

« ...tout rapport au savoir comporte (...) une dimension identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. »

Bernard Charlot ¹

Kaled sublime un non-dit, se construit, se projette, s'autorise à apprendre²...

Jeannine Duval Héraudet

Argument

Au cours de son processus rééducatif, Kaled semble avoir pu, dans un premier temps, donner du sens à un « non-dit / mi-dire » parental et dépasser en partie une inhibition qui l'empêchait de penser, qui l'empêchait d'apprendre, et qui grippait l'articulation entre les différents registres psychiques du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Il semble avoir pu passer également d'un Moi-Idéal « entamé » à un Idéal du Moi acceptable, articulant l'imaginaire et le symbolique. Il a pu ainsi aborder d'une manière plus efficiente les apprentissages de sa classe.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 affirmait une volonté de lutte contre l'exclusion scolaire et de prévention de l'inadaptation des enfants à l'école. Les textes soulignaient que la première aide à apporter aux élèves est celle du maître de la classe. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'imposait, assortie d'une mise en place des cycles à l'école élémentaire (1989) puis maternelle (1991). La même politique transformait en 1990 les groupes d'aide psychopédagogique (ou GAPP) en Réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Un RASED est constitué, en théorie, d'au moins un psychologue scolaire, un maître spécialisé à dominante pédagogique dit maître « E », un rééducateur. Pour répondre à la difficulté de certains enfants, pour la prévenir ou pour éviter qu'elle ne s'aggrave, pour éviter, autant que faire se peut, une médicalisation jamais anodine de la difficulté d'un enfant, l'institution scolaire a mis en place au sein de l'école une aide spécifique : celle des rééducateurs de l'éducation nationale. Les rééducateurs sont des enseignants spécialisés exerçant pour la plupart d'entre eux dans les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (ou RASED) institués par la circulaire du 9 avril 1990, d'autres interviennent dans les CMPP³ ou dans certains établissements spécialisés.

¹ Charlot, B. 1999, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd. Economica, p. 84-85.

² Ce texte a comme origines un article paru dans *Confluences* n° 46, Revue des cmpp et camsp, en juin 2000, une intervention lors du XVII^e Congrès de la FNAREN à Nancy, le 13 septembre 2000, un autre article paru dans la revue *Eduquer, Psychologie, Sciences de l'Éducation* n°3, 4^e trimestre 2002, Les Cahiers A. Binet, « Aider ».

³ Centre médico psycho pédagogique.

C'est par son corps que, bien souvent, l'enfant exprime à l'école le mal-être qu'il ne peut exprimer autrement. La distraction ou l'attention labile, ou bien une agitation incoercible, ou encore « le fait d'avoir toujours la tête ailleurs », incapable de se fixer sur une tâche, peuvent être les signes d'un conflit qui se joue ailleurs que dans l'activité proposée par le maître. L'enseignant se sent alors démuni, impuissant pour l'aider. Il constate que son aide pédagogique est inefficace, voire *renforce les résistances* de cet élève. L'aide pédagogique spécialisée qui a pu être tentée dans un premier temps, ne paraît pas, elle non plus, appropriée pour apporter ce qui est nécessaire. *La pensée* de cet enfant *ne semble pas disponible pour les apprentissages*.

Cet enfant est-il enfermé dans une pathologie qui requerrait impérativement des soins à l'extérieur de l'école, puisque par structure et par contrat, celle-ci n'est pas un lieu de soin ? Nous pouvons affirmer qu'être préoccupé, indisponible aux apprentissages et/ou aux nouvelles relations sociales ne signifie pas pour autant, systématiquement, être malade. On fait l'hypothèse que les difficultés de cet enfant sont un appel qu'il exprime à l'école, sont en lien avec son histoire personnelle et/ou scolaire dans lesquelles il est actuellement englué, sont « normales » c'est-à-dire *ordinaires et temporaires*. Elles font partie du processus de construction de son identité sociale par le sujet, de la construction de sa pensée, du parcours pour « grandir » et pour devenir élève. Ces élaborations sont plus ou moins laborieuses pour chacun. Devenir ou être un écolier ou un élève ne va pas de soi. L'enfant peut ne pas avoir suffisamment construit ce qui lui est nécessaire pour devenir élève, pour apprendre. Il peut éprouver des difficultés à se séparer de sa famille et à s'inscrire dans la collectivité scolaire. A un moment donné de son histoire, sa pensée peut être encombrée par des *préoccupations qui mobilisent une énergie devenue indisponible* pour les apprentissages.

Pour répondre à la difficulté ordinaire de ces enfants, pour la prévenir ou éviter qu'elle ne s'aggrave, pour éviter, chaque fois que possible, une médicalisation jamais anodine de la difficulté d'un enfant, l'institution scolaire a mis en place au sein de l'école une aide spécifique : celle des rééducateurs de l'éducation nationale, exerçant pour la plupart d'entre eux dans les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (ou RASED).

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 affirmait une volonté de lutte contre l'exclusion scolaire et de prévention de l'inadaptation des enfants à l'école. Les textes soulignaient que la première aide à apporter aux élèves est celle du maître de la classe. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'imposait, assortie d'une mise en place des cycles à l'école élémentaire (1989) puis maternelle (1991). La même politique transformait en 1990 les groupes d'aide psychopédagogique (ou GAPP) en Réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Un RASED est constitué, en théorie, d'au moins un psychologue scolaire, un maître spécialisé à dominante pédagogique dit maître « E », un rééducateur.

L'aide rééducative est UNE des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école. Pour certains enfants, l'aide pédagogique ou didactique de l'enseignant de la classe, l'aide pédagogique spécialisée, aussi pertinentes, individualisées soient-elles, ne semblent pas convenir. L'aide rééducative se situe *en amont* de l'aide pédagogique et didactique. Elle propose un dispositif rigoureux, *dans l'école* mais *en écart* des pressions du groupe et des exigences de la classe, qui organise et garantit *l'écoute singulière* de la parole de l'enfant, celle de sa famille, celle de ses enseignants et celle de toute personne concernée par cet enfant, en respectant les règles de discrétion professionnelle. A l'intérieur d'un *cadre précis et explicite*, elle organise pour l'enfant des médiations facilitant *l'expression, les processus de symbolisation et de création*, une écoute et un accompagnement de ses élaborations.

Une aide rééducative ne peut s'imposer. Pour un enfant c'est un engagement, *une alliance* dans un travail régi par *un projet* et par *des règles* précises. La famille doit, de plus, *autoriser*

son enfant à effectuer son travail rééducatif qui n'est pas prévu dans le contrat strictement pédagogique (au sens d'enseignement) qui lie famille et école.

L'enfant préoccupé, trop souvent submergé par un réel insupportable¹ qui déborde en comportements agressifs, en agitation, ou qui au contraire le sidère, doit pouvoir transformer celui-ci. Cette métabolisation passe par *la représentation en présence de quelqu'un d'autre, et par la parole adressée à quelqu'un qui écoute, qui accompagne, qui partage*. La construction de petites histoires, de « petits mythes », sont autant de mises en forme, de réponses, même provisoires, à ce qui préoccupe l'enfant. Elle permet à celui-ci d'élaborer ce réel sur le mode d'une fiction et de se libérer de son emprise.

L'exemple de Kaled me semble pouvoir particulièrement bien illustrer cette création de « petites histoires » par l'enfant au sein de son processus rééducatif.

1. Des débuts difficiles, dans la vie, et au sein de l'aide proposée

Blocage de la capacité de penser, sur du non représentable, de l'impensable

Kaled est un garçon âgé de dix ans, en situation d'échec scolaire massif, et ne manifestant aucun désir d'apprendre. Son élocution est difficile, sa parole « hachée », comme s'il se satisfaisait d'une situation de non-communication avec les personnes extérieures à sa famille. Une « instabilité » a motivé une aide psychomotrice pendant deux ans, par un CMPP.

C'est la situation scolaire « catastrophique » du garçon, malgré les aides antérieures dont il a bénéficié, qui a incité l'équipe pédagogique à demander une aide au RASED. Une rééducation a été proposée à l'enfant, et autorisée par sa famille.

Lors de ma première rencontre avec les parents, le père évoque les difficultés de son fils. Kaled a été adopté en Algérie à l'âge de 5 mois, en même temps qu'une sœur d'un an plus âgée que lui, qui ne pose aucun problème particulier. Le garçon était alors en état de marasme physiologique et psychologique : « Il était mourant ». Une atrophie cervicale droite a entraîné une hémiplégie du côté gauche. Il en a conservé un handicap moteur qui touche jambe et bras gauche. Bébé, il a connu de nombreuses hospitalisations, mais à présent, son état de santé est satisfaisant. Il est toujours suivi sur le plan médical et par un kinésithérapeute. Son niveau intellectuel a été évalué comme sensiblement normal. Le père souligne : « Il n'est pas bête ; il comprend s'il veut comprendre », et Kaled précise alors : « Quand j'apprends, je sais juste un morceau... C'est trop dur ! ».

« Je ne trouve pas la porte pour lui dire... »

Resté seul un moment après le départ de son fils, le père exprimera ses difficultés à expliciter à celui-ci ses origines : « Je ne trouve pas la porte pour lui dire... ». Les parents craignent de perdre l'amour du garçon et ont décidé d'attendre que celui-ci ait 18 ans pour lui parler de son adoption. Le père se montre très soupçonneux envers son fils : « On ne peut pas lui faire confiance... Il raconte des histoires... » Il reconnaît qu'il lui est arrivé de vérifier lui-même ou d'envoyer la sœur aînée constater la présence de Kaled là où il devait être.

S'agit-il d'une projection, de la part du père, de sa propre attitude, liée à sa culpabilité de ce qu'il cache à son fils ?

¹ Au sens lacanien de ce qui est inscrit dans le corps, source d'angoisse. Défini comme l'impossible (à dire, à penser...), le réel est ce qui ne peut être complètement symbolisé dans la parole ou par l'écriture. Et pourtant, comme le décrit Jacques Lacan, c'est aussi ce qui insiste, « ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire ».

Kaled exprime son accord pour des séances préliminaires à une aide rééducative éventuelle. A la suite de ces séances, je lui propose cette aide. Il accepte.

Lorsque je rencontre les parents à nouveau, je les informe de l'accord de Kaled pour entreprendre ce nouveau travail avec moi. Le père évoque son impuissance à aider son fils sur le plan scolaire, ni lui, ni sa femme, ne sachant lire et écrire. Les choses n'avaient pas beaucoup bougé, malgré les aides antérieures. Ils « baissent les bras ». La mère, découragée, pleure.

Un blocage de la pensée et de la parole

Nous commençons donc nos rencontres. Kaled « oublie » parfois de venir et je dois aller le chercher dans sa classe. Il déclare que tout va très bien et ne formule jamais aucune demande précise. Les choses ne bougent pas beaucoup. Ses réponses à mes questions, à mes invitations et sollicitations, se limitent, la plupart du temps, à des monosyllabes.

S'agit-il d'une peur ou d'un peu de désir de s'exprimer ? Tout porte à croire cependant que le garçon sait quelque chose de ses origines, tout en étant supposé ne pas le savoir. Il a sans nul doute entendu parler de son histoire, au cours des nombreuses consultations médicales et psychologiques dont il a été l'objet depuis sa petite enfance. On peut supposer cependant que nulle parole ne lui a été adressée, personnellement, et que les adultes font comme s'il ne savait pas. Kaled reprend-il à son compte cet interdit de savoir, de connaître, de parler, et de se souvenir, posé par le père ? Ce non-dit, qui est en réalité un mi-dire que le garçon n'est pas supposé connaître, explique-t-il sa peur de penser et son impossibilité à accéder à la culture ? Il « en sait juste un morceau » disait-il. Est-ce « trop dur » d'en savoir plus ? Cela explique-t-il ses difficultés à exprimer quelque chose de personnel ? Lui aussi n'en dit « qu'un morceau », lorsqu'il prend la parole.

Un transfert positif semble s'être instauré, mais je m'interroge sur l'investissement du garçon dans son travail sur lui-même. Sans doute englué dans l'illusion que je fais ce qui est bon pour lui, que je vais faire ce travail à sa place, il se situe dans l'attente, dans une passivité et une dépendance à mon égard. Je suis entraînée, moi aussi, à un moment donné, dans un ressenti d'impuissance. La rééducation me semble « piétiner » ... Mes analyses me conduisent à penser que nous nous trouvons tous les deux englués dans un registre imaginaire marqué par une relation en miroir, une impuissance partagée.

Je cherche alors un support de communication, une médiation qui ait du sens, suffisamment à distance toutefois, qui respecterait les mécanismes de défense mis en place par le garçon, mais qui puisse « faire rupture », et déclencher éventuellement son désir de s'exprimer.

2. Une rencontre avec un texte

Nouage du transfert interpsychique - Changement de place de l'enfant - Implication subjective - Le conte comme « objet tiers »

Je cherche alors un support de communication, une médiation, qui puisse « faire rupture », et déclencher éventuellement quelque chose, tout en contournant le symptôme et en respectant les mécanismes de défense mis en place par le garçon. Je propose la lecture d'Œdipe. Kaled accepte. Ce texte m'a paru être à la fois assez proche, dans ses thèmes, de la problématique du garçon, puisqu'il y est question, entre autres, d'adoption, et assez éloigné, pour permettre une mise à distance et un travail d'élaboration symbolique de sa propre histoire. Le fait que ce soit un mythe lui confère des dimensions temporelles et spatiales. Sa caractéristique d'objet culturel peut en faire un objet moins angoissant. Malgré mes questionnements et, sans doute, mes attentes, Kaled est à l'aise et en confiance avec moi, et notre relation « suffisamment bonne » peut constituer un étayage à notre travail.

« C'est à mon tour de lire »

Je propose une lecture alternée. Le garçon éprouve quelque difficulté à lire et se fatigue vite, mais il me réclame le livre assez rapidement : « C'est à mon tour maintenant ». Lorsqu'il ne comprend pas certains mots ou certaines phrases, mais il m'en demande le sens, ce qui est une attitude nouvelle.

Dès le début de la lecture, *nous partageons une très grande émotion*. Je suis frappée de constater que chaque mot, chaque phrase de ce texte, semble s'adresser directement à Kaled, à son histoire. Chacun de ceux-ci, lus par le garçon, résonne en nous. Ce mythe fait émerger une part de réel au sens lacanien, c'est-à-dire ce qui ne peut pas se dire, mais qui insiste. Il est « pris » par le texte. Je note alors : « Il est dans le texte de tout son être ». C'est la raison sans doute pour laquelle il préfère lire lui-même, pour encore mieux se l'approprier. La situation est saisissante. Nous nous retrouvons tous deux dans une situation de transfert intense, dans laquelle ma fonction est d'être contenant des émotions de Kaled, mais dans laquelle je suis également « prise ».

Quelque chose est touché en moi

Qualifier de transfert interpsychique les sentiments vécus à ce moment-là, est-ce valide, justifié ? Mon propre désir est en jeu dans cette situation de non-dit que vit l'enfant, quelque chose est touché en moi. Il y a donc bien eu ici un nouage du transfert, et une rencontre, du fait d'une émotion partagée. Je dois donc prendre de la distance par rapport à mon émotion et par rapport à ce transfert. Cependant, nous commençons aussi à être trois en présence : Kaled, moi-même, et ce texte dont l'existence devient tangible. De la dualité de la relation, qui nous enfermait alors, et dans laquelle le transfert et l'émotion partagée nous a figés un instant, nous amorçons une *relation triangulaire* dans laquelle « l'objet tiers » va pouvoir se constituer.

Cette lecture se poursuit sur plusieurs rencontres, et je lui demande de rappeler lors de la séance suivante ce dont il se souvient.

« Il ose pas dire la vérité, il a peur qu'il part »

Voici ce que Kaled rapporte des deux premières séances, qui se révèlent être décisives. Je note son récit au fur et à mesure.

« Au début, un roi et une reine vivaient dans un palais. Comme ils n'avaient pas d'enfants, ils étaient tristes. Ils ont enfin un garçon. Ils ont envoyé un messenger voir une voyante. Quand le messenger est revenu, il leur a dit : - Ton fils va te tuer et épouser sa mère. Ils étaient tristes. Ils ne pensaient qu'à ça. Le père a dit : - Débarrasse-moi de ça ! Ils ont demandé à un berger de le donner aux bêtes sauvages. Mais il a eu pitié et il l'a donné à un copain. Le berger dit : - Je l'ai fait.

Le copain le montre à un roi qui l'élève. L'enfant a grandi. Ils font la fête. Il y en a qui se disputent. Un qui a trop bu dit au jeune garçon : - C'est pas tes vrais parents, c'est ton père adoptif. Le garçon était ému, pas content. C'est comme si ça se brisait, entre le roi et lui. Comme si c'était... s'ils étaient fâchés.

Le lendemain, il est allé voir son faux père et lui a dit : - C'est vrai ce que l'ivrogne a dit, que tu es pas mon vrai père ? Le roi il était vexé. Il voulait pas dire la vérité, parce qu'il avait pas le courage. Il a peur qu'il parte... parce qu'il l'aime bien.

Œdipe lui était sûr... non... un peu sûr que c'était pas ses vrais parents. Il doute. Il va voir l'oracle pour lui demander. L'oracle dit : - Pars de ton père ! Si tu le rencontres, tu le tueras et épouseras ta mère ! Œdipe décide de partir très loin pour ne plus le rencontrer. »

La restitution de ces lectures, par le garçon, montre à l'évidence à quel point il a fait sien le début de cette histoire, qui est en telle correspondance avec lui. Il traduit le texte avec ses mots. On l'entend insister sur des notions fondamentales pour lui : « les vrais parents » et « les faux parents », « le faux père » ; sur les sentiments qui lui ont paru importants : la préoccupation : « Ils ne pensaient qu'à ça » ; la colère : « Il était pas content », « c'est comme s'ils étaient fâchés » ; la vexation, l'émotion, la tristesse : « c'est comme si ça se brisait, entre le roi et lui ». Il insiste sur la peur et les justifications de certains comportements... y compris peut-être (?) ceux qu'il entrevoit d'attribuer à son « faux père », selon son expression : « Il avait pas le courage » ; « Il ose pas dire la vérité. Il a peur qu'il part ... parce qu'il l'aime bien... ».

Je crois, pour ma part, entendre à nouveau le père m'expliquer ses difficultés à « dire ». Il est bien évident que je ne suis pas autorisée, ni ne m'autorise, à en dire quoi que ce soit à Kaled. Je ne suis d'ailleurs pas à l'abri de projections personnelles. Cependant, j'entends le garçon mettre des mots sur un non-dit, ou plutôt un mi-dire. Je l'entends donner du sens à sa propre histoire. Dans le même temps, il « répare » symboliquement l'image de son père et sa relation avec celui-ci, entachées par ce non-dit.

Donner un sens à sa vie

« Aujourd'hui comme jadis, la tâche la plus importante et aussi la plus difficile en éducation est d'aider l'enfant à donner un sens à sa vie... L'acquisition de techniques - y compris celle de la lecture - perd de sa valeur si ce que l'enfant a appris à lire n'ajoute rien d'important à sa vie », disait Bruno Bettelheim¹. L'enfant va chercher dans les récits, dans les contes, les éléments qui vont entrer en résonance avec sa propre expérience, avec ses préoccupations. Ces différents matériaux, en lui offrant une mise en forme d'affects, d'éprouvés, de sentiments déjà élaborés par le symbolique, lui permettent de les reconnaître en lui, de mieux accepter leur existence au lieu de les nier, et lui procurent les outils pour les exprimer, pour les symboliser, et pour s'en distancier. Kaled nous montre d'une manière exemplaire à quel point l'imaginaire culturel, la fiction, peuvent nourrir « l'imaginaire privé » et contribuer à la construction et à la compréhension de son histoire par l'enfant, à la constitution de sa pensée. En donnant du sens à sa propre histoire, en renouant les fils de sa généalogie et de sa filiation, Kaled s'inscrit dans l'ordre symbolique de la société et des générations et construit les bases de son identité. En accédant à l'historicité, il peut désormais s'inscrire dans le passé, le présent et le futur.

Un empêchement majeur au désir d'apprendre

Un « non-dit » sur les origines peut bloquer de manière rédhibitoire la capacité de pensée du sujet, et en particulier constituer un empêchement majeur au désir d'apprendre. C'est ce que semble avoir vécu Kaled. Le passé, les origines, sont constitutifs du lien social préalable à toute vie, à toute pensée, à toute créativité, à toute identité. C'est ce que souligne Charlotte Herfray : « Nul ne peut prendre place dans la culture si on ne lui a pas parlé de son passé, même si celui-ci est perdu. (...) S'il ne peut faire le deuil d'un passé perdu, le sujet ne sait pas d'où il vient². » Comment se séparer de ses premières attaches pour s'ouvrir sur le monde, lorsque celles-ci sont mal définies ?

Nous poursuivrons la lecture de ce mythe, mais Kaled se montre, comme on pouvait s'y attendre, beaucoup moins concerné par la suite, et retrouvera une capacité plus grande de distanciation par rapport à l'histoire.

¹ Bettelheim, B. 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafont.

² Herfray, Ch. 1993, « Psychanalyse, éducation, pédagogie », *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg, p. 53.

Implication subjective dans son processus rééducatif

Le mode de relation de Kaled vis-à-vis de son processus rééducatif s'est transformé à ce moment-là. Le garçon, qui « oubliait » souvent l'heure, ou nos rencontres, a fait preuve de ponctualité ensuite. Il me le fera remarquer en arrivant dès la deuxième séquence de lecture du mythe d'Œdipe : « J'ai pensé à venir tout seul cette semaine ». Cette attitude traduit très nettement sa nouvelle implication subjective dans l'espace rééducatif, investissement lié, sans doute, à la rencontre avec ce texte.

Le changement aurait pu être superficiel, et de courte durée. Cela n'a pas été le cas. Un conte, rapporté par Kaled, suite à ces séances, le confirme.

3. Recherche identitaire - Transformations

Constitution d'un espace potentiel de création – Tâtonnement - Etayage sur l'imaginaire culturel - Elaboration sur un mode métaphorique de ce qui ne pouvait pas être dit

Lors d'une rencontre ultérieure, je propose à Kaled d'inventer une histoire. J'écrirai sous sa dictée, ce qui devrait l'aider à surmonter « un blocage » devant l'écrit. Il choisit plutôt de se remémorer un conte qu'il dit avoir entendu de son maître de Cours élémentaire deuxième année. Il reconnaîtra ensuite avoir suppléé à quelques « trous de mémoire », ce qui fait preuve de ses capacités d'élaboration, et d'une reconstruction dans laquelle sa personne est impliquée. Voici son récit :

« Un prince doit rapporter au roi sept œufs d'or, pour pouvoir épouser la princesse. Il devra traverser une forêt, franchir une falaise, affronter des « monstres » dans une grotte (5 ours et 2 loups), afin de s'emparer des œufs d'or. Le jeune homme se perd dans la forêt. Sept cavaliers refusent de l'aider mais un vieil homme accepte de l'accompagner. Les monstres se révèlent être les cavaliers rencontrés précédemment. Ils reprennent apparence humaine lorsqu'il les attaque « avec une lance ou une épée ». Ils lui donnent 2 œufs d'or en récompense de les avoir découverts. Le prince doit ensuite tuer des serpents. Le vieil homme se transforme alors en monstre qui, grâce à l'astuce du prince, sera éliminé par d'autres serpents. Le prince reviendra victorieux, muni des sept œufs d'or, et pourra épouser la princesse. »

Les contes, les mythes et les légendes, sont porteurs de symboles universels

Ce n'est pas verser dans « la clef des songes » que de relever dans cette histoire ce qui est souvent considéré comme des symboles de maternité ou de féminité (œufs, grotte, trésor), des symboles phalliques (serpents, lance, épée...) ou des symboles de la recherche identitaire (la forêt, lieu d'épreuves, lieu de l'inconscient également, la falaise à franchir, les obstacles à surmonter...). Quoiqu'il en soit, il s'agit de la mise en scène d'une série d'épreuves initiatiques. Cette histoire a pour thème principal la ou les transformations d'un garçon en homme. On peut y retrouver le désir de grandir et de s'affirmer. Elle peut évoquer également la métamorphose autour de l'opposition animalité-humanité avec possibilité de passage de l'un à l'autre état, dans les deux sens. Ce sont d'abord des animaux (loups et ours) qui reprennent forme humaine devant le courage du garçon. Quant au vieillard, un être à apparence humaine qui se présentait comme un ami, une aide, un secours, il va prendre la pire forme animale puisqu'il va devenir un monstre qu'il faudra éliminer. Si cette histoire met en scène une transformation inverse à celle d'un conte comme *La belle et la bête*, la jeunesse et le courage triomphent à la fin. La génération du roi et du vieillard (celle du père ?) n'est-elle pas remplacée par celle du prince et de la princesse ? La transformation du vieillard en « monstre », permet que cette élimination soit moins entachée de culpabilité.

Mort métaphorique d'un ancien moi inadapté afin de renaître sur un plan d'existence supérieur

« L'être humain est avant tout un être social », affirmait Henri Wallon. La pensée de chaque sujet est immergée de son contexte social, dans une culture donnée. Elle y emprunte la langue, en tant que code et véhicule de la pensée, et les matériaux qui vont la constituer. Accéder à une parole singulière suppose un mouvement dialectique entre la maîtrise des normes, des valeurs, des symboles et des codes, et un acte personnel, créatif. Le sujet puise dans sa culture des modèles d'intégration acceptables qui vont lui permettre de sublimer ses difficultés internes et de se construire. Tout en étant la réminiscence d'une histoire entendue, nous pouvons penser que le fait d'avoir choisi cette légende, à ce moment-là de son processus rééducatif, n'est pas anodin, fortuit, dans l'itinéraire et l'évolution de Kaled, dans sa propre recherche identitaire. Qui suis-je ? De quoi suis-je capable ? A quoi, à qui peut-on se fier, si les apparences et les mots sont trompeurs ? Comme le rappelle Bruno Bettelheim : « Les mythes et les contes de fées dérivent ou sont l'expression symbolique de rites d'initiation ou autres rites de passage, par exemple la mort métaphorique d'un ancien moi inadapté afin de renaître sur un plan d'existence supérieur¹. »

Au niveau du processus rééducatif de Kaled, nous assistons à la constitution d'un espace potentiel de création, à un étayage sur l'imaginaire culturel, à la mise en route de processus créatifs.

Lors des séances suivantes, Kaled se questionne par rapport à son changement d'école. Ses acquis scolaires font envisager une orientation en Section Spécialisée de Collège. Son handicap est un obstacle à certaines formations professionnelles. Kaled, quant à lui, n'a pas de désir précis en ce qui concerne un choix professionnel, mais il craint d'avoir à s'adapter encore à un nouveau contexte.

4. Mise en scène de l'abandon

Projection de l'image de soi dans un « Moi Idéal » - Symbolisation – Déplacement – Condensation - Distanciation

« Transfert intrapsychique » - Restauration narcissique

Je propose à Kaled d'inventer une histoire qu'il me dictera. Il accepte cette proposition, mais n'a pas d'idée. Je lui suggère de mettre en scène, de donner vie, à un objet personnifié. Après de nombreuses hésitations soutenues par un échange verbal, il choisit de mettre en scène une voiture et décide du thème de son histoire : elle changera de propriétaire. Le récit se déroule sur deux séances correspondant aux deux parties de l'histoire. Chacune de ces parties est dictée sans interruption. La parole se déroule sans difficultés.

Voici son texte :

« Je suis une Renault 25. Bien que l'on dise toujours une Renault, je suis un garçon. Je suis grise, j'ai une belle forme. Ma carrosserie brille. J'ai des vitres ouvrantes électriques, une alarme. Mes coussins sont en cuir et le tableau de bord a une belle forme aussi. Mon compteur peut aller jusqu'à 220 kms/heure et sur l'autoroute, je roule jusqu'à 140.

Mon propriétaire est un homme de 30 ans. Il est grand, ses cheveux sont bruns. Il se sert de moi pour aller à son travail, et pour faire des courses. Il me soigne. Il fait très attention à moi pour ne pas avoir d'accidents. Il me lave une fois par semaine. Il m'astique, il me met de l'huile. Il m'emmène chez le garagiste pour me faire vérifier deux fois par mois.

Un jour mon propriétaire m'a emmené comme d'habitude chez le garagiste. Celui-ci a dit : « Il faut que je la garde un peu plus longtemps que d'habitude parce qu'il y a un problème

¹ Bettelheim, B. 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafont, p. 59.

dans le moteur ». En effet, je me sentais un peu malade. Le garagiste a prêté une autre voiture à mon propriétaire pendant ce temps. Il a bien aimé cette Porsche que le garagiste venait juste de remettre en parfait état.

Deux jours plus tard, il est retourné chez le garagiste pour lui demander de contacter le propriétaire de cette voiture et pour lui proposer de l'acheter. Le lendemain, le propriétaire de la Porsche est venu au garage et ils ont échangé leurs voitures. Il trouvait la Porsche trop petite pour y faire monter toute sa famille. Moi j'étais triste de changer de propriétaire.

Les parents ne s'occupaient pas bien de moi. Heureusement les enfants s'occupaient très bien de moi et me lavaient trois fois par semaine. Ils m'astiquaient. Le père, lui, faisait quand même attention et m'emmenait au garagiste. Mais j'ai eu du mal à changer mes habitudes. »

Mon étayage, mon aide matérielle (lui prêter ma main pour l'écrit), la stimulation que je lui ai apporté par un questionnement qui l'a invité à poursuivre, à préciser, à prolonger ses idées, ont permis à Kaled de réaliser une création personnelle.

On pourrait relever de nombreux éléments d'identification et de projection dans ce texte. La consigne donnée (personnifier un objet), se prêtait particulièrement bien à cela. C'est ce qu'il semble avoir fait, s'exprimant sous la forme d'un « double débrayage » selon l'expression des sémioticiens. La forme énonciative apparente : « Je », est déjà en réalité distanciée, car elle passe par un objet « il », supposé parler de lui-même. Ce n'est pas en effet le sujet qui parle de lui-même, à la première personne, comme on peut le faire sous une forme d'un débrayage énonciatif¹. Kaled met en scène nombre de ses préoccupations actuelles et passées. Les projections peuvent être cathartiques pour lui, dans la mesure où elles peuvent permettre l'expulsion et une mise en forme, une symbolisation d'angoisses qu'il paraît éprouver.

Le choix, longuement réfléchi, d'une voiture, et de ce modèle qui semble le faire rêver, correspond à un intérêt normal pour un garçon de cet âge. Il affirme tout de suite par ailleurs le sexe masculin de cette voiture et la situe donc comme une première identification possible. La description qu'il en fait, très précise, admirative, évoque-t-elle la transposition d'un *Moi Idéal*, par un phénomène de symbolisation, de déplacement et de condensation, comme dans le rêve ? Ce sont les conditions de ce que l'on peut nommer, en référence à Freud, *un transfert intrapsychique*². On peut penser que ce garçon s'identifie également au conducteur, un homme de trente ans, grand, brun... Est-ce une autre expression du *Moi Idéal* ? Ce qu'il fait vivre à cette voiture est très proche de sa propre histoire. Des éléments évoquent peut-être la situation rééducative actuelle, ainsi que les différents « soins » qu'il a connus ? Le sujet peut s'autoriser à dire sans danger des choses qui le concernent profondément, grâce au détour d'un support qui ne le représente pas directement, et « le dévoilement est la plupart du temps plus profond quand on peut se cacher à travers ce qui est issu de soi mais ne se présente pas comme soi³. » L'objet qu'il met en scène souffre de changements subis. La voiture s'inquiète, regrette le temps passé. Les changements dans la vie du garçon, en sus d'un éventuel abandon, puis de son adoption, ont souvent été en lien avec de graves problèmes de santé : la proximité de la mort, les hospitalisations, les séparations avec sa famille, et le handicap. Nous savons que lui-même a changé de parents. Il a dû changer d'école, une fois déjà, et l'adaptation lui a été difficile. Il a changé d'aidants. Il est aujourd'hui angoissé à l'idée de devoir à nouveau changer d'école.

¹ « Débrayage énonciatif » : débrayage produisant un énoncé centré sur le /il/ ailleurs / alors (personnage ou forme artistique). « Débrayage énonciatif » : utilisation du /je/ ici/ maintenant (C'est le /je/ traditionnel apparaissant dans le discours psychothérapeutique). D'après Ivan Darrault-Harris et Jean-Pierre Klein, (1993, *Pour une psychiatrie de l'ellipse, Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF, Forums sémiotiques).

² Freud, S. 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite bibl. Payot, Bibliothèque Scientifique, éd. 1961, p. 422.

³ Darrault, I. ; Klein, J.P. 1993, op. cit. p. 60.

Le premier propriétaire craignait les accidents et tentait de s'en prémunir, mais la voiture tombe « malade » de façon imprévisible, malgré toutes les précautions prises, et les soins du garagiste. Elle est alors remplacée par un véhicule plus rapide, à l'aspect plus flatteur, et en parfait état, elle. Quelle image le garçon a-t-il de lui-même ? Elle semble bien « entamée ». Qu'est-ce qui l'attend, lui, Kaled qui ne se considère peut-être pas non plus « en très bon état » ? Quel avenir ? Voudra-t-on de lui ? Qui voudra de lui ?

En tant « qu'excroissance » du Moi, le Moi Idéal, élaboré à partir de l'image du corps dans le miroir, est, selon la théorie psychanalytique, l'idée que l'on se fait de soi sur un mode imaginaire. Kaled construit ici deux images de lui-même : une « cabossée », « un peu malade », qui ressent un vécu d'impuissance face à des événements subis (la voiture), l'autre (l'homme jeune), qui se situe dans la toute-puissance de son désir. L'image de soi fait partie de l'identité mais ne se confond pas avec elle. C'est l'expression sociale de l'identité. C'est la « colonne vertébrale » du rapport aux autres et à soi-même. C'est l'image que le sujet donne à voir, c'est l'image qu'il a de lui-même. C'est l'image dans laquelle il est aliéné dira Jacques Lacan, parce qu'elle procède directement du registre imaginaire, comme toute identification, même lorsque cette dernière a intégré un certain nombre de composantes du symbolique. Des *identifications imaginaires* peuvent se construire sur la base de ce *narcissisme* primaire ou identification primordiale. Ce sont des recherches du semblable, du même que soi, de « doubles », comme des images de soi.

On peut noter une ébauche de construction du « roman familial » de la part du garçon. Le premier propriétaire correspond peut-être à la première famille de Kaled, idéalisée, comme il se doit.

Ce texte est très riche, et peu importe d'en épuiser toutes les significations possibles, tous les symboles. Je ne renverrai d'ailleurs aucune de mes associations à Kaled. Je ne m'y autoriserais pas. Ma place, en tant que rééducatrice, n'est pas celle d'un « sujet de droit¹ » qui énoncerait des vérités.

Une fonction organisatrice des conditions du travail de construction ou de reconstruction de soi

Dans quel champ et à quel niveau vais-je pouvoir entendre Kaled ? « Alors que le psychanalyste est formé pour travailler au niveau du ça où s'articule la dimension accidentée, et qu'il y travaille autant qu'il croit devoir le faire, le rééducateur, compte tenu de sa formation, s'astreint à travailler au niveau du moi. Il aborde la dimension accidentée d'une façon que j'appellerai « globale². » Ces associations resteront des hypothèses que je garderai en mon for intérieur, mais elles me permettront, peut-être, de comprendre un peu ce qui se joue pour le garçon dans son processus rééducatif. Ma position sera d'être attentive à ces pistes, si elles se confirment, ou à d'autres. Ma posture me conduit à assumer une fonction organisatrice des conditions du travail de construction ou de reconstruction de soi par Kaled, une fonction incitatrice, puis une fonction contenante, une fonction conteneur, une fonction d'étayage et d'accompagnement. Si « la propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses, les projections imaginaires³ », il semble bien que Kaled ait pu élaborer ici quelque chose de ses projections imaginaires.

Ma discrétion est donc de rigueur, pour ne pas risquer de détruire tout le travail de confiance mis en place, pour ne pas heurter les défenses et les résistances et provoquer le repli et la

1 « *Sujet de droit* » : celui qui sait et qui règle ensuite, en fonction de ce savoir initial, le pouvoir et le vouloir. D'après Ivan Darrault-Harris et Jean-Pierre Klein (1993, p. 247).

2 Lévine, J. 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, Actes du IX^e Congrès de la FNAREN, Dans le monde des symboles... (Lévine, 1993) l'enfant, Strasbourg, p. 18.

3 Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture, p. 69-70.

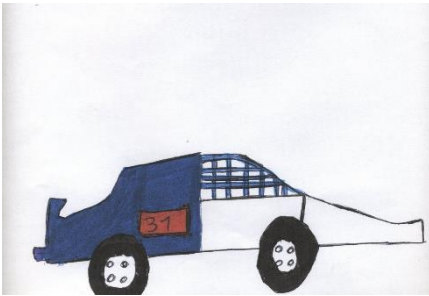
méfiance, pour ne pas compromettre tout le travail d'élaboration, de métabolisation qui est en train de s'effectuer. Tout au plus lui renverrai-je quelques commentaires sur la forme de son texte, et sur l'intérêt que j'y ai trouvé. Je relèverai la facilité avec laquelle les mots lui sont venus, et soulignerai sa capacité de création nouvelle. Kaled se montre très fier de ses textes, et sensible à mes réactions. Ce renvoi va dans le sens d'une *restauration narcissique* par rapport à sa capacité de production, dans le sens de sa croissance. Nous avons pu, cependant, parler ensemble de son angoisse actuelle par rapport au changement éventuel d'établissement.

L'élaboration de ce texte marque une nouvelle étape dans l'évolution de Kaled, révélant une possibilité d'accès à l'imaginaire et à la capacité de création.

5. Reconstruction. Affirmation identitaire et « Idéal du Moi »

Expression métaphorique d'une identité qui intègre le principe de réalité

Au cours de la rencontre suivante, Kaled propose une illustration de la voiture.



Le fait que le véhicule ne soit pas entièrement colorié, ne prendra véritablement sens qu'avec un dessin ultérieur.

Une image « ratée », mais une construction d'un idéal du moi

Un mois après, au cours d'une de nos rencontres, Kaled choisit à nouveau de dessiner. Le travail s'effectue en silence. Je le vois qui regarde de temps en temps le mur qui se trouve situé derrière moi, sans que je puisse comprendre vraiment ce qui se passe. Un homme prend forme. Lorsqu'il a terminé, je m'informe sur l'identité du personnage. Il dit ne pas savoir, mais s'être inspiré d'un dessin accroché au mur. Celui-ci représentait une femme, vêtue d'une longue robe, et portant un panier sur la tête. C'est une transformation surprenante. Kaled dit « avoir vu un cow-boy ». « Mais je l'ai raté », ajoute-t-il. Je lui renvoie qu'il a par contre très bien réussi le portrait d'un homme. Bien que l'expression n'existe pas vraiment, puisque l'on évoque habituellement des *lapsus lingae* ou des *lapsus calami*, il s'agit apparemment ici d'un phénomène similaire de *rupture de la codification* qui se serait produite à son insu, comme dans les processus de création. S'agit-il d'une formalisation, d'une élaboration des formes données à la pulsion, sous la forme d'un *lapsus graphique* ?



Ce dessin d'un homme est-il une nouvelle étape vers la recherche d'identité et d'affirmation de soi de la part de Kaled ? Il a bientôt onze ans. L'homme figure une image virile : il arbore une barbe, et une moustache imposante. C'est aussi une image culturelle : il porte la chéchia, la « main de Fatma » au cou. Le cheveu est noir... Il y a loin de cette représentation au cow-boy ... Cette image « ratée » d'un « cow-boy » est une représentation réussie de l'image virile d'un maghrébin. L'image reste chaotique cependant. Les couleurs choisies, contrastées et se différenciant selon un axe vertical, accentuent la dissymétrie des membres. L'hémiplégie de Kaled atteint le côté gauche. Il boîte et utilise difficilement son bras gauche (alors que sur le dessin, c'est le bras droit qui n'est pas colorié, dans une image en miroir). Lorsque l'on met en regard les deux dessins, on s'aperçoit aisément que le profil de la voiture et que la jambe du personnage ne sont pas coloriés, du même côté. Ce ne peut pas être fortuit. Cette « panne » de la couleur rappelle étrangement le coloriage non terminé de la voiture et lui donne sens rétrospectivement. L'illustration de la voiture renvoyait en effet, elle aussi, à la mise en œuvre de mécanismes d'identification et de projection. Ces deux dessins complémentaires peuvent laisser penser qu'une construction d'une identité qui intègre ses difficultés, même s'il en souffre, est bien en train d'être effectuée par Kaled.

L'intégration du principe de réalité lui permettra peut-être de se construire un idéal du moi réaliste et de mieux accepter les contraintes liées à son handicap ? Le dessin de cet homme ouvre la voie à un repère identificatoire possible, à la fois culturel et viril.

On pourrait rapprocher cette image tronquée de l'affirmation de Kaled à propos de la connaissance : « Je n'en connais qu'un morceau ». Morceau de savoir, sur les apprentissages, sur soi, sur son histoire, sur son image corporelle... Cependant, un déplacement s'est produit sur un personnage humain, qui s'affirme comme homme. Kaled a réussi à exprimer, d'une façon métaphorique, une certaine acceptation de soi, ainsi que de ses manques. Cette expression marque la fin d'une période d'illusion, dont elle élabore le deuil. Elle inaugure en contrepartie une phase pendant laquelle quelque chose va pouvoir se reconstruire. Le narcissisme primaire à caractère fusionnel semble pouvoir faire place au *narcissisme secondaire* qui ouvrira à la reconnaissance de l'autre et à la reconnaissance par l'autre.

Kaled semble aborder, lorsqu'il dessine son « cow-boy », une période de recherche d'identifications secondaires, d'intégration de modèles choisis autres que les premiers modèles, d'identifications en accord avec *l'Idéal du Moi* qui coexiste dorénavant avec le *Moi Idéal*, et qui procède du registre symbolique. Un *Idéal du Moi*, constitué par la conjonction du narcissisme primaire et des identifications secondaires conformes aux idéaux collectifs, revu, semble-t-il, au crible du principe de réalité, semble s'affirmer.

Si le principe de plaisir, qui appartient aux processus primaires, régit le fonctionnement imaginaire, le principe de réalité, caractéristique du processus secondaire, domine et régit l'ordre symbolique. Piera Aulagnier insiste sur la dualité entre principe de plaisir et principe de réalité, qui reste présente tout au long de l'existence du sujet¹. On retrouve les

¹ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1991, p. 121 à 125.

implications de ces dimensions dans tout processus psychique, comme on les retrouve comme préalables dans l'élaboration de toute capacité à apprendre.

L'évolution de Kaled se confirmera et se précisera, se transférant sur l'ensemble de son activité, et deviendra sensible, dans le contexte de la classe.

6. Utilisation des ressources de l'imaginaire et du symbolique. « Déblocage » par rapport à l'écrit

Affirmation de ses capacités d'apprentissage - « Re-construction » de soi – Désétayage.

Lors des dernières rencontres de l'année scolaire, Kaled invente d'autres histoires. Il les écrit, seul cette fois, à sa demande. « Je vais essayer », déclare-t-il.

Un autre texte confirme ainsi le « déblocage » par rapport à l'écrit, et la reprise de l'activité imaginaire. Il se met à écrire et ne s'interrompt plus. Il se montre très fier d'avoir réussi, appréciant de me lire sa production. Il déclare alors qu'il se sent capable d'écrire des textes à présent, quand il est seul, en classe, ou à la maison.

Kaled choisira ensuite, souvent, le jeu *Qui-est-ce ?* activité ayant pour thème la recherche d'identité, et aussi le jeu du *Labyrinthe*, dans lequel il s'agit de trouver son chemin...

7. Kaled (re)construit des capacités et des compétences pour apprendre, et peut les transférer en classe

Plaisir et désir de lire, plaisir et désir de créer, de s'impliquer

Lors de la lecture du mythe d'Œdipe, Kaled a voulu lire. Lui qui a toujours connu les plus grandes difficultés à comprendre le sens des textes, il s'est saisi du texte, il a partagé ses émotions, et les sentiments évoqués. On peut penser qu'à travers le plaisir pris à lire, puis à inventer et à me dicter des histoires, à les écrire lui-même ensuite, il a pu (re)découvrir ses possibilités de compréhension, de rétention puis de communication, ses capacités de création. Kaled a amorcé un processus de revalorisation narcissique. Il a manifesté sa nouvelle confiance en lui par une attitude plus assurée, un visage épanoui, des expressions de surprise mais de fierté devant ses productions, et par son adhésion active aux activités proposées. Il a pu, alors, manifester un intérêt nouveau pour les apprentissages, et obtenir de meilleurs résultats.

Evaluation externe du processus rééducatif

L'enseignant de Kaled remarque avec surprise son intérêt actuel pour les activités de la classe, et ses progrès surprenants. Nous envisageons l'arrêt de l'aide rééducative.

Quels seront les effets à long terme de cette reprise de son processus de développement, par Kaled ? Quelles seront ses conditions de scolarité ensuite ? Seront-elles propices pour stabiliser, renforcer et poursuivre cette construction ? Qu'en fera Kaled lui-même ? Autant de questions qui restent en suspens, lorsque s'arrête une aide.

8. Quelques pistes issues de la lecture du processus rééducatif de Kaled

Quelle a été l'évolution du processus rééducatif de Kaled ? Quelle a été l'évolution du garçon ? Qu'est-ce qui a été rééducatif ?

On a pu dire que la difficulté à entrer dans les apprentissages est toujours un symptôme exprimant une difficulté de relation, une difficulté à faire des liens : liaison au savoir, liaison aux autres, mais aussi *liaison à soi-même*. C'est aussi une difficulté à *faire des liens entre les différents registres psychiques*.

L'inhibition, « une panne » de l'imaginaire

Il est des savoirs interdits. Secret des parents qu'il est interdit de pénétrer, de dérober, mais dont l'éventuelle découverte fait peur, désir de savoir et angoisse de découvrir, comme l'évoque si bien le conte de *Barbe-Bleue*. C'est le cas de tous les non-dits familiaux qui vont parfois jusqu'à se transmettre de génération en génération, et que pourtant l'enfant « n'est pas sans savoir » ou du moins sans en pressentir quelque chose, serait-ce inconsciemment. L'enfant a peur de perdre une sécurité même précaire, en perçant des secrets qui ne lui sont pas destinés. Ce pressentiment de quelque chose qu'il ne doit pas connaître, ou de cette demi-vérité, parce que les choses ne lui ont pas été énoncées directement, font que, souvent, l'enfant a intériorisé un interdit de savoir. Peut-être vaut-il mieux dans ce cas éviter d'apprendre afin de ne pas savoir ? La meilleure façon de ne pas apprendre, c'est de s'empêcher de penser, ou de rêver... Un des moyens pour y parvenir, c'est de « paraître débile », ou bien d'être toujours dans le mouvement, dans l'activisme, dans une « hyperactivité », « maladie à la mode », semble-t-il, dont on ne se demande pas toujours ce qu'elle peut bien signifier, avant d'ordonner une nouvelle pilule « miracle ».

Nous avons posé l'hypothèse qu'au début de notre rencontre, Kaled se heurtait à un interdit de savoir, un interdit de penser.

Mais l'inconscient fait irruption, même et surtout quand il n'est pas invité. Selon Jacques Lacan, l'inhibition serait « une panne », un arrêt du fonctionnement imaginaire. La perturbation de l'imaginaire fait obstacle à l'accès au symbolique, que cette perturbation soit blocage ou débordement.

Mobilisation de l'énergie psychique

Que ce soient l'envahissement du psychisme par l'imaginaire, par les fantasmes et l'énergie déployée à lutter contre cette submersion, que ce soient les efforts considérables fournis pour empêcher la survenue indésirable d'affects, d'angoisses, avec leur cortège de manifestations psychomotrices et de mal-être, l'énergie du sujet se trouve mobilisée. Elle se trouve de ce fait indisponible pour d'autres activités.

Cependant, l'imaginaire offre aussi au sujet en souffrance, en difficulté, des ressources pour « s'auto-réparer ».

Nécessité d'aller, d'un réel dans lequel l'enfant est englué, vers une construction signifiante

Grâce à la création de « petites histoires », l'enfant métabolise le réel sur le mode d'une fiction. Il remplace « la réalité indésirable, par une réalité plus conforme au désir. La possibilité en est donnée par l'existence d'un monde fantasmatique, d'un domaine qui, lors de l'instauration du principe de réalité, a été séparé du monde extérieur réel, depuis quoi, à la façon d'une « réserve », il a été laissé libre par rapport aux exigences des nécessités de la vie¹. » En s'étayant sur des fragments de la réalité autres que ceux dont le sujet veut se défendre, ces constructions visent à élaborer « un substitut de la réalité² ». Ces « petites histoires », à la limite de l'imaginaire et du symbolique, constituent « le roman familial³ » ou encore « le mythe individuel⁴ ». « Bien que le mythe individuel ne puisse d'aucune façon être restitué à une identité avec la mythologie, un caractère leur est pourtant commun : la fonction de solution dans une situation fermée en impasse... Il consiste en somme à faire

¹ Freud, S. 1924, Le roman familial des névrosés, dans *Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988, p. 302-303.

² Ibid., p. 303.

³ Ibid.

⁴ Lacan, J., 1953, Le mythe individuel du névrosé, *Conférence au Collège philosophique de Jean Wahl*, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.

face à une situation impossible par l'articulation successive de toutes les formes d'impossibilité de la solution¹. »

Aucun registre ne peut se suffire à lui-même. L'imaginaire est le registre du sens, grâce à l'intervention du symbolique.

Ce que Jacques Lacan a schématisé sous la forme d'un *nœud borroméen*, est le nouage indissociable des registres du réel, du symbolique et de l'imaginaire. Ce *nœud* ne se soutient que de l'articulation souple entre les trois registres, et par le passage possible de l'un à l'autre. L'imaginaire y tient une place déterminante, comme ce qui lie réel et symbolique. « Si vous dénouez deux anneaux d'une chaîne, les autres demeurent noués. Dans le nœud borroméen si de trois vous rompez un, ils sont libres tous les trois. (...) Le nœud borroméen, en tant qu'il se supporte du nombre 3, est du registre de l'imaginaire. Car la triade du réel, du symbolique et de l'imaginaire n'existe que par l'addition de l'imaginaire comme troisième² », affirme Jacques Lacan.

L'activité représentative, au sens large, met en rapport :

- Les modes de représentations privées, secrètes, qui peuplent la vie imaginaire et fantasmatique, ressortant du fonctionnement imaginaire.
- Les représentations sémiotisées, codifiées, partageables, ressortant du fonctionnement symbolique.

L'idéal est un équilibre entre les deux modes de fonctionnement, avec passage souple de l'un à l'autre. Cette souplesse et cet équilibre ne sont pas sans rappeler les conditions nécessaires pour qu'il y ait *santé mentale*. Les registres du symbolique et de l'imaginaire permettent d'accéder au pouvoir de la trace, de l'inscription de soi-même, des autres, et des événements, dans une trame signifiante. Pour comprendre l'apport culturel extérieur à soi, il est nécessaire d'avoir au préalable un peu « compris » sa propre expérience, sa propre histoire, d'articuler le « savoir » sur soi au « savoir » extérieur.

Au cours de son processus rééducatif, Kaled a pu ainsi dépasser un interdit de savoir, un interdit de penser, un empêchement à apprendre. Il a pu *s'autoriser*³ à apprendre. Ce mouvement, en soi, s'il était une condition nécessaire, n'était pas suffisant. Il a dû également, élaborer, consolider des capacités préalables, le substrat de ce qui est attendu pour qu'un enfant puisse remplir sa fonction d'élève dans une classe, même si la vie de la classe et ses apprentissages contribuera largement à en poursuivre l'élaboration : savoir attendre et accepter le différé des apprentissages, être capable de penser et de travailler seul, pouvoir réaliser des opérations mentales, évoquer, manipuler des signes, des codes et leur donner sens, connaître et respecter les règles, anticiper, être capable d'attention, de concentration, être capable d'échanger, de confronter des points de vue différents, etc.

Construire (ou consolider) ses capacités à apprendre

Si toute difficulté est une difficulté de relation, si apprendre, c'est se représenter, c'est-à-dire interpréter, s'appropriier le monde, il y a nécessité de cohérence entre la représentation de soi-même et la relation de soi-même avec le monde. La parole, comme véhicule du symbolique, est un élément fondamental de cette mise en ordre. La construction et la conscience de son identité sont des conditions fondamentales de la capacité du sujet à apprendre. On peut avancer *que trois grandes conditions doivent être remplies* pour qu'un

¹ Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Paris, Seuil, éd. 1994, p. 330.

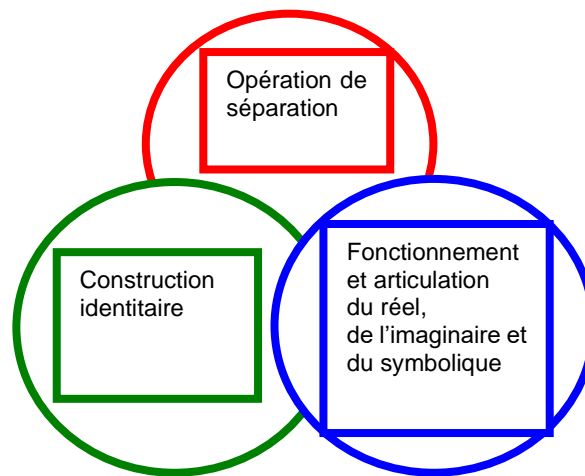
² Lacan, J. 1974-1975, *RSI, Séminaire*, Inédit, notes de cours.

³ « S'autoriser » est utilisé ici dans une double acception : « se donner le droit de », c'est ce que fait Kaled dans un premier temps, mais aussi dans le sens étymologique fort de « être auteur ». Kaled se porte vers les apprentissages (un dynamisme, un mouvement sont en jeu), et il « se rend capable de ».

enfant puisse s'inscrire d'une manière active dans la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre :

1. Il doit en premier lieu être suffisamment séparé du monde de la maison, de son appartenance familiale pour désirer aller chercher ailleurs des outils pour comprendre le monde et se comprendre lui-même.
2. Il doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire, l'articulation souple des deux registres étant nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci.
3. Il doit savoir *a minima qui il est*, dans son identité sexuée, dans son identité sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, dans son histoire singulière, capable d'un *désir* et d'une *parole* qui lui soient un tant soit peu propres.

Un schéma très simple peut représenter ces préalables, ce « substrat » :



Un « substrat » nécessaire ou Trois grands préalables aux apprentissages scolaires

En guise de conclusion

Sans interprétation, sans clarification ou renvoi particuliers concernant ce que joue l'enfant, on peut constater que le travail d'élaboration se fait la plupart du temps de lui-même, à l'intérieur du psychisme de celui-ci. La condition est que l'on offre à cet enfant un cadre favorisant, incitatif et protecteur. Le mécanisme de ce travail semble être constitué, en particulier, de déplacements, de constructions successives, de symbolisations, de sublimation.

Les contes offrent à l'enfant une réserve d'émotions, d'affects, des images déjà symbolisées, déjà élaborées. En créant des liens symbolisés entre son histoire personnelle et les histoires qu'il rencontre dans les livres ou qu'on lui raconte et qu'il rejoue, qu'il s'approprie, en articulant les événements de son histoire avec des récits culturels, l'enfant peut découvrir un monde qui ne lui est pas étranger. Lorsque cet écrit entre en résonance avec ses préoccupations, il peut l'aider à élaborer pour lui-même des réponses inédites à ses propres questionnements. L'imaginaire culturel, sous la forme de contes et d'histoires, est un support et une ressource pour aider l'enfant à passer de l'histoire événementielle au récit, ce dernier supposant une construction.

La rencontre de Kaled avec un texte qui a enfin pris sens pour lui, tout en le libérant d'émotions informulables, ou même d'un « trop de sens » qu'il ne parvenait pas à exprimer,

a semblé constituer pour le garçon une ouverture fondamentale vers cette culture qu'il semblait refuser de tout son être, lorsque je l'ai rencontré.

Une synthèse sous la forme d'un tableau

Mettre l'humain et les processus qu'il vit en schémas et en tableaux est une entreprise périlleuse. Tenter de repérer les articulations d'un processus peut cependant constituer des repères à la pratique. C'est la raison pour laquelle, tout en ayant conscience des critiques possibles vis à vis de cette entreprise, je tenterai de proposer une synthèse de ce que nous a appris la rencontre avec Kaled concernant le processus rééducatif et ce qui a pu être facteur d'évolution, tant de ce processus, que des effets de celui-ci sur le développement du garçon.

Mettre l'humain et les processus qu'il vit en schémas et en tableaux est une entreprise périlleuse. Tenter de repérer les articulations d'un processus peut cependant constituer des repères à la pratique. C'est la raison pour laquelle, tout en ayant conscience des critiques possibles vis à vis de cette entreprise, je tenterai de proposer une synthèse de ce que nous a appris la rencontre avec Kaled concernant le processus rééducatif et ce qui a pu être facteur d'évolution, tant de ce processus, que des effets de celui-ci sur le développement du garçon¹.

Ce qui semble « avoir été rééducatif » pour Kaled...	
« Effets » sur le processus rééducatif de l'enfant, et effets du processus sur le développement de cet enfant	Propositions qui semblent avoir été « rééducatives »
<p>1- Le réel du corps Blocage de la capacité de penser, face à de l'impensable, du non représentable). Instauration de la confiance de l'enfant dans la relation et le cadre rééducatifs, reconnaissance de la différence du lieu rééducatif par rapport à celui de la classe. Prise de conscience par l'enfant du changement de place du rééducateur dans l'école, de son abandon d'une position de maîtrise sur son processus rééducatif. Relation sur un mode imaginaire. « Phase de désillusion » (Winnicott, 1971), <i>dépression partagée</i>.</p> <p>2- RENCONTRE AVEC UN TEXTE. « BRÈCHE ». Nouage du transfert interpsychique, émotion partagée ; Changement de place de l'enfant. Implication subjective dans le processus rééducatif. L'enfant « <i>fait alliance</i> » avec le rééducateur. Constitution de <i>l'objet tiers</i>. Entrée dans une relation triangulaire, symbolisée. Une <i>séparation</i> s'opère avec les modes de relation imaginaires (aux autres, aux objets) antérieurs. Curiosité pour les mots, pour le sens du texte. L'enfant découvre un sens à sa propre histoire.</p> <p>3- « TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL » RECHERCHE IDENTITAIRE. Constitution d'un espace potentiel de création (Winnicott, 1971) Etayage sur <i>l'imaginaire culturel</i> (des contes). <i>Transfert intrapsychique</i> : élaboration sur un mode métaphorique de ce qui ne pouvait pas être dit. Réparation symbolique (de l'image de son père, de la relation avec lui, de Kaled lui-même) Sublimation. Restauration narcissique.</p> <p>4- PHASE DE RECONSTRUCTION. Capacités à créer, capacités à sublimer. Utilisation des ressources de <i>l'imaginaire et du symbolique</i>. Affirmation et mise en œuvre de ses capacités créatives. « <i>Objet transféré</i> », <i>médiateur</i>. Expression d'un MOI-IDEAL. Acceptation de la perte. Expression métaphorique d'une identité qui intègre les manques. Elaboration d'un IDEAL du MOI. « Déblocage » par rapport à l'écrit. Affirmation de son autonomie, de son désir. Estime de soi, confiance en soi. Energie libérée qui devient disponible pour pouvoir s'investir dans les apprentissages.</p>	<p>Cadre et projet rééducatifs Invitation faite à l'enfant de poser ses problèmes, ses questions. Proposition de médiations support de l'expression. ÉTAYAGE par la rééducatrice. Fonction contenante et conteneur. Fonction structurante.</p> <p>Rééducatrice témoin de la culture Invitation, incitation faite à l'enfant à y entrer. Propositions de contes, proposition d'une rencontre avec l'imaginaire culturel. Le conte comme conteneur. Transfert interpsychique, partage de l'émotion.</p> <p>Invitation, incitation à la création de l'enfant. Proposition d'être ressource (lecture, écrit).</p>

¹ La rencontre clinique avec un grand nombre d'enfants permet de repérer un certain nombre d'étapes qui ponctuent, très fréquemment, leur processus rééducatif. Un texte, présent sur ce site : « Se construire dans une relation d'aide, un processus créatif en cinq temps » tente de mettre en évidence ce cheminement.

<p>5- « TRANSFERT » DE SES CAPACITÉS RETROUVÉES, EN CLASSE. L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée, avec une souplesse indispensable aux apprentissages. Kaled s'<i>autorise</i> à apprendre. Plaisir du pouvoir (re)trouvé sur soi-même, sur le monde. L'objet tiers de la relation rééducative doit pouvoir, peu à peu, donner place à l'<i>objet culturel partagé</i>, et la relation doit pouvoir s'ouvrir sur l'extérieur. Une 2^e <i>opération de séparation</i> est nécessaire. Kaled utilise ses capacités à apprendre, en classe. L'enfant se (re)trouve dans une identité d'enfant-écolier-élève Fin prochaine du processus rééducatif qui n'est plus nécessaire.</p>	<p>Accueil, stimulation, accompagnement des productions de l'enfant.</p> <p>DÉSÉTAYAGE</p>
--	--

On peut définir l'aide rééducative comme :

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

La pratique rééducative semble s'apparenter à une pratique transitionnelle selon la conceptualisation qu'en fait Winnicott¹. Elle se donne comme objectif d'aider l'élève à dépasser les conflits qui l'habitent afin de pouvoir franchir le passage qui le mènera d'un statut d'enfant englué dans la maison familiale et aux questions qui s'y rattachent, au statut d'un élève qui apprend et d'un écolier inscrit dans la collectivité scolaire. La première qualification d'un espace transitionnel est son aspect transitoire : il est fait pour disparaître lorsqu'il n'est plus nécessaire. La deuxième qualification d'un espace-temps transitionnel est d'être « trouvé-crée ». Le cadre rééducatif est déjà là, car proposé par le rééducateur, mais il n'existe vraiment pour l'enfant qu'au moment où il l'intériorise, donc, dans la mesure où il est à la fois « dedans et dehors », « entre-deux » et « trouvé-crée », support du processus rééducatif de l'enfant.

Il semble bien que puissent se dessiner quatre grandes phases dans le processus rééducatif de Kaled. J'ai pu remarquer que les différentes périodes que traversent la plupart des enfants dans leur processus rééducatif, s'apparentent aux *différentes phases d'un processus créatif*, telles que Winnicott², ou Kaës les ont décrites. A la différence toutefois de Winnicott, je compte comme troisième phase, très courte mais décisive, celle de l'écart, de la rupture.

Lors des premiers temps, l'enfant tente très fréquemment d'établir une relation de type symbiotique, imaginaire, marquée par les affects de plaisir et déplaisir, avec l'aidant. Cette phase permet que s'instaure une relation « suffisamment bonne » et favorise l'émergence de ce qui fait problème à l'enfant en même temps que s'établit le transfert au sens psychanalytique. J'ai ajouté une cinquième phase qui annonce la fin prochaine du processus rééducatif, parce qu'il n'est plus nécessaire. Cette dernière phase doit donc permettre l'élaboration de cette nouvelle séparation, et préparer le deuil de la relation. Un parcours rééducatif « réussi » correspond à la mise en œuvre, par l'enfant, d'un processus créatif qui le mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme son symptôme, à la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie de ses pulsions, dans une recherche d'inscription symbolisée dans la culture et la collectivité scolaire. Au déroulement de ce processus rééducatif de

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

² Ibid.

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

Une parole qui a une adresse

Il semble que la construction par l'enfant de ses théories sexuelles infantiles, de son mythe individuel, sous la forme de « *petites histoires* » qui s'inscrivent dans le temps, dans une filiation et une généalogie, qui se construisent peu à peu en *un récit adressé à un autre* qui l'écoute, permette à cet enfant de *construire son identité*, et lui permette de *donner sens à son histoire*, à sa vie passée et à venir, comme *au monde* qui l'entoure. Il semble que ces constructions, qui font intervenir à la fois les registres psychiques du réel, de l'imaginaire et du symbolique, dans leur richesse respective et leur articulation, lui permettent de symboliser, d'élaborer, de dépasser les inévitables conflits de son parcours. Il semble qu'elles lui permettent enfin de poursuivre d'une manière satisfaisante la construction des capacités nécessaires pour apprendre et pour s'inscrire symboliquement et d'une manière active dans la collectivité scolaire, pour « *se trouver* » ou « *se re-trouver* », en tant qu'*enfant-écolier-élève*.

Encore faut-il qu'il dispose du temps et de l'espace, de l'étayage et de l'accompagnement nécessaires, pour ces élaborations toujours singulières, « *tâtonnement expérimental* » dans la *construction de sa vie*, dans la *construction de lui-même*.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd. 1991.
- Bettelheim, B. 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafont.
- Bion, W. R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.
- Charlot, B. 1999, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Économica, 1997.
- Chemama, R. (dir.), 1993, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse.
- Darrault-Harris, I. ; Klein, J.P. 1993, *Pour une psychiatrie de l'ellipse, Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF, Forums sémiotiques.
- Duval Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Freud, S. 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite bibl. Payot, Bibliothèque Scientifique, éd. 1961.
- Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988.
- Freud, S. 1924, « La perte de la réalité dans la névrose et dans la psychose », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.
- Halleux, B. (de), 1996, Du réel au symbolique, Nouveau réseau Céréda, *Que veulent les enfants ?* éd. Eolia, Archives de psychanalyse.

- Herfray, Ch. 1993, « Psychanalyse, éducation, pédagogie », *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg.
- Kaës, R. et al., 1979, Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.
- Lacan, J., 1953, « Le mythe individuel du névrosé », *Conférence au Collège philosophique de Jean Wahl*, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Paris : Seuil, éd. 1994.
- Lacan, J. 1966, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Ecrits I*, p. 89-97.
- Lacan, J. 1974-1975, *RSI, Séminaire*, Inédit, notes de cours.
- Laplanche, J. ; Pontalis, J.B. 1967, *Vocabulaire de psychanalyse*, PUF, 8^e éd. 1984.
- 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.
- Winnicott D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

Table des matières

Kaled sublime un non-dit, se construit, se projette, s'autorise à apprendre...	1
1. Des débuts difficiles, dans la vie, et au sein de l'aide proposée	3
« Je ne trouve pas la porte pour lui dire... »	3
Un blocage de la pensée et de la parole	4
2. Une rencontre avec un texte	4
« C'est à mon tour de lire »	5
Quelque chose est touché en moi	5
« Il ose pas dire la vérité, il a peur qu'il part »	5
Donner un sens à sa vie	6
Un empêchement majeur au désir d'apprendre	6
Implication subjective dans son processus rééducatif	7
3. Recherche identitaire - Transformations	7
Les contes, les mythes et les légendes, sont porteurs de symboles universels	7
Mort métaphorique d'un ancien moi inadapté afin de renaître sur un plan d'existence supérieur	8
4. Mise en scène de l'abandon	8
Une fonction organisatrice des conditions du travail de construction ou de re-construction de soi	10
5. Reconstruction. Affirmation identitaire et « Idéal du Moi »	11
Une image « ratée », mais une construction d'un idéal du moi	11
6. Utilisation des ressources de l'imaginaire et du symbolique. « Déblocage » par rapport à l'écrit	13
7. Kaled (re)construit des capacités et des compétences pour apprendre, et peut les transférer en classe	13
Plaisir et désir de lire, plaisir et désir de créer, de s'impliquer	13
Evaluation externe du processus rééducatif	13
8. Quelques pistes issues de la lecture du processus rééducatif de Kaled	13
L'inhibition, « une panne » de l'imaginaire	14
Mobilisation de l'énergie psychique	14
Nécessité d'aller, d'un réel dans lequel l'enfant est englué, vers une construction signifiante	14
Aucun registre ne peut se suffire à lui-même. L'imaginaire est le registre du sens, grâce à l'intervention du symbolique	15
Construire (ou consolider) ses capacités à apprendre	15
Trois grands préalables aux apprentissages scolaires	16
9.	16