

Cadre et processus¹

Jeannine Duval Héraudet

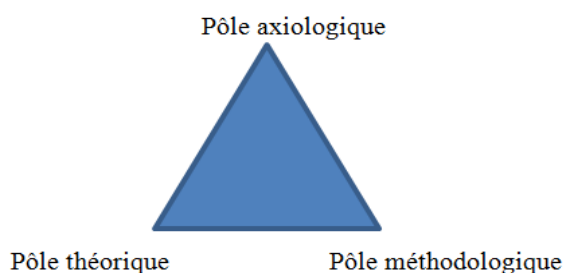
Tout accompagnement d'un enfant, d'un adolescent, d'un « usager », correspond à une situation qui comporte **un cadre**, fixe, stable, et **un processus** variable.

Qu'est-ce qu'un cadre ?

Concept issu de la théorie psychanalytique, théorisé par José Bleger², le cadre est la partie fixe, prédéfinie par « l'aidant », l'intervenant, l'éducateur, l'enseignant. C'est la partie non négociable d'une intervention ou d'une action d'aide. Le cadre recouvre la partie méthodologique et technique de la praxis, et son pôle « scientifique » ou théorique. Il est référé au pôle axiologique. Sa cohérence en dépend.

Rappelons qu'une praxis comporte :

- Un pôle axiologique (qui se réfère aux valeurs, à l'éthique, à la déontologie)
- Un pôle théorique
- Un pôle méthodologique



Toute institution sociale, comme la famille, ou tout groupe, ou encore toute relation qui présente des caractéristiques de durée, de normes et d'attitudes, sont des institutions, des cadres, correspondant à des « non-Moi³ ». Ces cadres se retrouvent « dépositaires de la partie psychotique de la personnalité, c'est-à-dire de la partie non-différenciée et non-dissoute des liens symbiotiques primitifs⁴ », présente chez tout individu. Ils sont à la fois « délimitation de l'image du corps » et « noyau de base de l'identité⁵ ... (laquelle) se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. » Chacun de ces cadres constitue

¹ Ce texte a comme origines une intervention auprès des rééducateurs de l'Oise, le 14 décembre 2003, une intervention auprès des rééducateurs de Nouvelle Calédonie, à Nouméa, en juillet 2012, sous le titre : « Poser un cadre pour que l'enfant construise son processus rééducatif ».

² Bleger, J. 1979, *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, dans Kaës et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

³ Biodjekian, G., 1987, *Compréhension clinique, psychanalyse et rééducation, Actes du III^e Congrès FNAREN, Dimension clinique de la rééducation en milieu scolaire, 7-8-9 mai 1987, Villeurbanne, p. 62-73.*

⁴ Bleger, J. *ibid.*, p. 263.

⁵ *Ibid.*, p. 257.

alors « un étai » à la personnalité, un « récepteur de la symbiose »,¹ ce qui permet à la personne, comme le fait le bébé en prenant appui sur sa mère, de développer son Moi.

A propos du cadre rééducatif, Ghislaine Biodjekian écrit : « Le cadre, c'est ce qui, fondamentalement, soutient l'enfant, y compris s'il se dilue ; c'est comme un ventre qui lui permet d'exister quand bien même il n'existerait plus ; c'est le corps du travail qui va s'engager avec un adulte². »

Le cadre, habituellement silencieux, muet et non pas inexistant, se manifeste par son manque, par sa rupture, par ses brèches, par la crise. « Toute crise fait apparaître l'existence du cadre et constitue une menace à l'égard du support principal du moi, c'est-à-dire vis à vis de la partie symbiotique de la personnalité³. »

Le cadre est le versant de la maîtrise et de la responsabilité du professionnel, celui-ci se portant garant de son respect.

Le cadre et le processus

José Bleger distingue nettement cadre et processus. Dans toute action, il s'agit de bien différencier :

- Le processus, objet d'étude, d'analyse ou d'interprétation. C'est un ensemble de variables, constituées d'un certain nombre de phénomènes ou de comportements.
- Le cadre, c'est-à-dire un non-processus, qui est « l'ensemble des constantes à l'intérieur duquel le processus (les variables) a lieu... Le cadre est, et n'admet aucune ambiguïté⁴. »

En tant que partie fixe, le cadre s'oppose au processus, mais le permet. Sans cadre, sans encadrement, sans limites, il ne peut y avoir de processus.

José Bleger souligne qu'il est impossible d'explorer un processus sans maintenir les mêmes constantes (c'est-à-dire le cadre). Avant même que ne s'engage un quelconque processus, un cadre est posé.

Ce cadre, Bleger le qualifie « d'idéalement normal⁵ » dans le sens où il parviendrait à être maintenu sans failles ni ruptures de la part des protagonistes.

Un cadre solide et non pas rigide

Le cadre est important, indispensable, mais il ne doit pas être rigidifié, comme le rappelait José Bleger : « Le cadre doit être solide mais non pas rigide ». Le cadre doit être réinterrogé en permanence et peut être réajusté selon les besoins ou l'évolution d'une situation.

Qu'est-ce qui peut conduire un professionnel à réifier, rigidifier ce cadre ? A quel besoin de sa part, pour se défendre contre quelle peur, pour satisfaire quel désir, pour compenser quel

¹ Bleger, J. 1979, *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, dans Kaës et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture, p. 260.

² Biodjekian, G. 1987, *Compréhension clinique, psychanalyse et rééducation*, Actes du III^e Congrès FNAREN, *Dimension clinique de la rééducation en milieu scolaire*, 7-8-9 mai 1987, Villeurbanne, p. 62-73.

³ Bleger, J. op. cité, p. 64.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid. p. 256.

éprouvé d'insécurité ou pour répondre à quel fantasme¹, a-t-il parfois besoin de s'accrocher à certaines règles qui peuvent se révéler, à l'expérience, inutiles voire encombrantes ?

Des constantes nécessaires

Si le cadre correspond à un ensemble de constantes, quelles sont celles-ci ?

Un accompagnement en relation d'aide doit garantir protection et sécurité à l'aidé et à sa parole. Un cadre est cependant également limitatif et différenciateur.

1. Un cadre psychique apporté par le professionnel

Dès la première rencontre avec lui, le professionnel offre à l'enfant, au jeune, à l'utilisateur, sa compétence professionnelle mais aussi des qualités humaines pour « aller avec » lui sur le chemin qui le conduira à se construire ou se reconstruire en tant que sujet inscrit dans les règles sociales et dans la culture.

Des fonctions dites « maternelles »

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

Des fonctions dites « paternelles »

- La capacité à lui donner des permissions, à lui poser des limites, des interdits, des autorisations et à les tenir.
- La vigilance et la fiabilité pour tenir les règles dans le temps, pour être garant du cadre.

¹ Fedida, P. (dir.), *Dictionnaire de psychanalyse*, Larousse.

En psychologie classique, le fantasme est une image mentale ou représentation imaginaire qui désigne le produit d'une activité intérieure, consciente ou subconsciente, se distinguant de la perception de la réalité ou s'opposant à elle.

La psychanalyse y a ajouté une signification plus précise qui intègre la conception d'un inconscient du désir. Le fantasme est en lien avec la pulsion, il exprime en quelque sorte le désir inconscient, et permet la satisfaction imaginaire de ce désir.

Pour Freud, le fantasme se caractérise par sa fonction de passage entre les différents systèmes inconscient (Incs), préconscient (Pcs) et Conscient (Cs).

- La capacité à exprimer des désirs, à se positionner comme « autre ».
- La capacité à poser et à tenir des exigences ajustées à ses possibilités.
- La capacité à témoigner de la culture et à inviter l'enfant, le jeune ou l'utilisateur à y entrer.

Mais aussi des qualités humaines

- Le respect.
- L'accueil de la différence.
- L'humilité.
- L'authenticité.
- La fiabilité de la parole.
- La spontanéité.
- La souplesse, l'ouverture d'esprit.
- Son acceptation d'être touché, surpris par l'inattendu de la rencontre.
- Son engagement et son implication dans la relation (René Diatkine : « *Il faut déprimer ensemble pour commencer à élaborer quelque chose ensemble* »).
- Sa capacité de distanciation.
- Sa vigilance par rapport à son propre désir de maîtrise, d'emprise sur l'autre.

Le professionnel lui-même est soutenu par :

- le cadre qu'il a posé, dans lequel il s'inscrit, auquel il se soumet lui-même,
- les lieux de parole tiers qu'il se donne, comme l'analyse clinique de la pratique professionnelle.

2. Un cadre « hors menace », comme protection, repère, pour les deux partenaires de la relation

Je reprends ici l'expression « hors menace » du psychanalyste Jacques Lévine, lequel insistait sur la sécurité indispensable à garantir aux deux partenaires de l'aide concernée.

- Un cadre matériel et technique (permanence et tranquillité du lieu à l'abri des intrusions, des supports pour l'expression de l'aidé, les règles qui concernent ces dimensions du cadre, les méthodes...).
- Un cadre temporel (rythmicité, scansion, temps personnel dégagé de la pression et des exigences du groupe-classe...).
- Un cadre théorique (les référents théoriques de la pratique ou pôle scientifique de la praxis rééducative, les repères cliniques élaborés à partir de l'expérience des praticiens).

Le professionnel pose et se porte garant d'un cadre non négociable explicité à celui qu'il accompagne :

- Respect.
- Discretion, confidentialité.
- Son propre accompagnement.
- Sa demande d'engagement de l'autre dans son travail entrepris.

3. Une partie du cadre relève de l'aidé

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

Le cadre comme tiers

Le cadre devient structurant pour l'aidé, lorsque celui-ci en intériorise les différentes dimensions et fonctions et lorsqu'il le fait fonctionner pour lui-même. Le cadre devient alors un médiateur, un tiers dans la relation entre le professionnel et celui qu'il accompagne. Chacun peut s'y référer, y compris lorsque des brèches se produisent, ce qui semble inévitable.

Du côté de l'aidant, le cadre permet de se démarquer nettement d'une relation de pouvoir qui relève du registre imaginaire (« tel est mon bon vouloir »), caractérisée par la toute-puissance et l'impuissance (d'un côté ou de l'autre), la fusion ou le rejet. Il permet d'inscrire la relation dans le registre symbolique de l'autorité, laquelle se réfère à la Loi, à des règles.

Quelques petits exemples cliniques permettent d'illustrer la manière dont un enfant s'empare des règles qui lui sont offertes par l'adulte.

Le cadre, la règle de discrétion et la séparation des espaces

Martin a six ans. Il est élève de Cours Préparatoire. Nous sommes en janvier. La première fois que je le rencontre seul, suite au premier entretien avec sa mère, je lui demande s'il se souvient de ce qui a été dit concernant l'objet de nos rencontres.

Il répond alors : - On peut dire tous ses secrets.

En début de séance suivante, suite à ma demande rituelle concernant ce qu'il souhaite dire, il répond : - Oui, c'est un secret. Ce que j'ai eu à Noël... une moto à essence.

Est-ce vraiment un secret et pour qui ? Peu importe. Le « *secret* », pour Martin, semble être ce qu'il a traduit de la présentation de l'espace de parole et d'écoute que je lui offre dans le cadre scolaire, de la règle de confidentialité et de discrétion que j'ai énoncée devant sa mère. Il exprime, peut-être, à sa manière, que ce qu'il jouera et dira dans ce lieu rééducatif, est important pour lui. Aujourd'hui, c'est la nouvelle moto qui occupe sa pensée.

Peut-être Martin affirme-t-il si fort qu'il peut avoir confiance, pour s'en assurer lui-même ?

En ce qui concerne **Florent**, ce sont les paroles d'un autre enfant, d'un « ancien » qui sont venues conforter la possibilité de transformer l'espace rééducatif en un espace privé.

Lorsque l'enseignante demande l'aide du réseau pour cet élève de CE1, et lui en parle, celui-ci se demande qui est en réalité cette rééducatrice qu'il a croisée souvent dans l'école, et ce que l'on fait avec elle. Thierry, en « initié », puisque c'est sa deuxième année de rééducation, lui explique : - C'est la dame à qui l'on peut dire tous les secrets, elle ne les répète pas. Ces propos ont été rapportés par l'enseignante qui, amusée, a assisté à la scène. Thierry, qui avait pu éprouver le cadre rééducatif dans la durée, a fait l'expérience qu'il pouvait faire confiance à cet adulte qui l'accompagnait dans son processus rééducatif et en a ainsi témoigné auprès de Florent.

Ismène, de son côté, lors des séances préliminaires à sa rééducation a montré à quel point elle était sensible à cette discrétion. Elle me menace de son doigt tendu : « *Si tu dis !* ».

Effets de castration symbolique et « désymbiotisation » de la relation

Le partage du matériel, de l'espace et de la personne du rééducateur, est présent d'emblée dans la relation, même si l'enfant « refuse » en quelque sorte de le voir. Ce partage est intervention du principe de réalité, et ouvre au symbolique. Accepter que « d'autres enfants » viennent partager ce lieu, c'est admettre que l'on n'est pas tout pour le rééducateur, comme il a fallu admettre un jour, que l'on n'était pas tout pour la mère, même si la nostalgie de cette illusion est encore très forte pour certains enfants.

J'accompagne séparément Denis et Alex. Ils sont toutefois élèves de la même classe. Denis semble s'intéresser tout particulièrement à ce que peut faire Alex avec moi, comme en témoignent ses propos lors de notre troisième rencontre¹.

Denis m'interroge :

- Pourquoi je viens pas avec Alex ?

Je lui réponds, qu'actuellement du moins, je crois préférable qu'ils viennent séparément.

D : - C'est sûr que ça m'intéresse pas trop les trucs d'Alex... Vous faites comme avec moi avec Alex ?

J : - Qu'en penses-tu ?

D : - Moi, c'est mes affaires, et lui, c'est ses affaires.

Denis commence la séance suivante en se plaignant d'Alex.

D : - Il m'énerve, il fait le crâneur.

Denis évoque alors divers événements concernant sa semaine, puis choisit la médiation à partir de laquelle il va construire une histoire. Il opte pour les *Légos*.

D : - Alex, à chaque fois qu'il va me toucher à quelque chose ... je lui changerai quelque chose (Il parle de son éventuelle construction avec les cubes). Puis, comme s'il passait à tout autre chose, il pose une question.

D : - On peut partager 12 ? Il compte sur ses doigts, continue de parler, tout en construisant « un hélicoptère », et commence l'élaboration d'une histoire, dans lequel il met en scène « son cousin » et lui-même, sous la forme de deux personnages. Un accident survient. « On » emmène un des personnages à l'hôpital.

(Je ne comprends pas quel personnage a eu un accident).

Il construit alors une maison en pâte à modeler, et y fait figurer « l'armoire à pharmacie ». Puis il met en scène un dialogue imaginaire, dans lequel il animera des personnages choisis dans le matériel.

D : - Au secours, aide-moi !!!

Il poursuit :

- J'aimerais pas recevoir des coups... (En aparté, il s'adresse à moi) J'ai pris un coup de ceinture dans la tête avec du fer... C'est mon frère en s'amusant. Il l'a pas fait exprès, il se rend pas compte... Il faut quelqu'un dans ma maison. Je vais faire ma femme. Il y a un homme qui parle tranquille. C'est Alex. Il parle avec ma femme. Je suis pas d'accord. Je rentre. Elle me donne

¹ Denis est désigné par « D », la rééducatrice par « J » et le personnage d'Alex sera désigné par « A ».,

une gifle. Elle me dit qu'elle m'a vue avec une femme. « Excuse-moi, ma chérie ». Alex, il a trop peur... (aparté à mon adresse) ...En plus, c'est vrai que je lui fais peur...

(Denis poursuit son dialogue imaginaire, en reprenant le jeu)

(Le personnage qui représente Denis) : - Qu'est-ce que tu fais avec ma femme ? On va discuter dans la maison. De quoi t'as parlé ?

(Le personnage qui représente Alex) : - De rien, Denis ...

(En aparté, s'adressant à moi) Il tremble de peur... Il m'a donné un coup de poing. ...En plus, c'est vrai qu'il a peur.

L'histoire s'achève sur une bataille générale : les deux « personnages-femmes » entre elles, « Denis » et « Alex » également. Il est vainqueur. Les autres se sauvent.

Lors de la rencontre suivante (4^e séance) il dira, en voyant la peinture que je viens d'apporter :
- Faudra pas le dire à Alex qu'il y a de la peinture

(Moi) - Cela t'ennuie, s'il l'utilise ?

D : - Je le connais plus que toi ! Je connais bien ses habitudes !

Je ne comprends pas ce qu'il veut dire. Je lui demande si Alex est si important pour lui, puisqu'il en parle toujours. Il répond : « Je sais pas comment te dire ? Dans ma voix je te le dis, mais j'arrive pas à te le dire... Des fois je suis dans la cour et il veut pas jouer avec moi. »

A la suite de neuf rencontres pendant lesquelles il n'évoque plus Alex, il me demande :

D :- Et Alex, qu'est-ce qu'il fait ? il vient toujours ?

J : - Tu le lui demanderas.

D : - Allez, s'il te plaît (d'une voix suppliante).

J : - Tu sais bien que je ne dis pas aux autres.

D : - Alors, je le lui demanderai.

Il n'a plus spécialement parlé d'Alex ensuite.

Comment pouvons-nous entendre ce qui s'est joué pour Denis, lors de ces séances, exprimé par ces « petites histoires » imaginaires qu'il a mis en scène ?

Si nous pouvons voir à l'œuvre des processus transférentiels, il apparaît qu'ils constituent pour Denis un moteur pour « re-jouer » en séance des questions, des conflits qui occupent sa pensée. Il peut les « re-présenter », les symboliser en mettant des mots, les élaborer, les dépasser peut-être, dans la sécurité et l'étayage d'un cadre permissif et contenant à l'intérieur de règles bien définies qu'il semble avoir intériorisé.

Il est probable que, sous les personnages « d'Alex » et de « Denis », ce garçon met en scène la rivalité imaginaire de deux enfants en rééducation, partageant le lieu rééducatif et la personne de la rééducatrice. Il a le désir de jouer avec Alex qui le repousse semble-t-il. Qu'est-ce qu'il « n'arrive pas à me dire », que pourtant « il dit dans sa voix » ? Nous pouvons noter la richesse de ce qu'il dit ainsi, même si nous ne comprenons pas tout...

Il est possible cependant que cette relation avec Alex, très ambivalente, lui en rappelle une autre, inconsciente, dont il ne semble pas s'autoriser à parler en ces termes, avec un frère handicapé mental, plus jeune que lui, et violent (c'est celui qui l'a frappé avec la ceinture), qui préoccupe, et occupe, beaucoup la famille. C'est sans doute ce frère, par association d'idées,

qui l'a fait passer, lors de son scénario imaginaire, de l'hôpital à la maison, puis à l'armoire à pharmacie. On peut émettre une autre hypothèse : que joue-t-il des conflits parentaux ? Les parents sont séparés, mais la mère dit qu'ils se voient souvent, font de courtes tentatives de vie commune qui se soldent, pour l'instant, par des échecs.

La présence des apartés qui ponctuent le jeu de Denis, soulignent le fait que ce jeu m'est adressé. Il m'en fait témoin, et démontre, une fois de plus, à quel point il est important qu'un témoin soit présent lorsqu'un enfant symbolise ses questions et préoccupations actuelles par l'intermédiaire de petites histoires. Elle démontre également que Denis, tout en jouant des choses importantes pour lui, peut se distancier par moments de ce jeu. Il a intériorisé, et le montre, la différence jeu/non-jeu, imaginaire et réalité, fantasme et réalité.

La décision prise par Denis de parler lui-même à Alex, montre, peut-être, qu'il a compris et intériorisé, cette fois, les limites que je ne dépasserai pas, et les garanties que j'offre à chacun en posant un cadre symbolique limitatif et structurant, qui inscrit l'omnipotence de l'enfant dans les limites contraignantes du principe de réalité. Cette décision peut être le signe également qu'il peut être autonome et se prendre en charge, capable d'initiatives.

L'enfant est sensible à l'argument, et à la constatation qu'il peut en faire surtout, que, lorsqu'il est là, en séance, « il n'y a que lui qui compte ». L'écoute du rééducateur, le choix des activités en fonction de ses besoins propres, le sentiment partagé d'un moment de rencontre singulière, peuvent parvenir à satisfaire un besoin fondamental d'être unique, présent chez tous les enfants, comme en attestent les questions qui arrivent toujours en début de relation, concernant la présence d'autres enfants, ce qu'ils disent ou ce qu'ils font. La castration de l'imaginaire, la « dé-symbiotisation » de la relation¹ ne peut être faite que dans l'ordre de la parole, c'est-à-dire du symbolique. Il semble que Denis y soit parvenu.

Le registre symbolique est marqué des processus secondaires, dont une des caractéristiques est le principe de réalité, qui a partie liée avec les catégories des différences, des limites. La fonction structurante du cadre, correspond à l'intériorisation de ce cadre par l'enfant, qui l'utilise alors pour se construire.

Une autre vignette clinique peut illustrer à quel point l'enfant peut prendre conscience de l'importance que ce cadre a eu pour lui-même².

En étayage sur le cadre, un espace potentiel pour élaborer ses propres questions

En tout début de rééducation, si, comme beaucoup d'enfants, *Malaurie* a posé la question de la sécurité apportée par le cadre, elle a également abordé d'emblée la question de la séparation, qui correspondait à l'une de ses préoccupations.

Malaurie est une fillette de Cours préparatoire que son enseignante, lors de la demande d'aide à son sujet, décrit comme instable, ayant des difficultés à se concentrer sur une tâche. Très dépendante de l'adulte, elle recherche toujours un contact physique. L'enseignante pense que son comportement nuit à la réussite scolaire de la fillette. La mère, pour des raisons

¹ Ce terme est utilisé par José Bleger dans Kaës, R. et coll., 1979, *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, dans Kaës et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture, p. 270.

² Je l'ai présentée lors d'une intervention intitulée « Quelle maîtrise en rééducation ? » auprès des Rééducateurs de l'Education nationale de l'Oise (AREN 60), le 14 décembre 2003.

professionnelles, est partie depuis la rentrée scolaire, pour un stage de trois mois dans une ville éloignée. Cette absence de la mère préoccupe beaucoup la fillette. C'est la première séparation aussi longue entre la mère et la fille. Malaurie a un petit frère de trois ans.

C'est notre troisième rencontre. Dès son arrivée dans la salle, Malaurie choisit la pâte à modeler.

M - Quelle histoire je vais raconter ? ...C'est l'histoire de mon petit frère, parce que tu sais pas comment il s'appelle... Je vais faire un secret... un secret... tu regardes pas, un secret que pour toi et moi, pour nous deux.

Tout en modelant, elle questionne :

M - Elles ont fait quoi, Aline et Emilie ? (Deux camarades de classe qu'elle sait venir en rééducation)

Je lui demande si elle pense que je vais lui répondre.

M - Je sais pas... peut-être pas... parce que c'est un secret entre toi et eux...

(On entend alors l'enseignante parler dans la pièce à côté)

M - Tu les gênes pas, quand tu parles avec Aline ?

Je lui réponds qu'ici, on parle moins fort qu'à côté...

M - Est-ce qu'on peut nous entendre ?

J - Qu'est-ce que tu en penses ?

M - Non... Ah bon !

Est-ce que tu prends des grands aussi ? ...Quand ils sont méchants ?

Je lui demande si c'est parce qu'elle est méchante que nous nous rencontrons.

M - Non... C'est parce qu'ils ont plein de machins mélangés dans la tête et quand ils racontent des histoires c'est plus mélangé après ?

J - Tu as tout compris !

M - Je te l'avais dit la première fois que je comprenais tout !

Toi, si tu changes, tu iras où ?... Moi, j'étais mieux à V., parce qu'on nous protégeait des voleurs.

Maintenant, on est en appartement, on peut nous voler... J'ai peur des voleurs et aussi des loups.

...Les loups ça existe ?

Elle modèle la tête d'un personnage et déclare que c'est sa mère. Puis elle annonce que la tête se transforme en anse de panier.

M - Pour mettre tous mes secrets.

Elle raconte qu'elle a donné sa « boîte à trésors » à son petit frère.

Le panier se transforme en baignoire pour le petit frère ; l'anse de panier, en serpent.

M - C'est la fée qui a transformé le panier en baignoire. ... Pourquoi Audrey tu la prends pas ?

Tu vois, Audrey et Aurélie, ça commence pareil.

Elle me demande alors de choisir un animal, mais le choisit elle-même.

M - Une chauve-souris, parce que ça a une poche pour porter les bébés.

...On a raconté l'histoire ? Ah, oui, ma maman et les serpents.

Puis elle ajoute, après un silence,

...Quand on s'aime, c'est vrai qu'on peut se séparer ? ...S'aimer, c'est s'embrasser...

Elle raconte alors qu'elle a des copines dont les parents se sont séparés, et qu'elles en ont parlé.

Si j'ai choisi de relater ici cette séance avec Malaurie, c'est qu'il y est question, en bonne place dans les propos de la fillette, de la sécurité du cadre, et de sa clôture symbolique vis-à-vis de l'extérieur, du « dehors » et du « dedans » du lieu rééducatif. Il y est question également de la permanence de ses règles, de la fiabilité de la rééducatrice à tenir les règles dans le temps.

D'autres peuvent-ils entendre ce qui se dit ici ? « Dire », nécessite des conditions de sécurité. Cependant, on peut partager un secret avec quelqu'un en qui l'on a confiance.

Si la rééducatrice répond, elle racontera à d'autres ce qui concerne Malaurie. Lorsque la fillette m'interroge sur la fiabilité du cadre, elle attend, de ma part, un positionnement clair. Si les choses ont été bien posées au départ, l'enfant accepte très bien la non-réponse du rééducateur à ses questions. Les enfants se montrent rassurés, en règle générale, par cette réponse-non-réponse à leur question sur ce qu'a fait ou ce qu'a dit un autre enfant. Le rééducateur, quant à lui, « a réussi son examen de passage » quant à la fiabilité du cadre sur ce point. Il y aura toutefois d'autres « tests » !

Les questions sont aussi une manière pour la fillette de tenter de s'assurer que parler dans ce lieu n'est pas dangereux, qu'il n'y aura pas d'effet dans la réalité de ses paroles, et que l'expression de ses difficultés restera sa propriété, volontairement partagée avec un adulte digne de confiance, qui se propose de l'aider. Malaurie montre ici que, toutes conditions de sécurité garanties, elle a bien intériorisé, intégré, pour son propre usage, les limites intérieur/extérieur du lieu rééducatif, la différence des lieux espace privé de la rééducation/ espace collectif et social de la classe. La fonction symbolique et structurante du cadre semble pouvoir opérer.

Dans le transfert et grâce à l'intériorisation d'un cadre symbolique sécurisant, Malaurie construit un « territoire privé », un « espace potentiel » dans lequel elle « re-présente » et commence à symboliser, à élaborer ce qui encombre sa pensée.

Les thèmes maternels, en termes de contenants, abondent. La tête de la mère (qui peut contenir des secrets), le panier, la baignoire, la boîte à trésors, la chauve-souris, dont il est explicité qu'elle porte les bébés, s'articulent à un appel à la capacité contenante de la mère mais aussi d'un lieu rééducatif suffisamment clos, et à la fonction contenante de la rééducatrice. Malaurie exprime qu'elle a besoin de faire confiance à un adulte qui ne divulgue pas ses secrets.

La difficile opération de séparation d'avec sa mère, est redoublée par la séparation actuelle dans la réalité. Les voleurs ne sont-ils pas aussi ceux qui lui ont volé sa maman ? L'appartement actuel n'offre pas, à ses yeux, la sécurité de l'ancien habitat (puisque sa mère y était).

L'ambivalence amour-haine s'exprime envers cette mère qui a eu un autre enfant, comme à l'égard de ce petit frère. Ces sentiments, Malaurie peut les éprouver envers la rééducatrice qui partage son temps et son attention avec d'autres enfants, qui pourrait trahir, elle aussi. Le panier se transforme en baignoire (ne peut-on se noyer dans une baignoire ?), l'anse du panier se transforme en un serpent qui pique, qui peut apporter la mort. Heureusement, ce n'est pas elle l'agent des transformations, c'est « la fée », qui, en l'occurrence, serait plutôt une sorcière... Elle peut donc ne pas se sentir coupable de ses propres élaborations.

Sa question concernant le divorce est articulée à l'actuelle séparation de ses parents. Est-ce que c'est « pour de vrai ? », comme disent les enfants. Est-ce qu'ils vont divorcer aussi, puisqu'ils sont séparés ? (Elle formulera cette question à nouveau lors de rencontres suivantes).

Dans le même temps, elle s'interroge (ce n'est manifestement pas une question adressée à la rééducatrice), sur ce que c'est « s'aimer » : « C'est s'embrasser ? » Les questions concernant les théories sexuelles infantiles non résolues, affleurent.

Est-ce qu'elle peut être aimée, est-ce que je peux l'aimer ? Est-ce parce qu'elle est « méchante » que je travaille avec elle ? Son identité, l'image de soi, son narcissisme, sont en jeu. Elle se met dans sa question.

Outre la satisfaction du besoin de sécurité, condition de possibilité de sa propre parole, en délimitant pour elle un dedans et un dehors, le cadre rééducatif, dans ses dimensions symboliques qui intègre la catégorie des différences, semble pouvoir offrir à Malaurie les conditions de possibilité de concrétiser un espace à mi-chemin entre rêve et réalité, entre le

subjectif et l'objectivement perçu. Un *espace potentiel*, espace *trouvé-crée*, *aire intermédiaire d'expérience*, dans le sens que donne D.W. Winnicott¹ à ces concepts, à la limite entre le dedans et le dehors, peut exister pour elle. « Trouvé », car se construisant à partir des propositions du rééducateur, « créé » par l'enfant, par le seul usage qu'il fera de ces possibilités qui lui sont offertes. Malaurie semble pouvoir utiliser les fonctions sécuritaires et symboliques du cadre, pour étayer ses capacités créatives.

Dans la suite de nos rencontres, la plupart des questions qui ont été jouées, rejouées, reprises, modelées, remodelées, symbolisées, élaborées, dépassées par Malaurie au cours de son processus rééducatif, sont présentes ici. Cette rééducation permettra à la fillette, peu à peu, de pouvoir penser par elle-même, ayant consolidé son propre espace psychique. Elle pourra « se séparer » de la rééducatrice dans les séances, et de sa mère, être plus autonome, en rééducation et dans sa vie quotidienne, être plus calme en classe, moins inquiète, et, de ce fait, pouvoir être élève.

Une délibération interne, en présence de l'autre

Lorsque Malaurie formule : « Quand on s'aime, c'est vrai qu'on peut se séparer ? » « S'aimer c'est s'embrasser... », il est manifeste qu'elle n'attend pas de réponse de ma part. D'ailleurs, la deuxième partie de sa phrase n'est pas une question. Elle n'attend certes pas un cours d'éducation sexuelle. Elle se parle à elle-même. A la différence près, qui est de taille, c'est que je suis là, et qu'elle le sait. Elle fait fonctionner, par rapport à ses propres questions, ses capacités de délibération interne.

Il semble que cette séance avec Malaurie peut éclairer ce que peut être, dans le lieu rééducatif, ce dialogue de l'enfant avec lui-même, dans un imaginaire encadré par le symbolique grâce au passage par la parole, en présence d'un adulte qui accueille, accompagne, soutient, relance.

Une parole à l'insu du sujet. Le « détour » des médiations

On peut noter, dans ce que donne à voir Malaurie, quelque chose qui pourra paraître banal, tant on peut le vérifier d'une manière systématique. Souvent, les choses importantes, en termes de « Je », sont dites en faisant autre chose, en dessinant, en modelant, lorsque l'attention de l'interlocuteur ne semble pas centrée sur la parole. La médiation est alors, non pas support, mais facilitatrice d'une parole qui s'infiltré par la faille ainsi ouverte.

Malaurie montre que la médiation est bien, surtout, pour elle, le support d'une parole à son insu, qui prend d'autres habillages que le « Je », pour tenter de dire l'indicible. C'est en grande partie dans cette parole dite à l'insu du sujet que va se jouer le processus rééducatif. Ceci nécessite une disponibilité d'écoute du rééducateur, et une « non concentration » sur la tâche.

S'agit-il d'interpréter à l'enfant ce que l'on « croit » comprendre ? S'agit-il de toujours répondre ? Il est des questions qui n'attendent pas de réponse.

Nous avons formulé des hypothèses à partir de ce qu'a pu exprimer ici Malaurie. Ce n'est pas pour autant que je lui en ai dit quelque chose. Il n'est pas question d'interpréter ce que l'enfant dit ou fait en rééducation. Toute interprétation du sens latent des productions de l'enfant présente tous les risques d'être violence faite à cet enfant, « court-circuit entre le plan de la

¹ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

création et celui de la réalité du sujet¹ », selon les propos d'Ivan Darrault, « la meilleure façon de stériliser le processus d'aide, que ce soit en rééducation ou en psychothérapie d'ailleurs² ».

Quelle posture le professionnel doit-il adopter, selon lui, face aux histoires inventées par l'enfant ?

« Ce qui fait la valeur du travail rééducatif, c'est qu'à aucun moment l'enfant n'a conscience qu'il parle de lui en direct dans les séances³ ». De son côté, Yves de La Monneraye insiste : « Il ne sert à rien de dire à l'enfant la supposée signification cachée de ce qu'il fait, tout au plus, cela l'aidera-t-il à renforcer ses résistances »⁴. Citant Winnicott, il rapporte : « La créativité du patient, le thérapeute qui en sait trop peut la lui dérober⁵ ». D'ailleurs, que comprenons-nous ? Que savons-nous de l'autre ? Tout au plus ce que ses propos éveillent en nous. Nous gardons à l'esprit, la recommandation de Jacques Lacan à propos de l'analyse du mythe individuel de l'enfant : « Pour vous apercevoir de ces choses, il est nécessaire que vous vous efforciez à chaque étape, à chaque moment de l'observation, de ne pas tout de suite comprendre⁶. »

Que s'agit-il de faire ? Il s'agit, semble-t-il, d'accompagner l'enfant dans ses représentations, dans ses élaborations, pour qu'il puisse s'entendre lui-même, par le fait qu'un autre est présent et l'écoute. C'est l'enfant qui, seul, peut mettre des mots. C'est lui seul qui peut interpréter ce qu'il met en scène. Il s'agit dès lors de repérer, semble-t-il, les répétitions de l'enfant, ce qui insiste, ce qui ne parvient pas à se jouer ou à se dire dans la relation rééducative même. Il s'agit d'en parler avec l'enfant dans la déconfusion constante de son imaginaire et de la réalité.

Un dernier exemple peut illustrer à quel point un enfant peut exprimer son besoin d'un cadre solide, fiable dans le temps, sécurisant et étayant.

L'importance du cadre

Nous avons commencé la rééducation avec Alain en décembre, alors qu'il était en Grande section d'école maternelle. Il terminait son Cours Préparatoire, et nous avons décidé de l'arrêt de la rééducation. Ses difficultés de comportement, son instabilité, s'étaient considérablement améliorées. Il était à présent inscrit dans les apprentissages. Il avait non seulement appris à lire, mais, selon ses propres mots, « il avait envie » de savoir et d'apprendre. J'avais mis en œuvre d'une manière constante et renouvelée différents aspects du « cadre », sans toutefois prononcer ce mot avec Alain. Vu son contexte familial, nous avons souvent évoqué les problèmes de violence, verbale ou physique, puisque, sans être véritablement en danger, il la subissait souvent. Son propre rapport à la loi, par ailleurs, avait été une de nos préoccupations, tout au long de nos rencontres.

Lorsque je vais le chercher dans sa classe, ce jour-là, Alain se lève tel un ressort, excité : « C'est pour moi ! » Il saute et court dans le couloir. Je dois le rappeler, et lui demander d'être plus calme, de faire moins de bruit, pour ne pas gêner les autres enfants qui travaillent dans leur classe. Dans la salle, nous évoquons notre travail ensemble. Alain déclare qu'il a bien apprécié « un endroit pour parler ».

¹ Darrault, I. 1992, Du désir d'apprendre, *Conférence auprès des rééducateurs de l'Education Nationale de l'Isère, tirage à part*, CRDP Grenoble, p. 7.

² Ibid., p. 21.

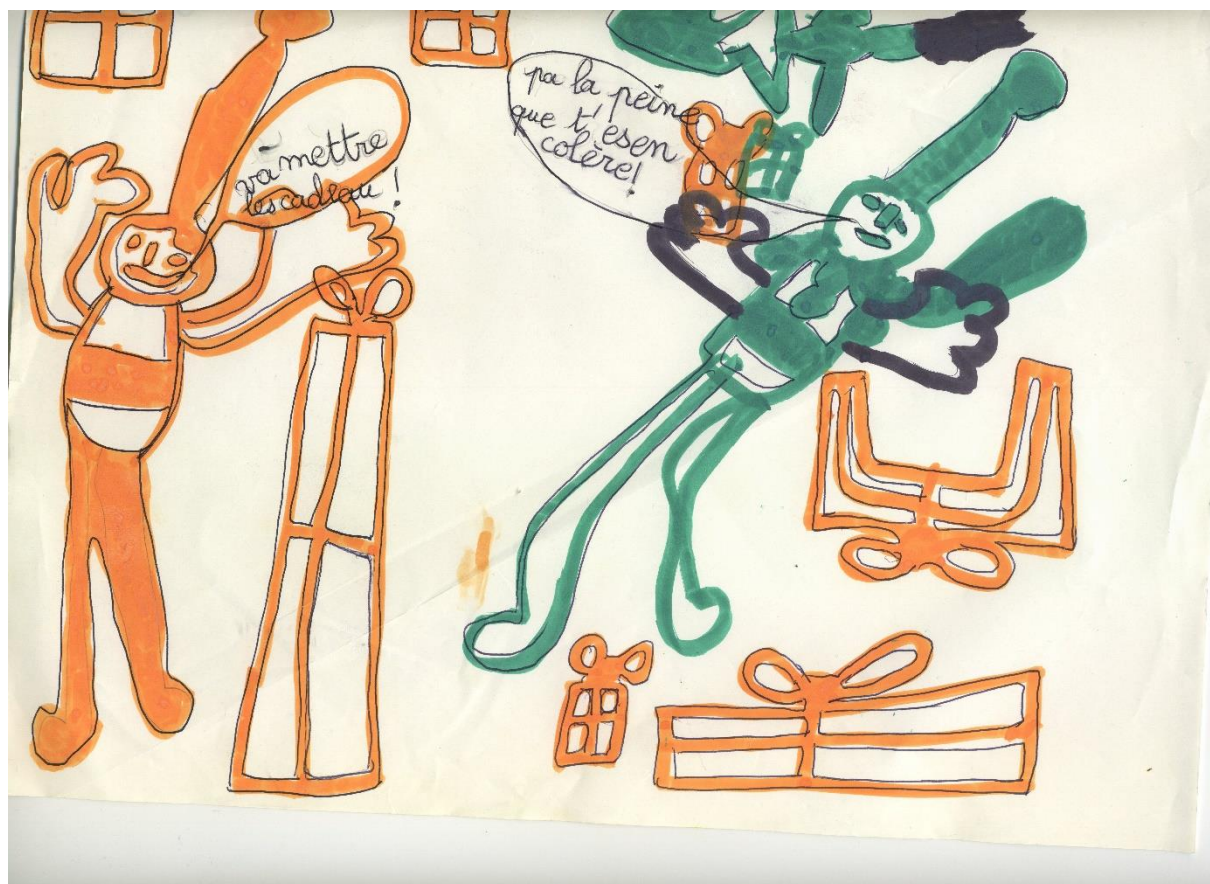
³ Ibid., p. 20.

⁴ La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, p.205.

⁵ Ibid.

⁶ Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le Séminaire, Livre IV*, Seuil, 1994, p. 277.

Puis il annonce : - Je vais faire un très beau dessin. Un père Noël avec son sac vide, et un lutin.



Il commente son dessin, au fur et à mesure :

- Le lutin. Il y a quelque chose autour de son cou. Le Père Noël l'a crié (sic), c'est pour ça qu'il est comme ça. (Il l'a dessiné penché en arrière). Le père Noël voulait qu'il range les cadeaux dans la fusée ... Le Père Noël. Il lève les bras. Il est en colère ... Je fais des bulles ! Comment ça s'écrit « mettre » ?

(Il réfléchit à ce qu'il va écrire dans les phylactères. Ce sera un dialogue imaginaire entre le Père Noël et le lutin)

(Père Noël) - Va mettre des cadeaux ! (Lutin) - Pas la peine que t'es en colère ! (A moi, aparté) ... Y'a un accent ? ça s'écrit comme ça « peine » ?

Je lui indique l'orthographe « ei », puis je l'interroge sur la nature des cadeaux.

Il poursuit : - Pour moi : un camion téléguidé, des trucs, tout ce qu'il faut pour l'école, des feutres, un pont à l'envers pour mes voitures (?) des ciseaux solides pour couper.

Puis il continue son dessin, ajoutant des cadeaux : - Pour toi, un cadre, plein de cadres, et des posters.

...Le dernier cadeau, pour les parents. Des mexicains, le corps en papier et la tête en porcelaine. Pour le papa, pour la maman, voilà.

J'ai été surprise, je le reconnais, par ce cadeau de « cadres » ... Quant au poster, était-ce « l'image » dont il me gratifiait ?

Il me demande d'emporter son dessin. Comme c'est la dernière séance, j'admets de faire un écart à la règle, et j'en fais une photocopie, qu'il emporte. Je garde l'original. Ai-je ainsi,

inconsciemment, prise dans la relation et le transfert, renouvelé le rite du *symbolon*, dans sa fonction étymologique de tesson partagé en deux, signe de reconnaissance lors des séparations ?

Qui est ce « Père Noël » dont « le sac est vide » ? Le lieu rééducatif, avec une rééducatrice qui ne lui apportera plus rien ? Il avait bien, quant à lui, reçu du Père Noël, des « *ciseaux solides pour couper* » ! ... Quel bel exemple de symbolisme, si l'on veut bien entendre, un tant soit peu, les manifestations de l'inconscient !

Conclusion

S'il n'y a pas de processus rééducatif sans cadre, quelles hypothèses peut-on avancer quant aux effets du cadre sur le parcours de l'enfant ?¹

« Effets » du cadre sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant	Les différentes dimensions du cadre
<p>Une mise en jeu de la parole. Teste les limites intérieur/extérieur du cadre. Exprime des tensions pulsionnelles. Construit sa confiance dans le cadre. Peut <i>dire</i>, « <i>partage</i> » de la parole avec l'adulte. Lui adresse son jeu. Exprime et revit dans le transfert, des fantasmes, des expériences instinctuelles et émotionnelles non symbolisées, non élaborées. Exprime une parole à son insu, dans « le détour » des histoires inventées, avec le support des médiations, Se met dans sa question.</p> <p>Met en œuvre un processus de tâtonnement expérimental en ce qui concerne sa propre histoire. Construit un <i>espace potentiel</i>, un « territoire privé » pour <i>représenter, symboliser</i> ses difficultés. Trouve un <i>étayage</i> à ses capacités créatives. Met en scène des dialogues ou des histoires <i>imaginaires</i>. Les ponctue du <i>principe de réalité</i>. Utilise le jeu <i>symbolique</i>. Prend de la <i>distance</i> par rapport à ses émotions, à ses pulsions. Expérimente diverses places ou positions dans la relation. Reconstruit, au sein de la relation, ses modes de relation au monde. « <i>Auto-répare</i> » à travers ses histoires inventées, ses jeux symboliques : la relation, l'image de soi.</p> <p>Fonction structurante du cadre. Intériorise les limites, les différences entre : - Intérieur/extérieur. - Espace privé de la rééducation et espace collectif et social de la classe.</p>	<p>Fonction symbolique du cadre Fonction différenciatrice Des lieux : rééducation institutionnalisée dans l'école, en écart de la classe. Des places : maître, parents, rééducateur. Pose les différences : - Intérieur/ extérieur du lieu rééducatif. - Espace privé/ espace social. - Imaginaire et réalité, jeu et non-jeu, « faire-semblant » et passage à l'acte. - Entre ce que vit l'enfant et ce qu'il joue.</p> <p>Fonction contenante, protectrice, sécurisante (registre maternel). Clôture symbolique du cadre matériel. Sécurité. Confidentialité. Permanence des règles. Permanence du cadre psychique apporté par le professionnel. Discretion, Présence, accueil, disponibilité dans l'écoute, Accompagnement, soutien, Fiabilité à tenir les règles dans le temps, Capacité à contenir l'expression des pulsions, des émotions.</p> <p>Fonction conteneur du professionnel Met des mots, prête ses mots. Affirmation du symbolique, de la nécessité de la parole.</p> <p>Fonction limitative, fonction incitatrice (ouverture) (registre paternel) du cadre matériel et technique.</p>

¹ D'après : Jeannine Duval Héraudet, 1998, *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en (re)construisant son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Lille, Septentrion, p. 552.

<p>- Imaginaire et réalité, fantasme et réalité. Intériorise contenant et conteneur. Met en œuvre un <i>accompagnement interne</i> ; ses capacités de délibération interne. Met en œuvre des processus d'identification.</p> <p>« Dé-symbiotisation » de la relation. Se situe dans une relation symbolique médiatisée. Accepte le partage du matériel, de l'espace, du temps et de l'attention du rééducateur. Le cadre devient <i>tiers</i> dans la relation. Intériorise le <i>tiers absent</i>.</p> <p>Ouverture à l'imaginaire culturel</p>	<p>Supports incitateurs de l'expression, médiateurs de la relation (modelage, constructions, petits personnages, dinette, dessin, l'écrit...).</p> <p>Castration symbolique.</p> <p>Interdits et permissions, le manque. Interdit du passage à l'acte. Permissivité, autonomie, à l'intérieur du cadre. Relance de l'expression de l'enfant.</p> <p>Le professionnel : Partenaire symbolique dans le jeu. Fait exister le tiers absent.</p> <p>Recours au cadre, rappels, réajustements. Fonction de la brèche, de <i>l'écart</i>, la possible non-réponse. Partage du matériel, des lieux, de la personne de l'aidant.</p>
--	---

Quelques définitions

Fonction alpha, fonction contenante, fonction conteneur, accompagnement interne

Selon W. R. Bion¹, la mère prête son appareil psychique, son « appareil à penser les pensées », à son enfant (« fonction alpha » de la mère), pour contenir (fonction contenante) et pour élaborer, « digérer », à sa place (fonction conteneur), des éléments « indigérables », « non symbolisables » par le psychisme du bébé (ou « éléments bêta »). L'objet exerçant la « fonction alpha » s'offre au sujet comme support actif pour que puisse s'effectuer la transformation, l'élaboration des « éléments bêta » en « éléments alpha » représentables pour le sujet. L'enfant intériorisera peu à peu, sous la forme d'un « accompagnement interne », la « fonction alpha » de la mère.

D.W. Winnicott définit *la fonction contenante* en référence à la mère « suffisamment bonne » qui répond aux besoins fondamentaux de son enfant. Cette fonction est le versant passif de l'accueil de l'angoisse (comme un récipient qui contient, sans déborder ou se briser...) ... ou rejeter... La fonction contenante du professionnel est constituée par sa capacité à recevoir les projections de l'enfant, à accueillir son agressivité, ses manifestations diverses, jusqu'aux plus archaïques, sans en être détruit.

La fonction conteneur est le versant actif de l'accueil de l'angoisse. La fonction conteneur du professionnel consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer ces émotions, ces affects qui le submergent parfois, en lui proposant et en lui prêtant ses mots, lorsque cela paraît nécessaire, afin de transformer l'angoisse en sens.

René Kaës : « La fonction conteneur correspond au rétablissement du processus psychique grâce au travail de transformation de contenus destructeurs par un contenant humain actif et apte à rendre possible cette métabolisation². »

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

² Kaës, R. et col. *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 1979, p. 63.

Le « *médium malléable* » : René Roussillon¹ (1985) le définit par cinq caractéristiques : indestructibilité, extrême sensibilité, indéfinie transformation, inconditionnelle disponibilité et animation propre. Nous pouvons avancer que tout aidant doit pouvoir assumer cette fonction.

La sublimation est un processus psychique inconscient qui désigne le changement d'objet des pulsions qui sont initialement dirigées vers un objet sexuel. Par la sublimation, l'énergie des pulsions peut se porter sur des objets culturellement et socialement valorisés.

Plan

<i>Le cadre comme condition de possibilité d'un processus créatif, en relation d'aide</i>	1
Qu'est-ce qu'un cadre ?	1
Le cadre et le processus	2
Un cadre solide et non pas rigide	2
Des constantes nécessaires	3
Le cadre comme tiers	5
Le cadre, la règle de discrétion et la séparation des espaces	5
Effets de castration symbolique et « désymbiotisation » de la relation	6
En étayage sur le cadre, un espace potentiel pour élaborer ses propres questions	8
Une délibération interne, en présence de l'autre	11
Une parole à l'insu du sujet. Le « détour » des médiations	11
L'importance du cadre	12
Conclusion	14
Quelques définitions	15
Plan	16

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