

Jeu de vie, jeu de mort, de petits mythes en petits mythes, Angélique devient une élève¹

Jeannine Duval-Héraudet

Argument

Lorsqu'il bénéficie d'un environnement accueillant, stimulant, étayant et structurant, l'enfant en bonne santé veut accroître son pouvoir sur le monde, sur les autres et sur lui-même. Il veut savoir et développe les capacités qui lui permettent d'affronter l'inconnu des apprentissages et d'y persévérer. Les apprentissages de l'école se présentent alors comme le prolongement de ceux commencés, dès la naissance, dans la famille. Cependant, ces constructions préalables sont complexes et l'enfant peut rencontrer des obstacles à leur élaboration.

On constate que certains enfants ne parviennent pas à être élèves, alors que leur profil ne semble pas relever de soins. Leur pensée n'est pas disponible, elle est encombrée. Ces enfants ne sont pas prêts à affronter la collectivité scolaire ou les apprentissages que celle-ci propose. L'aide rééducative à l'école leur propose une alliance et un accompagnement dans la (re)construction de leur histoire et la mise en disponibilité du substrat indispensable pour devenir écolier et élève.

Angélique a expérimenté des positions et des places différentes au sein de la relation d'aide rééducative. En reconstruisant son histoire, elle est devenue une élève, dans sa classe, avec son enseignant.

J'ai soutenu en 1988 une thèse clinique dont le titre était : *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en (re)construisant son histoire et son identité d'enfant-écolier-élève*. Cette thèse a été publiée sous la forme condensée d'un livre paru aux éditions EAP en 2001 sous le titre : *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*. Lorsque j'ai écrit ma thèse, une question principale et impérieuse me travaillait : Qu'est-ce qui, en fin de compte, est rééducatif ? Je me devais de trouver au moins des éléments de réponses, en premier lieu pour moi-même, afin de mieux comprendre ce que je faisais depuis déjà de longues années en tant que rééducatrice, pourquoi je le faisais, et les effets que cela produisait.

En 1991, Yves de La Monneraye avait montré que c'était la parole qui était rééducatrice². C'est au « modèle » de rééducation qu'il a décrit que je me suis référée principalement, « modèle » étant pris dans le sens large de repérage pour la pratique. Cependant, deux questions demeuraient pour moi, entières, en ce qui concerne l'analyse de ce qui se passait au cours de ce processus rééducatif.

¹ Ce texte, révisé et complété en janvier 2020, a été publié en juin 2000, dans la revue *Empan* n° 38, « Réussir à l'école ». Cet exemple clinique est rapporté dans l'ouvrage publié en 2001, Jeannine Duval Héraudet, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP. Il a fait l'objet d'interventions auprès des rééducateurs de l'Education nationale, et de l'AGIEM, le 15 mars 2000 à Lons Le Saunier ; puis le 9 décembre 2003 à Saint Sever, dans les Landes ; enfin, le 16 décembre 2003 à l'IUFM d'Aix-en-Provence, en direction de l'AGIEM et des rééducateurs de l'Education nationale ; le 4 juin 2003 en direction des Médiateurs de l'aide spécialisée à la personne, à l'IFM Eurécole, Paris V.

² Yves de La Monneraye, 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Paris, Privat.

1. La première question peut se formuler ainsi :

Au-delà du transfert positif de l'enfant au sein de la relation rééducative, au-delà de l'effet libérateur de l'expression par l'enfant de ce qui encombre sa pensée, au-delà des élaborations et symbolisations sous toutes leurs formes, qu'est-ce qui fait vraiment changement pour l'enfant au cours de son processus rééducatif ? Qu'est-ce qui fait qu'un enfant, objet d'une demande d'aide formulée le plus souvent par d'autres que lui, un enfant objet de ses symptômes, un enfant dont la pensée est encombrée, submergée à tel point qu'il subit les événements, sa vie, l'école, un enfant qui est mû parfois d'une manière agitée, désordonnée par des choses qu'il ne maîtrise pas, qu'est-ce qui fait que cet enfant bascule dans une position dans laquelle il parvient à devenir actif, qu'est-ce qui fait qu'il parvient à reprendre du pouvoir sur sa vie, sur son histoire, sur ses apprentissages ?

Lors de son intervention au Congrès de la FNAREN¹ de Nîmes en 1994, Augustin Ménard m'a semblé apporter une réponse décisive à cette interrogation : C'est le changement de place du rééducateur dans le discours, au sein de la relation rééducative, qui permet à l'enfant lui-même de changer de positionnement dans son propre discours, dans sa manière d'être au monde². En mettant l'enfant au travail sur lui-même, puis en parvenant à céder sur son désir d'adulte et d'aidant, c'est-à-dire en laissant de la place, le rééducateur permet à l'enfant de trouver et de prendre sa place.

2. La deuxième question était :

Qu'est-ce qui fait que cette aide rééducative se justifie pleinement à l'école, c'est-à-dire en quoi elle prépare directement l'enfant aux apprentissages scolaires ?

Je me suis donc interrogée, en repartant de ce qui est attendu d'un élève par l'école et des capacités qui lui sont nécessaires pour s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages. J'ai interrogé en premier lieu ce qu'un enfant doit avoir construit comme préalables cognitifs, affectifs, relationnels, psychomoteurs, pour pouvoir apprendre à lire, écrire, compter. J'ai questionné ensuite, d'une manière plus large, les capacités attendues de l'enfant par l'école comme : être capable d'attendre, d'accepter le différé des apprentissages, être capable d'anticiper, de travailler et de penser seul, etc. Je me suis interrogée ensuite sur les besoins qui doivent être satisfaits pour qu'un enfant parvienne à construire ces capacités préalables nécessaires à tout élève. Je me suis enfin demandé en quoi et comment l'aide rééducative pouvait contribuer à ces élaborations et répondre à ces besoins de l'enfant, en interrogeant rétrospectivement ce que, d'une part, le cadre rééducatif propose à l'enfant, et d'autre part, ce qui s'était passé au cours du processus rééducatif d'un grand nombre d'enfants, et enfin ce en quoi ce processus rééducatif avait pu spécifiquement en aider la plupart à devenir élèves...

Je me suis interrogée cependant également dans le même temps sur l'ancrage pédagogique d'une aide rééducative ainsi conçue, puisqu'une référence à la théorie

¹ Fédération nationale des rééducateurs de l'Éducation nationale.

² Augustin Ménard, 1994, L'acte de parole en rééducation, *Actes du X^e Congrès FNAREN*, L'enfant, la parole, l'école, Nîmes.

psychanalytique a souvent été reprochée aux rééducateurs. J'ai donc interrogé les grands pédagogues et les différents mouvements pédagogiques au cours de l'histoire. J'ai ainsi découvert que Comenius avait affirmé dès le XVII^e siècle qu'il est nécessaire de se connaître pour pouvoir aller vers les autres, que Pestalozzi au XVIII^e avançait qu'il s'agit d'abord de « faire œuvre de soi-même » pour pouvoir apprendre et vivre avec les autres, et j'ai trouvé bien d'autres références. Tous les grands pédagogues ont toujours affirmé et affirment encore aujourd'hui la nécessité de prendre en compte la globalité de sujet dans son environnement spécifique et le lien étroit entre affectif, relationnel et cognitif. L'enfant doit avoir construit un substrat psychomoteur, cognitif, affectif, relationnel complexe pour pouvoir se lancer dans la grande aventure de son inscription effective dans la collectivité et dans les apprentissages scolaires. Certains enfants ne sont pas prêts à nager seuls au milieu de la rivière, pour reprendre l'image de Michel Serres dans *Le Tiers instruit*, et — ou bien — leur pensée est préoccupée, encombrée, non disponible, sans pour autant qu'une aide relevant de soins, à l'extérieur de l'école, semble s'imposer.

Une dimension importante du travail des réseaux est de travailler avec les enseignants, d'envisager ensemble et de réajuster grâce à des rencontres régulières, comme avec les parents et éventuellement avec les partenaires extérieurs, PMI, Médecine scolaire, Assistants sociaux, éducateurs, ce que chacun peut et doit mettre en œuvre de sa place et dans sa fonction. Si le symptôme dérange souvent, la présence régulière des rééducateurs dans l'école permet aux enseignants d'exprimer leurs inquiétudes et ouvre à une vigilance vis-à-vis des élèves qui ne dérangent pas. Un surinvestissement intellectuel peut cacher un profond mal-être et il est des symptômes silencieux... Il est des cas pour lesquels, d'emblée, ou à un moment donné, l'aide à l'enfant ne peut être prodiguée dans le cadre de l'école. Il est de la responsabilité et de la professionnalité des personnels des RASED² de conseiller aux parents d'entreprendre une démarche auprès de structures de soin extérieures : orthophonie, CMP³, CMPP⁴, Psychothérapeute, etc.

Je vais évoquer avec vous le travail rééducatif d'une petite fille dont la rééducation, commencée en grande section d'école maternelle (en novembre), s'est terminée pendant le troisième trimestre de son année de Cours Préparatoire. Dans un processus rééducatif au long cours, puisqu'il a duré presque deux années scolaires, nous tenterons de repérer les moments de passage, de bascule, de changements de positionnement de la fillette dans ses relations à elle-même, aux objets humains et scolaires. Nous formulerons des hypothèses quant à ce qui a pu les favoriser, quant à ce qui a pu être opérant, autrement dit, quant à ce qui a pu être « rééducatif » pour elle.

Je suis une praticienne. Ma démarche est clinique et ma théorie de référence est la théorie psychanalytique. C'est donc à un aller et retour entre cette pratique et son analyse que je vous convie. Comme toute démarche clinique, ma pratique est UNE

¹ Michel Serres, 1991, *Le tiers instruit*, Paris, François Bourin.

² Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

³ Centre médico-psychologique.

⁴ Centre médico-psycho-pédagogique.

pratique parmi d'autres possibles. Ma lecture de cette pratique est UNE lecture, avec ses propres filtres, ses impasses, ses points aveugles. D'autres analyses seraient possibles et sans doute aussi pertinentes. S'inscrire dans une démarche clinique c'est accepter de s'impliquer en tant que JE. C'est accepter de renoncer à des certitudes, de faire le deuil du définitif, d'accepter le doute, l'hypothétique, les remises en question, d'autres lectures possibles, d'autres reconstructions.

En novembre, alors qu'Angélique était en Grande Section de l'école maternelle, son enseignante a formulé une demande d'aide au RASED. Les motifs en étaient les difficultés d'Angélique à écouter, à se tenir sur une activité, et un besoin constant de la présence de l'adulte auprès d'elle.

Il a été convenu que je recevrai les parents et Angélique.

Les parents viennent ensemble au rendez-vous. La maman évoque des problèmes d'eczéma chez la fillette. Elle ajoute qu'à la naissance, Angélique a connu quelques difficultés respiratoires sans gravité. Puis elle parle de sa grossesse : « J'ai maigri, elle m'a tout pris. Je ne mangeais presque rien. » Elle fait ensuite le parallèle entre sa fille et elle : « Elle est un peu comme moi, si je ne la force pas, elle ne mangerait rien. » La mère évoque alors sa propre enfance, une anorexie et de l'asthme, qui « lui ont fait frôler la mort ». Le moment des repas semble être le lieu d'affrontement entre la mère et la fille, alors que, chez la grand-mère, Angélique mange bien. La mère ajoutera, en fin d'entretien : « Elle doit se sentir étouffée. Je suis trop nerveuse, trop anxieuse. » Angélique est fille unique.

La mère semble donc imputer à sa fille la place de celle qui a failli faire mourir sa mère. Un jeu de vie et de mort semble posé entre la mère et l'enfant.

Je propose des séances préliminaires à une rééducation éventuelle. Angélique accepte, et ses parents l'y autorisent.

Angélique utilise son imaginaire comme « espace de recours »

Lors de notre première rencontre, sans ses parents, (début décembre), Angélique invente une histoire à partir d'un dessin à la peinture.

« La maman du petit écureuil s'est fait écraser parce qu'elle avait pas fait gaffe (ad litt.) quand elle marchait sur la route. On l'a ramassée en miettes et le petit il savait pas. Il était dans sa maison. Il va chercher à manger et il avait pas vu. Il s'est fait écraser. »

Je note son histoire au fur et à mesure. Angélique ne voudra pas que je la relise.

Dans cette histoire, quatre signifiants articulés entre eux sont posés : la maman, l'enfant, la nourriture et la mort. Ce que l'on peut noter ici, c'est que de l'angoisse accompagne cette expression de l'enfant, puisqu'elle ne supporte pas que je lui renvoie ses propres paroles. Angélique est en conflit explicite avec sa mère, principalement autour des questions de nourriture. Des fantasmes agressifs conduisent à imaginer la mort de la mère. Cependant, cette pensée est trop chargée de culpabilité, d'angoisse, et l'enfant qui a osé la formuler doit mourir lui aussi, en allant chercher de la nourriture, ce qui est lourd de sens par rapport au vécu de la fillette.

L'expérience clinique montre que des choses fondamentales pour le sujet sont exprimées dès le premier entretien. Souvent, l'aidant n'en comprendra l'importance ou éventuellement n'en saisira le sens que plus tard.

Lors de la séance suivante, elle veut, puis ne veut plus se déguiser. Au moment d'enfiler une robe, elle rejette tout, prête à pleurer. La question des vêtements sera, d'une façon prolongée, une voie pour évoquer la mère, d'une manière conflictuelle parfois, admirative, souvent. Le lieu de travail de la mère (dans un magasin de vêtements), y est sans doute pour quelque chose, ainsi que l'importance de la relation de celle-ci à l'apparence sociale et vestimentaire. La représentation inconsciente de sa mère semble ainsi rattachée, pour Angélique, au registre de la séduction.

C'est alors notre troisième rencontre. Angélique dessine et raconte :



« Ils attendaient un bébé un soir. Il arrive une fille, encore une fille, et tout d'un coup, un garçon. Le garçon, il pleure, parce qu'il se retrouve avec plein de filles. Un autre garçon naît aussi. Le papa il dort dehors. Les enfants ils donnent une roustes au papa s'il entre, même à la mère. C'est pas les parents qui commandent. »

Ainsi, par la voie de petites histoires qui articulent imaginaire et symbolique, Angélique vient déposer ou poser, ses questions, ses conflits, ses angoisses, dès les premières rencontres.

Dans cette seconde histoire, est posée une question angoissante : Mes parents veulent-ils me donner des frères et sœurs ? La solution trouvée n'est plus aussi radicale. Les rôles sont inversés : ce sont les enfants qui commandent et qui « donnent des roustes ». En avançant que, grâce à ses pleurs, le garçon obtient un frère, un compagnon de jeu, la fillette pose également la question des limites au désir. Suffit-il de pleurer pour obtenir ce que l'on veut ?

Jeux symboliques, jeu cathartique

Selon son scénario, elle est le docteur, et soigne le bébé (la poupée), dont je suis la maman.

« Tire la langue, bébé, je sais que t'as pas faim, mais t'es obligée de manger, autrement tu vas mourir. »

(Aparté vers moi) — Il vomit... Regardez, il a avalé sans mâcher, ...des tomates... »

Si cette scène autour d'une menace, d'un refus et d'une régurgitation de nourriture est sans doute une scène qu'Angélique connaît bien, elle met en place ici un *jeu symbolique* dans lequel elle exprime des conflits vitaux pour elle.

En arrivant, un autre jour, Angélique me demande : « Qu'est-ce qu'on nous fait à la visite médicale ? » Après avoir pris, puis abandonné deux activités possibles, elle se définit comme le docteur de la poupée qui est malade. Il faut emmener celle-ci à l'hôpital. Angélique lui « coupe la langue », lui « donne un coup de marteau », lui fait une piqûre, lui ouvre le ventre « pour regarder le sang ».

Elle termine en disant : « Je suis l'infirmière, je suis pas méchante. »

Son père arrive à ce moment-là pour la conduire à la visite médicale de l'école. En partant, Angélique affirme : « J'ai pas peur de la visite médicale. »

Ainsi, Angélique utilise l'espace rééducatif pour représenter ses peurs, ses angoisses. Des réminiscences de visites chez le médecin sont manifestes. En les rejouant sur la scène symbolique, la fillette ne s'est peut-être pas complètement rassurée en ce qui concerne l'examen à venir, mais elle a pu mettre elle-même des mots sur cette peur, en la projetant sur la poupée. Il était impératif pour elle de pouvoir jouer ce jeu, de disposer de cet espace, à ce moment-là. La preuve en est son impossibilité d'entreprendre quoi que ce soit d'autre, montrant que sa pensée n'était réellement pas disponible pour autre chose.

C'est dire l'importance du jeu pour l'enfant, qui est quelque chose de tout à fait sérieux pour lui. On peut se demander toutefois si le fait de jouer et rejouer les angoisses et les traumatismes, est suffisant ? Autrement dit, l'effet cathartique du jeu peut-il suffire pour s'en libérer ? Angélique est partie en exprimant un déni de sa peur.

Des thèmes, qui subiront un important développement ensuite, sont à peine esquissés dans ce jeu. Ce sont les signifiants « sang » et « ouvrir le ventre ». Pour l'instant, seule Angélique en connaît l'importance pour elle.

Mises en scène pour conjurer l'angoisse de mort

Nous sommes en mars. Angélique déclare qu'elle est la maman. La poupée est sa fille. Celle-ci saigne du nez, il faut l'emmener à l'hôpital.

« C'est grave, j'ai peur qu'elle va mourir ; ça coule le sang ! » déclare Angélique. Je suis témoin de son jeu et elle me requiert seulement pour l'aider à habiller « sa fille ».

« Le bébé, il était très malade, je me rappelle », dit-elle en arrivant la fois suivante.

« J'espère qu'elle va pas mourir. »

Elle me demande d'écrire au tableau, et me dicte : « J'espère qu'elle va pas mourir, parce que je l'aime bien, et c'est encore un bébé, et quand on meurt c'est triste. » Elle me demande alors, pour la première fois, de jouer ce scénario avec elle.

Ainsi, Angélique établit des liens entre les séances, et construit l'histoire de son processus rééducatif. Le signifiant « sang » prend une première place dans tous les jeux de cette période. La fillette accorde une grande place à l'écrit. Cette place sera confirmée par l'ensemble de son processus. Il s'agit d'abord de l'écrit de la rééducatrice, scribe qui rapporte, qui renvoie, qui conserve ses histoires. Cet écrit « médiateur » la conduira à vouloir écrire elle-même. J'avais pris en note sa première histoire, et elle n'avait pas voulu que je la lui relise. Trop de pulsionnel, sans doute, trop d'émotion, y étaient attachés. A présent, elle me dicte ce que je dois écrire. Est-ce la manifestation d'une capacité nouvelle pour elle, de *prendre de la distance* par rapport aux manifestations de la pulsion, en utilisant le double symbolisme de *la parole qui fait trace* ? Est-ce la valeur toute particulière de l'écrit, dans ce contexte de jeu, qui appartiendrait à un registre impératif, incontestable, du registre de « la vérité », comme le serait une ordonnance de médecin ? Il semble qu'Angélique confère ici, de plus, une valeur de conjuration à cet écrit, par rapport à ce qui pourrait arriver. Dans le même temps, la fillette m'invite à entrer dans son jeu à *une place de partenaire symbolique*. Quoi qu'il en soit, la question de la mort des personnes que l'on aime, la question de sa propre mort, sont nettement posées par Angélique.

En arrivant un autre jour, Angélique m'interpelle : « Tu peux jouer avec moi ? Tu serais la maman du bébé. Il saignerait du nez encore. Tu appellerais le docteur. Tu dirais : « J'espère qu'il va pas mourir ! »

Elle est le docteur. Nous jouons son scénario.

Elle m'appelle : « Venez vite, sa température, il est brûlant ! Tenez-lui la tête ! Il a pleuré, fait un cauchemar. Des monstres venaient lui attraper la gorge, l'étouffer. » Il faut emmener le bébé à l'hôpital. Le médecin Angélique pose un diagnostic : « Je peux vous dire, votre bébé, il nous entend plus, il m'entend plus. Il va mourir ou pas, je ne sais pas... Le bébé est mort... Si, si, il est mort. »

Je suis donc la maman, et j'ai la poupée dans les bras. Je suis moi-même plongée dans une émotion si forte qu'elle me sidère, incursion de réel qui me laisse sans voix. Angélique est agitée, fébrile. Je tente de reprendre une posture professionnelle et de mettre des mots pour nous aider à dépasser ce moment, tentant de ramener ce scénario, avec l'aide du symbolique, dans le registre du jeu, de garder à celui-ci sa place de faire-semblant.

Je dis : « Vous avez fait ce que vous pouviez, docteur. Merci quand même. »

Face à mon trouble peut-être, dont elle prend conscience, elle s'écrie alors : « C'était une blague ! Elle est pas morte ! »

Elle agite alors la poupée, lui prête sa voix, son rire. Cependant, elle partira de la séance (et moi aussi), « remuée ».

Elle était allée au bout de ce qu'elle préparait depuis trois séances. Nous y avons cru, l'espace d'un instant, le moment d'une émotion partagée dans un transfert intense. Nous pouvons faire l'hypothèse, sans doute, que, par son propre transfert, Angélique m'a imposé son malaise. Au cours de notre première rencontre, la mère avait déclaré, à propos du bébé Angélique qu'elle attendait : « Elle m'a tout pris ». Cette parole peut constituer, pour la fillette, une atteinte narcissique très forte. De quel droit a-t-elle vécu ? Était-ce au prix de la mort éventuelle de sa mère ? De quel droit vit-elle, aujourd'hui ? L'enfant peut faire mourir sa mère, a-t-elle entendu. Pour Angélique, un bébé c'est aussi la mort, cela peut détruire. Il faut couper le ventre de la mère, pour qu'un bébé naisse. Elle ne peut supporter cette responsabilité, et elle me l'a fait vivre, dans un rapport quasiment d'accusation ou d'assignation. N'est-ce pas ici une mise en scène de la projection, mécanisme de défense du moi contre l'angoisse ?

Un nouveau signifiant insiste : « le bébé » de l'histoire étouffe. Or, la fillette a connu des problèmes respiratoires à la naissance, a rapporté sa mère. Cette dernière a ajouté avoir le sentiment actuel de « l'étouffer ».

Il devient possible de formuler une deuxième hypothèse. Dans ce jeu, en même temps que catharsis à sa propre angoisse, préfigure la question qui ouvre le sujet à sa possible séparation : Que ferait l'autre si je mourais ? La présence permanente du sang dans les scénarios élaborés par la fillette peut-elle laisser penser à un fantasme sadique du rapport sexuel ?

Une autre hypothèse sera apportée par la fillette elle-même. Au tout début de la rencontre suivante, j'apprends par Angélique qu'elle saigne très souvent du nez, et que cela l'angoisse. Elle dit avoir peur de mourir, et elle y pense quelquefois le soir.

Quel effet a eu cette scène sur moi ? J'ai soudain été submergé par un réel impensable, innommable. Prise dans mon propre transfert, à partir de ma place de « mère » dans le jeu, c'est moi qui ai manqué défaillir, au moment de l'annonce de « la mort du bébé ». Cette parole d'Angélique est venue toucher en moi une angoisse profondément ancrée dans mon inconscient ou dans mon préconscient, quand bien même j'ai eu la chance de ne pas vivre la mort d'un de mes enfants dans la réalité. J'avoue que je n'avais pas pris conscience auparavant à quel point cette peur pouvait être présente. Cependant, ce même transfert et mon implication subjective dans le jeu, m'ont permis de ressentir « de l'intérieur » l'émotion de la fillette. J'ai pu partager un bref instant cette part de réel angoissant et sans nom qui submergeait Angélique. Il y a eu rencontre émotionnelle entre deux êtres humains. Celle-ci a eu comme effet un changement de place de part et d'autre au sein même de la relation. C'est en cela que nous dirons qu'il y a eu *acte*, en ce moment précis de notre travail.

Angélique joue des choses qui semblent très menaçantes pour elle. Les sources en sont inconscientes, ou bien reliées aux relations actuelles avec sa mère. Leur représentation passe par du matériel archaïque et l'empêche d'investir autre chose actuellement. Des fantasmes de destruction réciproque y figurent, et *se répètent* jusqu'à ce que quelque chose soit entendu, mais surtout que quelque chose puisse être élaboré par l'enfant elle-même.

La fonction du jeu est de mettre des images sur l'impensable. Il faut de plus *mettre des mots sur l'informulable*. Le jeu permet de *passer d'une position passive à une position*

active, sur le modèle du *Fort-Da* qui accompagne le jeu de la bobine décrit par Freud en 1920.

Pour l'adulte, une question se pose : va-t-il accepter d'être mis par l'enfant, à un moment donné, en place de double imaginaire ? La place du rééducateur dans le jeu n'est pas de « faire l'enfant », mais de se prêter au jeu sans céder sur son altérité. S'exposer comme sujet, tout en se proposant comme autre, implique que l'adulte considère l'enfant lui-même comme un sujet. Cette position suppose que cet adulte accepte de se laisser surprendre par l'imprévu, par une surprise partagée. Le risque est de libérer la parole de l'enfant et d'être atteint par elle, sans en connaître à l'avance le point d'impact. Se situer clairement en tant que partenaire symbolique qui joue le jeu construit par l'enfant, tout en ne cédant pas sur son altérité, sur son « adultité », en le jalonnant de ses différences, aide l'enfant à construire la séparation entre lui et l'autre, la différence entre l'illusion et la réalité. Il est quelquefois nécessaire cependant d'accepter d'être mis par l'enfant dans une position de partenaire du miroir, à une place de « petit autre » dirait Lacan, ou encore dans un ré-accompagnement régressif de type maternel, avance Jacques Lévine, position dans laquelle l'enfant peut retrouver son image inversée et entendre ses propres paroles. Toutefois, même dans ce cas, l'adulte n'est pas strictement un « double » de l'enfant, car il s'inscrit dans le registre symbolique et le propose à cet enfant, sa relation à celui-ci passe par du tiers. Elle a été autorisée par les parents, il se réfère à la loi de la parole, au cadre qu'il a posé et dont il garantit le maintien.

C'est notre treizième rencontre. Angélique propose un scénario : « Le bébé est malade. Il a avalé des pièces de monnaie. Il crache l'argent et des diamants, mais il faut lui ouvrir le ventre pour le soigner et récupérer le reste des pièces. »

Il y a un changement notable. Cette fois, le bébé a un trésor dans son ventre. Que signifie ce renversement ? N'est-ce pas la maman, plutôt, qui pourrait avoir ce trésor ? Une réminiscence, sans doute du conte *Les fées*¹, remodelé par Angélique, vient nourrir le fantasme. Le choix de thèmes issus du registre oral, ne surprend pas, venant de la part de cette fillette. C'est la première apparition d'une longue suite de césariennes, dans ses mises en scène.

Tout ce qui a trait aux vêtements, (déguisements), à la nourriture, aux bijoux, au sang, peut être considéré comme des figurations des théories sexuelles infantiles. Angélique semble le confirmer, dans ce qu'elle exprime. La répétition du sang, du marteau du docteur, sa propension à se déguiser (chaque « jeu de docteur » est précédé de l'enfilage de la même robe en velours rouge qu'elle affectionne particulièrement), sa crainte de le faire, entourant cet acte de nombreuses précautions, de refus, de gestes

¹ Conte de Charles Perrault. Une veuve a deux filles. L'une est méchante, mais elle est la préférée, car elle ressemble à sa mère. L'autre, belle et douce, est rejetée. Un jour, à la fontaine, cette dernière donne à boire à une vieille femme qui est en réalité une fée. Pour la remercier, il sortira de la bouche de la jeune fille des perles et des diamants, lorsqu'elle prendra la parole. Envoyée par sa mère à la fontaine, sa sœur refuse de l'eau à une autre fée qui se présente sous un aspect différent. Des crapauds et des serpents sortiront de sa bouche.

compulsifs qui la poussent à enlever un accessoire qu'elle vient à peine de mettre, pourraient nous inciter à le croire.

A partir de ce moment, Angélique va poser une des questions fondamentales de tout enfant.

« D'où viennent les enfants ? » - Interrogation autour du « savoir »

Nous nous retrouvons après les grandes vacances. Angélique est entrée au CP. En rééducation, elle reprend l'histoire là où elle l'avait laissée.

« La maman a mal au ventre, à la tête ». Angélique précise : « Si le docteur ouvre le ventre de la maman, peut-être qu'elle a avalé un noyau... ou alors elle a un bébé. »

Elle me demande d'être la maman, elle, serait le docteur, « un monsieur ».

Je demande où est mon mari, le père.

— Il n'y en a pas. Votre bébé il était dans votre ventre, vous êtes enceinte. Vous avez déjà une fille. Et puis vous tremblez, parce que vous avez peur de mourir à cause de votre bébé. »

Dans le jeu, elle fait semblant de me couper le ventre : « Vous avez un bébé, puis un autre... et enfin quatre bébés ! »

Angélique me fait vivre son propre transfert. En tant que « mère » dans le jeu, elle met en scène le fait qu'un enfant « peut faire mourir sa mère ». C'est la situation inversée du jeu relaté précédemment, dans lequel le bébé meurt dans les bras de sa mère. Cette fois, à peine transposées, j'entends les paroles de sa mère, émises lors de notre premier entretien.

Lors de la rencontre suivante, elle veut écrire au tableau. Elle écrit les nombres de 1 à 10, en oubliant le 9. Puis, elle écrit *papa*, mais s'interroge sur l'écriture de *maman*. « Comment ça s'écrit ? C'est trois lettres ? » et elle montre deux doigts.

Je lui fais remarquer :

— Deux, comme Angélique et maman.

Puis je lui demande :

— Et pour faire trois, qu'est-ce qu'il faudrait ?

Elle me répond alors :

— Angélique, maman et papa. »

Elle invente un scénario : je serais à nouveau la maman, et j'aurais trois bébés, un par jour. « Pendant trois jours », précise-t-elle.

J'ai noté, aussitôt après cette séance : Angélique fait ses comptes. Peut-être se demande-t-elle si « elle compte » pour quelqu'un ? Trois, c'est papa, maman et elle. Et le « n'œuf », alors ? ...Ça ferait une famille de quatre personnes !

La relation mortifère à la mère se trouve un peu ouverte par mon intervention à propos du nombre 3. Cette ouverture semble avoir été reprise par Angélique, dans la mise en scène qui a suivi. Le 3, c'est le tiers, c'est le père.

Lorsque je rencontre les parents et Angélique, la mère se plaint de « la méchanceté »

de sa fille à son égard, et vis-à-vis de ses deux tantes (sœurs de la maman), dont elle précise, un moment après, qu'elles sont enceintes. « Souvent, sans raison, ça sort », précise-t-elle. Le moment des repas est une source de conflits incessants. Angélique mange peu, très lentement, et ne veut que de la nourriture hachée.

Une part d'identification à la mère est sans doute présente dans la relation d'Angélique à la nourriture, puisque la mère a toujours connu, elle-même, des difficultés à ce sujet. Il semble que la bouche de la fillette vomit, ou « crache », des méchancetés à sa mère, comme la deuxième sœur du conte *Les fées*, et non pas des diamants comme l'autre sœur du même conte. J'ai relaté l'histoire inventée par la fillette, au cours de laquelle le bébé vomissait le repas, que « sa mère » Angélique voulait lui faire ingurgiter de force, « sous peine de mort ».

Angélique semble se fixer dans un registre oral mortifère.

Lors de notre 20^e rencontre, Angélique annonce dès son arrivée : « Elle a fait le test et elle est enceinte. Elle a vomi ce matin ».

C'est par ces paroles que j'apprendrai que ce qui était, jusque-là, une peur d'Angélique, est devenu une réalité. Les parents devaient parler depuis un certain temps de leur désir d'un autre enfant, et c'est ce qui entretenait si fort, sans doute, les angoisses de la fillette. Je lui demande si elle sait d'où viennent les bébés. Elle explique : « Je sais comment ils naissent. Le ventre grossit, grossit. Le docteur dit : C'est le bébé, ou peut-être vous mangez trop ! Après, la maman va à l'hôpital. Le docteur lui coupe le ventre pour faire sortir les bébés. On demande au papa de tenir le bébé pour que le docteur recouse le ventre de la maman. Voilà. »

Elle propose alors un scénario, tout en dessinant.



« Le mari est mort. La maman ne savait pas quand elle a fait un bébé... Ah! Il n'y a pas de toit à cette maison... Le bébé est une fille. »

Il n'y a pas de « toit » ou pas de « TOI » à cette maison ?...

Dans le jeu qui suit, elle sera la maman qui est malade, qui vomit, qui tremble, qui s'évanouit. Je suis le docteur. Afin, sans doute de se prémunir de ma question habituelle, Angélique pose, d'emblée, le « mari mort ». Est-ce pour autant le père de cet enfant ? En tant que docteur, je tente de la rassurer, de lui dire que d'avoir un bébé n'est pas une maladie, que la maman n'en meurt pas, mais au contraire, en est très heureuse.

La théorie sexuelle infantile de fécondation orale, comme l'accouchement par le ventre fendu, sont reliées à l'érotisme anal. C'est apparemment la voie qu'Angélique privilégie. Quel risque peut-elle courir elle-même, si elle mange trop ? Cette histoire de bébé semble être encore, pour elle, « une histoire réservée aux femmes ».

Suite au jeu, je renvoie qu'il faut toujours un papa et une maman pour faire un enfant et lui demande ce qu'elle en pense en ce qui la concerne.

Lors de la rencontre suivante, elle se remémore l'histoire, en rappelle les termes. Puis elle ajoute : « Mais il y a des dames qui mangent pas beaucoup et qui ont un bébé... Alors, je sais pas... C'est Jésus qui décide, quand la maman a été sage. »

Angélique semble passer, dans le jeu, à une interrogation sur le « savoir », mais bute sur des impasses. Dans ses scénarios, il semblerait que le père, elle n'en veuille rien savoir. Qu'en est-il de ce père, dans la réalité ? Deux hypothèses opposées s'offrent à notre compréhension.

- Soit le père est peu présent dans la réalité ou inexistant, ou encore nié, dans le fantasme de la fillette, et celle-ci s'enferme dans la recherche d'une relation symbiotique avec sa mère ;
- Soit le père est tellement important pour elle, qu'elle ne peut pas en parler, ni même y penser, car le danger est trop grand.

Cette deuxième hypothèse supposerait qu'elle est complètement immergée dans une problématique œdipienne, et qu'un refoulement intense s'exerce, par lequel elle tenterait de se protéger de désirs interdits. Dans l'Œdipe, la fille doit en quelque sorte abandonner la mère pour se tourner vers son père. Ce changement d'objet s'accompagne de culpabilité à l'égard de la mère. C'est peut-être ce qui rend encore plus conflictuelles les mises en scène qui tournent autour des relations mère-fille. De ce fait, l'agressivité envers la mère apparaît première, et recouvre les tendances libidinales envers le père. Un autre argument plaide en faveur de cette hypothèse : faire mourir le père, c'est aussi une manière de s'en protéger. C'est tenter de mettre en fonction le père symbolique, le père mort. La fillette parle très peu de son père, mais le peu qu'elle en a dit a toujours été prononcé avec beaucoup d'émotion.

De ma place d'aidante, je pense nécessaire à ce moment-là, avec Angélique, de tenter d'articuler ses fantasmes à la réalité de sa propre épopée, et au « savoir » qui la concerne. Que sait-elle de la naissance ? De sa propre naissance ? Penser, pour un sujet, c'est subir la contrainte d'avoir à représenter, à théoriser. Lui parler de ce qui fait lien : le cordon ombilical, par exemple, peut faire contrepoids à la coupure, à la rupture. Réintroduire de la réalité pourra interrompre, peut-être, la répétition du fantasme, et apporter une frustration nécessaire par rapport au vécu pulsionnel envahissant. Par

l'introduction d'un savoir échangeable et communicable, Angélique devrait pouvoir relier un savoir culturel donné par l'entourage, à un savoir historique (si elle est née par césarienne par exemple). Nous regardons ensemble dans un livre d'éducation sexuelle pour les enfants, la manière dont se passe un accouchement. Nous rencontrons le cas, possible, mais non général, de la césarienne. Cependant, même si je pensais nécessaire d'en dire quelque chose à la fillette, je supposais également que le livre d'éducation sexuelle adapté aux enfants de son âge, ne répondrait pas à toutes ses questions. S'il faut dire quelque chose à l'enfant de la vérité sur la vie, s'il faut quelquefois prêter notre voix aux parents qui reconnaissent leur difficulté à le dire, un discours sur la sexualité, sur la naissance, ou un cours d'éducation sexuelle, risqueraient de casser la fantasmatisation nécessaire à l'enfant. Ses théories sexuelles, par exemple, sont ses propres réponses aux questions qu'il se pose sur le désir. Lorsqu'on l'a dit, s'il ne l'entend pas, c'est que quelque chose d'autre est en jeu dans sa question. J'invite Angélique à demander à sa mère comment s'est passée sa naissance, à elle.

Angélique posera la question à sa mère et rapportera : « Je suis née comme tu as dit. Il a fallu couper le ventre de maman. Elle m'a montré la cicatrice. Le bébé va naître aussi comme cela. »

Je me suis interrogée sur l'effet possible de la vision de cette cicatrice pour la fillette. Quoi qu'il en soit, Angélique est bien dans une étape de construction de sa propre histoire. L'information livresque concernant une forme possible d'accouchement, la connaissance acquise ainsi, n'est qu'une mise en forme, une mise en mots, une reconnaissance culturelle de ce qu'elle savait déjà. Renvoyer l'enfant à la parole de ses parents, permet à ceux-ci de ne pas se sentir dépossédés de quelque chose. C'est une place de médiateur, de facilitateur de la parole des parents, que le rééducateur peut tenter de tenir.

Lors de la séance suivante, préoccupée d'aider Angélique à se situer dans la réalité de sa vie et de prendre quelque distance par rapport à ses fantasmes, je refuse de jouer le scénario qu'elle propose (qui répète le même schéma que les précédents), et je l'invite à se dessiner avec sa famille. Je souhaite, par ma proposition, tenter de faire rupture dans la répétition de jeux mortifères dans laquelle elle semble s'enfermer. Je propose ainsi une possible castration symbolique de l'imaginaire. Elle accepte de dessiner sa mère, faisant force commentaires.



« Je lui fais les yeux bleus, parce que je préfère. La bouche rouge, et la robe, rouge aussi. Vous croyez qu'elle est belle ? Tout le monde la trouvait belle. Elle avait tous les garçons, et après, elle a choisi mon papa. Je vais faire le soleil. Moi, je ne me fais pas, parce que j'étais pas née. Et je fais pas mon papa, parce qu'il la connaissait pas. » Je lui demande si, dans ce cas, elle représente sa maman, comme une jeune fille qu'elle sera bientôt. Elle change d'avis, et se décide à dessiner son père. Elle éprouvera cependant de grandes difficultés à le faire. Elle le décrit comme jeune, « costaud ». Elle s'arrêtera au milieu, voudra abandonner. En fin de compte, elle ira boire, avant de pouvoir terminer ce portrait. Puis elle s'ajoute : « J'étais tout petit bébé. Je fais un berceau. J'étais là, regardez ! »

Une relation ambivalente, qui recouvre un mouvement d'identification et de rivalité, semble toujours unir Angélique à sa mère. La fillette insiste sur la beauté de celle-ci, sur son pouvoir de séduction. Elle est subjuguée par cette mère, et s'identifie au plus haut point à elle. Dans le même temps, elle aime cette mère et elle voudrait la tuer, lui ouvrir le ventre, pour éliminer une rivale. Mais ce désir hostile est inacceptable, et il doit être refoulé. D'où un conflit entre deux sentiments contradictoires, et de l'angoisse. Que la mère ne renonce pas à son désir de séduction sur les hommes, est une protection pour la petite fille qui veut séduire son père. Tant que la mère est là comme rivale, Angélique ne pourra pas obtenir l'objet de son désir. La fillette exprime donc son besoin d'une figure maternelle forte, qui peut la protéger, et qui peut constituer pour elle un modèle.

S'est-elle décidée à dessiner le père, suite au rapprochement que j'ai pu faire, entre sa mère « avant qu'elle connaisse le père », et son propre avenir de jeune fille ? Pense-t-elle qu'elle pourra avoir le père quand elle sera elle-même une jeune fille ? Elle désire et a peur de cela. Aussi, elle se décide à dessiner le père aux côtés de sa mère, et ils ont en commun un enfant : elle-même. Elle se dessine en tout petit bébé. Cet état symbolise la relation à la mère caractérisée par une fixation orale. Elle ne veut pas renoncer à la dépendance symbiotique avec une mère pourvoyeuse de la nourriture, même dans une situation conflictuelle. Elle s'accroche à cette mère, alors que le moment est venu de se tourner vers l'extérieur, le monde social, via le père.

Cependant, des angoisses accompagnent ce passage. Cette représentation d'elle-même en bébé, représentation un peu simiesque il est vrai, peut symboliser également la nécessité ressentie d'une certaine régression à une époque « avant », pendant laquelle elle ne connaissait pas tous ces conflits, toutes ces angoisses. Cependant, le bébé, sur le dessin, est issu d'un père *et* d'une mère. La question du père, telle que je me la posais devant les refus réitérés d'Angélique à faire figurer « un père » dans ses jeux ou ses dessins, semble pouvoir trouver une réponse dans cette difficulté à le représenter. Il s'agit moins d'une ignorance du rôle du père dans la procréation, même si elle ne connaît pas exactement quel est ce rôle, que d'un refoulement vis-à-vis d'un savoir concernant un père de la réalité qu'elle voudrait séduire, se positionnant en cela comme rivale de sa mère. Y avait-il trop d'émotions, qu'elle a dû même s'interrompre pour aller boire ? Cette hypothèse sera nettement confirmée par les jeux ultérieurs.

Dans une mise en scène avec des marionnettes, elle est la princesse *Blanche-Neige*, qui précise : « J'ai la même robe que ma mère », alors qu'elle a fait jouer le rôle de la reine à la même marionnette. Elle me présente son fiancé, et annonce qu'elle attend un bébé. Je lui demande, conformément aux règles posées au départ et en tant que « spectateur actif », si elle et son fiancé sont heureux d'avoir fait un bébé.

Elle déclare alors : « Ah, mais non, j'ai déjà un bébé dans mon ventre. C'est ma mère qui a des pouvoirs et qui me l'a mis dans le ventre. »

Je lui demande : « Que dit votre fiancé ? »

Ce à quoi elle répond : « Je suis obligée de prendre le roi. Elle a pris mon amoureux ! »

C'est au début de ce jeu qu'Angélique me demandera pour la première fois (et non la dernière) : « Tu marques ce que je dis ? Ah, bien ! »

Mon écrit fait désormais partie du processus rééducatif lui-même. L'importance de ce qui est écrit se confirme. Quelque chose, dans le fait que j'écrive ses histoires, rassure Angélique. Je constitue en quelque sorte « la mémoire » de son processus rééducatif, je me vois confier la responsabilité de *conserver une trace de son histoire*.

Je suis personnellement surprise de cette nouvelle théorie sexuelle infantile, et un peu perdue entre le prince, le fiancé et le roi. Il est une chose que j'entends cependant : c'est, clairement énoncée, la rivalité œdipienne de la fille envers la mère !

A la suite de cette séance, Angélique me demandera à plusieurs reprises de lui raconter l'histoire de *Blanche-Neige*.

Piera Aulagnier¹ décompose l'Œdipe de la fille en quatre étapes, qui correspondent, selon elle, à l'historisation du désir dans l'ordre humain :

1. Le désir d'avoir un enfant de sa propre mère.
2. Le désir d'avoir un enfant du père.
3. Le « désir d'enfant » avec un père imaginaire qui figure l'homme du futur, le successeur du père.

¹ Piera Aulagnier, 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986, p. 95.

4. Le désir d'enfant.

Il semblerait donc qu'Angélique soit restée fixée à la première étape, ou encore, qu'un mouvement de défense contre ses désirs œdipiens l'y fasse régresser. La question *D'où viennent les enfants ?* se trouve donc rendue encore plus cruciale, pour Angélique, du fait de la grossesse de sa mère. Angélique l'articule à l'angoisse de la mort. A partir de ce moment, elle joue et rejoue ces questions, dans des jeux scéniques et dans des dessins, cherchant sa solution. La mère a montré à Angélique l'échographie de la petite sœur ou du petit frère, c'est-à-dire, à la fois la vision de l'intérieur de son ventre, et également une vague forme à peine perceptible, qui n'a rien à voir avec un « vrai » bébé qui est supposé être cette petite sœur ou ce petit frère. Est-ce la vue de cette échographie qui déclenche alors chez la fillette une *période très pulsionnelle* qui tourne autour du développement du bébé dans le ventre de la maman, sous la forme de dessins qui parfois m'inquiètent ? Cette image, qui suit la monstration de la cicatrice, ne serait-elle pas une rencontre avec du réel au sens lacanien, c'est-à-dire de l'impensable, de l'informulable ? On pourrait rapprocher cette expérience vécue par Angélique de ce qu'exprime Jean Bellemin-Noël, à propos du secret confié par sa mère à Benjamin, le plus jeune garçon du conte de Grimm, *Douze frères* : « Il réclamait des mots pour fantasmer, elle (la mère) lui a imposé un spectacle de réalité, la vision même du réel. Il a jeté un regard sur le trou de la vie - de la mort¹. »



Le dessin qui clôt cette période très difficile, représente « un coffre avec du rouge dedans. Un immense coffre. Du sang. C'est quelqu'un qu'on a tué. Il est mort. Il est parti mais il était dans le coffre. C'était une fille, méchante, qui voulait tout son sang. Il y a une fleur magique. C'est la femme noire. C'est elle qui tue, et quand elle tue, elle se met en fleur. »

Dans ce coffre plein de sang, une fleur pousse. Un coffre ? Un ventre ? Qui est cette « Dame Noire » qui tue et fait renaître ? Elle m'avait demandé un jour pourquoi je m'habillais souvent en noir... La mort est présente, mais la vie triomphe. Quelle plus belle illustration de la lutte entre *éros* et *thanatos*, entre pulsion de vie et pulsion de mort ? Peut-on ainsi trouver dans cette histoire un symbole de naissance, ou de renaissance ?

J'ai posé l'hypothèse que cette phase d'explosion des manifestations de la pulsion,

¹ Jean Bellemin-Noël, 1995, *Les contes et leurs fantasmes*, Baixas, Balzac, coll. L'écriture indocile, p. 39.

cette expression désordonnée et débordante des tensions pulsionnelles, était peut-être nécessaire pour pouvoir passer à autre chose de plus construit¹ ?

Angélique déclare ensuite qu'elle veut écrire. Ce sera le nom d'une de ses camarades de classe, et elle demande mon aide. Apparaissent ensuite son prénom, puis *papa*, *maman*. Ses dessins sont désormais plus structurés, les couleurs sont moins violentes.

A sa demande, nous reprenons des squiggles², dans lesquels chacun des partenaires propose alternativement un gribouillage que l'autre doit compléter, transformer, pour lui donner du sens. Elle m'explique les règles du jeu, comme venant d'elle. Elle démontre ainsi la fonction structurante du cadre, lorsqu'il est intériorisé par l'enfant. Les mises en forme proposées par Angélique sont très différentes de ce qu'avait donné le jeu antérieur, plus structurées, et s'inscrivent dans un registre plus conforme aux représentations « culturelles ».

Angélique montre ainsi, une nouvelle fois, qu'elle parvient, grâce aux ressources de l'imaginaire et du symbolique, à réguler la pulsion et l'angoisse en provenance du réel.

Angélique va dès lors articuler, dans ses petits mythes, les deux scènes, familiale et rééducative, dans le transfert de la relation rééducative.

Mise en scène du couple parental dans le transfert de la relation rééducative

« Toi tu serais le papa et moi la maman. Je serais enceinte. On a une fille qui a un an. On a nos deux nièces chez nous, leurs parents sont partis pour... sept ans... non, un an. Tu irais au travail faire des livraisons (le métier de son père). Le soir, on doit partir au restaurant, d'accord, chéri ? »

Elle « prend un malaise » en route, « s'évanouit », mais m'assure que « ce n'est pas grave ». Il n'y a plus personne au restaurant, aussi nous rentrons « à la maison ».

Ce jeu est repris, avec des variantes, pendant plusieurs séances.

Il est intéressant de noter que, désormais, Angélique dédramatise d'elle-même le malaise. Elle ne parle plus de mourir ou de faire mourir son bébé. Elle semble avoir « apprivoisé » cette peur et avoir réussi à prendre une certaine distance par rapport à ces événements. Dans le transfert, je suis le mari d'un couple dont elle est la femme. Son identification à la mère est possible. Elle est peut-être vécue comme moins dangereuse. De plus, c'est son deuxième enfant et cette fille d'un an qui apparaît ici, pourrait la représenter, tout en occupant une place secondaire. Le temps d'absence des parents des « deux nièces » correspondait dans un premier temps à son âge (sept ans). Mais le principe de réalité lui fait corriger : « Non, un an ». Toutefois, cette sortie des parents, sans leur fille, est vouée à l'échec, puisqu'il « n'y a plus personne au restaurant ». Il est bien difficile d'accepter d'être le tiers exclu du couple parental, et les parents doivent être privés de leur plaisir !

¹ J'ai pu faire le même constat avec un grand nombre d'enfants.

² Technique utilisée par D.W. Winnicott. Il présente sa technique en plusieurs endroits, et en particulier dans D.W. Winnicott, 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. française 1969, Paris, Payot, Science de l'homme, p. 203-222.

Surgit alors la question fondamentale de sa place à elle dans cette famille, avec l'arrivée prochaine de ce nouvel enfant ; la question de la perte possible de l'amour de sa mère. Comme beaucoup d'enfants lors de la naissance d'une fratrie, Angélique pose un questionnement angoissé. Elle le mettra en scène de différentes manières.

Est-ce que mes parents m'aimeront encore quand ils auront un autre enfant ?

C'est notre trente-huitième rencontre. Nous sommes en mars. Angélique déclare, avant même que nous soyons entrées dans la salle : « Aujourd'hui, je serais le docteur... Toi, tu serais mon chien. » (J'avoue que j'ai apprécié moyennement).

Dans la salle, je lui demande de préciser nos personnages et quels seraient nos rôles. « Moi, je suis le docteur et ta maîtresse. Toi, tu serais un chien gentil, tout noir, les yeux bleu clair, tu as les pattes fines, la tête fine. Tu aurais un cancer, là. » Elle montre son estomac. « Faut pas trop manger et pour boire, tu peux. Tu fais jamais de bêtises quand je te laisse à la maison. »

Au cours du jeu, le thème du cancer est très vite abandonné. « Ma maîtresse » me téléphone et suggère, en, aparté, que je veux rester chez ma fiancée, la petite chienne de la voisine, à laquelle elle m'a confié pendant son absence. Je proteste, affirme le contraire. Elle insiste alors : « On ne peut pas aimer plus d'une ou deux personnes, alors tu m'aimerais plus. » Lorsque je lui dis que la voisine ne voudra peut-être pas de moi, elle ajoute : « Tu lui demanderais, et elle te dirait non. Moi, ça fait rien, je vais prendre un autre chien. »

Je joue donc le jeu qu'elle a réglé et retourne frapper à la porte de « notre maison ».

« J'ai un autre bébé », crie-t-elle, « je t'aime plus. Je veux plus de toi ! »

Je tente de négocier, de l'assurer de mon amour, de ma gentillesse, de ma capacité à aimer l'autre bébé, elle ne veut rien entendre.

— Moi, je t'aime plus, va-t-en, je veux plus te voir ! »

Je pars très triste, me lamentant du rejet, de l'abandon dont je suis l'objet :

— Personne ne m'aime, personne ne veut de moi !

Elle ajoute, en insistant :

— Mais oui ! »

Angélique se rend compte alors qu'il est l'heure de la fin de la séance, et elle me rappelle : « Allez, bon, tu peux revenir ! »

Angélique donne une illustration explicite des deux registres du transfert. Elle joue et rejoue des scènes qui concernent son « ailleurs », qu'elle transpose au sein de notre relation actuelle, dans le lieu spécifique de la rééducation. Elle a, de même, recours à des solutions élaborées au sein même de notre relation, face à l'excitation et à l'angoisse qu'elle rencontre.

Ce rôle qu'elle me donne est une synthèse de nombreux éléments joués ou évoqués depuis le début de notre rencontre. Nous avons très souvent joué au docteur. Elle m'a souvent répété qu'elle n'aime pas le noir. (Le noir est-il symbole de mort pour elle ou d'autre chose ?) A diverses reprises, elle s'est représentée, ou a représenté sa mère, avec des yeux bleus, déclarant que c'était son rêve, alors qu'elles ont toutes deux les yeux noirs. (Je n'ai pas les yeux bleus non plus). Un jeune oncle, frère de la mère, est

atteint d'un cancer aux reins. Pendant très longtemps, Angélique a associé les malaises de sa mère, dus à la grossesse, aux malaises de cet oncle, et à l'idée de la mort. Ayant mal à l'estomac, il est précisé qu'on ne m'obligera pas à manger. Le problème de la nourriture, à présent réglé, mais depuis peu de temps, a été une source de conflits permanents entre mère et fille depuis quasiment la naissance d'Angélique. La fillette demande toujours à boire au cours des séances. Est-ce une conséquence de la charge émotionnelle liée à ses scénarios ? En tant que « chien », je suis sensée être très sage, et donc dispensée des conflits qu'elle vit actuellement avec sa mère. Elle m'invente un lien amoureux, hors de la famille. Je me retrouve donc dans ce rôle, support de projection des conflits que vit Angélique, de ses désirs et de ses angoisses. Certains éléments mis en scène ici par Angélique sont des répétitions d'éléments rencontrés ou d'expériences réalisées au cours de « notre histoire rééducative ». L'année précédente, en mai, alors qu'elle se questionnait éperdument, dans une compulsion de répétition, à propos d'un lien mortifère possible entre sa mère et elle, Angélique avait « fait mourir mon bébé », c'est-à-dire le poupon dont j'étais sensée être la mère, m'imposant et me faisant vivre ses affects, son angoisse, son malaise. Il faut souligner toutefois une évolution significative dans ces répétitions. Dans le jeu, je suis assignée à être le chien (ou le bébé) abandonné.

Cette séance paraît très significative de ce qui peut se jouer dans le transfert. Est mis en scène le questionnement d'Angélique par rapport au désir de l'Autre, et en particulier de celui de sa mère : Qui suis-je dans le désir de l'Autre ? Y aura-t-il toujours une place pour moi après cette naissance, alors que cet enfant pas encore né occupe déjà tant de place dans le discours de la famille ? Quand une maman a un nouveau bébé, peut-elle encore aimer le premier ? Cette séance rappelle la rencontre au cours de laquelle Angélique s'était dessinée, elle, bébé, entourée de son père et de sa mère. Temps de rêve, temps d'amour exclusif... Les thèmes du rejet et de l'abandon sont donc à nouveau évoqués, joués ce jour-là. Mais dans ce jeu, les rôles sont inversés. Je suis la victime, je subis ce qu'Angélique se représente comme lui arrivant dans ses fantasmes. C'est moi, la rééducatrice, qui doit vivre, « par procuration », ce qu'Angélique projette de sa personne et de ses angoisses sur moi, c'est moi qui suis abandonnée, et c'est elle Angélique, qui abandonne. Elle se met à la place des parents, et d'une certaine manière, apprivoise la situation, reprend une certaine maîtrise sur celle-ci. Elle passe ainsi d'une *position passive* à une *position active*. Elle peut ainsi surtout commencer, grâce à la transposition, au déplacement dans le jeu, à prendre une certaine distance par rapport à ses angoisses. Elle les voit représenter par mon intermédiaire, d'une manière extérieure à elle, et surtout, elle peut verbaliser et entendre des mots sur la situation, sur les affects. Elle peut par conséquent symboliser ce qui pouvait être pour elle jusque-là du domaine d'une angoisse innommable, du réel. En fin de séance, « elle répare » cependant, ne pouvant peut-être, supporter l'angoisse de m'abandonner. J'ai été touchée dans la réalité par cette situation. L'a-t-elle perçu ?

Une nouvelle fois, mon propre transfert est donc en jeu, car cette situation fait émerger du plus profond de mon être, une angoisse archaïque d'abandon que je connais bien. Nouvelle émergence de réel en ce qui me concerne. Les propos de Mireille Cifali peuvent faire écho en tout professionnel et ce d'autant plus que la relation prend une place importante dans ses fonctions : « Lorsqu'on travaille avec du vivant, l'autre nous

touche parfois, nous résiste souvent. Il provoque fascination, agacement ou rejet. Dans ces métiers, nous éprouvons des sentiments d'amour et de haine... Les personnes avec lesquelles nous travaillons nous renvoient immanquablement à l'essentiel de nos vies d'hommes et de femmes : à l'impuissance et l'ignorance, à la sexualité et la mort, à la dépendance¹. » Une nouvelle rencontre transférentielle entre la fillette et moi-même a bien eu lieu ce jour-là.

L'histoire de l'abandon du chien peut très bien être entendue également comme une inquiétude par rapport à la relation rééducative, dont Angélique sait bien qu'elle aura une fin.

La fillette expérimente ainsi des positions et des places différentes, au sein de la relation. Elle peut de cette manière remanier, réajuster ses modes de relation avec le monde et reprendre du pouvoir sur sa vie.

Lors des rencontres suivantes, le thème de ce jeu sera repris, sous des formes différentes. Le registre transférentiel sera on ne peut plus affirmé lorsque, étant la femme, elle choisira de s'appeler « Jeannine » (j'aurai pour nom « Jean-Marc »). Dans une des mises en scène, « le bébé était chiant (sic), et quand il a grandi, il était encore plus chiant. Ce qui fait que les parents l'ont plus aimé. Mais ils ont dit : il faut qu'on l'aime si on veut qu'il nous aime. » Elle ajoute, en aparté, à mon endroit : « Tu sais, quand les enfants sont vraiment chiants, on ne peut plus rien faire ! »

Espère-t-elle que ce bébé à naître, qu'elle perçoit éventuellement comme idéalisé par ses parents, deviendra tellement « *chiant* » en grandissant que l'amour de ses parents lui reviendra dans sa totalité ? Est-elle elle-même si « *chiant*e » qu'elle mérite d'être abandonnée, de ne plus être aimée par ses parents ? Peuvent-ils encore l'aimer ? Angélique exprime ses pulsions agressives envers sa mère. Cependant, selon un mécanisme de formation réactionnelle, cette agressivité même l'empêche de se séparer symboliquement de cette mère. Elle a besoin que celle-ci lui prouve sans cesse qu'elle l'aime toujours, malgré tout, et qu'elle ne l'abandonne pas. Ces mécanismes expliquent sans doute ce qui avait fait un des motifs du signalement et de la demande d'aide de la maîtresse pour Angélique, qui était un besoin permanent de la présence de l'adulte.

Nous pouvons affirmer d'ores et déjà que, de petits mythes en petits mythes, au cours de son processus rééducatif et au sein de la relation rééducative, Angélique a mis en œuvre un « tâtonnement expérimental² » afin de tenter de répondre aux questions qui encombraient sa pensée.

¹ Mireille Cifali, 1996, Démarche clinique, formation et écriture, dans Paquay et al. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Wesmael, chap.6, p. 119.

² Ce terme de « tâtonnement expérimental », proposé par Célestin Freinet en ce qui concerne les apprentissages, me paraît tout à fait transposable à ce que met en œuvre un enfant au cours de son processus rééducatif.

Angélique devient « auteur » de sa propre histoire

Cette évolution se confirme au cours des rencontres suivantes.

« Toi, tu es la maman. Moi, je suis ton bébé. Je suis très gentille. Tu me dirais : « Tu feras à manger, le ménage, les courses. » Je lui fais remarquer qu'elle ne peut donc être un bébé ! Elle se reprend :

— Tu serais une maîtresse. Tu irais au travail et pendant ce temps je m'occuperais de la maison. Ton mari il serait mort d'une crise cardiaque.

Je lui demande si on vivrait toutes seules.

— Oui, ce serait un peu dur, mais on n'en parlerait pas. J'aurais un petit copain : Janin ... non, Janon ... Je ferais des cauchemars. Ce serait un monstre. Je l'ai tué avec mon couteau ».

Lorsque nous jouons ce scénario, « pendant le repas », Janon est supposé être là ; une chaise vide symbolise sa présence. Angélique s'oppose à moi, me déclarant qu'elle va partir avec son copain. Puis, pendant que je suis « au travail », elle fera celle qui parle seule : « Je lui ai menti à ma maman, il ne faut pas qu'elle sache que je reçois mon amoureux à la maison quand elle n'est pas là... ».

Dans le jeu d'une relation parentale, Angélique s'oppose à sa mère à travers moi, et à moi. Il devient possible de ne pas tout dire à sa mère, de lui mentir. Elle montre ainsi qu'elle s'est construit un *espace mental privé* indispensable pour *pouvoir penser et se penser* dans le monde.

Sa réponse : « ce serait un peu dur, mais on n'en parlerait pas », interroge sur la place donnée à la parole dans sa famille ou sur la place qu'elle lui attribue. Est-ce qu'il est dangereux de dire ? Quelle place au non-dit, au refoulé ou au mi-dire, sources de souffrance, alors qu'ils sont utilisés la plupart du temps pour tenter de ne pas souffrir ?

Elle peut avoir un fiancé, ce qui montre le changement d'objet possible par rapport au père. « Mon mari » est mort. Est-ce l'expression du fantasme d'une position régressive et fusionnelle avec la mère ? Il semble cependant que le registre ne soit plus le même. Le fait que le père ait un successeur, en la personne du « fiancé », montre que la fillette a complètement changé de position par rapport à une problématique œdipienne. Le père étant mort, il peut être remplacé. La fillette peut alors nouer des relations extérieures à sa famille. Angélique met en scène à présent « un fiancé ». D'après Piera Aulagnier, elle serait alors entrée dans la troisième phase œdipienne de la fille. Elle peut avoir une vie propre, puisqu'elle peut envisager de partir un jour. Elle entre dans un *processus de séparation*. Par rapport à la relation rééducative, elle évoque peut-être aussi son départ, et la séparation.

C'est bien cependant d'une séparation et non d'une rupture dont il s'agit. Dans le transfert, elle prend un peu de la rééducatrice, en empruntant une partie de son nom. Le fiancé s'appelle « Janin », ou « Janon ». Elle se sépare donc tout en emportant dans ses bagages quelque chose avec elle, un *symbolon*, sans abandon ni rejet, sans culpabilité.

Toujours dans le jeu, elle évoque un cauchemar. Toutefois, le personnage de la fille prend le dessus, et tue le monstre. Angélique affirme-t-elle par là qu'elle prend du

pouvoir sur sa vie, et qu'elle peut affronter seule « les monstres », à présent, ceux-là même « qui voulaient étouffer le bébé en l'attrapant à la gorge » ?

La place laissée vide pour « le fiancé » est une symbolisation des plus claires de l'existence du tiers. Désormais, Angélique peut symboliser l'absence, le manque.

Est-ce ma place dans l'école qui fait que, bien que n'ayant jamais « parlé apprentissage » avec Angélique, je suis tout à coup « une maîtresse », dans le faire-semblant et dans le transfert ? Sont en jeu, sans doute, à ce moment-là du processus rééducatif de la fillette, des mécanismes identificatoires secondaires (c'est-à-dire soumis au principe de réalité), par lesquels elle prélève chez l'adulte des éléments identificatoires qui lui permettront de poursuivre sa propre construction.

Il reste à se demander si cette place vide du tiers pourra être occupée, en ce qui concerne Angélique, par l'objet culturel scolaire, par les apprentissages ?

C'est notre quarante-deuxième rencontre. Elle propose ce scénario : « Toi t'étais pauvre. Moi, j'étais riche et je voulais te prendre pour que tu vives avec moi. Je te donnerais des habits pour ton bébé, une fille d'un an. Mais toi, tu serais méchante et tu ne voudrais rien. » En fin de compte, dans le jeu, et à sa suggestion insistante, j'accepterai un travail chez elle. Elle réajuste le scénario : « J'aurais un garçon d'un an, et les deux enfants deviennent amoureux. »

Angélique a donc construit une histoire dans laquelle, femme riche, elle vient en aide à la rééducatrice, qui est pauvre. Est-ce une manière de « payer sa dette » symbolique pour l'aide apportée ?

La séance suivante voit élaborer le dernier scénario que je rapporterai ici.

« Toi, tu serais la maîtresse et moi je serais ton élève. Je serais toujours punie parce que je n'aurais pas fait mon travail. Tu aurais ton bébé et tu lui donnerais à manger pendant que je ferais mon travail. Tu serais obligée de me garder le soir. »

Je lui demande où seraient ses parents. « J'avais plus mes parents. Ils m'avaient abandonnée... Non, ils étaient morts. C'est madame Jeanne qui m'a adoptée. Elle est très sévère. Elle me fait faire tout chez elle, même la nuit, et je peux pas faire mes devoirs. C'est très chiant chez elle. Des fois j'ai envie de me sauver. Mais elle dort jamais. Regarde les coups de fouet ! » (Elle fait semblant de me montrer son dos). « Tu savais que madame Jeanne elle me faisait pas faire mon travail de classe. Je m'appellerais Angélique, et toi, Jeannine. »

Nous commençons le jeu, selon son scénario. En tant que « maîtresse », je lui propose de rester à l'étude le soir pour faire son travail.

— Oui, ce serait bien. Après, je serai plus punie. Et si tu me prenais chez toi pour habiter ? »

Tout en restant dans le jeu, j'oppose la loi à son roman familial. Elle a été confiée à « madame Jeanne », et je n'ai pas le droit de la prendre chez moi comme cela.

Angélique a écarté très vite, à nouveau, l'hypothèse d'un abandon par les parents.

Cette éventualité dans son scénario imaginaire est encore trop chargée d'angoisse. Ils sont morts. Ils ne sont donc pas coupables et elle ne peut pas éprouver de la colère contre eux.

Au cours de ces deux séances, Angélique met en scène « la réparation » de la relation. Tout en confirmant le registre transférentiel de l'identification à mon égard, elle semble à nouveau vouloir conjurer la fin de la rééducation qu'elle sent proche. Je n'ai pourtant pas encore évoqué cet arrêt. Elle sait qu'elle n'a plus besoin de cette aide. Elle l'a affirmé de diverses manières. La première manifestation était de déclarer être désormais armée pour pouvoir tuer les monstres, seule. Elle vient ensuite d'effectuer, en quelque sorte, un paiement symbolique en s'offrant un fantasme dans lequel elle serait en position de pouvoir me porter aide, comme je lui ai porté aide un jour. Il y a eu don et contre-don ou paiement de la dette. Quelle meilleure illustration d'un renversement « passif-actif » dans la relation du sujet au monde ?

Angélique est tout à fait consciente de mon refus probable de poursuivre la relation alors qu'elle n'en a plus besoin, ce qui prouve que le cadre rééducatif a été posé au départ d'une façon suffisamment claire. Aussi, elle s'offre un deuxième fantasme, « en cadeau » : nos enfants réciproques tomberont amoureux l'un de l'autre, et pourront reprendre, « en héritage », sorte de transmission inter-générationnelle qui prend donc en compte la généalogie dans son aspect de différence des générations, une relation qui s'achève.

Sa dernière tentative, plus directe encore, puisque nos noms ne sont même pas changés, est une proposition d'adoption. On peut noter une nouvelle émergence d'un roman familial. L'enfant cherche une famille plus conforme à ses désirs. Comme les théories sexuelles infantiles, l'élaboration par l'enfant de son roman familial signe son entrée dans l'abstraction. Moi « qui ne comprends rien », je lui oppose, dans le jeu, une position référée à la loi, qui la rassure. Je ne l'enfermerai pas dans mon propre transfert. Ce dédoublement de « Jeannine » et de « Jeanne », en écho à « Janin » ou « Janon », représentent peut-être deux registres de mon intervention. J'ai, sans doute, réussi à tenir une fonction maternelle *suffisamment bonne*¹, en apportant soin, attention, écoute, compréhension, en assumant une fonction contenante et une fonction conteneur. J'ai aussi, sans doute, été perçue comme *une mère suffisamment mauvaise*² qui frustré, qui donne des castrations symboliques. On peut penser que ces deux versants maternels ont été articulés à une fonction paternelle, qui a apporté et maintenu les contraintes du cadre, qui s'est référée à la loi. Ce dédoublement des prénoms montre bien également les deux aspects de la relation : celle-ci peut être positive, constructive, à condition de ne pas enfermer l'enfant.

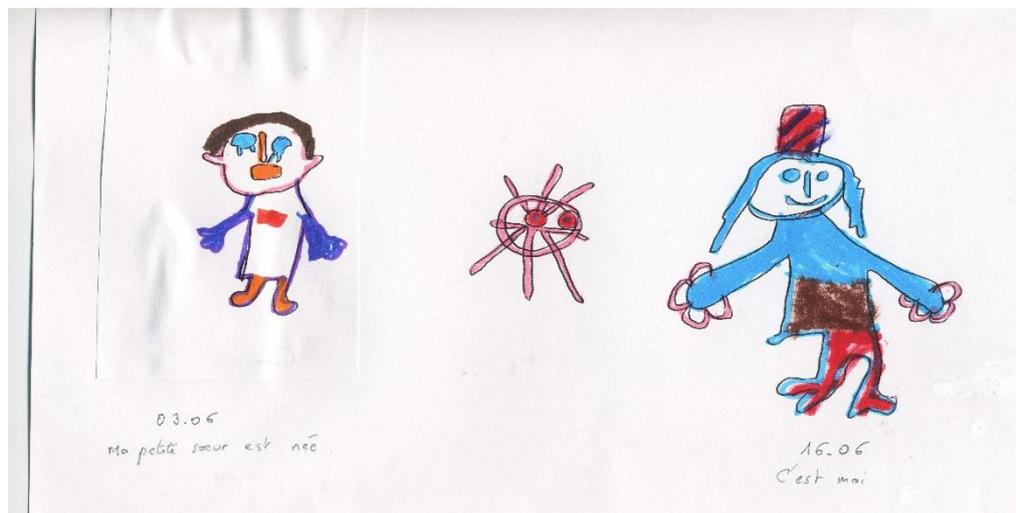
Angélique mange bien à présent, rapporte sa mère. Pendant notre travail, Angélique a peu à peu appris à lire et à écrire, en classe. Elle a éprouvé des difficultés importantes en début d'année, n'étant manifestement « pas prête », ou plutôt, pas disponible, pour entrer dans les apprentissages. Elle y est entrée avec un décalage par rapport aux autres enfants, mais à présent, son maître dit que cela va beaucoup

¹ En référence au concept développé par D.W. Winnicott.

² Ibid.

mieux, qu'elle est à l'aise dans la classe, face aux apprentissages, et dans la relation avec les adultes ou avec les autres enfants. Nous envisageons l'arrêt de la rééducation.

Lors des dernières séances, la petite sœur est née. Angélique déclare qu'à présent, elle est bien contente. Elle dessine sa petite sœur, puis fait son autoportrait.



J'ai tenté de reprendre dans un tableau les différentes étapes du processus rééducatif d'Angélique, en regard des propositions que j'ai pu lui faire.

<i>Ce qui semble « avoir été rééducatif » dans le processus d'Angélique...</i>	
<i>« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et « effets » de ce processus sur le développement de cet enfant.</i>	<i>Propositions qui semblent « avoir été rééducatives »</i>
<p>Expérimentation et répétition de positions et de places différentes, au sein de la relation.</p> <p><i>L'enfant pose ses problèmes et ses angoisses, au sein d'une rencontre singulière.</i></p> <p>Il joue. Il découvre et utilise les outils d'auto-réparation.</p> <p>Il utilise l'imaginaire comme « espace de recours ».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il fait appel au jeu symbolique en tant que jeu cathartique. 2. Il répète ce qui l'angoisse. 3. Il peut mettre des images sur l'impensable. 4. Il peut mettre des mots sur ses peurs, sur ses angoisses, sur l'informulable). <p><i>L'enfant construit sa propre histoire, en construisant l'histoire de son processus rééducatif.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il établit des liens entre les séances. 2. Il utilise l'écrit comme trace, comme « mémoire » du processus rééducatif et de son histoire. 3. Il dicte au rééducateur ce que celui-ci doit écrire. 4. Il prend de la distance par la symbolisation de l'écrit. 5. Il vit et tire profit des deux registres du transfert. 	<p>Une rencontre singulière.</p> <p>Un cadre clairement posé, qui garantit la sécurité de la parole.</p> <p><i>Garantie du « faire-semblant » sur une scène symbolique.</i></p> <p>Le rééducateur comme <i>témoin, adresse, « scribe »</i>.</p> <p>Le rééducateur comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Partenaire symbolique.</i> • <i>Support des projections et des angoisses de l'enfant.</i> <p>Le rééducateur accepte de « <i>vivre par procuration</i> » les angoisses de l'enfant.</p> <p>Il est un sujet qui s'expose dans son <i>altérité</i> et son « <i>adultité</i> ».</p> <p>Le rééducateur comme <i>médiateur, facilitateur</i>, de la parole des parents.</p>

<p>2) <i>Brèche dans la répétition.</i></p> <p>3) <i>Période d'expression pulsionnelle intense.</i> Positions régressives temporaires.</p> <p>4) <i>Période de re-naissance, de re-construction de soi, inscrit symboliquement dans le monde.</i> <i>L'enfant passe d'une position passive à une position active.</i> Il devient auteur de sa vie. <i>Il change de place.</i> <i>Il veut écrire lui-même.</i> Il expérimente des positions différentes, au sein de la relation, il remanie, réajuste, ses modes de relation avec le monde. Le rééducateur est support des projections, des conflits, des désirs et des angoisses. <i>Identification secondaire</i> au rééducateur. L'enfant reprend une certaine maîtrise sur les événements, un pouvoir sur son histoire. <i>Il peut « réparer » la relation attaquée.</i> Construction du « roman familial ». Existence du tiers.</p> <p><i>Articulation souple des registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Énergie libérée.</i> Processus de séparation, symbolisation de la séparation, de l'absence, du manque.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Séparation vis-à-vis du monde familial, 2. Séparation vis-à-vis de la relation rééducative. <p>L'enfant se retrouve dans une histoire « re-construite », qui a pris sens. Il devient un élève.</p>	<p>« Brèche » dans la répétition de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rééducateur se donne des « lieux tiers » pour sa parole. • Il est agent d'une castration symbolique par le cadre. • Castration symbolique de l'imaginaire par l'appel au principe de réalité ; articulation des fantasmes à la réalité de l'enfant. • Appel au symbolique, au « savoir culturel » partagé, échangeable, communicable. • Interventions ponctuelles du rééducateur dans la production de l'enfant. • Refus de participer à la répétition. • <i>Partage du transfert et de l'émotion, accompagné ou suivi de paroles.</i> <p><i>Changement de place dans le discours.</i> <i>Acte rééducatif.</i></p>
--	---

Remarques conclusives sur le processus rééducatif d'Angélique

Les préoccupations envahissantes qui mobilisaient la pensée et l'énergie d'Angélique nous renvoient aux interrogations que Françoise Dolto formulait en 1989 : « Chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent encore ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie¹. »

Depuis les mises en scène archaïques, pulsionnelles, dans lesquelles l'éventration, la mort, le sang, dominaient, submergeaient tout, aux dernières mises en scène relatées ici, même lorsque l'on a tenté d'en être le témoin actif et l'accompagnateur, on reste surpris et admiratif, en mesurant le chemin parcouru par Angélique ! Les ressources presque « magiques » du psychisme de l'enfant, la souplesse de réajustement de ses positions, lui ont permis de jouer, de rejouer, d'expérimenter, de reprendre, d'abandonner une solution, puis d'en essayer une autre, jusqu'à ce qu'une réponse ou une solution lui convienne, ou suffise pour l'instant, et lui permette d'aller plus loin.

La construction de petites histoires, de « petits mythes », sont autant de mises en

¹ Françoise Dolto, 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Ergo Press, p. 16.

forme, de réponses même provisoires à ce qui préoccupe l'enfant. Cette élaboration permet à celui-ci d'élaborer le réel¹ sur le mode d'une fiction et de se libérer de son emprise. Toutefois, cette transformation, cette métabolisation, passent par la représentation en présence de quelqu'un d'autre, par la parole adressée à quelqu'un qui écoute, qui accompagne, qui partage. Il faut donc qu'un autre soit là, disponible, attentif, non jugeant.

Angélique peut désormais faire jouer librement les registres psychiques du réel, de l'imaginaire et du symbolique, qui ont retrouvé leur souplesse d'articulation. Elle peut puiser sans danger dans leurs richesses et leurs ressources, pour *investir l'énergie libérée* de ses emprisonnements mortifères. En inscrivant ces « petits mythes » dans le temps, Angélique a construit son identité et a donné sens à sa propre histoire, à sa vie passée, présente et à venir, comme au monde qui l'entoure. Elle peut désormais « tuer le monstre vert » de ses cauchemars. Elle montre qu'elle a pris suffisamment de distance, à l'intérieur du jeu, pour pouvoir en parler. Elle a expérimenté des positions et des places différentes, au sein de la relation. Elle est parvenue de cette manière à remanier, à réajuster ses modes de relation avec le monde et à reprendre du pouvoir sur sa vie.

La relation avec le rééducateur, au sein du jeu, constitue la principale médiation qui permet à l'enfant de construire, de réajuster son mythe individuel, sa névrose infantile, ses modes de relation aux autres, aux objets et à lui-même. Sans interprétation, sans clarification ou renvoi particulier concernant ce qu'il exprime, dessine ou met en scène, on peut constater que le travail d'élaboration se fait la plupart du temps de lui-même, à l'intérieur du psychisme de l'enfant. La condition est qu'on lui offre un *cadre bien clarifié, favorisant, incitatif et protecteur*, pour que ces processus puissent se dérouler, à leur rythme. Le mécanisme de cette élaboration semble être constitué, en particulier, de déplacements, de constructions successives, de symbolisations, de sublimation. « Le processus d'auto-guérison est très fréquent, affirmait Jacques Lévine, et il suffit de l'accompagner sans chercher à l'interpréter... faire confiance (...) à la capacité de l'enfant de trouver son chemin dans ce travail de réélaboration². »

Les théories de référence donnent au professionnel des repères pour sa pratique, quant aux propositions qu'il va formuler pour l'enfant et par rapport au cheminement de celui-ci. Elles lui permettent de comprendre quelque chose à ce qui se passe au sein même de la relation et du processus rééducatif qui conduit cet enfant à devenir ou redevenir un élève. La réflexion du rééducateur et l'analyse de l'après-coup des séances lui permettent de se décaler légèrement par rapport à la place que l'enfant s'attend à lui voir tenir dans une répétition symptomatique. Ce « déplacement » de l'adulte aide par contre coup l'enfant à se dégager de l'emprise de la relation et à poursuivre la construction de son histoire.

Il semble que l'on puisse affirmer qu'un lien étroit existe entre la reconstruction, la réappropriation de son histoire par l'enfant sous la forme d'un récit qui a un début, une fin, du sens, et ses capacités à devenir écolier et élève, c'est-à-dire ses capacités à

¹ Comme dans tout ce texte, le réel est pris ici dans le sens que lui donne Jacques Lacan.

² Jacques Lévine, 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, *Actes du IX^e Congrès FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg, p. 20.

poursuivre d'une manière satisfaisante la construction de ce qui lui est nécessaire pour apprendre et pour « se trouver » ou « se re-trouver », en tant qu'enfant-écolier-élève, dans sa classe, avec son enseignant.

Ainsi, l'aide rééducative correspond à :

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

Je terminerai en affirmant que l'aide spécialisée, que celle-ci soit pédagogique ou rééducative, n'est jamais à elle seule une réponse suffisante aux besoins de l'enfant. Elle ne dégage en aucun cas les enseignants des classes de leurs responsabilités envers leurs élèves en difficulté. C'est par un réel partenariat, qu'enseignants des classes, personnels spécialisés et parents peuvent œuvrer au mieux pour la réussite de l'enfant à l'école.

Bibliographie

Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1991.

Bellemin-Noël, J. 1995, *Les contes et leurs fantasmes*, Baixas, Balzac, coll. L'écriture indocile.

Dolto, F. 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Ergo Press.

Freud, S. 1920, Au-delà du principe de plaisir, dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, éd. 1972.

Freud, S. 1924, Le roman familial des névrosés, dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.

Lacan, J. 1953, Le Mythe individuel du névrosé, Conférence au Collège philosophique de Jean WAHL, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.

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

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

Ménard, A. 1994, L'acte de parole en rééducation, *Actes du X^e Congrès FNAREN, L'enfant, la parole, l'école*, Nîmes.

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

Table des matières

Jeu de vie, jeu de mort - De petits mythes en petits mythes, Angélique devient une élève.	1
Angélique utilise son imaginaire comme « espace de recours »	4
Jeux symboliques, jeu cathartique.....	6
Mises en scène pour conjurer l'angoisse de mort	6
« D'où viennent les enfants ? » - Interrogation autour du « savoir »	10
Mise en scène du couple parental dans le transfert de la relation rééducative.....	17
Est-ce que mes parents m'aimeront encore quand ils auront un autre enfant ?.....	18
Angélique devient « auteur » de sa propre histoire	21
Remarques conclusives sur le processus rééducatif d'Angélique.....	25
Bibliographie.....	27