

# LE REEDUCATEUR, LE CORPS ET LA PAROLE

Texte communiqué par

**Yves de La Monneraye**

Ex-formateur IUFM

NANTES

Mai 2023

Texte d'une conférence donnée lors du Congrès de la FNAREN à Caen le 26 mai 2000

## Résumé

Considérons que l'enjeu de la rééducation pour l'enfant soit, dans une rencontre de parole avec le rééducateur, la découverte ou la redécouverte de la fonction symbolique du langage par tous les jeux de représentation de la réalité qu'il autorise. Que peut alors signifier pour le rééducateur, son intérêt pour le corps de l'enfant ? Comment peut-il entendre ce que manifeste l'enfant ? Que peut-il soutenir du travail de rééducation de cet enfant ? Comment analyser la situation rééducative en termes transférentiels engage le rééducateur à travailler la castration symbolique qui est sienne dans la pratique de son écoute ?

Pressé par les organisateurs, j'ai dû réfléchir au sujet qui est le votre à ce congrès : le corps. Ce n'est pas l'abord qui m'est le plus familier. Je vais commencer par préciser dans quel contexte je parle. Il y a, et c'est heureux, plusieurs approches de la rééducation, et il faut savoir de laquelle on parle, sinon, on risque d'être sur un malentendu permanent. Je vais vous dire rapidement la conception que j'en ai.

Considérons donc que l'enjeu de la rééducation pour l'enfant soit, dans une rencontre de parole avec le rééducateur, la découverte ou la redécouverte de la fonction symbolique du langage par tous les jeux de représentation de la réalité qu'il autorise. Que peut alors signifier pour le rééducateur, son intérêt pour le corps de l'enfant ? Comment peut-il entendre ce que manifeste l'enfant ? Comment analyser la situation rééducative en termes transférentiels qui engagent le rééducateur à travailler la castration symbolique qui est sienne dans la pratique de son écoute ?

Je vais commencer par une phrase un peu provocatrice, avec deux formulations : une douce et une dure pour ceux d'entre vous qui sont aguerris depuis hier aux provocations.

- Formulation douce : S'intéresser au corps de l'enfant n'est pas s'intéresser au sujet qu'est l'enfant.

- Formulation dure : S'intéresser au corps de l'enfant, c'est ne pas s'intéresser au sujet qu'est l'enfant.

Ce que je veux dire par là, c'est qu'il n'y a pas de corps de l'enfant tout seul. Quand on parle du corps de l'enfant, on parle d'un être humain en laissant croire qu'on ne parle pas soi-même du lieu de son propre corps. Or, dès qu'on parle du corps, cela nécessite que l'on mette son corps en jeu. Lorsque l'on parle du corps de l'enfant, on oublie la plupart du temps la question du corps du rééducateur qui parle du corps de l'enfant, et qui agit avec son propre corps de rééducateur. En séance de rééducation, ce sont deux sujets humains qui se rencontrent, pourquoi décide-t-il que se poser la question du corps de l'autre est essentiel pour l'aider à sortir de ses difficultés ?

En fait, ce qui caractérise un corps humain, c'est qu'il n'est jamais seul. Il est toujours à penser par rapport à un autre corps qui le pense comme tel. On est en fait dans quelque chose qui ressemble à un corps à corps. Je vais essayer de développer comment un enfant qui devient un sujet est d'abord un être humain qui est en relation corporelle dominante avec un autre être humain. C'est le mode même de la relation mère-enfant. Il y a dans la relation d'éducation entre une mère et son enfant, un corps à corps qui va se jouer de manière telle que peu à peu les corps vont se séparer pour que deux sujets se rencontrent.

J'aborderai successivement trois points :

- comment l'enfant se construit dans une relation désirante avec sa mère, et qu'en est-il du corps dans cette relation ?
- j'évoquerai une situation de rééducation à la limite du corps expressif et de la parole, et qui pose la question : que fait le rééducateur quand un enfant ne parle pas ?
- le dispositif ou le cadre de la rééducation en tant qu'il n'est pas seulement construit pour l'enfant mais au moins autant pour le rééducateur. Le cadre, en effet, est là pour obliger le rééducateur à rester dans la représentation, dans le jeu, dans le faire semblant et l'empêcher de se laisser aller dans un corps à corps.

Vous pouvez intervenir à tout moment, vous n'êtes pas obligés d'attendre que j'aie terminé pour nous faire entrer dans le débat.

## **1. Comment du corps émerge le sujet de désir ?**

Ou plus exactement, comment d'une relation « inter corporelle », va naître un nouveau sujet de désir ? Au départ l'enfant qui naît est assujéti au besoin et ses manifestations n'ont aucune intentionnalité. Il s'agit d'un corps qui est en proie à de la tension ou à du bien être, mais ce n'est pas un corps qui demande. C'est un corps qui, devant sa mère, a des manifestations, que cette mère reçoit comme une demande, comme ayant du sens. Les premières manifestations du corps (le corps manifestant et pas encore le corps parlant) sont d'emblée reçues par la mère, comme celles d'un sujet parlant qui s'exprime par son corps parce qu'il n'a pas encore la parole. Elle met donc du sens sur les manifestations corporelles de son enfant qu'elle interprète comme une demande. Elle répond en essayant de satisfaire ce qu'elle interprète comme signes venant du corps de l'enfant et évidemment l'enfant est obligé d'en passer par cette interprétation, par ce qu'on appelle les signifiants du désir de la mère. Le corps de l'enfant ne demandait rien et pourtant a elle entendu son enfant demander. Ce moment inaugural, celui où il a été répondu à une demande qui n'a jamais été énoncée sera à jamais perdu, et le sujet essaiera toujours d'y retourner, car ici est la source de son désir. Par exemple, devant l'enfant qui a faim, la mère répond sur un double registre :

- je te considère comme un être parlant, j'interprète tes manifestations corporelles comme une demande qui m'est adressée
- je te réponds en te donnant de la nourriture.

Ce don de nourriture s'adresse tout à la fois à un corps et à un sujet. L'enfant qui manifestait sa tension, sa souffrance, voit cet objet qui lui est donné le combler, le satisfaire, et son corps se détend. A nouveau la mère entend et interprète la détente de l'enfant comme une réponse à son propre don. Ainsi accompagne-t-elle la satisfaction du besoin par quelque chose qui est de l'ordre du désir, en lui donnant plus que ce qui lui est organiquement nécessaire pour être satisfait. Il y a l'objet qui a satisfait le besoin, mais en plus, l'enfant est pris dans un registre de relation avec sa mère qui est très au-delà de ce dont le corps a besoin. C'est au terme de cette expérience complète - où la manifestation a été interprétée comme une demande et où une réponse a été apportée sur le

double registre du besoin et du désir -, que l'enfant est mis en demeure de désirer par l'intermédiaire d'une demande adressée à sa mère.

Dès que ce corps, qui n'est plus seulement un corps du seul fait qu'il n'a pas été seulement nourri mais aimé, va se trouver à nouveau dans cet état de tension, l'enfant va essayer de retrouver cette situation. Il devient le demandeur que sa maman lui a appris qu'il était, avant même de le savoir. Ici est le nœud tragique du désir : du seul fait qu'il demande, il ne peut plus retrouver la satisfaction antérieure où on lui avait donné quelque chose qu'il n'avait pas demandé. C'est ce qu'on appelle l'*objet perdu*, origine tragique du désir. C'est cette entrée dans le jeu de la demande qui est indispensable pour arriver à désirer, et puis ensuite, une fois que l'on est entré dedans, c'en est fini de pouvoir retrouver la situation qu'on cherchait à réactiver pour soi. Du coup, tout ce qui suivra plus tard, chez cet enfant qui grandit, c'est la recherche de cette retrouvaille impossible, celle de l'objet perdu.

L'objet du désir devient la visée du désir, mais on ne le retrouve jamais. A la place, on trouve du manque, et ça aussi, c'est fondamental, car c'est le manque même qui est la cause du désir. L'enfant se trouve en permanence confronté au manque, qui, structurellement, le constitue en sujet désirant, mais qui lui est insupportable. Toutes ces premières tentatives de relation à dominante corporelle entre la mère et l'enfant vont consister dans l'illusion nécessaire qu'ils peuvent se combler mutuellement : elle va pouvoir combler son désir et lui aussi va pouvoir combler le désir de la mère. L'enfant qui ne veut pas être confronté au manque ne supporte pas non plus que sa mère le soit elle-même. Le meilleur moyen pour lui de régler la question est de tenir la place d'objet de son désir. Le désir premier de tout enfant, c'est d'être l'objet satisfaisant totalement le désir de sa mère. Viendra plus tard la dynamique œdipienne, dont la visée est que l'enfant puisse abandonner la position d'être l'objet du désir de l'autre. Il y arrivera quand il aura découvert ce qu'est la fonction paternelle pour lui. Quand il pourra abandonner cette position d'objet du désir, il va pouvoir trouver lui-même des objets du désir, mais qui ne seront jamais que des substituts de l'objet perdu.

Il ne faut pas croire que cela nous soit étranger à nous adultes. L'enfant qui sommeille en chacun d'entre nous fait que nous continuons à être confrontés à cette question-là. Par exemple, si vous vous hasardez à dire à l'objet de votre désir : « dis-moi ce qui te ferait plaisir et je te l'offrirai », il y a toute chance que vous vous entendiez répondre : « si tu m'aimais vraiment, tu ne me poserais pas cette question parce que tu saurais ce que je souhaite » ! C'est toute la question de l'origine du désir.

### **Question dans la salle :**

Est-ce que vous pourriez aborder le rôle de l'illusion dans la formation du symbole ?

L'illusion est quelque chose d'absolument fondamental pour se construire. Pour découvrir et supporter cette épreuve qu'en philosophie on appellerait notre finitude ou notre imperfection, ou encore en psychanalyse on appelle la castration symbolique, il ne faut pas s'y trouver confronté directement. L'aire d'illusion se construit entre deux sujets qui vont découvrir qu'elle est une construction. A un moment donné, pour arriver à mettre quelque chose en place dans la relation à l'autre, il faut avoir l'illusion qu'on se complète. Le plus simple, pour répondre à votre question, c'est de dire que l'illusion, c'est toujours l'illusion d'une complétude. Le rééducateur par exemple, dans le rapport qu'il met en place avec l'enfant, pense qu'il va le compléter de manière telle qu'il va lui permettre de s'autonomiser. C'est à la fois vrai et faux : vrai parce qu'il y a cette intention de rencontre que quelque chose peut se construire entre le rééducateur et l'enfant ; faux parce que s'autonomiser, c'est en fait faire rater la communication. Il faut avoir, à la fois, l'intention d'une communication réussie, et permettre qu'elle se rate.

*Pour revenir au thème de votre congrès, peut-être que l'illusion du corps, c'est l'illusion nécessaire qu'il faut en passer dans un premier temps par une complétude satisfaisante au niveau du corps. C'est ce qui se passe par exemple quand on fait découvrir à l'enfant le plaisir sensori-moteur. De manière générale, l'éducateur qui apporte quelque chose à l'enfant le fait dans une relation où l'un et l'autre se complètent. Nous savons bien intellectuellement que l'enfant va devoir nous échapper, mais de là à le supporter dans la réalité, c'est autre chose. C'est comme cela que je m'explique que les rééducateurs les plus futés aillent jusqu'à programmer le moment de l'échappement en décidant que la rééducation se fera en 12 séances. Ou 24 ou 36, c'est pareil : on programme à l'avance parce qu'on ne supporte pas qu'émerge le sujet. Or le moment où le sujet émerge, c'est précisément le moment où il sort de ce corps à corps et où il nous surprend, ce qui nous met en état de désarroi. Il nous fait perdre nos illusions qui avaient pourtant été nécessaires. C'est une autre illusion, et autrement plus dangereuse que de croire que l'on puisse directement, sans aucun cheminement confronter l'enfant à la dureté du monde de la loi, aux bienfaits supposés de la frustration, etc. Il faut pouvoir accepter d'être pris dans quelque chose d'illusoire peut-être, pour s'en dépendre. Le difficile, c'est que le moment de la déprise ne surgit pas habituellement en une sorte d'harmonie préétablie en même temps chez l'adulte et chez l'enfant. Quand c'est trop harmonieux, c'est que l'enfant a parfaitement saisi quel était le désir de l'adulte et pour rester l'objet de son désir il lui fait croire qu'il s'autonomise. Sans le savoir, on est dans le simulacre.*

## 2. Une situation de rééducation

Voici une situation qui m'a été rapportée et que je vous transmets telle que je l'ai comprise. Il s'agit d'un enfant de grande section. Il a été signalé parce qu'il était mutique, agressif, et qu'il se tapait contre les autres. En séance, il ne parle pas. Jamais. Un contrat a pourtant été passé avec la rééducatrice de manière très orthodoxe, il a été d'accord, n'a pas dit oui mais fait oui avec la tête, et comme en rééducation, vous le savez, faire c'est dire, tout était correct. Mais il ne parlait pas.

Au départ donc il ne parlait pas, mais il amenait des peluches en séance. Et comme il ne parlait pas, la rééducatrice a pensé qu'il était peut-être bien de l'accepter. Il a donc joué avec ses peluches en séance, mais ça n'a rien changé. Quand elle en a parlé au groupe de contrôle, elle s'est demandée : « mais pourquoi est-ce que je considère cet enfant comme exceptionnel ? La règle, c'est qu'on travaille avec les matériaux de la salle, et pas avec des objets de l'extérieur".

Donc elle lui dit à la séance suivante : « Non, tu sais, ici, on est là pour apprendre à se parler. Tout ce qui est là suffit. Tu mets cette peluche sur mon bureau ». L'enfant prend un petit personnage genre Duplo et il va jouer avec sur le bureau, toujours sans rien dire. A un autre moment il prend une feuille et dessine. Il dessinait volontiers mais ne dessinait que des poissons. La rééducatrice était très inquiète. En analysant ce qui lui arrivait elle note deux sentiments face à cet enfant : d'une part elle n'arrivait pas à lui parler, ne savait pas quoi lui dire et comment lui parler et d'autre part cet enfant dirigeait tout dans la séance.

Il s'est adapté aux nouvelles contraintes, n'a plus apporté de peluches jusqu'au jour où il revient avec un jouet. Même réaction de la rééducatrice qui lui demande de le poser sur son bureau. Il le met sur son bureau, mais manifestement, il est en colère, et il fait un dessin tout en rouge, et un rouge apparemment assez raturé. La rééducatrice lui dit : « Tu es en colère après moi », et elle prend conscience en même temps du fait que l'enfant est installé à son bureau. Il commençait en

effet à ouvrir ses dossiers, etc. Elle lui demande de changer d'espace. L'enfant change de place et du coup, il fait du bruit, tape sur la table. Elle lui dit : « ça n'a pas l'air de te plaire ». Il continue à faire du bruit, ne répond pas à ses remarques et ne dit toujours rien. Arrive la fin de la séance, elle lui demande de lui dessiner la séance. Il lui fait un dessin et sur le dessin, il n'y a que des meubles. Elle est sidérée, inquiète. On a là un exemple magnifique de ce qu'on peut appeler, me semble-t-il, un corps à corps.

Puis l'enfant est malade, elle est prévenue qu'il ne viendra pas en séance. Mais les deux semaines suivantes il ne vient pas non plus. La rééducatrice rencontre la mère et lui demande des explications en insistant : « Je tiens à ce qu'il vienne à ses séances ». La mère acquiesce. Il faut dire que dans les mêmes temps, il commençait à parler un peu en classe. Au lieu de s'en réjouir, la rééducatrice en était culpabilisée : « Il évolue dans la classe, mais ce n'est pas grâce à moi, puisqu'en rééducation, ça va très mal ».

La séance suivante, l'enfant revient accompagné par sa mère, et dans les bras de la mère, il y a un bébé. Après s'être dit bonjour, rééducatrice et enfant se retrouvent en salle de rééducation. « Je ne savais pas que ta maman avait un bébé. Alors tu as un petit frère ? » - « Non, ce n'est pas mon petit frère, c'est le bébé d'Une telle ». La séance commence et la rééducatrice est stupéfiée : « J'ai parlé avec lui. Nous nous sommes parlés ». L'enfant prend une feuille de papier pour dessiner. Et il redessine encore une fois des poissons. Mais il ajoute : « Ce sont des requins. Il y a un gros requin, et un petit requin, etc. Et surtout il y a un qui est le plus beau des requins, c'est un requin scie ». Il les découpe avec précaution et à propos du requin scie précise : « Celui-là surtout, il ne faut pas lui faire mal ».

Je m'arrête là, la rééducation est en cours, elle n'est pas terminée. Mais l'enfant continue à parler pendant les séances. On est sorti du corps à corps. Qu'est-ce qu'on peut se donner comme points de repère par rapport à cet extrait de rééducation ? Ce qui me frappe, c'est la relation de corps à corps qui s'est mise en place et qui a été facilitée par le fait que l'enfant ne parlait pas. C'est facile de dire que tout est langage, mais quand il n'y a pas de langage parlé, on est confronté à d'autres formes que nous considérons a priori comme du langage, mais qui n'ont pas forcément le même impact.

Par exemple, dans le groupe de contrôle où elle était, il lui a été dit : « Qu'est-ce qui vous a fait dire à cet enfant qu'il était en colère après vous ? » - « Mais c'est le rouge, le rouge de son dessin ». « Qu'est-ce qu'il dessinait ? » Elle ne se rappelait plus ce que l'enfant avait dessiné, par contre elle se souvenait du rouge et aussi de la tête de l'enfant. « Sur sa tête, il était évident qu'il était en colère ». Vous voyez à nouveau le corps à corps. Par le regard. Si on se méfie du toucher, on ne se méfie pas du regard et pourtant, le regard est un toucher à distance. Ne dit-on pas aux enfants : « Attention ! On ne touche pas, on touche seulement avec les yeux ! »

Ce qui est intéressant ici, c'est que s'était mise en place une relation de corps à corps dont personne ne s'était rendu compte. Quelque chose m'intriguait, c'était cette histoire de bureau, *son* bureau. Je sais qu'il est classique chez les enseignants de faire déposer sur leur bureau tel ou tel objet interdit en classe. Mais le bureau du maître, dans une classe, est un bureau public, tout le monde le voit. Le bureau d'un rééducateur dans sa salle, c'est son bureau. D'ailleurs je crois que les choses ont commencé à évoluer quand la rééducatrice a senti ce malaise : l'enfant travaillait sur son bureau, touchant même quelques dossiers. Il faut une gêne dans la réalité pour qu'on ait envie d'intervenir. C'est cela la prise transférentielle. Prise nécessaire, j'insiste, dont il faudra se déprendre pour que l'enfant puisse sortir à son tour de la problématique dans laquelle il est enfermé.

Une première remarque : qui avait dit à l'enfant de mettre sa peluche sur le bureau ? L'enfant avait été mis dans cette relation extrêmement primaire où ce qui appartient à l'autre fait partie de l'autre. Sans s'en rendre compte, elle lui disait : "Mets ça sur moi". J'exagère un peu, mais on est bien dans quelque chose de cet ordre-là. Et il a bien fallu qu'à un moment donné, elle lui dise à sa manière : « Détache-toi de moi ». On comprend qu'il ait été en colère, si colère il y eut !

Deuxième remarque à propos de la question de la loi. On a beau être bien repéré sur le plan théorique, quand on est en difficulté, on se sert de tout – y compris de la théorie – pour ne pas entendre. Il ne suffit jamais d'appliquer la théorie, si pertinente soit-elle. En ce sens il ne peut y avoir de fonctionnaire de la rééducation. Ou alors on fait de l'éducation et encore, quelle éducation ! Ce n'est pas parce qu'on a mis en place des règles et qu'on les fait fonctionner qu'il y a pour autant rencontre rééducative. C'est le travail que cette rééducatrice a fait sur elle-même en contrôle qui lui a fait prendre conscience qu'elle traitait cet enfant de manière exceptionnelle. Elle s'est dit alors : « Je vais lui appliquer la loi ». Mais elle agit dans la logique contre-transférentielle qui était la sienne à ce moment-là : « Tu ne joues pas avec tes peluches », et il lui échappe : « tu les poses sur mon bureau ». Ceci ne pourra se révéler que plus tard.

Ce qui est intéressant dans cette affaire, c'est que l'enfant mène toute sa rééducation sur la question frontière qu'est censée cadrer la loi instituant la scène rééducative, qui est : « J'apporte des objets de l'extérieur à l'intérieur ». Ils sont refusés, certes au nom de cette loi, mais aussi, sans que l'on s'en rende compte, parce qu'on est dans la répétition. On est dans la complétude qui fait qu'on s'enferme ensemble et même si on applique la loi, on n'est pas dans une position tierce qui permettrait d'entendre.

Donc on applique la loi, l'enfant s'y soumet mais il ne change pas. Du moins en rééducation, car en même temps, on apprend qu'il va mieux en classe et commence à parler. Ce qui ne rassure pas la rééducatrice qui se culpabilise d'autant qu'il ne parle toujours pas en séance. C'est pourtant parce que lui ont été offert un temps, un espace, un dispositif où il peut focaliser tout ce qui lui fait problème et accéder à de la représentation, qu'il n'a plus besoin d'aller mal dans la réalité. Il est relativement rare qu'un enfant aille mieux à la fois en rééducation, en classe et à la maison. Il y a généralement un décalage entre les trois et l'on n'est pas satisfait. Pourtant il est important de maintenir le dispositif, car un enfant qui bouge dans un lieu même s'il ne bouge pas dans les autres est un enfant au travail.

C'est alors que se situe l'épisode où il tombe malade ce qui va provoquer une rencontre entre sa mère et la rééducatrice devant lui. On a là une forme de passage à l'acte tout à fait courant, me semble-t-il, chez les enfants : ils agissent sur les membres de leur entourage pour qu'ils se rencontrent dans la réalité. Ici on peut dire qu'il a en quelque sorte provoqué une rencontre dans la réalité entre la rééducatrice et sa mère. Une première fois la mère seule qui s'entend dire par la rééducatrice : « Il n'y a pas de raison qu'il continue à être absent. Il faut qu'il vienne en rééducation ». Une seconde fois la mère avec le bébé, ce qui va provoquer la première rencontre où l'on se parle entre rééducatrice et enfant sans même s'en apercevoir. C'est en effet, dans l'après-coup que la rééducatrice se découvre en train de parler avec lui à partir d'un élément qui s'était joué dans la réalité avant que ne commence la séance. Surprise ! On aimerait que les choses se réalisent au moment que nous avons choisi, or elles surgissent dans la rencontre quand les deux sujets y sont prêts. C'est ce surgissement qui est le signe du travail de la rencontre rééducatrice. Évidemment, c'est parce que le cadrage était là dès le départ que tout cela a pu se jouer de la sorte.

## Intervention dans la salle :

Je me sens très mal à l'aise, étant donné que je suis psychomotricien de la santé. Je suis dans la confusion par rapport à ce que vous dites. Ce que vous exposez, c'est un travail clinique, thérapeutique. Se pose la question du rôle, de la fonction des rééducateurs de l'Éducation nationale par rapport à la souffrance exprimée de façon diverse par les enfants, souffrance qui serait de l'ordre de la pathologie, ou de l'ordre d'une souffrance normale, existentielle. J'ai l'impression qu'il y a une tentative hégémonique de l'Éducation nationale de s'occuper de tout, de dire dans l'école, on peut tout régler, la souffrance et les symptômes de l'enfant, à partir des aides pédagogiques ou thérapeutiques. Il y a eu, je crois, une modification du statut des rééducateurs depuis 1990. Ils sont devenus maîtres G pour remplacer les anciens RPP<sup>1</sup> et RPM<sup>2</sup>, là encore, comme si on pouvait s'occuper du langage, du corps et des difficultés multiples de l'enfant. J'ai l'impression d'entendre parler un analyste pour des gens qui n'ont peut-être pas nécessairement la formation de base et pour une mission qui n'est peut-être pas forcément la leur. Nous, on est mandaté pour un travail clinique auprès des jeunes patients et à l'école il n'y a pas ce mandat-là. Je vous signale que nous, nous travaillons toujours sur indication et à l'école il n'y a pas ce support médical. Or, là, le rééducateur s'autorise -ce qui est déjà une bonne chose, si on en croit LACAN- à faire certaines choses sans avoir forcément les repères cliniques nécessaires. Je m'aperçois que vous vous trouvez confrontés à des difficultés que je retrouve dans d'autres lieux. Qu'est-ce que c'est qu'écouter quelqu'un qui souffre ? Y a-t-il un monopole de la parole et de l'écoute selon les catégories professionnelles ? Là, c'est la question du spécialiste. J'ai l'impression qu'il y a un flou terrible : qu'est-ce qu'on demande à un rééducateur de l'Éducation nationale ? Voilà toutes les questions que je me pose depuis deux jours.

## Yves de La Monneraye

La question que vous posez est essentielle. Je ne l'ai pas abordée aujourd'hui car je pense avoir essentiellement un auditoire de rééducateurs. Certaines questions sont a priori sinon résolues, du moins posées d'une certaine manière. C'est pourquoi d'ailleurs j'ai précisé au départ de quel type de rééducation je parlais et qui peut toujours être objet de discussion.

J'ai deux réponses à ce que vous évoquez là. La première est théorique, la seconde est de type institutionnel.

1. Dans la logique freudienne, il n'y a pas de différence de nature entre le normal et le pathologique. En une sorte de clin d'œil à Freud je dirai que le travail des RASED est de mettre en œuvre toute une réflexion autour de la *psychopathologie de la vie quotidienne scolaire*. Quand on voit ce à quoi se trouvent confrontés au quotidien les enseignants, on retrouve très exactement ce que décrit Freud : les oublis, les erreurs d'écriture, les erreurs de lecture, les erreurs d'orthographe, etc. D'une certaine manière, il n'y a pas de raison de s'interdire dans le champ du normal, et en particulier dans le champ de l'éducation ou encore de la rééducation, une approche que certains appellent *clinique*. On peut discuter de la pertinence de l'emploi de ce terme, il signifie seulement ici que ce que vous avez évoqué comme la souffrance existentielle ordinaire de tout être humain peut aussi faire l'objet d'une écoute singulière dans la rencontre entre deux sujets et que cela n'est pas réservé au champ de la pathologie.

2. Dès lors, ma seconde réponse est institutionnelle et porte sur l'indication. Vous déclarez que le rééducateur s'autorise, mais cela ne suffit pas. Puisque vous faites référence à LACAN, à s'autoriser de soi-même, il ajoutait : « et de quelques autres ». C'est le cas du

---

<sup>1</sup> Rééducateurs en Psycho Pédagogie

<sup>2</sup> Rééducateur en Psycho Motricité

rééducateur qui travaille dans un Réseau d'aides avec un psychologue et un maître dont la fonction est d'apporter aux élèves en difficulté une aide d'abord pédagogique. A chaque fois que nous sommes confrontés à une souffrance d'enfant dans une classe, nous nous demandons quelle est la réponse la plus pertinente et la plus adéquate pour lui. Premier niveau : à l'intérieur de la classe ou à l'intérieur de l'organisation pédagogique ordinaire une remédiation adaptée ne va-t-elle pas lui convenir ? Deuxième niveau : on se rend compte qu'en fait, il s'est structuré quelque chose entre l'enseignant et l'élève qui fait que cet élève a besoin de rencontrer un tiers, et j'ajouterais volontiers : quel qu'il soit. Ce qui est d'abord aidant, c'est de rencontrer un tiers qui ignore la situation.

Dans le RASED<sup>3</sup>, il est proposé trois approches avant que la question de la pathologie soit posée: premier cas : ce tiers suffit, en proposant un travail pédagogique, on s'en tient là, c'est le travail du maître E. Deuxième situation : l'enfant a du mal à être élève, c'est un enfant dont on peut dire qu'il est en souffrance à l'école mais c'est un enfant qui est à la distance suffisante pour être capable de passer un contrat avec un adulte qui lui propose dans le cadre de l'école de l'aider sans aborder de front sa difficulté, mais en parlant de tout ce qui lui fait difficulté. Il s'agit alors essentiellement de découvrir la fonction symbolique du langage en ce qu'elle permet d'accéder à une parole, une parole à l'autre, une parole de soi, une parole sur soi. C'est ici que se situe le travail du rééducateur.

C'est seulement lorsque ces deux approches ne paraissent pas pertinentes que l'on examine la question d'une éventuelle pathologie de l'enfant. Ceci est le travail plus particulièrement des psychologues scolaires qui, si bien sûr ils ne font pas de diagnostic, ce qui relève de la sphère médicale, sont formés pour effectuer un certain nombre de bilans qui ont pour but de préciser si du point de vue de l'école il y a un risque ou non à continuer de travailler avec cet enfant à l'intérieur de l'école. Selon les cas, il propose alors à l'enfant et à sa famille un suivi psychologique ou les invite à aller consulter à l'extérieur dans des structures qui relèvent alors du domaine de la santé et non plus de l'éducation.

Ceci dit, puisque je travaille depuis des années à la fois avec des thérapeutes et avec des rééducateurs, je peux vous dire que les uns et les autres ne rencontrent pas exactement le même type de population en souffrance, par contre, les modes de travail, si on se rattache à une même théorie, ne sont pas très différents. La réponse à la question que vous posez renvoie au moment du traitement des indications dans le Réseau d'aides. Dans la rencontre que le psychologue a avec les parents, s'il apparaît que l'origine de la problématique de l'enfant est à l'intérieur de sa famille, et que ce qui se passe à l'école n'en est que l'effet ou la répétition, ce ne sont pas les membres du réseau qui travailleront avec l'enfant.

C'est vrai qu'il y a une tradition hégémonique à l'Éducation nationale de vouloir tout faire depuis toujours. Je crois comme vous important de maintenir des séparations, mais comme toujours quand il y a séparation, il faut qu'il y ait des liens. Et en ce qui nous concerne des liens réels et si possible de confiance entre les personnels de l'Éducation nationale et les personnels relevant du champ de la Santé. C'est parce qu'on est dans des relations de confiance que parfois, quand on a un cas limite, on va pouvoir faire appel à l'autre, et je connais un certain nombre de cas où ça se joue dans les deux sens.

### **Nouvelle intervention du psychomotricien dans la salle**

Apparemment, les rééducateurs se posent la question de leur cadre de travail par rapport à la classe, et paradoxalement, les personnels de différentes institutions soignantes sont appelés à

---

<sup>3</sup> Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

travailler dans l'école. Double mouvement : une recherche des rééducateurs de sortir du cadre de l'école afin de travailler dans de meilleures conditions d'une part, intégration de structures médicoéducatives dans l'école d'autre part avec l'illusion que cela favorisera plus encore l'intégration scolaire. Les textes officiels vont en ce sens mais je me demande si on peut faire n'importe quoi sous prétexte que c'est pour le bien-être de l'enfant et son intégration.

### **Yves de La Monneraye**

Je vais vous proposer qu'on arrête là la discussion sur cette question, non pas qu'elle ne m'intéresse pas, mais elle est en dehors de notre propos aujourd'hui. Le problème auquel nous sommes confrontés aujourd'hui, c'est que l'école est devenue réellement démocratique, et que le découpage social qui était le nôtre ne tient plus de la même manière. Il s'agit d'inventer des structures nouvelles qui soient repérantes. J'aimerais rapprocher la question que vous posez au conflit qu'il y a à l'intérieur même de l'école entre les tenants d'un enseignement classique disciplinaire, et les tenants d'une approche plus pédagogique inspirée des Sciences humaines qui nous obligent à nous dire : "Certes, le savoir est ce qu'il est, mais la population à qui on prétend le transmettre aujourd'hui n'est plus la population d'hier". Il faut donc inventer quelque chose de neuf, et quand on invente quelque chose de neuf, il faut accepter un peu de désordre, mais il y a un moment où il faudra poser et stabiliser des repères institutionnels clairs. Un enfant ne peut pas se constituer dans le désordre et dans l'errance. Les repères que nous avons sont des repères clairs peut-être mais liés à une culture qui évolue et se transforme. Dans ce mouvement général, à nous adultes, d'inventer ensemble des repères quand les anciens ne tiennent plus. Il faut que nous arrivions à nous rencontrer, nous qui sommes de professions proches mais différentes, pour voir ce qu'il y a de commun et à quel moment nous pouvons passer la main.

### **Question de la salle**

Quand l'enfant amène les peluches en rééducation, pourriez-vous nous dire si c'est un passage à l'acte ou un passage par l'acte ?

### **Yves de La Monneraye**

C'est là-dessus qu'il y a pendant un temps une certaine surdité de la rééducatrice. Elle n'a pas entendu le passage par l'acte comme une manière de parler, elle s'est alors trouvée confrontée à un corps à corps. La règle fondatrice de ce type de rééducation centrée sur la parole – « tout est langage et tout est bon pour se parler » – se traduit par des sous-règles qui ne sont que des accommodements. Si on les prend à la lettre, c'est là qu'on risque de faire corps. Un de ces accommodements : « On n'apporte pas d'objet de l'extérieur » devient une ineptie si on l'applique à la lettre. Quand nous proposons de la pâte à modeler aux enfants, nous leur proposons des médiations qui sont plus proches de l'acte que du parler. Un enfant n'est pas comme ça dans le langage, et la première manière qu'il a de parler, c'est de jouer, et on joue avec quelque chose. C'est pourquoi nous avons intérêt à choisir le matériel le plus polymorphe possible, et à considérer que tous les objets mis à la disposition de l'enfant soient comme les mots d'un dictionnaire. Il nous faut penser les jeux que nous proposons aux enfants en salle de rééducation en nous référant à deux idées : celle du dictionnaire et celle de la grammaire. Le passage par le jeu vient se substituer au passage par la parole, surtout quand la parole n'est pas possible, mais à nous d'entendre cet acte qu'est le jeu comme une parole.

L'interdit concernant les objets de l'extérieur nous oblige à les considérer comme des signifiants. Les mots de la langue appartiennent à tout le monde, imaginez qu'on dise à un enfant : « Tu n'as pas le droit d'amener des mots de l'extérieur », je ne vois pas bien ce qui pourrait se passer

en rééducation. Il en est de même avec le matériel à condition qu'on le considère comme du matériau pour se parler et non pour jouer ou se faire plaisir. Quand l'enfant amène quelque chose de l'extérieur, nous savons que c'est parce qu'il a besoin de l'objet pour parler de sa réalité extérieure à l'intérieur de la rééducation. A nous de ruiner l'objet dans sa matérialité pour en faire un signifiant. On peut introduire cet objet dans une phrase, ce qui en fait l'équivalent d'un mot : « Ah, d'où vient cette peluche ? Elle vient de chez toi ». L'enfant peut répondre par des signes de tête. « Tu sais, si tu as besoin de cette peluche pour parler ici, il faut simplement que tu saches que dans la séance, ce n'est pas une vraie peluche, c'est une peluche pour se parler ».

La plupart des enfants ont besoin de passer par un acte, la tenue d'un objet, le jeu avec un objet pour s'adresser à nous. A nous de l'entendre comme un sujet parlant et non pas comme un enfant jouant avec un nin-nin ou un doudou. Nous acceptons le passage par l'acte en rééducation, parce que cet acte est une parole, alors que le passage à l'acte surgit pour éviter le passage par la parole.

Voici pour faire transition, un texte de Blaise Cendrars

*Je connais un papa qui fit un livre pour son petit garçon. C'était un magnifique album et comme le papa était peintre, il y avait des planches d'animaux, des planches d'oiseaux, des planches de fleurs. On voyait des hommes de tous les climats, de toutes les époques, avec leurs costumes ou leurs tatouages, leurs instruments, leurs outils, leurs armes et leurs alphabets. Et comme le papa avait beaucoup de talent et qu'il était un peu poète, il y avait également la mer et le vent dans ce beau livre pour son petit garçon, la mer, le vent, le ciel avec ses étoiles et ses grandes lettres. Le tout était admirablement bariolé. C'avait été un tour de force que de se mettre ainsi à la portée d'un enfant.*

*Un jour, le papa demanda à son petit garçon : Dis-moi, Jean, qu'est-ce que tu aimes le mieux dans ton beau livre d'images ?*

*- Moi ? papa ; mais c'est le rouge !*

*- Quel rouge ?*

*- Mais là, la tache rouge qui est entre les pattes de l'éléphant ! Ce rouge-là !*

*En effet, sur une planche où il y avait tous les animaux, toutes les végétations, toutes les races d'Afrique, il y avait une tache rouge sous les pattes de l'éléphant, une tache qui ne représentait rien du tout, du rouge entre du vert, du bleu, du jaune, du noir.*

*Du rouge.*

*Qui nous dira jamais ce qu'était ce rouge pour l'enfant ?<sup>4</sup>*

C'est parce que ce rouge avait une signification tellement précise pour la rééducatrice qu'elle n'a pas pu entrer en dialogue avec cet enfant autour du signifiant rouge.

### **3. Le cadre de la rééducation a pour fonction d'obliger le rééducateur à rester dans la représentation.**

Il y a là quelque chose de fondamental qui est articulé avec la mission de l'école. Cette mission première est de permettre à l'enfant d'entrer dans la langue pour parler et pour découvrir que la langue est le moyen social qu'une communauté humaine a pour que ses membres échangent entre eux de manière pas trop menaçante. Le dispositif de la rééducation est une parenthèse que l'on met en place pour l'enfant qui vient suspendre pendant trois quarts d'heure les règles sociales ordinaires pour qu'il découvre les purs effets de langage et d'utilisation de la langue : « Je t'offre une parenthèse pour qu'avec un autre être humain, une rencontre de parole te soit possible sans qu'elle

---

<sup>4</sup> Blaise Cendrars, *Livres d'enfants*, in *Aujourd'hui*. Œuvres Complètes T.4, p.240, Denoël.

ait de conséquences sociales immédiates. Personne ne va pouvoir récupérer ce que tu t'essaies à me dire pour te l'entendre dire, ni à l'école, ni à la maison ».

C'est le jeu qui est le meilleur moyen pour l'enfant d'être dans la représentation. Ce dispositif où l'on joue, où l'on représente cadre l'enfant mais aussi et autant le rééducateur. Ce qui est cadré ici, c'est le niveau d'écoute du rééducateur celui du registre symbolique. Ainsi le rééducateur quand il n'est plus dans ce registre d'écoute, quand il n'est plus dans le jeu du langage ou qu'il n'est plus dans le faire semblant, s'aperçoit qu'il y a pour lui effet de réalité, de corps à corps. C'est ce qui arrive à chaque fois que l'on croit à la réalité de ce que raconte l'enfant. Je voudrais illustrer cette question de la représentation ou du faire semblant par un petit texte de Christian Bobin qui montre fort bien quels usages différents l'on peut faire de la parole. D'abord celui-ci :

*La parole est derrière une table, sur une estrade. Vous êtes assis avec les autres sur les gradins de l'amphithéâtre et la parole monte vers vous, le parfum de la parole savante, les volutes de la parole grise. Cinq cents adultes, beaucoup de femmes, beaucoup qui écrivent pliées en deux sur leur pupitre, qui prennent des notes qu'elles ne reliront pas, et tellement de sérieux sur les visages, le sérieux de qui s'applique à bien entendre comme on s'efforce de bien manger, sans rien renverser à côté de l'assiette, le sérieux de l'enfance obéissante, préoccupée de bien apprendre afin d'avoir une bonne note et de gagner l'amour du maître. Cinq cents enfants de trente à cinquante ans, dans l'infirmité de celui qui ne sait rien, à qui on va tout révéler.*

Et puis celui-là :

*Une seule fois vous aviez pu désertier. Vous aviez inventé un prétexte et vous aviez passé deux jours délicieux, loin, si loin des mots savants, des voix analphabètes. Ce jour-là des enfants vous avaient convié à un jeu, un repas de poupées. Tout au fond du jardin, ils vous invitaient à partager, à l'étroit dans une cabane de tôle ondulée, un thé sans eau, un thé sans thé, un thé absent versé dans des tasses en plastique sales. Vous aviez répondu à leur invitation et goûté lentement le thé, invisible, accompagnant votre dégustation de commentaires dans le temps où, à quelques centaines de mètres de là, le colloque s'enfonçait dans l'ennui et la mort - un repas, d'ombres autour d'une table d'ombre.<sup>5</sup>*

Ceci nous invite à réfléchir sur le fait que le jeu, en particulier le jeu de la parole n'est pas toujours là où on le croit. Le jeu, c'est cette capacité que nous avons d'inventer, à partir du langage, des formes d'échange qui nous permettent de nous rencontrer, sans trop nous accoler, sans trop nous prendre au sérieux. Le cadre de la rééducation est là pour nous obliger à situer notre écoute dans cette aire de représentation ou cette aire de jeu. Les moments où nous ne sommes plus dans la représentation, nous allons être, soit dans la réalité, soit dans le sérieux, version préférée de tous les spécialistes de l'aide : la compréhension. Nous voulons alors comprendre ce qui arrive à l'enfant, et c'est ce qui fait que nous ne pouvons plus l'entendre.

Au fond, le parcours que l'enfant refait en permanence, notamment à l'école, c'est le parcours qui permet de se séparer de la relation duelle pour accéder à une relation triangulaire qui ne soit pas perçue comme soumission totale ou abandon de soi-même à la loi et à l'autre. Pour cela, il faut que les choses se jouent, dans le double sens du terme : qu'elles se jouent en séance au sens où elles se représentent avec le rééducateur en même temps qu'elles se jouent entre le rééducateur et l'enfant. Là est la complexité du jeu en rééducation. L'idée que nous nous faisons du jeu, nous

---

<sup>5</sup> Christian Bobin , *Le thé sans thé* in *L'inespérée*, p. 47, Gallimard.

adultes, n'est pas le jeu qui convient à l'enfant. L'enfant est tout entier dans son jeu tellement il est émerveillé de découvrir les possibilités du symbolique. Il n'est pas dans le jeu au sens du faire-semblant. Quand l'enfant joue un rôle en séance, il est ce rôle. Tous les enfants rejouent, par exemple, un certain nombre de choses qu'ils ont aimé ou qui leur ont fait problème dans la journée. C'est par ce jeu que l'enfant découvre la réponse à sa question : « qu'est-ce qui est plus fort que la force, plus puissant que la toute-puissance ? » C'est le verbe, dont il s'approprie le maniement dans le passage au jeu.

Dans le chemin que nous faisons avec l'enfant en rééducation, il y a des moments où nous découvrons que nous ne sommes plus dans le jeu. Une fois encore, il faut savoir que c'est nécessaire. Un enfant ne peut pas sortir de sa problématique sans prendre temporairement son interlocuteur dans cette problématique. Quand on parle de contre-transfert en rééducation, ce n'est pas pour qu'on apprenne à maîtriser ce contre-transfert, c'est pour qu'on apprenne à le reconnaître et à travailler avec. Et comme on n'est jamais sûr de pouvoir se faire confiance entièrement, il n'y a qu'un moyen, c'est de se mettre soi-même en relation triangulaire dans des groupes où l'on parle des difficultés dans lesquelles nous sommes avec les enfants que nous écoutons. Le travail que fait le rééducateur à ce moment-là ne porte pas sur l'enfant, mais d'abord sur lui-même et sur ce que la relation avec l'enfant a déclenché en lui.

Deux phrases d'un poète pour terminer. Un des bons moyens pour travailler, quand on est rééducateur, c'est de lire la poésie. Elle nous oblige à réfléchir, car souvent de manière très elliptique elle révèle ce que nous n'arrivons pas à dire à travers tout un discours.

***André Du Bouchet, premier extrait :***

*Il ne parle que si,*  
*enfin - et comme il supporte, je suis, en un instant, parvenu moi-même*  
*à être là<sup>6</sup>.*

J'ai pensé à ce petit texte par rapport à la situation que je vous ai exposée, car je crois qu'à plusieurs reprises, cette rééducatrice est parvenue à *être là*.

André Du Bouchet, deuxième extrait choisi à votre intention puisqu'il y est question et du corps et de la parole et qui de fait résume toute mon intervention :

*Parole*  
*qu'à nouveau, le corps, quand il a hésité,*  
*ouvre.<sup>7</sup>*

Ce texte résonne en moi en ce qu'il trace la gaucherie qui est nôtre dans la démarche que je crois être celle de tout rééducateur, et que nous avons tant de mal à mettre en place : s'ouvrir à la parole, ouverture qui ne devient possible qu'après que nous ayons accepté quelque chose d'une errance nécessaire au travail.

Texte enregistré et décrypté par Maryse MÉTRA

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>

---

<sup>6</sup> André du Bouchet, *Notes sur la traduction*, in *Ici en deux*, Mercure de France

<sup>7</sup> André du Bouchet, in *Ici en deux*, Mercure de France