. Il institue et doit occuper une place « autre » dans l'école, différente de celle de l'enseignant dans sa classe ou de celle de l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique. Il doit intégrer, dès avant la première rencontre avec l'enfant, un **positionnement spécifique qui correspond à l'abandon d'une position de maîtrise** par rapport à la parole, au désir de l'enfant et aux productions de celui-ci, alors qu'il « tient » le cadre. C'est un des effets les plus importants attendus de sa formation spécialisée de rééducateur, mais ce n'est pas si simple. Je soutiens que si la parole est rééducatrice, **c'est le changement de place du rééducateur dans le discours** organisateur de la relation rééducative **qui permet que cette parole émerge et s'élabore** ².

Ce n'est cependant pas sans repères ni garde-fous : pour soi, pour l'enfant qui est là, pour les partenaires de l'action entreprise, pour les parents de cet enfant et pour son enseignant.

Quels sont ces repères et quels positionnements peuvent guider le rééducateur lors des différentes fonctions et relations qui constituent sa tâche ?

Dans la mesure où je ne peux savoir à votre place ce que vous pensez ici, dans l'instant présent, j'en suis réduite à imaginer ce qu'il en est de vos attentes, à me les représenter, dans ce qui est MA réalité psychique.

¹ Ce texte est la trace de ces deux interventions.

² C'était le nœud de ma thèse, c'est-à-dire son hypothèse de recherche et donc ce que je cherchais à valider au vu de la clinique rééducative avec l'enfant.

Vous avez fait appel à moi pour que je témoigne auprès de vous non seulement de mon expérience de rééducatrice, mais également pour que j'apporte des éléments de réflexion théorique qui éclaireront votre propre pratique. Votre mouvement naturel, lié aux circonstances, peut vous conduire à situer ma parole dans ce que Jacques LACAN nomme non sans un certain dédain, le « discours de la Science » ou discours Universitaire. A moi de faire en sorte que le savoir ne soit pas figé en une place qui pourrait vous conduire, soit, dans le meilleur des cas, à écouter et à m'accompagner dans mes analyses ou à contester la pertinence ou la justesse de ce que j'avance ou encore, dans d'autres cas liés à votre état de fatigue, à vos préoccupations personnelles ou professionnelles diverses, à vous échapper tel l'enfant qui joue avec l'oiseau lyre.³ A moi de faire en sorte de me destituer suffisamment de cette place où vous pourriez m'assigner et à me situer dans un autre discours à partir duquel le savoir peut être plus largement partagé.

Si la notion de transfert est un concept fondamental dans la relation rééducative, il n'a pas les mêmes effets selon la place des interlocuteurs dans le discours. Le repérage dans les différents discours est utile dans la lecture de la relation et dans l'évolution de celle-ci. Il peut répondre en partie à la question de la maîtrise au sein de la relation rééducative. Maîtrise de qui ou de quoi ? De la part de qui ? Avec quels objectifs ? Avec quels effets et quelles limites ?

La situation de journée et non pas de conférence, nous permet de nous interroger plus avant sur des concepts et de prendre du temps pour tenter de les clarifier, de les approfondir ensemble.

Je dois formuler une précaution méthodologique. La construction ou l'utilisation de « modèles » est toujours formelle, schématique, vidée de sa substance affective, émotionnelle, relationnelle, transférentielle. Il ne s'agit en aucune façon de mécanismes, de recettes reproductibles d'une situation à l'autre, de « prêt à porter » de la relation, selon lequel tel acte, tel positionnement entraînerait automatiquement tel effet. Toute relation humaine est unique, changeante, évolutive, soumise à la subjectivité des partenaires, à condition qu'elle prévoie l'espace de liberté nécessaire. Un modèle peut cependant s'avérer pertinent pour lire la pratique et l'analyser dans l'après-coup de la rencontre. Ceux qui nous intéressent sont donc des modèles de compréhension, des modèles interprétatifs de ce qui s'est passé. Notre vigilance doit donc s'exercer vis-à-vis de toute tentative de réification de la relation.

Nous tenterons d'articuler théorie et pratique.

Je pourrais et je sais le faire - parler pendant 5 à 6 heures... Le thème que vous avez choisi nous permet de procéder autrement. Je sais, de plus par expérience, l'ayant vécu moi-même, que les journées de formation, trop rares, sont des occasions privilégiées et précieuses d'échanger sur nos pratiques entre collègues. Je vous proposerai donc différentes formes de travail : des exposés de ma part, des réflexions sur des définitions théoriques, des échanges de vos pratiques en petits groupes, plus axés sur des bases théoriques qui éclairent la relation rééducative, ce matin.

Le risque de somnolence postprandiale s'accordera mieux de développements plus cliniques.

J'ai naturellement préparé beaucoup de choses à partager avec vous. Trop de choses sans doute pour une seule journée... Ce qui importe le plus je crois, c'est d'alimenter notre réflexion, d'ouvrir éventuellement quelques portes pour la poursuite de cette réflexion. Nous risquons fort, ce soir, de nous retrouver tous, vous et moi, divisés entre ce que nous aurions aimé faire et ce que nous avons pu faire. Nous voilà au cœur de notre sujet puisqu'il nous impose de nous interroger, justement, à propos de la place du sujet dans le discours, de la place dans son désir et donc de sa place dans la relation...

Le thème que vous avez choisi nous impose d'aller chercher ensemble ce que Jacques LACAN a théorisé de la position de maîtrise dans la relation. C'est lui qui s'est intéressé le plus directement et de la manière la plus systématique à cette question. Cependant d'autres entrées complémentaires sont possibles. Nous tenterons de faire des liens et je vous invite à y participer activement.

Qu'est-ce qu'un discours ?

Toute parole s'adresse à un autre, y compris lorsqu'elle est lancée à la cantonade, à qui voudra bien l'entendre, « à bon entendeur, salut » !

Selon Jacques LACAN, le discours est ce qui structure la relation du sujet aux signifiants et aux objets et c'est ce qui organise et règle le lien social.⁴ Tout discours s'adresse à un autre à partir d'une certaine place. « Les

³ PREVERT J., 1949, Page d'écriture *IN Paroles*

⁴ Cette partie a été retravaillée pour le groupe de Soutien au Soutien constitué de rééducateurs de l'Education nationale, Avignon, le 15 octobre 2008.

discours dont il s'agit, dépassent largement le champ de la parole, ce sont des discours sans parole, précise Jacques LACAN⁵, la parole vient s'y loger ensuite comme elle peut... ». Un exemple de langage sans paroles (immédiates du moins) en est le surmoi qui, sans paroles explicites, règle nos comportements, nos paroles, nos pensées. Il y a un certain repérage du discours à faire afin de savoir ce que l'on fait. En tant que professionnel, cela paraît indispensable. Ces discours peuvent prendre quatre formes que Jacques LACAN écrit sous la forme de « mathèmes ». Ces Discours s'enchaînent et se soutiennent les uns les autres. Ce sont : **le discours du Maître, le discours de l'Hystérique, le discours de l'Universitaire, le discours de l'Analyste. Quand nous parlons, nous utilisons tour à tour une des quatre structures du discours.** Les places occupées par celui qui parle tournent et correspondent à un changement de discours au sein de la rencontre. Malgré leur appellation, personne ne reste figé dans un seul discours, mais il est possible de repérer des dominantes. Les différents discours s'enchaînent et se soutiennent les uns les autres. Le rééducateur est conduit à les utiliser tour à tour lors de sa rencontre avec les différents partenaires et avec l'enfant.

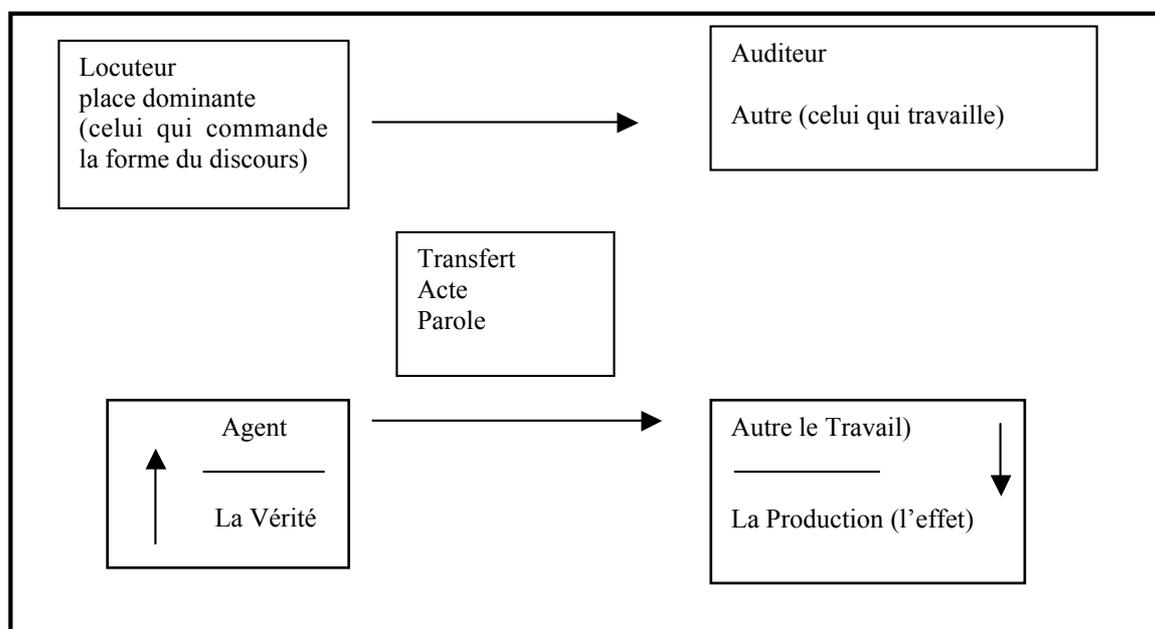
Si le transfert est présent dans toute relation éducative ou rééducative, il n'a pas les mêmes effets selon la place des interlocuteurs dans le discours. Se repérer soi-même dans les différents discours, lorsque l'on est professionnel, est utile pour pouvoir lire ce qui se passe dans la relation à un moment donné, pour pouvoir éventuellement réajuster ses propres positionnements, mais aussi pour pouvoir repérer l'évolution de cette relation.

La formalisation des différents discours utilise des termes qu'il est nécessaire de définir. Dans un premier temps, nous tenterons de le faire rapidement, schématiquement sans doute, espérant toutefois être suffisamment fidèles à la théorisation qui en est faite. Dans un deuxième temps, nous tenterons de nous repérer dans la formalisation de ces « Quatre discours ».

QUELQUES DEFINITIONS

Quatre éléments sont en inter-relation dans chacun des quatre discours : l'Agent, l'Autre, la Vérité, la Production.

Schéma 1



⁵ LACAN J., 1969-1970, *séminaire L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 180

L'Agent, la Vérité, l'Autre, la Production

Toute parole s'adresse à un autre, y compris lorsqu'elle est lancée à la cantonade, « à qui veut l'entendre »... « *Et il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur...* »⁶. Lorsqu'un sujet s'adresse à un autre sujet, il s'inscrit dans un discours qui lui-même construit un lien social et définit deux places : **L'Agent** (le locuteur) et **L'Autre**.

Mais l'agent est aussi un effet de **LA VÉRITÉ** située au-dessous de la barre. Il parle au nom de cette vérité, latente, celle de son inconscient, qui ne lui est pas facilement révélée. Cette vérité peut interférer sous les propos officiellement tenus. Elle est toujours à demi cachée, ne s'accorde que d'un mi-dire, d'une énigme, et ce qui énonce le mieux cette vérité, c'est le mythe (comme l'énigme du sphinx pour Œdipe ou comme dans les petites histoires ou les petites mises en scène que l'enfant construit en rééducation).

L'AUTRE est celui à qui s'adresse l'agent, c'est celui qui travaille.

LA PRODUCTION ou l'effet. Tout discours produit quelque chose.

La clinique est intéressée par le fait que ces 4 termes peuvent tourner (à condition d'en respecter la logique, prévient LACAN, c'est-à-dire de conserver les différents termes dans le même ordre au niveau du mathème). Chaque rotation d'un quart de tour correspond à un nouveau discours. Les effets produits ne sont pas les mêmes lorsque les places changent.⁷

Dans l'écriture des quatre discours, LACAN fait correspondre aux termes précédents ceux de **Signifiant**, en le décomposant en **S1** et **S2**, celui de **\$ barré** (ou Sujet divisé), et celui d'**objet a**.

Il nous faut donc d'abord définir ces concepts et en premier lieu celui de « signifiant ». Clarifier ce dont il s'agit lorsqu'il est question de signifiant est nécessaire en effet dans la lecture des discours mais offre également un intérêt certain en ce qui concerne la lecture clinique des petites histoires ou petits mythes que l'enfant met en scène séance après séance au cours de son processus rééducatif.

Signifiant et Signifié

Chaque mot porte deux versants qui correspondent à deux réalités psychiques. Par exemple, le **signifiant (S)** « arbre » correspond à une image acoustique interne (qui n'est pas le son matériel du mot) et le signifié (**s**) « arbre » correspond au concept, à l'idée d'arbre. (**Schéma 2**)

Schéma 2

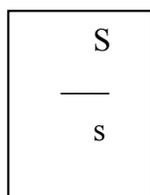
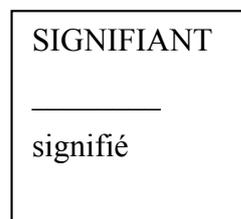


Schéma 3



De plus, du fait de leur polysémie, les mots renvoient à des représentations et à des sens différents. Par exemple, le mot arbre renvoie à l'image d'une grande plante ligneuse vivace, à différentes espèces très différentes, mais peut renvoyer également à une pièce de moteur ou encore à la représentation graphique d'une filiation généalogique... Le mot « bassin » peut évoquer une construction qui permet de contenir de l'eau, un matériel médical utilisé pour les malades alités ou une partie du corps, et, pourquoi pas, le « bas-sein » ? Le signifiant est trompeur, une signification peut toujours en cacher une autre, comme un train peut en cacher un autre et « *ce qui est signifiant de quelque chose peut devenir à tout moment signifiant d'autre chose* ». ⁸ Le sens d'un mot n'est vraiment déterminé que par le contexte dans lequel il se trouve. Ceci fait proposer à Jacques LACAN (en référence à Saussure), d'inscrire le signifié sous la barre du Signifiant, sachant qu' « *il y a possibilité de perpétuels glissements du signifié sur le signifiant, et du signifiant sur le signifié... Ce signifiant c'est le discours* ».

⁶ LACAN, 1966, *Ecrits*, Paris : Seuil, 289 p., p. 247

⁷ « Ce qui a de l'importance dans ce qui est écrit, ce sont les relations : c'est là où ça passe et là où ça ne passe pas ». SAUSSURE, F. De., 1915, *Cours de linguistique générale*, publié par ses élèves après sa mort, éd. Payot., p. 21

⁸ LACAN J., *La relation d'objet*, p. 47

concret, le niveau de surface, tandis que le **signifié** est du côté du flux des émotions, du flux libidinal, des tendances, chez un sujet et entre les sujets, de la continuité du vécu ». ⁹ (**Schéma 3**)

La possibilité même de l'inconscient est conditionnée par le fait qu'un signifiant peut insister dans le discours du sujet, sans pour autant être associé à la signification, ou au **signifié**, qui pourrait importer pour lui.

Les différents signifiants s'associent et se répètent hors de tout contrôle du moi dans les symptômes, les lapsus, le rire ¹⁰, quitte à changer de sens à chacune de leurs occurrences. « ...ce qu'il en est de l'être tient au sens... chose curieuse, du non sens, ça fait le poids, ça prend à l'estomac, et particulièrement c'est là le pas franchi par Freud d'avoir montré que c'est ce qu'a d'exemplaire le mot d'esprit, ce mot sans queue ni tête » ¹¹, avance J. LACAN.

Le symptôme comme signifiant

Le symptôme, qui dit quelque chose d'une manière incohérente, inaudible, peut être considéré comme le signifiant d'un signifié inaccessible pour le sujet, qui se répète.

Nous sommes bien placés, en tant que rééducateurs, pour savoir qu'une « pilule miracle » ne soignera pas le mal-être, l'angoisse qui surgit, la provoque, qu'elle ne répondra pas à des préoccupations envahissantes, qu'elle empêchera peut-être l'émergence de la pulsion, force vitale, qui se déchargeait comme elle pouvait, parce que l'enfant n'avait pas pu ou pas su l'investir autrement... Tout au plus aboutira-t-on au silence du « je » et à l'écrasement du désir... Ce que vise au contraire et entre autres choses le processus rééducatif est d'offrir des voies pour alléger les signifiés porteurs d'angoisse ou trop directement liés aux pulsions destructrices, afin d'aider l'enfant à (re)trouver une certaine maîtrise de sa pensée et à récupérer ses possibilités créatrices. On réalise qu'à vouloir éradiquer le symptôme, on nie ou on écrase aussi le désir et le sujet avec !

S2

Les parents parlent de l'enfant à naître et se constituent **une réserve d'attributs** qui concernent cet enfant. Ces attributs sont en rapport avec leurs craintes et leurs désirs, leurs projets réussis ou avortés, etc. Ils choisissent un prénom, évoquent le sexe de l'enfant, formulent des projets pour lui. En fonction d'indices ténus, ils construisent des hypothèses sur ce qu'il sera. Sera-t-il calme, ou au contraire, s'il bouge beaucoup, s'il donne de puissants coups de pied, sera-t-il agité, sportif, nerveux ? Sera-t-il aussi fort que l'oncle Jules ? Pourvu qu'elle n'ait pas le caractère de Tatie Danièle ! Tous ces énoncés constituent un savoir, un **S2** qui sera prêt à accueillir l'enfant... Cette place, l'enfant ne l'occupera jamais vraiment, heureusement. Un écart se produit. Cependant, le discours des parents, ces mots dits sur l'enfant, s'inscrivent eux-mêmes dans un réservoir et une chaîne de signifiants. « *Il y a du signifiant déjà installé, et déjà structuré. Il y a déjà une usine faite, et qui fonctionne... Cette usine, c'est le langage, qui fonctionne là depuis aussi longtemps que vous pouvez vous en souvenir. Littéralement, vous ne pouvez pas vous souvenir au-delà, je parle de l'histoire de l'humanité dans son ensemble. Depuis qu'il y a là des signifiants qui fonctionnent, les sujets sont organisés dans leur psychisme par le jeu propre de ces signifiants* » ¹². **S2** contient donc l'ensemble des signifiants et il est désigné comme **le Savoir**.

S1

Tout sujet humain en passe par 2 naissances :

Première naissance : biologique

Première séparation. Rencontre avec le réel du corps.

Deuxième naissance : symbolique - Temps 1

Poussé par un besoin corporel, le nouveau-né crie. Ce cri du bébé, s'il est considéré dans sa forme sonore, est hors sens. La mère (ou la personne qui remplit cette fonction), est inscrite dans le symbolique et la parole (dans le **S2**). Elle entend ce cri et l'interprète comme **un appel** qui lui est adressé. Elle suppose d'emblée un sujet et attribue un sens **S1** à ce cri. Elle plaque donc du symbolique sur le réel ¹³. La mère se fait Grand Autre pour son enfant. Elle devient pour lui le lieu où se situent le réservoir et la chaîne des signifiants. C'est en cela qu'il y a une irréductible aliénation de structure du sujet à l'Autre, aliénation due au langage. Ceci conduit Jacques

⁹ LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 47

¹⁰ dans le mot d'esprit, le signifiant défie la censure

¹¹ LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 55

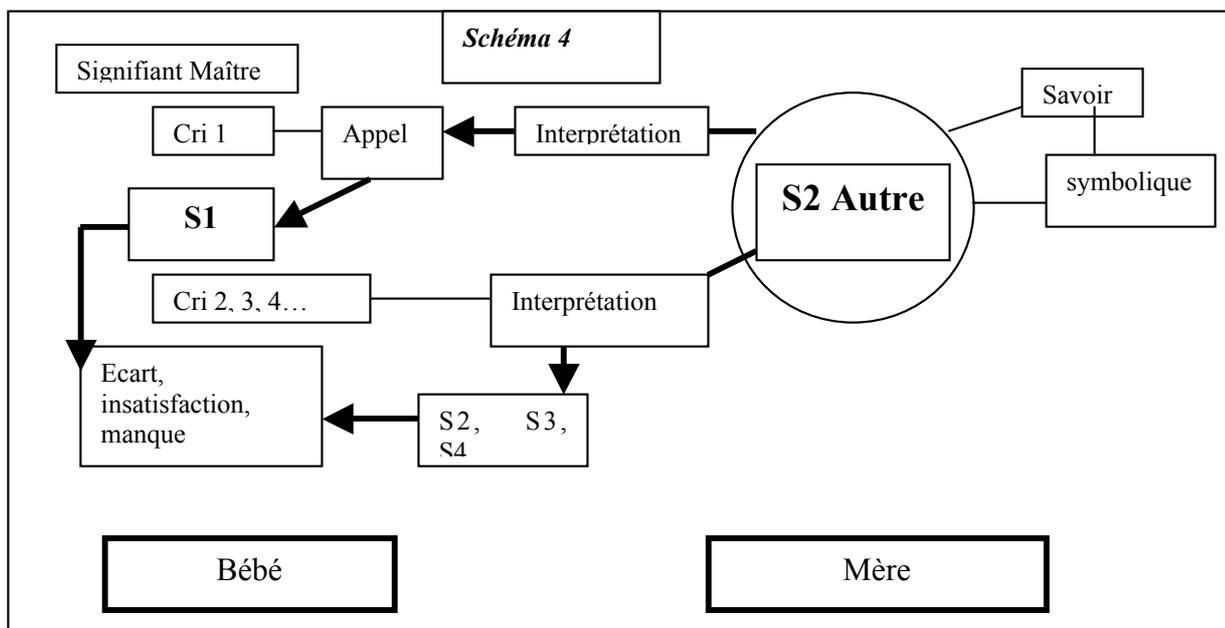
¹² LACAN J., 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire livre IV*, p. 50

¹³ cf. Piera AULAGNIER, 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986, 396 p.

LACAN à formuler : « *le langage est la condition de l'inconscient* ». ¹⁴ Il se produit, à ce moment précis, un nouage entre :

- la chair (le réel)
- la parole (symbolique)
- le corps (imaginaire, ou imaginarisé par la mère)

Par cette opération de parole, le symbolique mortifie le vivant de la chair (le castre), le « d'homestique ». « *Le mot est le meurtre de la chose* », affirme J. LACAN. La mère inscrit son enfant dans l'ordre du langage et dans un **S2** qui est constitué de l'ensemble des signifiants assignés comme **Savoir**.



Toutefois, pour le nouveau-né, un équilibre physiologique est retrouvé. **La réponse S1 s'inscrit comme satisfaction inaugurale des besoins**, accompagnée des paroles de la mère. J. LACAN nomme également le **S1** « **signifiant maître** » (= un signifiant qui représente le sujet pour un autre signifiant) et il avance : « *Le sujet est un effet du langage* ».

Temps 2

Cependant, un besoin physiologique se fait à nouveau sentir. L'enfant crie et adresse donc un nouveau signe à sa mère. Il attend toutefois une réponse strictement identique à celle qui est inscrite dans son corps. Or, la réponse n'est jamais exactement la même, ne serait-ce que parce que du temps s'est écoulé. Un **écart** irréductible (et au moins temporel) apparaît **entre S1 et S2**. C'est l'origine de **l'insatisfaction** et du **manque**, mais aussi de la nécessité pour l'enfant d'en passer par **la demande**. Cette insatisfaction et ce manque se renouvelleront dans les réponses ultérieures S3, S4... La mère interprète les appels de son enfant et les traduit comme des demandes à partir de ce qu'elle est, mais aussi selon ses préoccupations du moment... Elle y répond à sa manière. Si elle est mère plutôt « nourricière », elle interprétera d'abord « il a faim ». Si elle est plutôt obsessionnelle de la propreté, elle interprétera « il est mal avec les fesses mouillées », etc. C'est ce que Piera AULAGNIER nomme *la violence de l'interprétation*¹⁵ (de la mère, s'entend). Violence, parce que risque d'erreur, violence indispensable parce que de cette erreur, de cet écart inévitable entre le besoin éprouvé et l'attente d'une réponse identique pourra émerger la demande, et de l'écart entre demande formulée et réponse de l'Autre pourra naître le désir. De toutes façons, la mère répond toujours à côté, en décalage, en retard ou incomplètement. Elle ne peut pas non plus totalement satisfaire à la demande d'amour inassouissable de son enfant, demande qui se situe au-delà du besoin et qui **ouvre au désir**.

Ce décalage, ce « ratage » origine ce que la psychanalyse nomme la division du sujet et permet de mettre en évidence que **le sujet est « entre »** les 2 signifiants **S1** et **S2**, ce qui conduit J. LACAN à écrire **\$**. **Le sujet** dit « **barré** » n'étant autre que la coupure entre deux signifiants pointés dans le rapport avec le savoir. Il n'est pas

¹⁴ ibid. p. 42.

¹⁵ AULAGNIER P., 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986, 396 p.

autonome. Il est divisé entre son conscient et son inconscient, entre ce qu'il veut faire et ce qu'il peut faire, entre ce qu'il peut dire et l'impossible à dire, etc. (*Schéma 5*)

Schéma 5

$$S1 \rightarrow S2$$

$$\frac{\quad}{\$}$$

L'objet a

Pour dire quelque chose de son désir, le sujet devra donc en passer par la demande. Toutefois, du fait qu'il parle, il ne peut dire tout le signifié, il ne peut tout dire de son désir. Il y a **une perte, un reste**. On peut dire que le signifiant a barre sur lui (et l'on retrouve le schéma 3). De ce reste, Lacan en déduit **l'objet a** ou l'objet perdu du désir, ce qui du réel (du corps) est resté hors langage. **Objet a, fantasme et angoisse** sont étroitement liés. Le fantasme s'écrit $\$ \diamond a$, \diamond représentant le nouage entre $\$$ et a . Or « *l'angoisse apparaît lorsque le fantasme se fissure* »¹⁶.

Cet **objet a**, c'est l'objet d'amour « *foncièrement et définitivement perdu, toujours remplacé, comme le sein, le regard, la voix, les larmes, l'éclat de rire, l'enfant tombé du corps de la mère, les excréments, l'urine* »¹⁷. Lacan le nomme également « **plus-de jouir** » car le sujet court sans cesse pour saisir un objet qui, s'il existait, lui permettrait d'atteindre une jouissance complète. Toutefois, dans la réalité, cet objet n'a jamais existé, c'est **un leurre**, mais un leurre nécessaire car il **soutient le désir**. J. LACAN situe cet **objet a** comme l'objet autour duquel tourne la pulsion dans sa répétition, tout en le ratant toujours. Lacan définit quatre objets a : le sein, le déchet fécal, le regard, la voix. Il y ajoutera le « rien ».

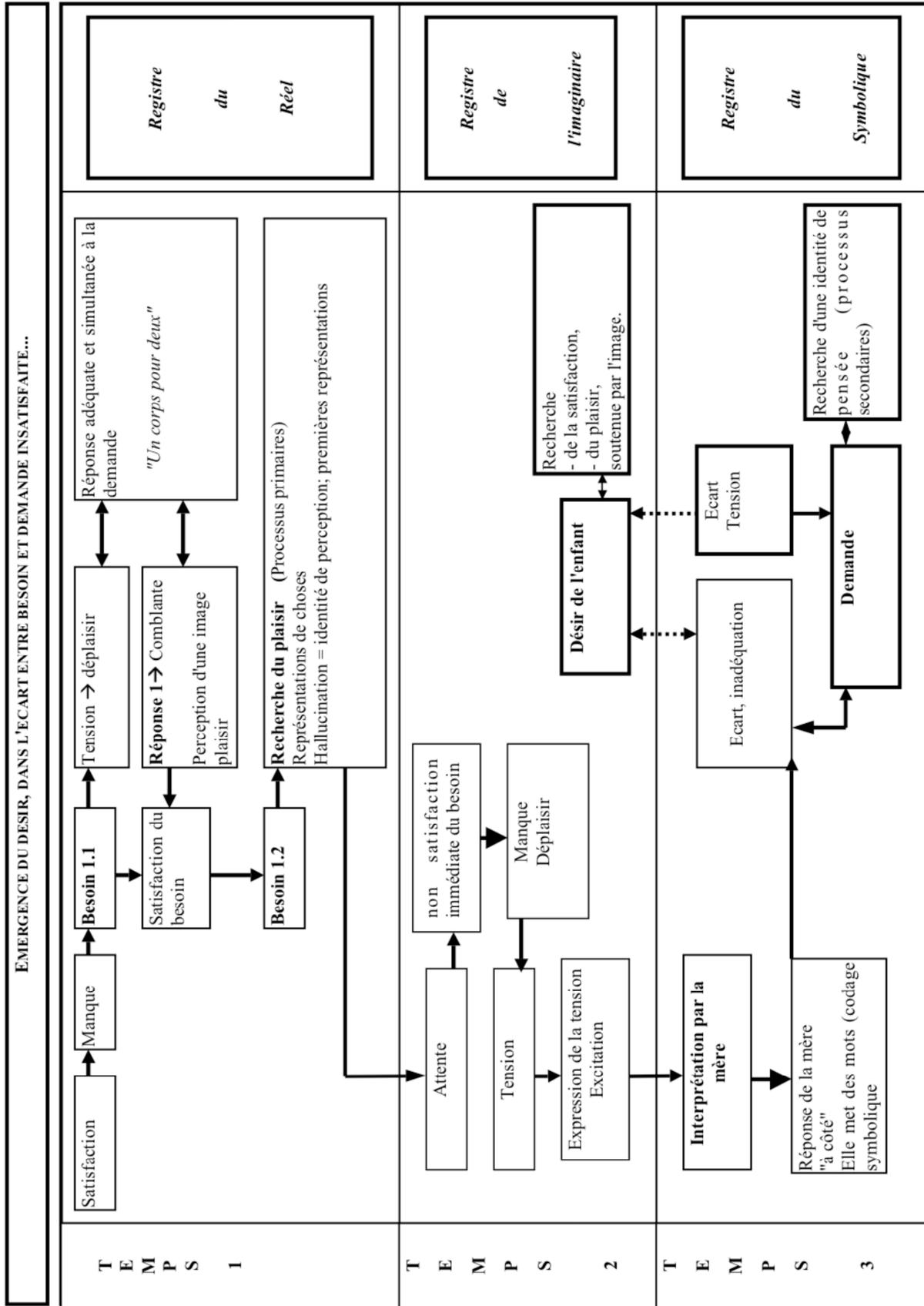
(Page suivante)

Schéma : Emergence du désir dans l'écart entre besoin et demande insatisfaite¹⁸

¹⁶ J. LACAN

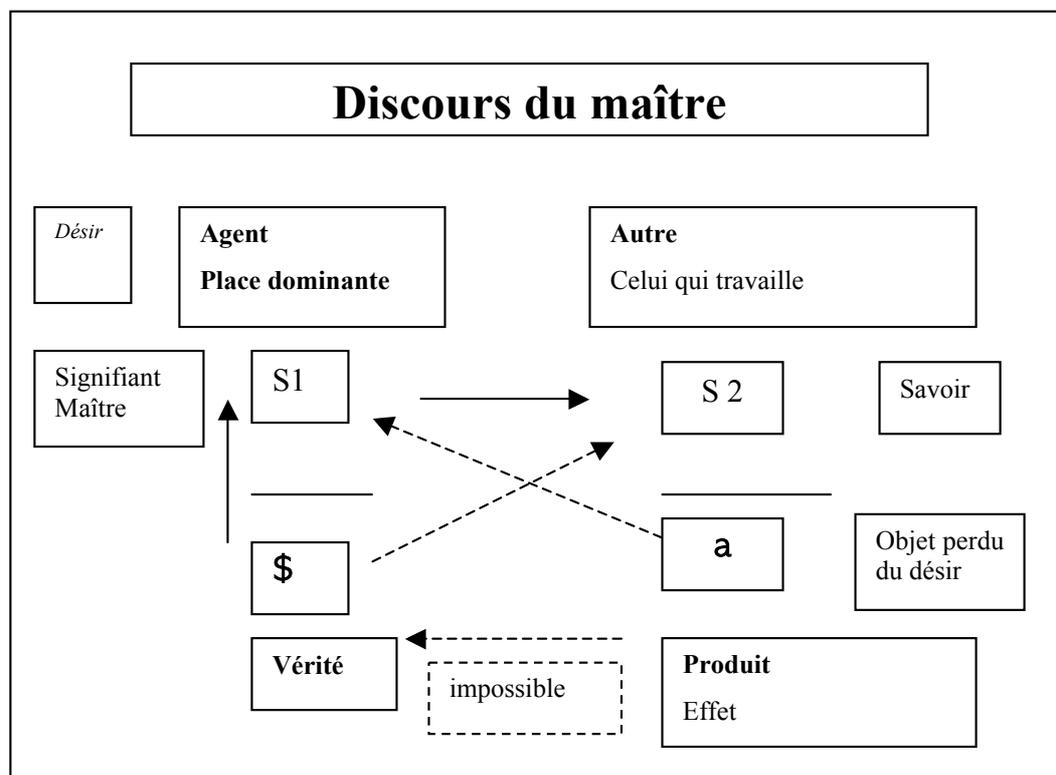
¹⁷ PIGNOLY G., 1989, Le jeu : de l'éducatif au thérapeutique, *IN Actes du 5^{ème} Congrès FNAREN*, Besançon, Le jeu du je, Les enjeux du jeu en rééducation, pp. 23- 36, p. 28

¹⁸ Extrait de : DUVAL HERAUDET J., *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, p.



Le discours du Maître

LACAN construit le discours du Maître en référence à la relation du maître à l'esclave telle qu'elle est décrite dans les dialogues de Platon. Dans ce texte, ce qui fait la spécificité du discours du Maître, c'est que, souligne LACAN, « l'esclave répond aux questions naturellement ce que les questions lui dictent comme réponse, on trouve là, sous cette espèce de forme de démission, de dérision, de mode de bafouer le personnage qui est là retourné sur la poêle, ... on montre bien que le sérieux, la visée, c'est ceci : c'est que l'esclave sait et que, à ne pas l'avouer et que se cache ce dont il s'agit, c'est de ravir à l'esclave sa fonction au niveau du savoir. »¹⁹



La dominante du discours du Maître, c'est la loi du discours, en tant que **S1** en occupe la place.

L'Agent, en S1, est effet de la vérité, la sienne. Il agit au nom d'une **Vérité**, qui est celle du **Sujet divisé** et qui a barre sur lui. La vérité est cachée, on ne peut tout dire à la place de la vérité. Elle a rapport au réel. Elle ne peut s'énoncer que d'un mi-dire, sous la forme d'une énigme ou d'une question en cette place d'un savoir mis sous la forme du S 1. Quelque chose est comprimé et demande à être déplié pour être lisible. Ce sujet est reconnu comme non univoque : où il n'est pas, il pense et où il pense, il n'est pas... et il est les deux...²⁰ On peut voir par exemple à l'œuvre le S1/ \$ dans l'assujettissement d'un sujet à un mot d'ordre politique, à un maître ou à un commandement.

De sa place de Maître, et bien qu'il soit agi par son \$, l'agent n'a pas un accès direct à l'*objet a* cause du désir. Il y a de l'impossible (et pas de communication possible dans ce sens sous les barres entre l'*objet a* de l'Autre et le \$ de l'Agent). Dans la mesure où sa Vérité est \$ on peut avancer que l'Agent s'est exposé à la castration et donc à la mort. « *Il est châtré* »²¹ dit LACAN. Le mathème du fantasme, relation du *a* avec la division du sujet \$ \diamond a, est complètement inversé. On voit qu'il est impossible qu'il apparaisse dans ce discours. Il y a de l'impossible à démontrer le vrai. L'impossible, c'est aussi ce que FREUD avançait à propos de gouverner, analyser, éduquer...

¹⁹ LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 14

²⁰ p. 107

²¹ p. 107

La place du Maître (celle de son désir) est-elle au niveau du **savoir** ? **Pas du tout, »** *Il ne désire rien savoir du tout, il désire que ça marche...* »²². Le maître a renoncé au « tout savoir » et à la jouissance de ce « tout savoir ». Le Savoir est du côté de l'autre, celui auquel s'adresse le Maître. Il désire mettre au travail ce savoir chez l'**Autre (le S2)** et veut que cet Autre **Produise** quelque chose du côté du désir, ce qui du réel est resté hors langage, à savoir l'objet *a*.

D'un côté le désir, de l'autre côté le site de l'Autre. Ceci illustre que « *le désir du sujet c'est le désir de l'Autre* ». ²³ C'est cet autre qui travaille qui a les moyens de cette jouissance, grâce à l'insistance du S 1 sur le S 2. Comme la demande (celle du Maître), échoue toujours, elle se répète, il y a une perte, d'où émergence du *a*. C'est en fin de compte l'élève, par son travail, qui donne au Maître sa vérité... et « *le Maître n'apparaît plus que d'avoir été l'instrument, le cocu magnifique* »²⁴... Sa vérité lui sera livrée en partie par le travail de l'autre (sans élève, pas d'enseignant..., sans enfant en difficulté, pas de rééducateur et pas de rééducation...). L'agent doit donc en passer par l'Autre qui lui restitue un petit quelque chose de sa jouissance, « *des lichettes* »²⁵, ce que LACAN nomme le « plus-de-jour » ou la « plus-value », en référence au discours marxiste.²⁶ Pour LACAN, c'est le réel.

Le modèle de l'enseignement qui répond au discours du Maître est celui de la transformation. On en a des exemples dans le constructivisme, les méthodes actives : c'est l'apprenant qui construit ses connaissances...

Mais c'est aussi de la castration du Maître que peut survenir la succession... **L'autre peut, à un moment « prendre la place du maître » ou se mettre à la place du Maître...**

On peut soutenir que, lors de ses rencontres avec eux, le rééducateur vise à mettre au travail l'enseignant, les parents et l'enfant sur leur propre savoir. Le rééducateur occupe la place de l'Agent dans le Discours du Maître lorsqu'il pose ou rappelle le cadre de la rééducation à l'enfant, lorsqu'il s'en porte garant, lorsqu'il propose des médiations, avec l'objectif que cet enfant s'engage dans son processus rééducatif.

Cependant, si l'Agent se maintient dans ce discours du Maître, il maintient également l'Autre, celui qui travaille, en place de **S2**. Dans la relation éducative ou enseignante, l'enfant parle alors pour l'adulte, pour l'enseignant, « *comme si la seule fonction de cette parole, le seul sens qui mobilisait celle-ci, était de constituer une offrande à porter aux pieds de la maîtresse, une offrande qui permette de se faire voir comme « un bon enfant... »* *Regarde-moi, maîtresse, je te porte ce que j'ai vu...* »²⁷. Francis IMBERT donne cette lecture d'une situation que nous connaissons tous : l'enseignante a institué un moment de parole « libre ». Cependant, elle s'enferme dans son rôle d'enseignante et rigidifie le cadre posé : règles précises de tour de parole, disposition spatiale, etc.. Elle ne permet pas de ce fait que des « paroles au travail » c'est-à-dire des paroles qui travaillent aussi l'adulte, émergent. Dans ces conditions, « *Cette parole de l'enfant n'a pas d'importance en soi, elle est déjà « un déchet ».* *C'est une parole qui n'a pas la capacité à s'auto-développer. Elle travaille pour le compte de la maîtresse et non pour son propre compte.* »²⁸ (comme celle de l'esclave qui livre son savoir au Maître qui l'exploite). Cependant « cette parole au travail » est souvent perçue comme dangereuse et/ou dérangeante car elle fait place à la rencontre de l'enfant avec la castration qui le marque comme sujet, donc avec la mort, et l'enseignant peut développer des résistances vis-à-vis de son émergence.

La formule du discours du Maître rend compte ainsi à la fois de « *la structure du langage, de la structure du discours et de la position entre l'inconscient et le ça* ». ²⁹

Le discours du Maître, c'est ce que LACAN nomme l'envers de la psychanalyse³⁰ et il le situe au point opposé de ce qu'il tente de formaliser de la position toute spécifique de l'analyste. Et pourtant, comme les autres, le psychanalyste utilise aussi le discours du Maître.

²² LACAN J., 1969-1970, L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours, p. 14

²³ LACAN J., 1969-1970, L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours, p. 82

²⁴ p. 183

²⁵ p. 96

²⁶ Différence entre la valeur des biens produits et le prix des salaires, dont bénéficient les capitalistes.

²⁷ IMBERT F., 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe, Pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris : ESF, 132 p.

²⁸ id.

²⁹ MENARD A., 1994, *L'acte de parole en rééducation, ou l'au-delà du langage*, Actes du X^e Congrès FNAREN, Nîmes, pp. 76-80

³⁰ D'où le séminaire qui porte ce titre.

Le discours de l'hystérique

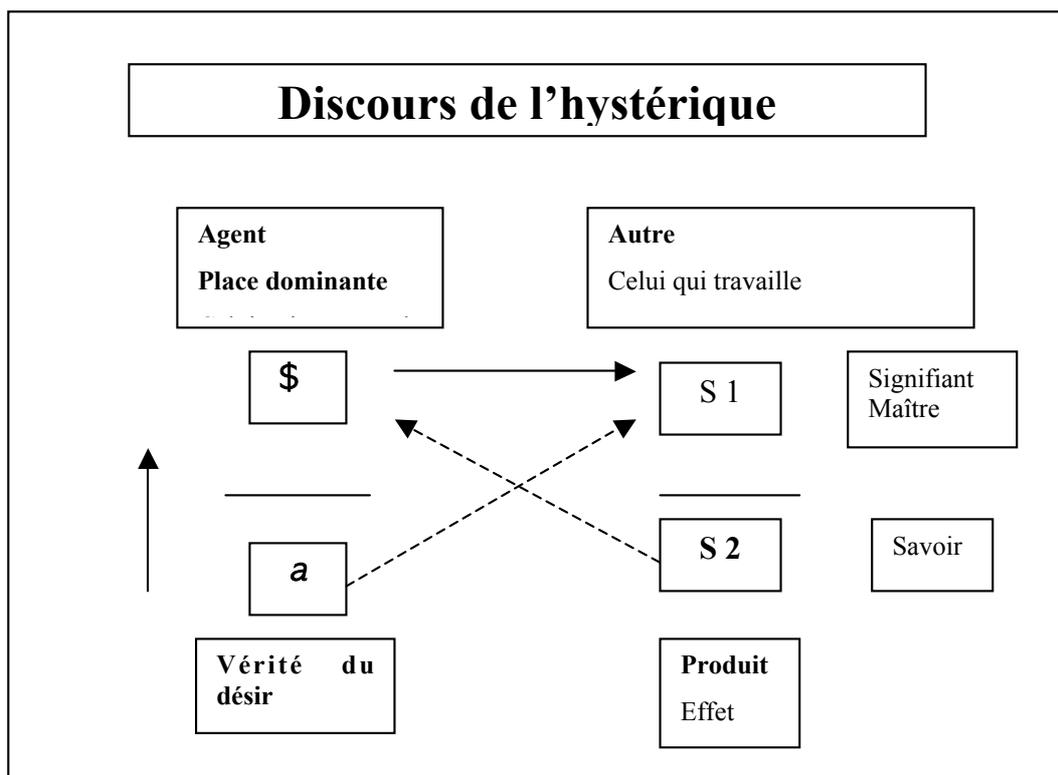


Schéma 7

En place d'Agent, on y trouve le Sujet divisé (\$).

\$/a, l'écriture du **symptôme**, y apparaît en position dominante. Elle exprime la métaphore du sujet en disant quelque chose de la **Vérité** de ce sujet, en particulier que l'objet *a* est un objet mythique à jamais perdu, noyau du réel impossible à dire, bribe de jouissance attachée au symptôme. Cette écriture est aussi la mise en évidence de la question sur le désir et sur son insatisfaction. L'Agent est marqué par le signifiant jusque dans son corps par ses symptômes (discours du refoulé).

Le discours de l'hystérique permet de dire ce qu'il en est du **désir** et des **modifications d'affects** au fur et à mesure que le désir s'ordonne. Il permet de mobiliser et de déplacer la jouissance liée au symptôme. C'est pourquoi la cure analytique se donne comme objectif de faire passer les analysants (hommes et femmes) par ce processus d'hystérisation du sujet.

Le discours de l'hystérique est celui du désir de savoir, de la curiosité. **L'Agent** (l'hystérique) s'adresse à **l'Autre** en tant que **Signifiant-maître ou S1**, pour qu'il produise du **S2**. Le fait de s'adresser au **Sujet supposé savoir S1/S2**, permet au transfert de s'instaurer. « *Dans son insatisfaction et sa plainte, (elle) dit qu'elle ne comprend pas et attend de l'autre qu'il lui apporte un savoir* »³¹.

Lorsqu'il formule une demande d'aide pour l'un de ses élèves, l'enseignant a bien un savoir concernant cet élève, mais il ne sait pas comment s'y prendre. De ce fait, il attend que le rééducateur occupe la place d'un **Sujet-supposé-savoir**³². C'est d'ailleurs bien parce qu'il pense que le rééducateur a un savoir que lui-même ne possède pas qu'il vient le trouver. C'est aussi ce qui se joue avec les parents lorsqu'ils accordent leur confiance au rééducateur pour aider leur enfant ou encore ce qui se passe avec l'enfant au moment du nouage du transfert entre celui-ci et le rééducateur.

La parole est donc donnée à **l'Autre**. Ce qui est recherché (en place de Production, d'effet) est un **Savoir (S2)** qui ne se sait pas (refoulé) et qui est vraiment ce qui travaille : « Qui suis-je ? ». Par rapport au mathème du discours du Maître, on notera que ce savoir vient à la place de la jouissance.

³¹ GOLDER E.M., *ibid.*, p. 206.

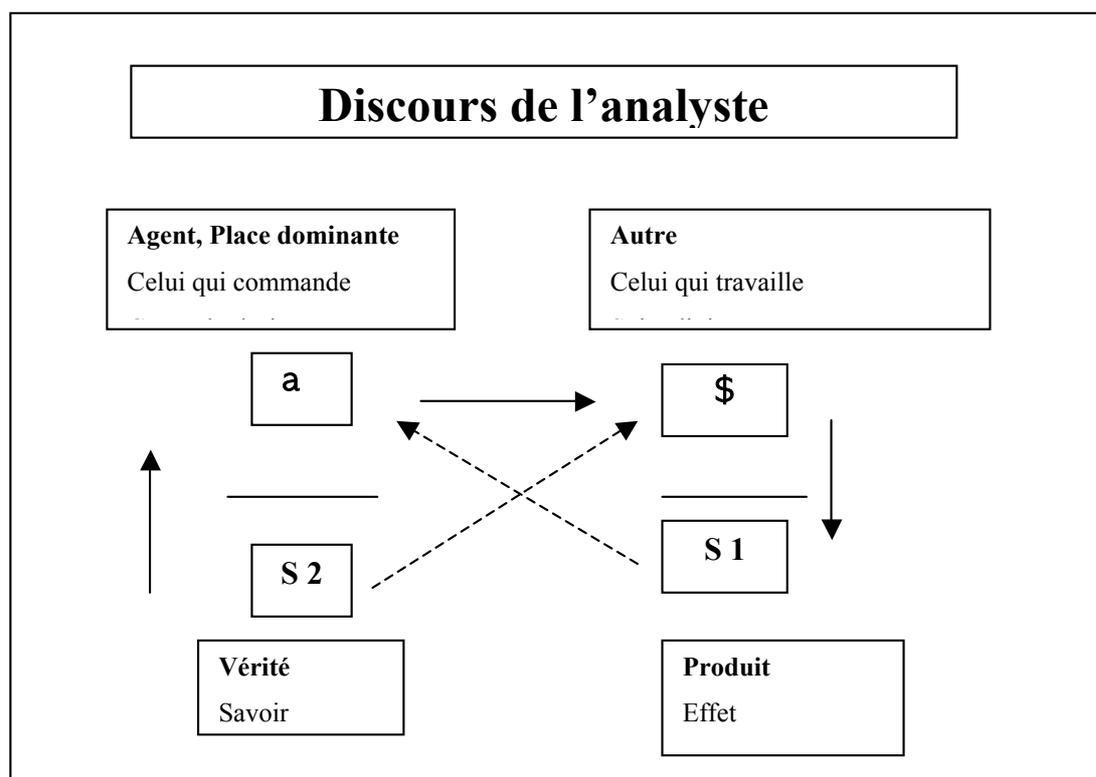
³² Au sens lacanien du terme. En particulier, savoir ce qui est bon pour l'autre, savoir ce qu'il convient de faire.

Lorsque l'enfant est dans la jouissance de la pulsion et du symptôme, il ne demande rien, même pas qu'on l'aide. Lorsque la jouissance se déplace, le désir de l'enfant peut émerger et en même temps **sa demande** au sein du transfert. C'est ce qui est appelé l'émergence puis « la construction du symptôme ». Souvent, lorsque la difficulté de l'enfant est « ordinaire », passagère, cela peut suffire pour relancer un processus dynamique d'auto-réparation accompagné en cela par le rééducateur.

Quand il s'inscrit à la place de l'Agent dans le discours de l'hystérique, le rééducateur parle de sa place de sujet divisé, il prend le symptôme de l'enfant à son compte et accepte de le compléter. Il permet le déplacement de l'enfant dans son propre discours.

Le discours de l'analyste

Schéma 8



Ce qui organise ce discours, en place de l'Agent, c'est l'objet **a** que le discours du Maître laisse choir, cet objet **a** auquel le sujet n'avait pas accès.

L'acte (analytique, éducatif, rééducatif³³...) permet de rendre compte de ce qui se passe.

Que se passe-t-il lorsqu'il y a acte ?

Pour l'Agent, dans l'acte, la répétition du signifiant **S2** qui le traverse rencontre le réel (et l'angoisse) (par **a**). « Dans le temps même de l'acte, c'est de l'insondable profondeur de l'être qu'il s'agit soit de ce sujet inatteignable de la pulsion »³⁴.

Au sein de la rencontre avec l'enfant et dans la relation transférentielle, dans le très bref mais décisif moment de l'acte qui échappe à l'intentionnalité du rééducateur, ce dernier doit quitter toute place de maîtrise. Il doit renoncer à éduquer, enseigner, former... (Il ne doit surtout pas être « maître « G » !) Il doit renoncer au désir de l'enseignant, des parents, à son propre désir que cela « aille mieux » ou « Que cela change... »... Il se prête à accueillir les productions de l'enfant, à s'en faire le support. Par un fait de structure, il n'est pas à ce moment-là à

³³ MENARD A., 1994, L'acte de parole en rééducation (ou l'au-delà du sens), Actes du Congrès FNAREN Nîmes.

³⁴ MENARD A., op. Cité

une place de sujet mais il occupe au moins transitoirement la place de « cause du désir de l'Autre », celle que Jacques LACAN nomme l'objet *a*.

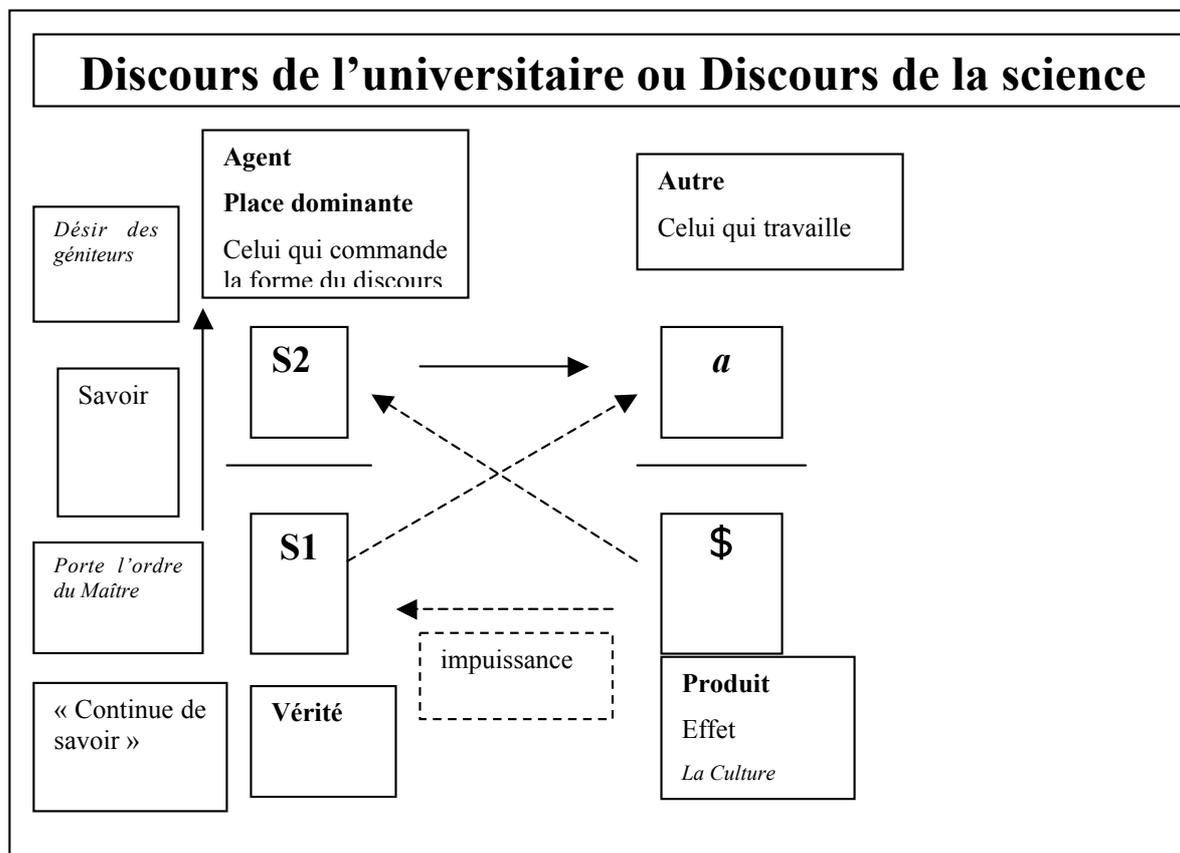
L'Autre auquel s'adresse l'Agent est le **Sujet divisé, \$**. Ce sujet divisé qui travaille est issu du **S 1** (sous la barre), **du Signifiant maître** (dit encore « unaire ») dont il se soutient et il est autorisé à parler en son nom propre. Lorsque l'enfant est mis à cette place par le Discours de l'analyste, quelque chose de ses pulsions, c'est-à-dire ce qui du symptôme relève du réel et échappe au sens et à la signification, émerge en provenance de **S1**. Cette mise au travail va permettre qu'une certaine jouissance liée au symptôme soit déplacée, abandonnée. **L'objet a** (de l'agent) et **le \$** (de l'enfant), au-dessus des barres, ne sont plus séparés par de l'impossible. L'acte est du côté de l'Agent, dans un « je ne pense pas » pour que, justement, l'autre soit du côté du sens, du « je pense ».

L'acte du rééducateur permet à l'inconscient de l'enfant de se dire. L'acte ne se prévoit pas. Il échappe à l'intentionnalité et il ne peut être repéré que dans l'après-coup, **à ses effets**. Dans le moment de l'acte au sein de la rencontre, les deux personnes en présence changent donc de place dans le discours et en sortent modifiées. « *Dans l'acte, il y a un avant et un après, et cela est irréversible. L'acte est au-delà du sens* ». Ce sont **par ses effets** sur l'enfant que l'on peut inférer ce passage du rééducateur par le discours de l'analyste. Lorsqu'il y a acte rééducatif (qui est un acte de parole), **on constate que l'enfant change de discours**.

On peut noter que dans sa relation avec l'enseignant ou aux parents, le rééducateur passe également bien souvent par le discours de l'analyste, tout particulièrement au moment d'un « acte de parole », et que cela a des effets. L'acte de parole n'est ni spécifique ni réservé au psychanalyste. Le rééducateur peut ignorer qu'il est passé par le discours de l'analyste, mais il est intéressant qu'il apprenne à le repérer.

Discours de l'universitaire ou Discours de la science

Schéma 9



Le Discours de l'universitaire ou Discours de la science est le discours dominant de l'enseignant. Ce dernier est un expert qui a reçu une formation didactique sanctionnée par des diplômes. Il doit continuer à se former du point de vue didactique et il est guidé par des programmes. Il parle donc au nom d'une **Vérité** (et il est soumis à l'injonction : « Continue de savoir ! »³⁵) mise en place en place de **S1**. Ce **Savoir** qu'il détient détermine sa place de **S2**. L'enseignant, en effet, incarne « le savoir » aux yeux de ses élèves et c'est une fonction et un repère fondamentaux pour l'enfant qui doit faire la démarche d'aller apprendre, justement, ailleurs que de sa famille. Il n'est que d'entendre un jeune enfant (après ça leur passe...) dire à ses parents : « La maîtresse a dit » pour prendre toute la mesure du poids de cette parole et de cette place. L'enseignant a pour tâche de transmettre un **Savoir S2** à des élèves qui n'ont pas le savoir et qui sont là, de gré ou de force pour l'acquérir, grâce à un entraînement systématique (concernant le **S2**). Les élèves, **les Autres** auxquels l'enseignant s'adresse, sont bien mis en place d'**objet a**, objets de son propre désir.

En effet, quelles que soient les méthodes adoptées, quelle que soit la place réservée à « l'activité des élèves », la restitution des connaissances et la reproduction de types de raisonnement reconnus comme bons sont attendus des « apprenants ». Ce qui est attendu prioritairement, c'est qu'ils reproduisent ce qui leur est indiqué. Les caractéristiques de ce modèle est la formulation d'objectifs, l'évaluation qui jalonne l'apprentissage (avant, en cours, en final), la « correction » qui consiste à montrer « ce qu'il faudrait faire ».

Lorsque la relation éducative ou didactique ne fonctionne pas, lorsque l'élève est en difficulté, lorsque cet enfant vient rencontrer un rééducateur, **il incarne son symptôme** dans une position d'où il ne peut dire son manque (C'est la production de l'opération).

³⁵ A différencier bien entendu de ce que serait : « Continue d'apprendre ! »



LACAN souligne que l'université (re)produit prioritairement des sujets qui sont des enseignants de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire des sujets, divisés sans doute, mais dans la lignée et dans le désir des géniteurs, « *formés, pondus pour boucher le trou* »³⁶, en place de répondre à la cause du désir des géniteurs. Ce qu'il y a à produire, en fin de compte, à tous les niveaux, s'appelle la Culture et plus précisément, *la production culturelle de la société*³⁷ (du **S2**), en tous cas, ni la **Vérité** du sujet, ni le sujet lui-même. (D'où la flèche « impuissance » entre **\$** de l'Autre et le **S1** de l'Agent). ... Le terme de S2 a cette position « *d'une prétention insensée, affirme LACAN, d'avoir pour production un être pensant, un sujet (le \$). Eh bien, il n'est pas question que, comme sujet, dans sa production, il puisse s'apercevoir un seul instant comme Maître du savoir* »³⁸. LACAN propose aux étudiants auxquels il s'adresse à Vincennes de changer de discours, de se mettre dans la position de l'analyste afin « *d'interroger ce qu'il en est de la culture en position maîtresse* »³⁹.

Dans notre société actuelle, le discours de la science et des experts domine. Dans le domaine de la psychologie, le modèle de référence du discours de la Science qui affirme et se maintient dans cette position de savoir est le comportementalisme. On attend de l'expert médical qu'il détermine ce qu'il en est de la difficulté globale d'un enfant en terme de dyslexie, hyperactivité, troubles de la personnalité, de la relation, etc. et qu'il prescrive le traitement adéquat. En Cour d'assises par exemple, il est souvent demandé aux experts psychiatres de se prononcer au-delà de ce que leur science leur permet d'avancer (un pronostic de récidive par exemple). Lorsqu'il « *s'agit de produire un acte ou de prendre une décision qui engage, il faudrait s'en remettre aux experts, aux savants qui, réunis en comité, trancheront... C'est l'expert qui dirait le vrai du vrai* »⁴⁰. Or, l'on peut soutenir qu'« *il s'agit d'un détournement par la science, sous les auspices de la vérification par la preuve, de ce qui engage la vérité chez un sujet : à savoir qu'il parle. Et cela, nul ne peut le faire à sa place...* »⁴¹. Le Discours de la Science nie le Sujet en l'évacuant et le fait que « *de notre position de sujet, nous sommes toujours responsables* »⁴².

La limite du discours de ce « tout savoir », c'est celui d'une philosophie qui prétend détenir LA Vérité, c'est la dictature, que ce soit politique ou de l'esprit, c'est l'intégrisme, c'est l'Ayatola... C'est Dieu.... « Je suis LA VERITE »... De sa place d'Agent, accepter que l'on a des limites, reconnaître celles-ci, accepter de ne pas savoir, de ne pas tout comprendre, ou de ne pas comprendre tout de suite, admettre que des choses vous échappent, est une castration avec laquelle on n'a jamais fini... « *Est-ce que je vois tout ce qui se passe ?* » s'inquiète Françoise, stagiaire en formation de rééducatrice, lorsqu'elle rapporte ses séances de rééducation avec Réjane.

Tout professionnel s'inscrit dans le Discours de la science lorsqu'il prodigue des conseils à un enfant, un parent, un enseignant. Se situer comme « celui qui sait » conjugue savoir et pouvoir. Même s'il est parfois utile et nécessaire de tenter de prodiguer ces conseils, parce que, bien sûr, on « sait des choses », parce qu'on les a apprises de l'expérience ou de par sa formation et que l'on tente de faire partager ce savoir, on sait aussi que ce positionnement risque d'enclencher chez cet autre auquel on s'adresse, de la passivité, des résistances et des mécanismes de défense comme la fuite ou l'opposition. Je tente actuellement de partager avec vous ce que j'ai pu comprendre d'une théorie. Dans le meilleur des cas ce discours peut produire un éclairage sur votre propre pratique, à condition que vous vous l'appropriiez, que vous le fassiez vôtre. Il peut toutefois produire à l'opposé de l'ennui, de l'agacement, de l'opposition, du refus.

L'enseignant peut être soucieux de montrer à ses élèves qu'il peut lui aussi se tromper, que son savoir est limité, qu'il ne détient pas toutes les réponses. Il a conscience de se déloger ainsi d'une position imaginaire de toute-puissance qui aurait un effet de fermeture. En faisant jouer en quelque sorte la « fonction de l'ignorance », il **change de discours** (il adopte le *discours du Maître*) et ouvre le chemin de la découverte du savoir aux enfants,

³⁶ LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 177

³⁷ id. p. 176

³⁸ id., p. 187

³⁹ id. P. 176

⁴⁰ ROUZEL J, 2002, *Le transfert dans la relation éducative, Psychanalyse et travail social*, Paris : Dunod, 231 p., p. 200

⁴¹ id.

⁴² LACAN J., 1966, La science et la vérité, *IN Ecrits*, Seuil

à leur désir, à leur « pulsion d'investigation ». Grâce aux processus d'identification, il les autorise par la même voie à se tromper à leur tour. L'enfant, désillusionné, **peut changer lui aussi de discours** (il entre dans ce que LACAN nomme *le discours de l'Hystérique*). Il s'empare de la question, la fait sienne et se fait sujet d'un désir qui le pousse à découvrir le sens et le fonctionnement des choses et à apprendre.

Tout professionnel de l'aide doit accepter d'être mis pour un temps dans une position de **Sujet supposé savoir**, il doit accepter de tenir cette place aux yeux des autres, puisque c'est cette position qui instaure le transfert. Qu'est-ce que le transfert ? C'est « *de l'amour qui s'adresse au savoir* » (Lacan) Savoir quoi ? Un savoir sur ce qu'il conviendrait de faire mais aussi un savoir sur son être, sur ses symptômes, sur son désir. C'est parce que le rééducateur occupe transitoirement cette place que l'enseignant vient formuler une demande d'aide pour un enfant et qu'un parent lui fait confiance. Il est tout aussi important de ne « pas s'y croire » et, par l'intermédiaire des médiations proposées, de travailler à ce que l'enfant « **transfère le transfert** » sur des objets culturels et sociaux, tout en destituant progressivement l'adulte de cette place.

De leur côté, les parents placent fréquemment l'enseignant, le rééducateur, l'éducateur spécialisé, le thérapeute ou l'analyste, en position de savoir, voire en position parentale vis-à-vis d'eux-mêmes. S'ils reconnaissent le problème de leur enfant, les parents sont souvent venus dans l'attente d'une réponse, pour qu'on leur dise « ce qu'il faut faire », et ils peuvent être dans un premier mouvement, déconcertés, lors des premiers entretiens, par une demande concernant leur participation active, et parfois dérangement, dans l'interrogation du problème puis dans la recherche de réponses en commun. Les assigner à redevenir des sujets dans une co-réflexion leur permet de changer de place dans le discours, de retrouver leurs propres capacités de penser, leurs propres capacités créatives et participe à les aider à assumer leurs fonctions parentales.

CONCLUSION

Les places tournent. Le jeu avec l'enfant est un moyen privilégié pour que les places tournent et pour qu'il y ait changement de discours. Il y a émergence du discours analytique chaque fois que l'on change de discours⁴³.

COMPLEMENTS OISE (EXTRAITS)

A propos du signifiant

En 1905, FREUD crée la psychanalyse à Vienne. Dans le même temps, SAUSSURE crée la linguistique à Paris, à la Sorbonne. Ils ne se sont jamais ni rencontrés, ni lus. LACAN, lui, a tenté d'établir un lien dialectique entre les deux disciplines, et de prolonger la théorie freudienne dans l'élaboration de certains concepts psychanalytiques, en effectuant des emprunts – qu'il tord à sa manière – à la linguistique.

Si nous évoquons la situation présente, je suis là avec vous aujourd'hui. Quel signifiant peut me représenter pour vous ? Une collègue rééducatrice ? Un Docteur en Sciences de l'éducation ? La copine Jeannine qui a partagé une chambre un jour au CA ou ailleurs, qui a planché sur le même travail, dans le même groupe ? L'auteur de tel livre ou article ? La responsable du comité de lecture de *envie d'école* ? etc. Voilà une réserve de signifiants qui pour vous représente un certain Savoir. Il est clair que je suis tout cela mais que je suis aussi autre chose que cela. Et que, de plus, ma propre vérité inconsciente m'échappe...

De la même manière, chacun de vous ici présent peut représenter pour moi un collègue, un interlocuteur, celui ou celle avec lesquels j'ai été en contact pour venir, celui ou celle chez qui je serai hébergée, etc.

Nous saisissons bien dans un tel exemple que la signification est holistique : le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un acte dépend du contexte dans lequel il apparaît. C'est l'usage de ce mot qui importe, dans ses relations avec les autres mots, les autres actes. Cela implique que dans la lecture de ce que produit l'enfant lors des rencontres, ce qui importe, c'est de situer ce qu'il dit ou fait dans un contexte familial, social, scolaire, de repérer et de tenir compte de ce qui s'enracine dans sa propre histoire dont il faut dégager les différents aspects contextuels.

...

Le milieu scolaire est friand de ces substantifs ou de ces adjectifs qui définissent l'élève, est au-delà de lui, l'enfant, voire sa famille... c'est un menteur, un tricheur, un voleur, un bagarreur, un agité... Il est agressif, violent... Combien de fois avons-nous entendu : « Oh lui, de toutes façons, il ne parle pas... » ou encore : « Encore un Dupond ? On a déjà eu toute la famille, alors !... » On voit bien que ces signifiants représentent bien

⁴³ LACAN J., séminaire XI, *Encore*, Seuil, p. 21.

une certaine réalité du sujet pour ces autres signifiants que sont la maîtresse de Grande Section d'école maternelle, le directeur... Ils déterminent ce sujet de telle manière que l'enfant peut s'y identifier « Moi, je frappe d'abord ! », « Moi, je bouge tout le temps... » ou encore « Moi, je suis nul en maths.. »...

...

Les spécificités du signifiant nous imposent d'être très prudents devant la production d'un enfant, que celle-ci soit orale, dessinée ou écrite. Si nous pouvons formuler des hypothèses, il nous faut nous garder d'interpréter ou de comprendre trop vite. D'autre part, notre lecture des événements est toujours une réalité psychique, c'est-à-dire une reconstruction subjective à travers nos propres filtres, et, pris dans le transfert de la relation, nous ne sommes jamais à l'abri de projections personnelles. C'est la répétition des signifiants, leur insistance qui prend sens. Une rééducatrice cite le cas de cet enfant, Mathieu, élève de CP, qui éprouve des difficultés à retenir les mots. Il a des problèmes de graphisme et communique peu. « Ecole » ou « cartable » sont des mots difficiles pour lui, dit-il. Par contre, il sait lire sans difficultés « vélo », « épée » et parvient presque à écrire seul « télécommandé »...

Ce glissement est particulièrement à l'œuvre chez certains élèves qui sont envahis d'émotions, d'angoisses, au moment des apprentissages les plus cognitifs. Ainsi, Kévin était submergé par l'émotion, envahi par des préoccupations en lien avec la séparation difficile entre ses parents, par la souffrance liée au manque d'un père qui semblait se désintéresser de lui. Lorsque, en classe, étaient évoqués la chasse, la forêt, les chiens... une blessure s'ouvrait à vif et il se revoyait petit, heureux, auprès de son père qui l'emmenait parfois avec lui. Quand on pense aux thèmes des textes de lecture, les occasions de « glissement » entre les signifiants centrés sur la nature et les signifiés douloureux étaient innombrables...

Lorsque l'enfant élabore sa névrose infantile, qui correspond à une nouvelle manière d'ordonner son désir en refoulant et en sublimant celui-ci en partie, « *il doit 'composer' son désir avec les signifiants de la demande de l'Autre pour répondre précisément à l'énigme qu'il rencontre là où l'Autre manque.* »⁴⁴

A propos des petits mythes de l'enfant

Au cours de son processus rééducatif, l'enfant exprime ce qui le préoccupe à travers ses jeux, ses dessins, ses modelages et des mises en scène. Les propositions rééducatives sollicitent cette articulation, ce passage entre signifiant et signifié. « *Les images et les fantasmes qui forment le matériel signifiant de la relation prégénitale viennent eux-mêmes d'une expérience qui s'est faite au contact du signifiant et du signifié.* »⁴⁵

Lorsque, en rééducation, l'enfant élabore des représentations, lorsqu'il se met en scène dans des jeux symboliques, il construit de petits mythes qui ont pour fonction de combler les béances, de suppléer aux incompréhensions de sa propre histoire, d'y remettre un peu d'ordre, un ordre personnel et accessible aux possibilités actuelles de sa pensée, d'y injecter un sens qui ne dépasse pas ses capacités émotionnelles. Il cherche, au moins provisoirement à se donner quelques repères afin de reprendre quelque peu en main les événements qu'il subit et qui le dépassent.

« *Il va... faire le tour des situations possibles, avec une batterie de signifiants choisis. Ne l'oubliez jamais, avance LACAN dans son séminaire La relation d'objet, le signifiant n'est pas là pour représenter les significations, bien plutôt est-il là pour compléter les béances d'une signification qui ne signifie rien. Ce n'est pas parce que la signification est littéralement perdue, c'est parce que le fil est perdu, comme dans le conte du Petit Poucet, que les cailloux du signifiant surgissent pour combler ce trou et ce vide.* »⁴⁶

Le rééducateur et le discours du maître

Avec les partenaires éducatifs, parents et enseignant, le rééducateur va institutionnaliser la rééducation de la manière la plus précise possible pour tous pour que « ça marche ». Il a des désirs (qu'une feuille de demande soit remplie par exemple, rencontrer les deux parents, rencontrer l'enseignant), il manifeste des exigences (que l'enfant puisse venir régulièrement par exemple sans être « privé » de quelque chose qui le mettrait en difficulté ailleurs).

Lors de la demande d'aide et de l'analyse de celle-ci, lorsque le rééducateur propose une aide rééducative, lorsqu'il pose le cadre et s'en porte garant pour l'enfant, il se situe dans un discours du maître.

⁴⁴ SAURET M. J., Hystérie et division in *De la névrose infantile à la phobie*, p. 91

⁴⁵ id. p. 53

⁴⁶ LACAN J., *La relation d'objet, séminaire IV*, p. 330

Avec l'enfant, au sein de la relation rééducative, le pôle de la maîtrise est constitué principalement de l'institution des règles fondamentales : pourquoi on est là, l'énonciation et le maintien du cadre rééducatif. Le rééducateur sait que sans cadre, il n'y aura pas de processus pour l'enfant. Il faut un « bord » pour qu'un tableau, même blanc, existe... Sans structure définie, sans limites, sans contraintes, il ne peut y avoir élaboration, création. Cependant, le rééducateur montre qu'il n'est pas tout puissant. Il se réfère lui-même au cadre posé et explicite à l'avance à l'enfant, à ses parents et à l'enseignant. Ce cadre est un « garde-fou » autant pour le rééducateur que pour l'enfant, et il devient progressivement un objet tiers entre l'enfant et lui. La référence à la loi, aux règles, garantit que la relation s'inscrit bien dans une relation symbolisée et non dans une relation duelle, imaginaire, mortifère, dans laquelle le bon vouloir ou la toute puissance de l'un ou l'autre interlocuteur pourrait se déployer. Lorsque l'enfant se réfère lui-même au cadre (règle de discrétion, différence entre intérieur du lieu rééducatif et extérieur, prise en compte du temps de la séance, de l'organisation de celle-ci, respect des rites, etc.) il montre qu'il a intériorisé les différentes fonctions du cadre à son fonctionnement psychique, donc que le cadre a joué sa fonction structurante pour lui. Cette intériorisation se repère facilement : l'enfant regarde lui-même l'heure, estime le temps restant lors des rencontres, la possibilité ou non de faire telle ou telle activité, il rappelle les limites du dedans / dehors, la règle de discrétion, etc.

Avec l'enfant, l'effet du discours du Maître est bien de mettre au travail chez l'autre le savoir S 2 insu (refoulé). Seul l'enfant sait inconsciemment pourquoi il est en échec ou en difficulté et seul l'enfant peut en faire émerger quelque chose. L'objectif du rééducateur est bien de mettre au travail chez l'enfant le savoir insu de celui-ci, un savoir qui pourtant le déborde, l'agit et le fait agir. Assigner l'enfant à se faire sujet des événements qu'il subit, qu'il ne comprend pas ou refoule, l'inviter à passer d'une position passive à une position active, l'inciter avec insistance parfois à exprimer ce qu'il ressent, ce qui le préoccupe, l'accompagner dans ses élaborations, relève de la position d'agent S2 prise par le rééducateur dans le discours du maître. Le désir du rééducateur est « que ça marche ».

Le discours de l'hystérique

Pour que le sujet apparaisse derrière l'élève, il est nécessaire que le rééducateur renonce au discours de l'enseignant, au savoir et à toute maîtrise. Il doit accepter de s'effacer comme maître et comme savoir pour laisser la parole à l'enfant. Lorsqu'il accepte de ne rien savoir sur l'autre sauf ce que cet autre peut en montrer ou en dire, lorsqu'il renonce à occuper la place d'un maître qui sait ce qui est bon pour l'enfant, la médiation qui lui convient le mieux ou combien de temps durera son processus rééducatif..., le rééducateur se met en position d'écoute et se prête à ce que l'enfant l'utilise. Il interroge le savoir de l'enfant.

Proposant une alliance rééducative, il institue l'enfant en « Sujet-supposé-savoir » ce qui le concerne et en particulier son désir, le sens de ses symptômes considérés comme une énigme que lui seul pourra peut-être élucider. Il propose à l'enfant d'exprimer ce qui le traverse, ce qui l'encombre, à travers des modelages, des constructions, des dessins, des mises en scène, à travers toutes ses petites histoires. Le rééducateur accepte d'accueillir cet enfant et son symptôme, l'énoncé et l'énonciation, le signifiant et le signifié, ce qui se dit et ce qui s'entend, le moi et le « je », les manifestations de la pulsion, l'émergence du réel. L'enfant peut mettre en jeu ce qui le préoccupe.

On peut constater que la rencontre entre le rééducateur et l'enfant n'est **jamais une rencontre de sujet à sujet** (fussent-ils divisés). La relation directe, imaginaire, s'établirait en miroir entre un moi et un moi, un petit autre et un petit autre. Dans le registre symbolique dans lequel le rééducateur s'inscrit et qu'il propose à l'enfant, c'est toujours par un tiers que doit passer la relation entre deux sujets.

A propos du Savoir et du Discours de l'Universitaire ou de la Science

De quel savoir s'agit-il ? Tout sujet est concerné par le savoir...

« *La castration est une épreuve dans laquelle on entre mais dont on ne sort pas* », peut-on lire à la page 198 de l'ouvrage de Piera AULAGNIER *La violence de l'interprétation*. Si je peux donner aussi facilement le numéro de la page, ce n'est pas grâce à une performance de mémoire, mais parce que cette phrase est affichée en bonne et due place chez moi et que j'y ai souvent recours... L'aventure de la thèse peut en témoigner. En effet, qu'est-ce qui m'a poussée et soutenue pendant cette longue et laborieuse entreprise ? Il faut des motivations personnelles puissantes pour mener à bout ce genre d'aventure.

Rééducatrice depuis 1970, j'ai exercé en GAPP (4 années de classe d'adaptation pour enfants présentant des troubles du comportement, puis rééducation individuelle RPP), en CMPP puis en RASED. Un besoin impérieux me poussait : mieux savoir, mieux comprendre mon action professionnelle, ce que je faisais, la raison de mes choix ou de ce qui s'était imposé à moi, et les effets de cette aide rééducative. Qu'est-ce, en fin de compte, qu'une rééducation ? A qui cela s'adresse-t-il ? A quoi ça sert ? Qu'est-ce que cela produit pour l'enfant ?

Comment se manifestent les changements et pourquoi ? Et en définitive, qu'est-ce qui argumente qu'elle ait lieu d'être dans l'école, ce à quoi les écrits existants ne m'avaient pas apporté de réponse satisfaisante. Dans la recette des ingrédients nécessaires à un thésard, il faut sans doute un zeste d'hystérie, puisque jury il y a, et qu'il faudra bien quelque part le séduire, lui plaire. En tous cas, il s'agit de montrer, démontrer, en s'adressant au savoir de ce jury. L'ingrédient principal est cependant le désir de comprendre, de maîtriser au moins la lecture de ce qui se passe si ce n'est l'action elle-même. Ce désir a sans doute, il faut le reconnaître, quelque chose à voir avec la recherche du « tout », puisqu'il est nécessaire d'argumenter au plus près, au plus fin, quitte à risquer de ratiociner d'une manière quelque peu obsessionnelle... Dans cette situation, on voit d'emblée que le Savoir est non seulement en bonne place mais qu'il est en place dominante. Ce S1 qui fait le secret du savoir est très tentant, « *on risque d'y coller, on reste pris* »⁴⁷... Quel est le produit ? Une thèse par exemple... qui a toujours rapport avec le signifiant Maître S1.⁴⁸ A la place de la Vérité, le signifiant S1 opère pour porter un ordre, selon un impératif catégorique : « Continue, marche, continue à toujours plus apprendre... », en bref : « Continue à savoir ». Car le Savoir, ce n'est pas tant celui que l'on possède déjà que celui qu'il faut encore acquérir.

Pour entreprendre et mener à son terme cette recherche, fallait-il être poussée par un « je » idéal qui chercherait à maîtriser *la Vérité* de la science rééducative ? Nous savons que cette vérité ne peut être totale, jamais achevée, toujours à reconstruire, et heureusement !... Quoi qu'il en soit, repousser nos propres limites, n'est-ce pas un besoin fondamental, une ambition valorisante et valorisée, culturellement et socialement ? Avoir le désir d'une meilleure maîtrise sur soi et sur le monde, n'est-ce pas ce qui permet à l'enfant mû par ses pulsions orales, anales et phalliques de découvrir le monde, les objets et lui-même ? N'est-ce pas ce qui le pousse et ce qui nous pousse nous-mêmes à apprendre ?

Le rééducateur mis en place de « sujet supposé savoir »

Lorsqu'il accepte d'entreprendre sa rééducation, l'enfant met le rééducateur en place de *Sujet supposé savoir*. Savoir quoi ? En premier lieu, un savoir pour l'aider, mais aussi un savoir concernant ce qui le met en difficulté, ce qui fait symptôme pour lui, ce qui pourra « le réparer » comme le montrent de nombreuses petites histoires d'accidents ou de « pannes » suivis ou non de réparation mises en scène par l'enfant dans les débuts de rééducation. Cependant, l'enfant est rarement demandeur de sa rééducation. C'est le plus souvent l'enseignant, quelquefois les parents qui demandent pour lui. Si le transfert s'instaure d'emblée avec certains enfants, quasiment dès la première rencontre, ce n'est pas toujours le cas et l'investissement subjectif effectif de l'enfant dans son travail de rééducation est parfois en net décalage par rapport à la décision d'entreprendre un travail rééducatif. C'est la raison pour laquelle il me semble d'adopter une position très prudente vis-à-vis de ce que beaucoup nomment le « contrat rééducatif ». L'instauration du transfert, mais surtout la mise au travail de l'enfant, nécessitent de passer par le changement de discours du rééducateur.

...

Assigner le rééducateur à cette place de *supposé savoir* est sans doute nécessaire, mais c'est aussi un piège. Certains enseignants ne demandent pas mieux de « confier le bébé avec l'eau du bain », non sans ambivalence..., d'attendre des miracles, quitte à entrer dans le même temps dans une position de rivalité. Comment en effet attendre de l'autre qu'il réussisse là où vous avez échoué, qu'il fasse mieux que vous, et de ne pas lui en vouloir d'avance si jamais il réussissait, voire à lui tendre des pièges pour que, surtout, il n'y parvienne pas...

Au rééducateur de ne pas s'y laisser prendre, de ne pas se laisser piéger dans cette position tout à fait imaginaire de la toute-puissance de l'expert, de celui qui sait tout, donc qui peut tout... A lui de se destituer de cette place, de changer de discours, afin de mettre les partenaires et l'enfant au travail. Avec les parents et l'enseignant, c'est en instituant une relation de collaboration dans laquelle chacun peut se reconnaître compétent à sa place et dans sa fonction, restituer à chacun les savoirs qui le concernent, permet de ne pas se laisser piéger dans ce discours.

L'institution, par contre, demande au rééducateur de « savoir »... La durée en nombre de séances du processus rééducatif par exemple... N'est-ce pas un exemple très clair d'une demande de « savoir sur l'autre » de la part de ceux qui ignorent totalement ce qu'est un processus rééducatif et qui en est le maître ? C'est faire fi de tous les temps nécessaires pour la répétition, pour des positions régressives provisoires qui permettent de se réassurer et de repartir... Le rééducateur, heureusement, lorsqu'il est convaincu de sa position peut l'argumenter et annoncer

⁴⁷ LACAN J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Les quatre discours*, p. 195

⁴⁸ id. p. 200 et « ...vous serez à jamais épinglé par votre thèse – c'est ce qui fait le poids de votre nom – néanmoins que ce qu'il y a dans la thèse, vous n'êtes nullement lié pour la suite. Mais après ça, à condition de vous faire un nom, puisque déjà vous êtes advenu au nom – c'est ça qui joue le rôle de signifiant Maître. » (p. 201)

d'une manière institutionnelle tout à fait respectueuse de la hiérarchie et des règles institutionnelles qu'il rencontrera régulièrement les parents et l'enseignant pour faire le point...

Certains rééducateurs adoptent une démarche qui leur fait choisir les médiations pour l'enfant. Si ce type de démarche peut encore une fois évoquer une position de maîtrise, maîtrise d'autant plus forte que ces choix seraient faits en équipe, après une analyse approfondie mais subjective des supposés besoins de l'enfant, tout dépend sans doute toutefois de la manière dont les propositions sont faites, de la souplesse prévue et de la possibilité de refus qui est laissée à l'enfant. Tout rééducateur a formulé des propositions à un enfant afin quelquefois d'ouvrir son champ de possibles ou afin de tenter de rompre une situation qui lui semblait s'enfermer dans la répétition... Certains enfants acceptent volontiers les propositions du rééducateur, d'autres les acceptent trop bien, leur difficulté se situant justement à pouvoir exprimer un désir, faire des choix, prendre des décisions, d'autres refusent... Quel est notre positionnement alors ?

... Les différents concepts dont nous venons de faire rapidement le tour interpellent directement la clinique rééducative avec l'enfant. Ils constituent certains de nos repères dans l'analyse de ses difficultés ou dans ce qu'il produit, rencontre après rencontre. Ils nous permettent également de situer notre parole ou de nous situer nous-même.

DEUX EXEMPLES CLINIQUES

*Marie-Ange : changements de place dans le discours et acte rééducatif*⁴⁹

Toute séparation, toute fin, même si elle est prévue, annoncée, demande un travail d'élaboration, une mise en mots, afin que cette séparation soit symbolisée, constructive, structurante, intégrée par le sujet. La question se pose différemment lorsque cette séparation est imposée de l'extérieur de la relation : les parents qui interrompent brutalement la rééducation, un déménagement soudain... Les séparations ont semblé s'accumuler, dans l'histoire de Marie-Ange.

Nous nous retrouvons, après une interruption d'une semaine, due à un séjour de sa classe en montagne.

C'est notre avant-dernière rencontre. Lorsque je vais la chercher à l'école, elle refuse de venir. Alors que, dans les premiers temps de notre relation, je n'insistais pas toujours pour l'emmener, ressentant chez elle une certaine angoisse à quitter sa classe, cette fois, je maintiens fermement ma position, croyant entrevoir un petit sourire, et une position de jeu possible de sa part. Elle s'enferme cependant dans son refus, s'arc-boutant. J'ai le sentiment très net alors qu'elle ne peut sortir de ce rôle qu'elle vient de se donner. Je la prends donc sous mon bras, et nous sortons de la classe ainsi, puis allons au bout du couloir. J'accompagne mon geste de paroles, tentant de transformer cette « prise de pouvoir sur elle » de ma part, en jeu. Elle se laisse d'abord faire, raide comme un bout de bois, puis s'agite et commence à crier. Je lui parle toujours et la repose à terre, mais lui impose de me donner la main sur le trajet. Elle crie dans la rue. Je continue à lui parler et en particulier de sa colère.

Dans la salle, elle reste debout, les mains derrière le dos, me tournant elle-même le dos. Je lui parle alors de mon départ, de sa colère, que je comprends, et qu'elle est en droit d'exprimer : elle pense peut-être que je l'abandonne. J'évoque les nombreux changements prévus pour elle et lui parle de son inquiétude. Je parle de son séjour en montagne, de son rhume (je l'ai déjà mouchée plusieurs fois pendant le trajet), de la veste qu'elle n'a pas quittée... en réalité, je tente de maintenir le lien entre nous par la parole... cherchant une issue, une faille, par laquelle quelque chose d'elle pourra déverser son trop-plein...

Elle se décide alors à se mettre en mouvement, très lentement, avec une grande tension de tout le corps, tension et angoisse perceptibles alors que je ne la vois que de dos. Elle décroise d'abord les mains, fait un pas, puis deux, toujours en évitant de me regarder, et donne de grands coups de pied dans le gros ballon, son lieu habituel pour des « auto-calins ». Je commente sa colère à la première personne « *Comme je suis en colère... ballon je ne veux plus te voir ! ...* » Elle va lentement vers le tableau noir qui est propre, et avec de grands gestes pour « effacer » dit : « *J'efface tout* ». J'évoque alors sa place qui était réservée en rééducation pendant son absence, le fait que je savais où elle était, qu'elle est là aujourd'hui, moi aussi, que l'on peut garder des souvenirs lorsque l'on part et que l'on n'a pas besoin de tout effacer...

Marie-Ange trace avec des mouvements saccadés des traits en tous sens sur le tableau, puis jette une craie, puis deux au sol. Je réfrène mon premier mouvement « éducatif », de maîtrise, qui aurait consisté à tenter

⁴⁹ Cet exemple clinique est repris de : DUVAL HERAUDET J., « *Un difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent* », pp. 146-149

d'interrompre son geste, le jugeant inopportun en la circonstance, et je lui rappelle simplement qu'elle devra ranger la salle avant de partir, tentant de maintenir, en me référant au cadre, quelque chose de symbolique, dans ce qui me paraît être une confusion imaginaire ou fantasmatique actuelle (le rangement est, dans le cadre posé au départ, une règle qu'elle a toujours acceptée, même si cela n'a pas toujours été facile).

Elle lance les craies plus fort, le sol étant recouvert de moquette. Son geste nerveux, saccadé, impulsif, libère sans doute une certaine jouissance. Je rappelle la règle « *on ne casse pas exprès* ». Mais, même si, j'en suis consciente, Marie-Ange « teste » les limites, jusqu'où elle pourra aller, je prends là encore ce risque, et accepte quant à moi de voir un certain nombre de craies cassées, sentant confusément que l'enjeu est beaucoup plus important que cette règle de fonctionnement, rappelant simplement qu'elle devra ranger. Toute la boîte de craies se retrouve ainsi éparpillée sur le sol. J'accompagne toujours, comme je le peux, ce passage à l'acte de la fillette, de mes paroles sur l'expression de sa colère. « *Tous tes morceaux de colère sont par terre à présent... Il y en a partout, mais elle est en tous petits morceaux, ta colère à présent...* » Marie-Ange, attentive soudain, sourit, apaisée. Je lui propose alors de l'aider à « *ramasser les morceaux* ».

« *Je prends cette boîte* » dit-elle. « *Et moi, celle-ci* ».

Elle s'applique alors à ramasser le moindre petit bout de craie, alors que j'évoque la difficulté éventuelle de la dame qui fera le ménage. Le rangement devient un jeu, presque une compétition à qui en ramassera le plus.

Pour partir, Marie-Ange me tend spontanément la main et la garde sur plus de la moitié du trajet. Réalisant alors, peut être, cette position incongrue pour elle, elle lâchera ma main, mais restera auprès de moi jusqu'à sa classe.

Comment pouvons-nous comprendre ce qui s'est passé ?

Même si nous pouvons toujours réfléchir dans l'après-coup à ce qui s'est passé en séance, analyser la relation, nous en distancier, au moment de la séance elle-même nous devons agir « au jugé », dans un tâtonnement, un bricolage plus intuitif que rationnel. « Nous y sommes », et nous ne pouvons penser, sous peine de ne plus y être. C'est d'ailleurs ce qui fait l'essence même de la relation, sa possible existence. Nous ne pouvons « être » et à la fois nous « regarder être ». De plus, ce n'est que dans l'après-coup que nous pourrions dire si notre action a eu ou non des effets.

Il semble bien que l'approche de cette séparation, précédée d'une absence de sa part, dans le contexte de l'incertitude d'un déménagement de sa famille, a réveillé pour Marie-Ange d'autres séparations, d'autres ruptures, d'autres angoisses, antérieures et plus profondes. Il semble également que « ma prise de pouvoir » envers la fillette, ma position de maîtrise inhabituelle à son égard, a eu des effets sur elle. Il y a donc eu double rupture du cadre rééducatif, à deux niveaux. Il semble cependant que quelque chose a pu s'élaborer, se métaboliser, c'est-à-dire se symboliser et se transformer.

On peut faire l'hypothèse qu'une irruption de « *réel* » l'ait submergée. Ce réel se traduisant intrusivement en angoisse, l'a plongée d'abord dans la sidération, puis dans des « agir » pulsionnels que ma parole a tenté d'accompagner. Peut-être que ces mots mis sur ses actes, mon incitation à ce qu'elle en exprime quelque chose, ma capacité à l'accueillir ainsi, ont pu permettre une première transformation de l'angoisse en ces différents « agir » : des coups de pied dans le ballon puis des gribouillis au tableau exécutés d'une manière pulsionnelle, enfin les craies jetées avec force à terre.

Mais aussi, auparavant, une parole, terrible : « *J'efface tout !* »... Parole qui accompagne une action (d'effacer), action hautement symbolique me semble-t-il, et directement ancrée dans le transfert de notre relation. On peut entendre qu'elle efface, ou plutôt déclare vouloir effacer notre histoire...

« Acting out » ou passage à l'acte, lorsqu'elle lance les craies ?

« *L'acting-out, dans une recherche de la vérité, mime ce que (le sujet) ne peut dire, par défaut de symbolisation* »⁵⁰. La personne n'y est pas sujet, elle est mue par son inconscient, elle ne sait pas ce qu'elle montre. L'agir se traduit par des comportements impulsifs, défenses contre une angoisse trop violente. Mais l'acting-out est aussi demande de symbolisation à l'autre. C'est à l'autre qu'est confié le soin de mettre des mots, car « *se taire est métonymiquement un équivalent de mourir* »⁵¹. Au cours d'une analyse, l'acting-out peut se produire quand l'analyste se comporte en maître par exemple⁵². C'est ce que j'ai fait par « ma prise de pouvoir » à l'école maternelle, mais de plus, je « l'abandonne ». Notre relation peut bien se présenter pour elle comme une

⁵⁰ CHEMAMA, R., (sous la dir. de), 1993, *Dictionnaire de psychanalyse*, Larousse, 305 p.

⁵¹ id.

⁵² dans le sens des quatre discours décrits par LACAN (1969-1970), *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire. Livre XVII*, Inédit, notes de cours. Le "discours du maître" est aussi celui du "Sujet-supposé-savoir".

impasse. Personne ne peut vraiment interpréter l'acting-out. Par contre, le changement de place de l'aidant, une modification de son écoute, peuvent être opérants et permettre au sujet de s'insérer à nouveau dans un discours.

Dans le passage à l'acte, qui se traduit lui aussi par un agir impulsif inconscient, le sujet « *se laisse tomber* » lui-même. Il est confronté, dans une identification, à ce qu'il est comme objet pour l'autre, objet que l'on peut laisser choir, que l'on peut rejeter, déchet : « *...le sujet, tel Gribouille, apporte la réponse du manque... de sa propre perte... Le fantasme de sa mort, ou sa disparition, est le premier objet que le sujet a à mettre au jour dans cette dialectique, et il le met en effet* »⁵³. L'angoisse qui est attachée à cette confrontation est insupportable, incontrôlable, porte son poids de réel, et situe le sujet hors du fantasme. Toute symbolisation est alors impossible, l'émotion est extrême, le sujet s'offre à l'Autre incarné imaginairement, comme si cet Autre pouvait jouir de sa mort. Il n'y a pas d'interprétation possible du passage à l'acte. C'est « *une demande d'amour, de reconnaissance symbolique, sur fond de désespoir* »⁵⁴, une victoire de la pulsion de mort.

Nous ne pouvons pas ne pas évoquer l'image de ces craies jetées à terre... images d'elle-même comme objet de l'Autre, comme déchet que l'Autre rejette ? Marie-Ange n'exprime-t-elle pas ici une réponse, désespérée, à la question primordiale qu'elle pose depuis notre première rencontre : « *Que suis-je pour l'autre ?* » Toutefois, ce passage d'elle-même à une représentation métaphorique par des craies ne suppose-t-il pas déjà un minimum de symbolisation, de métabolisation, un premier travail d'élaboration ? Fallait-il interrompre cet agir ? Marie-Ange ne se mettait pas en danger, ni ne me mettait en danger. J'ai choisi de l'accompagner par la parole, mais aussi par la manifestation d'un changement de place de ma part, par mon écoute, alors que j'avais eu en quelque sorte au début de notre rencontre, ce jour-là, une position de « maître ».

Changement de place, changement de discours. Quitter la position de maîtrise et de Sujet-supposé-savoir : « *Je sais ce qui est bon pour toi Marie-Ange, j'ai décidé qu'aujourd'hui tu viendrais en rééducation* », qui aurait pu se poursuivre par : « *Tu ne dois pas jeter les craies par terre, tu ne dois pas casser les craies* » ou bien encore : « *Je n'accepte pas que tu hurles dans la rue, que les gens se posent des questions sur notre passage, que tu gardes ta veste, que tu passes ta séance à me tourner le dos, que tu donnes des coups de pied dans le ballon, etc.* » Savoir « lâcher » de la maîtrise a peut-être permis que j'occupe à ce moment précis pour l'enfant une place qui seule pouvait laisser émerger son désir et sa possible existence comme sujet séparé. Le changement de place de la rééducatrice a bien semblé constituer une condition fondamentale de l'émergence d'un acte rééducatif et du changement de place de l'enfant. Quelque chose s'est dénoué, s'est débloqué, le changement de la fillette a été radical. Apaisée, elle a pu ranger, sourire, repartir calmement dans sa classe, accepter peut-être cette séparation...

Le savoir sur elle-même était restitué à Marie-Ange, et de ce fait, elle aussi changeait de discours. Quelque chose d'une béance, d'un écart étant entrouvert, un peu de réel a-t-il pu se symboliser ? Marie-Ange pouvait, peut-être, passer de « l'acting-out » ou du « passage à l'acte », accompagné de jouissance mortifère, à une parole véritable. L'important, je crois, est qu'il y a eu effet de mes paroles peut-être, de mon changement de place surtout, parce qu'il était en accord avec mes paroles, et peut-être acte rééducatif. Peut-on penser, à la lumière de cette séance, que Marie-Ange a pu vivre dans ce moment de notre rencontre, la possibilité d'élaborer et d'exprimer ses sentiments, non plus dans le seul registre de la frustration imaginaire, mais aussi dans un registre symbolique, passant par des actes, mais aussi des paroles, même si ces paroles lui étaient « prêtées » par la rééducatrice ? Toute castration symboligène, celle qui fait avancer, qui est structurante pour le sujet, passe notamment par des actes et par la parole.

Lucien : Changement de positionnement de l'enfant comme effet du changement de place du rééducateur dans la relation

Lucien, neuf ans, élève de Cours élémentaire 2^{ème} année, a commencé sa rééducation début novembre.⁵⁵ Très rêveur, il était en échec scolaire massif, et ne s'intéressait pas aux activités scolaires. Il s'exprimait peu. Le père, agriculteur, avait déclaré à propos des difficultés de son fils : « *Je ne suis pas au courant* ». Il avait autorisé la rééducation « *parce que le maître l'avait demandé* ». Lucien disait qu'il « *savait lire, mais pas écrire les mots* ». En réalité, il déchiffrait, mais ne donnait pas de sens à ce qu'il lisait. Son maître, lors de la demande d'aide, écrit : « *il ne tient pas compte des explications données, et refuse de reconnaître ses erreurs. Il ne semble pas conscient de l'ampleur de ses difficultés* ». A propos du travail scolaire, Lucien me dira : « *Moi, ça rentre, ça*

⁵³ Jacques LACAN, 1964, Le champ de l'Autre, et retour sur le transfert, *IN Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Séminaire, Livre XI*, pp. 227-289, Paris : Seuil, éd. 1994, 435 p., p. 240.

⁵⁴ id.

⁵⁵ Cet exemple clinique est repris de : DUVAL HERAUDET J., 1998, *La rééducation à l'école. Un temps "entre-deux" pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité "d'enfant-écolier-élève"*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 796 p., pp. 554-558

sort. » Réfugié dans des mécanismes de défense très rigides, il semblait avoir accepté la rééducation, sans grande conviction.

Lucien semblait avoir peu investi le lieu rééducatif. Par notre contrat, il avait été convenu qu'il viendrait seul en séance. Il arrivait systématiquement en retard ou bien oubliait de venir.

Dans ce contexte difficile, comment se passaient nos rencontres ? La plupart du temps, Lucien marmonnait, comme s'il parlait à contrecœur, sans vouloir communiquer. J'ai pu, cependant, par mes sollicitations, apprendre qu'il aimait la mécanique, la nature, les animaux (« *il ne se sentait bien* », d'ailleurs, « *qu'avec eux* »). Il a évoqué, d'une manière laconique, un conflit permanent avec son père. « *On ne se parle pas beaucoup* ». Il comptait reprendre le travail de l'exploitation agricole et donc, « *il n'avait pas besoin de travailler à l'école pour cela* », disait-il. Les arguments contradictoires, du côté de la réalité, que je pouvais lui présenter face à cette conviction, ne semblaient pas le toucher. Lorsque j'ai abordé la question des retards et des oublis de séances de rééducation, Lucien a répondu qu'il n'avait « *pas envie de venir à l'école* ».

Je me suis interrogée sur le devenir de notre travail, sur mon propre désir de travailler avec ce garçon, et sur la possibilité d'une position nette de ma part. Je projetais de lui exprimer mon impossibilité de continuer à l'aider dans ces conditions. Le respecter dans ce qui me paraissait être un refus non exprimé de sa part, lui permettre de le dire me semblait-il, pouvait être la seule aide en mon pouvoir. Je me proposais, lors de notre huitième rencontre, et selon ce qui se passerait dans cette séance, de lui poser la question de son choix de venir, ou non, en rééducation.

Lorsque Lucien arrive, il marmonne. Je lui demande d'articuler, car je ne comprends pas ce qu'il dit. Il se met alors à crier : ⁵⁶ L- *Si j'ai pas envie de parler ?*

Je lui rappelle l'objet de nos rencontres, mais que, s'il ne souhaite pas parler avec des mots, je peux l'admettre. Il peut dessiner, ce sera aussi une manière de se parler. Il prend un petit personnage et commence à en dessiner le corps, en en traçant le contour sur une feuille. Puis : - *Non, j'ai pas envie, ça m'intéresse pas le bonhomme.*

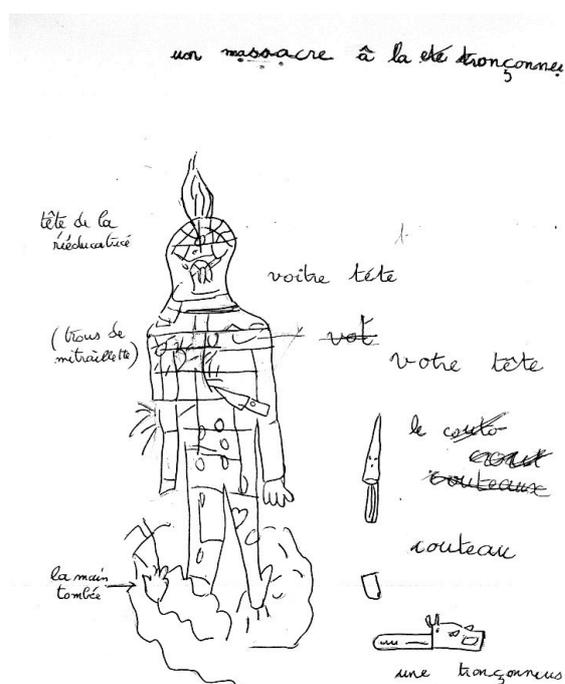
Je lui demande s'il a une autre idée? Non, il n'en a pas. Il me voit alors écrire sur ma feuille : « *Qu'est-ce que vous faites-là ?* » (Je lui explique que je note ce qui se passe afin d'en conserver une trace pour moi-même).

L- *Alors, écrivez que je suis au chômage.* Il reprend son dessin, lui ajoute une tête.

J- *Qui est ce personnage ?*

L- *Je sais pas... c'est vous !...*

Il prend alors un plaisir évident à barrer le personnage, rageusement, et il commente : « *Le massacre... des trous de mitraillette, on coupe la main à la tronçonneuse ; un couteau dans le cœur, du sang...* »



56 Pour plus de lisibilité dans le dialogue, Lucien sera "L", la rééducatrice "J".

J'interviens alors pour écrire sur son dessin : « tête de la rééducatrice », « main », comme une légende de dessin scientifique. Interloqué, il ralentit son geste. Je lui demande de trouver un titre à son œuvre. S'il le veut bien, je l'écrirai.

L- « *Massacre à la tronçonneuse... c'est moi qui l'écrit* ».

Il est soudain apaisé, et me demande l'orthographe de certains mots. Il se reprend quand il y a trop d'erreurs. Il ajoute quelques dessins : le couteau, la tronçonneuse, et écrit le nom à côté, comme je l'ai fait, comme une légende.

Comment pouvons-nous « lire » ce qui s'est passé ?

Mon propre transfert était manifestement en jeu avant cette séance dans mon désir d'arrêter cette relation insatisfaisante à mes yeux et j'avais sans doute déjà un peu changé de place dans ce transfert au moment de la nouvelle rencontre.

Mes demandes vis-à-vis de son marmonnement, *reçues comme des exigences, les contraintes liées au cadre rééducatif et le rappel des règles* pour lesquelles nous nous rencontrions, avaient pu déclencher son agressivité retenue, refoulée à tel point que sa parole ne pouvait se dire. Cette demande faisait rupture, constituait un écart, par rapport au cadre permissif (quant au contenu), que j'avais instauré. Je changeais de place à ses yeux et j'adoptais un « discours du maître », dans le sens que Jacques LACAN donne à cette position. *Face à une exigence faisant brèche dans une fonction « idéalement contenante », Lucien a exprimé ses tensions pulsionnelles et destructrices. Des affects retenus, refoulés, ont pu émerger.* Par son propre transfert, Lucien a pu, lors de cette rencontre, exprimer avec moi, *sur moi*, les conflits qui le tenaillaient, et, tout particulièrement, le conflit avec son père.

L'enfant perçoit un deuxième changement de place de la rééducatrice - Changement de place de l'enfant - Apparition d'un objet tiers

Le dessin avait permis que cette explosion très forte des tensions pulsionnelles et destructrices soit *médiatisée*, et ne soit pas vécue comme dangereuse, au sein d'une relation suffisamment bonne, malgré tout.

Après avoir difficilement vécu mon exigence lorsque je rappelais le cadre rééducatif, Lucien semble m'avoir perçue à une place différente dans le transfert lorsque je suis intervenue en écrivant sur son dessin. Je n'étais plus déjà sans doute à la même place mais prête à accueillir sa production, quelle qu'elle soit. Il a paru interloqué, dans un moment de suspension de son geste. Le fait qu'il a repris à son compte ce mode d'échange symbolisé, semble indiquer que nous étions alors entrés dans un mode de communication non plus imaginaire du registre amour/haine, fusion/ destruction, mais dans une relation médiatisée, donnant à l'écrit le statut d'un objet tiers au sein de notre relation.

Je n'ai pas été détruite par son agressivité. J'ai accueilli ses mots (*fonction contenante*) et je les ai aidés, par la médiation de l'écrit, à accéder à un niveau de symbolisation suffisant pour qu'ils soient « décontaminés » (*fonction conteneur*, qui s'apparente à la fonction alpha de la mère, décrite par BION). Ces mots, Lucien pouvait les faire siens à nouveau, les reconnaître, pour les écrire, ayant *changé de place*, ayant pris de la distance, apaisé. Il l'a montré en adoptant tout à coup et d'une manière surprenante, le positionnement d'*un élève* qui s'inquiète de l'orthographe d'un mot.

Cette rencontre avec Lucien nous enseigne que

Il est possible de « redonner du Jeu... », en changeant de place - L'acte rééducatif

Même si nous pouvons toujours réfléchir dans l'après-coup à ce qui s'est passé en séance, analyser la relation, nous en distancier, au moment de la séance elle-même, nous devons agir « au jugé », dans un tâtonnement, un bricolage plus intuitif que rationnel. Nous ne pouvons « être » à la fois, et nous « regarder être ». « *Là où je pense, je ne suis pas* », et par conséquent, « *là où je suis, je ne pense pas* »... souligne Jacques LACAN (1967-1968). Ce n'est que dans l'après-coup, que nous pourrions dire si notre action a eu ou non des effets.

On peut faire l'hypothèse qu'une irruption de « réel » a submergé Lucien (réel au sens lacanien⁵⁷). Ce réel se traduisant intrusivement en angoisse, l'a plongé dans des « agir » pulsionnels et sous la forme d'un acting-out. .

Le changement de place correspond à un changement de discours

⁵⁷ ce qui est impensable, non symbolisable, innommable.

Quitter la position de maîtrise et de Sujet-supposé-savoir au sens lacanien : (« *Je sais ce qui est bon pour toi, Lucien. Tu dois faire ceci, tu ne dois pas faire cela...* ») a peut-être permis que j'occupe pour le garçon dans le transfert et à ce moment précis de la rencontre une place⁵⁸ qui seule lui a permis de dire quelque chose de son désir, de ses conflits.

Le changement de place du rééducateur semble bien constituer une condition fondamentale de l'émergence de l'acte rééducatif : « *Il y a acte parce que le rééducateur a accepté de laisser les idéaux de côté, de faire silence pour laisser être la parole de l'autre. Il y a toujours dans l'acte quelque chose qui échappe aux règles du contrat. L'acte se situe malgré la loi, en dépit du savoir.* »⁵⁹

Cependant, si le rééducateur veille à son « lâcher prise », le cadre rééducatif, en articulant **contenance** et **exigence**, permet à l'enfant de découvrir ses capacités réparatrices et de se responsabiliser. Ce qui se rejoue en rééducation permet à l'enfant de reprendre ce qui s'est souvent insuffisamment ou mal joué dans son milieu familial.

Nous pouvons tenter de rendre compte de ce qui s'est passé. dans un tableau de synthèse afin de repérer les principales articulations des processus en jeu.

Ce qui semble avoir été "rééducatif" dans le processus de Lucien	
"Effets" sur le processus rééducatif et "effets" de ce processus sur le développement de l'enfant	Propositions qui semblent avoir été "rééducatives"
<p>Transfert de l'enfant</p> <p>Brèche, écart, rupture, crise, dans une fonction "idéalement" contenante</p> <p>Surgissement, expression des tensions pulsionnelles et agressives dans le transfert</p> <p>Emergence d'affects retenus, refoulés</p> <p>Mise à l'épreuve inconsciente</p> <ul style="list-style-type: none"> - du cadre - de la fonction contenante et conteneur de la rééducatrice à maintenir le cadre <p>Effets de l'acte rééducatif (changement de place et de positionnement de l'enfant)</p> <p>Objet -> sujet</p> <p>Investissement de l'espace-temps rééducatif</p> <p>Intériorisation du cadre (fonction structurante)</p> <p>Triangulation, symbolisation de la relation</p> <p>Métabolisation des affects, des émotions</p>	<p>Institution du cadre rééducatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner la parole au sujet - accueil - écoute <p>Sécurité et fiabilité du cadre rééducatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonction contenante - fonction conteneur <p>Transfert du rééducateur</p> <p>Médiation de la relation par le symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> - le dessin - la parole - l'écrit <p>Invitation à articuler réel, imaginaire et symbolique</p> <p>Possibilité d'inscription, de distanciation</p> <p>Fiabilité du cadre psychique apporté par l'adulte</p> <p>Changement de place de la rééducatrice par rapport au transfert et dans le discours</p> <p>Acte rééducatif</p> <p>Fonction provisoire de "mère-objet" et de "mère-environnement"</p> <p>Conditions de satisfaction des besoins fondamentaux de la personne</p>

⁵⁸ position de "semblant d'objet a", la place de l'objet de désir.

⁵⁹ A. MENARD, 1994, p.79

<p>Expérimentation de nouveaux positionnements</p> <ul style="list-style-type: none"> - symbolisation du réel - articulation imaginaire et symbolique <p>Processus de réparation symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> - recours à l'imaginaire - au symbolique <p>Construit ses capacités de sollicitude et de responsabilisation</p> <p>Constitution d'un objet commun</p> <ul style="list-style-type: none"> - transitionnel - tiers - espace potentiel <p>Acceptation des contraintes et des règles de la classe, de la collectivité scolaire et des apprentissages</p> <p>Consolidation et disponibilité des préalables nécessaires pour apprendre en classe</p>	
--	--

CONCLUSION

Le rééducateur n'est pas très satisfait de son nom, et ce, depuis longtemps. Il n'en a pas trouvé d'autre de convenable pour l'instant, aussi il fait avec. Approcher la relation rééducative par le biais des quatre discours permet de comprendre que certaines réactions ne sont pas épidermiques mais argumentées théoriquement, et qu'en plus des arguments du manque de sens de cette appellation pour les différents partenaires éducatifs et sociaux, que l'on doit réfuter et refuser d'être nommé Maître « G », sinon à nier la spécificité de ce qui est opérant, de ce qui a de l'effet dans la relation rééducative.

Augustin MENARD souligne le fait que les quatre discours s'organisent « *selon les quatre modes de répartition de la jouissance qu'autorise la structure névrotique. Si l'acte de parole a des effets sur l'élève, c'est dans la mesure où il y a eu changement de discours et donc déplacement du sujet dans son rapport à la jouissance. La fixation⁶⁰ du symptôme est ainsi dénouée.* »⁶¹ Je soutiens, ce qui correspond au positionnement de ma thèse et à mon hypothèse de recherche, que si la parole est rééducatrice, cela ne suffit pas pour qu'il y ait changement de l'enfant en cours de son processus rééducatif, pour qu'il reprenne sa vie, son histoire et ses apprentissages en main, pour qu'il puisse construire les préalables nécessaires pour être écolier et élève, pour qu'il passe d'une position passive et régrédiente à une position active progrédiente. Il faut pour cela que le rééducateur change de discours. S'il doit poser et tenir le cadre, sans réifier celui-ci cependant, il doit abandonner toute maîtrise sur le processus de l'enfant, sur ce que celui-ci dit, joue, répète... Le rééducateur doit accepter d'être mis par l'enfant en position d'objet *a*, un objet qui va permettre à cet enfant de se retrouver comme sujet parlant, désirant, apprenant.

Transfert et déplacement/ au transfert

Si l'on admet que c'est le changement de place du rééducateur qui autorise, facilite et accompagne le changement de place et de positionnement de l'enfant, à quoi correspond-il au sein de la rencontre ? C'est par les résonances en moi de ce que joue l'enfant, par l'effet de mon propre transfert et par son analyse, que je peux comprendre quelque chose de ce que vit cet enfant. La réflexion personnelle dans *l'après-coup* des séances, le fait de revenir sur ce qui s'est passé, sur ce que l'enfant m'a fait vivre, est une première stratégie nécessaire de mise à distance de mes affects, d'élaboration du vécu partagé de la séance, d'une tentative de compréhension des processus dans lesquels je me suis trouvée prise au moment de la rencontre, et de ce qui s'est joué pour l'enfant. C'est par le déplacement par rapport à mon propre transfert que je peux aider l'enfant, *me décaler légèrement de cette place à laquelle son transfert m'assigne*, lui garantir que ce qui s'est passé a été entendu sur la scène symbolique et n'aura pas d'effets dans la réalité. Jeu à deux, dont la professionnalité du praticien et sa référence

⁶⁰ Et non fixation ou fixation (et non plus fiction)

⁶¹ MENARD, A., op. cité.

à « du tiers » permettent de se dégager, de dégager l'enfant et de continuer à l'accompagner dans la poursuite de son cheminement, de ses élaborations. L'aide d'un groupe, au cours des synthèses du Réseau par exemple, ainsi que les divers groupes d'Analyse de Pratique ou de supervision, me permettent de franchir une étape de plus dans l'élaboration et la prise de conscience de mon propre transfert et de celui de l'enfant, d'opérer cet écart nécessaire. Tout groupe de ce type occupe la position privilégiée d'être « *un lieu tiers* » symbolique, pour le professionnel de l'éducation ou de l'aide.

PLAN

<u>Quelle maîtrise en rééducation ?</u>	1
<u>Les quatre discours</u>	1
<u>Introduction (Oise)</u>	1
<u>Qu'est-ce qu'un discours ?</u>	2
<u>Quelques définitions</u>	3
<u>L'Agent, la Vérité, l'Autre, la Production</u>	4
<u>Signifiant et Signifié</u>	4
<u>Le symptôme comme signifiant</u>	5
<u>L'objet a</u>	7
<u>Les quatre discours</u>	Erreur ! Signet non défini.
<u>Le discours du Maître</u>	9
<u>Le discours de l'hystérique</u>	11
<u>Le discours de l'analyste</u>	12
<u>Discours de l'universitaire ou Discours de la science</u>	14
<u>Conclusion</u>	16
<u>Compléments Oise (Extraits)</u>	16
<u>A propos du signifiant</u>	16
<u>A propos des petits mythes de l'enfant</u>	17
<u>Le rééducateur et le discours du maître</u>	17
<u>Le discours de l'hystérique</u>	18
<u>A propos du Savoir et du Discours de l'Universitaire ou de la Science</u>	18
<u>Le rééducateur mis en place de « sujet supposé savoir »</u>	19
<u>Deux Exemples cliniques</u>	20
<u>Marie-Ange : changements de place dans le discours et acte rééducatif</u>	20
<u>Lucien : Changement de positionnement de l'enfant comme effet du changement de place du rééducateur dans la relation</u>	22
<u>Conclusion</u>	26
<u>Plan</u>	27

