

Décembre 1998, L'ERRE n° 17, Elaborer la demande, désirer aider..., pp. 10-16

« ...en définitive, la seule question qui se pose est de savoir s'il est indiqué ou non, lors des premières rencontres que l'on a avec un enfant, de lui proposer une rééducation ».

Yves de LA MONNERAYE ¹

A qui s'adresse la rééducation ?

ou

A la recherche d'éléments pertinents pour poser une indication d'aide rééducative... ²

Jeannine DUVAL HERAUDET

Suite à la demande d'aide du maître au réseau, après la rencontre avec l'enseignant et avec les parents, si l'hypothèse d'une rééducation éventuelle a été formulée, l'enfant et l'adulte, en position « d'aidant éventuel », le rééducateur, se rencontrent pendant quelques séances, dites « préliminaires ». Ces séances ouvriront, la plupart du temps, sur le processus rééducatif.

Ces séances permettent de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses émises par l'équipe du Réseau concernant la difficulté, et la situation globale de cet enfant. Elles permettent au rééducateur de mieux connaître l'enfant, et de pouvoir situer ce qu'il pense pouvoir ou ne pas pouvoir lui proposer. Il est illusoire de prétendre

¹ Yves de LA MONNERAYE, 1991, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p., p. 81

² Cet article est construit à partir de : Jeannine DUVAL HERAUDET, 1998, *La rééducation à l'école : un temps entre-deux pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 796 p.

pouvoir obtenir **tous** les renseignements sur l'enfant, avant de commencer le travail avec lui. Il est contraire à une éthique posant le travail avec l'autre comme une rencontre, de chercher à obtenir tous les renseignements possibles, et par tous les moyens possibles. Il n'est pas question de procéder à une recherche d'informations qui s'apparenterait à l'enquête policière, et qui se situerait en antinomie avec une position d'écoute du sujet. Ce qui comptera au cours des séances préliminaires, comme ensuite, au cours du processus rééducatif, si celle-ci est décidée, c'est ce que l'enfant apportera, lui, de son histoire, au cours des séances, ce qu'il en a retenu, élaboré, et non la connaissance d'une anamnèse qui se voudrait la plus précise possible.

Pour l'enfant, de même, c'est le temps de connaître un peu cet adulte qui lui propose de l'aider, et la fiabilité de sa parole, ainsi que celle du cadre de cette aide. C'est le temps qui lui est offert pour comprendre quel genre de travail tout à fait inhabituel lui est proposé au sein de l'école, et d'en apprécier, d'en évaluer pour son propre compte ce qu'il pourrait en retirer. C'est le temps avant de s'engager, le temps pour pouvoir vérifier s'il pourra ou non refuser cette aide, comme on le lui a annoncé, si sa parole et sa décision en seront respectées, le temps de voir s'il « n'est pas en train de se faire avoir » une fois de plus, sachant que seule la certitude qu'il peut avoir de pouvoir refuser, accrédite la valeur de son acceptation, si jeune soit-il.

Il est souvent avancé que « tout est dit au cours des premiers entretiens ». Ce « dit » l'est souvent sous forme d'énigme et ne prend sens que beaucoup plus tard. Mais ce constat souligne l'importance de ces premières rencontres. Le récit de nos rencontres avec **Ismène**, confirmera que, de toutes façons, des choses importantes se disent, se jouent et se représentent. Moments fondamentaux d'une rencontre singulière entre un adulte et un enfant, ces séances préliminaires inaugurent la relation.

L'objectif des séances est clarifié à l'enfant, comme est annoncée la décision qui est attendue de lui après ce temps de connaissance réciproque préalable. Lui sont également, et ce, dès la première rencontre, énoncées les règles de fonctionnement, le cadre de travail.

Il est nécessaire de préciser que nous entendons le mot « cas », comme « un exemple », dans le cadre d'une démarche clinique. Ismène n'est pas un « cas » exceptionnel, mais celui d'une fillette de sept ans, rencontrée au mois d'avril avec sa mère, suite à une demande d'aide de la part du maître de Cours préparatoire, fin mars. Choisir ici un « cas » d'exception irait à l'encontre de ce

que nous voulons analyser de ce qui a conduit à lui proposer une rééducation.

Nous réunirons en fin de récit des quelques séances évoquées, les premières hypothèses qui ont émergé peu à peu concernant les difficultés précises de la fillette et les questions qui se posent. Les hypothèses ont été élaborées dans l'après-coup des séances, et en fonction de certaines répétitions qui apparaissaient, peut-être, du fait même de leur répétition, significatives de quelque chose que cet enfant tentait de dire. Nous ne serons jamais assez prudents en répétant qu'il ne s'agit que d'hypothèses, de tentatives de compréhension, d'autant moins confirmées en début de travail avec un enfant.

Les séances préliminaires avec Ismène

Ou Cinq rencontres avec Ismène

L'entretien avec le maître de Cours Préparatoire m'avait alertée sur la « dispersion » de la fillette, sur sa grande difficulté à se concentrer sur une activité. Il s'inquiétait de ses difficultés d'investissement des apprentissages. Ismène n'était toujours pas « entrée » dans la lecture au mois de mai, même si elle avait réalisé quelques acquis. L'enseignant avait évoqué des « vols » répétés, à l'école ou dans les magasins.

La mère, rencontrée, avait parlé de sa maladie, occasionnée par « un fragment de placenta » resté dans l'utérus après un accouchement, trois ans auparavant. Ismène avait pu verbaliser son angoisse quant à la santé de sa mère, angoisse que rien ne parvenait à rassurer. Cette mère était-elle fatiguée ou d'une nature particulièrement dolente ? Il était en effet difficile de la croire, à la voir, complètement rétablie... Pourtant, elle se disait guérie, et un garçon était né depuis. La mère avait raconté la difficile séparation de la famille, pendant une année, lors de son hospitalisation, alors qu'Ismène avait entre quatre et cinq ans. La grand mère maternelle était très malade, en dialyse. La question de la mort restait présente dans la famille.

Les relations mère-fille apparaissaient très conflictuelles, Ismène « attendant les cris de sa mère pour obéir ».

Pendant l'entretien, Ismène s'était peu à peu rapprochée de sa mère, lui caressant la main, puis le bras, et posant enfin sa tête sur la poitrine de celle-ci.

Lors de la première rencontre avec Ismène, je lui explique les règles de fonctionnement, le cadre de ces séances, comme à tous les enfants.

La salle de rééducation de cette école ne remplit pas toutes les conditions d'écart nécessaire par rapport à la vie des classes. C'est un ancien « cagibi » qui m'a été réaffecté; certains, dans l'école le nomment « le placard », car cette petite pièce étroite remplissait cette fonction auparavant. Une porte sépare cette pièce de la classe voisine, et n'offre aucune protection sonore. C'est d'abord une gêne pour Ismène, car elle sait, et me dit que sa sœur est élève de cette classe, et elle s'efforce d'écouter ce qui se dit. Mais c'est aussi l'occasion pour elle de parler de sa sœur et de déclarer : « *Elle est jolie ma sœur* », tout en ajoutant: « *Moi, je suis moche* ». Elle renchérit alors : « *Ma mère, elle est jolie, je l'aime* », avec un grand geste des bras qui s'écartent, et une voix qui augmente de volume.

Avec de la pâte à modeler, elle fait alors « des petits gâteaux » et écrit une lettre de son nom sur chacun. Je me souviens alors qu'elle avait fait sensiblement la même chose lors de l'entretien avec sa mère. Elle choisit ensuite de jouer aux « *petits chevaux* », et, tout en connaissant les règles, tente de tricher à plusieurs reprises, lançant les dés deux fois de suite lorsque le chiffre obtenu ne lui convient pas.

Elle dessine enfin « *une princesse. C'est ma maman* ». Puis elle écrit « *maman* » dans un phylactère. « *Maman se promène. Elle fait la danse. Elle s'appellerait Bahia. Elle est tranquille. Elle a des yeux bleus, elle est amoureuse* ». (Sa maman a les yeux très noirs en réalité). Puis elle chantonne « *Nous, on garde le secret...on dit pas, à personne..., tra la la lère...* », reprenant ainsi la règle de discrétion de ma part annoncée au début, (et voulant, sans doute, s'en assurer ?) Elle me menace alors avec le doigt: « *Si tu dis !!...* » Elle dessine alors le soleil qui « *va bientôt toucher le château* ».

Avant de partir, Ismène veut emporter son dessin, alors que j'avais explicité comme règle que « *tout ce qui se fait ici, c'est pour se parler, c'est une parole dite entre nous, alors on n'accroche pas les dessins au mur et on ne les emporte pas. Ils restent dans la pochette à ton nom, que je conserve et à laquelle personne n'a accès.* »

Dans ce contexte, cette « pochette » devient « *un objet tiers* » entre le rééducateur et l'enfant. Cette règle est variable selon les rééducateurs, puisque l'on peut considérer que son dessin appartient à l'enfant. On peut aussi penser qu'il appartient, comme les constructions et autres élaborations, au dedans du lieu rééducatif, à une relation à un moment précis, dans une intention et dans un contexte précis, et

que l'emporter, c'est risquer de le voir transformé, interprété autrement, c'est aussi risquer de figer quelque chose, davantage que par la parole qui raconte, si l'enfant souhaite raconter...Toujours est-il que j'avais posé cette règle. Ismène, en tentant de la détourner, a peut-être cherché à en vérifier la solidité, la stabilité. Elle veut aussi emporter une feuille blanche, dernière tentative pour dévoyer la règle, pour faire jouer les limites, le « dedans » et le « dehors », et pour éprouver par la même occasion la « fermeture » du « dedans », sa capacité à conserver, à contenir, à « ne pas fuir »...La plupart des enfants « testent » ainsi les règles, le cadre, que l'adulte a posées. Peuvent-ils faire confiance ? Leur sécurité est-elle assurée ? Certains ont eu des preuves, nombreuses parfois, qu'il ne faut pas se fier à la parole de l'adulte. Il est normal de se méfier avant de confier quelque chose de soi, si peu soit-il.

Lors de la séance suivante, Ismène s'enquerra des autres enfants qui viennent travailler avec moi. « *Et Jimmy, il vient aussi ?* » La plupart des enfants, à un moment ou à un autre, veulent savoir qui vient, ce qu'ils font, « *Alex, il fait comme moi ?* » demandera Denis. On peut, sans grand risque de se tromper, avancer que cette question marque leur investissement dans la relation, et surtout l'apparition des phénomènes transférentiels, processus que nous évoquerons, dans les effets qu'ils peuvent avoir dans les élaborations de l'enfant. Elle affirme également m'avoir attendue, c'est-à-dire avoir repéré le jour de notre rencontre. « *Je savais que tu viendrais !* » Ce repérage dans le temps, à partir du moment des séances, repérage qui s'effectue chez la plupart des enfants, même les plus jeunes, à travers le transfert qui s'instaure, peut déjà être considéré, semble-t-il, comme le travail d'élaboration de la séparation, du manque, de l'attente, de l'anticipation.

Lors de cette deuxième séance, Ismène touche à tout, ne se fixe à aucune activité. Je lui demande alors de choisir quelque chose. Elle prend des petits animaux en matière plastique, une maman cochon qui allaite quatre petits: « *Ma maman aussi elle en a quatre* » (enfants). Elle reprendra le fait « *qu'elle est moche* », que rien ne lui plaît, dans sa personne. A partir des animaux, elle construit une histoire un peu décousue qui se passe au Maroc. Il y a deux sœurs cochons, des ânes, et des handicapés (?) qui regardent. Malgré ma question, je ne saurai rien de plus des « handicapés »...

« *La grand mère regarde les animaux. Aziz regarde la télé, puis il part avec sa fiancée. Ils vont se marier.* »

Elle prend alors le personnage masculin et le place rapidement sur la tête du personnage féminin et le repose aussitôt.

Je lui demande ce qui se passe. « *Rien, rien...* », dit-elle, gênée... Puis elle déclare, « *J'ai plus envie...* »

Elle demande alors à faire un dessin, et choisit de faire mon portrait. « *Tu as une très grande robe* » (Elle a commencé ses deux personnages féminins (sa mère et « moi ») par la robe. Son coloriage dépasse le trait: « *La couturière s'est trompée!* » « *Tu es dans une maison, ... tous les vendredis tu viens me voir ?...tu as les yeux comment ?* (elle regarde) *et tes cheveux ? Je vais pas te les faire marron, mais jaunes. Je vais te faire quand t'étais jeune !...T'avais un « collier de cœur » ?* (en forme de cœur, veut-elle dire)...*des manches comme une princesse...* (Elle compte les cinq doigts lorsqu'elle dessine)...*Je vais t'arranger...* (!!!)...*le rouge à lèvres...le nez...et du vernis* (sur les ongles) ». Elle dessine de grandes boucles d'oreilles, puis écrit mon nom dans un phylactère. (Il faut noter que je ne porte pas de bijoux, que je n'ai ni rouge à lèvres, ni vernis... elle m'a donc « *arrangée* », en effet...)

Lors de la séance suivante, elle raconte que deux garçons lui ont baissé la culotte et que le maître les a grondés. Qu'a-t-elle fait ? « *Je leur ai foutu un coup de pied dans la zigounette... ça fait mal, ils sont partis à cloche-pied...* »

Avec les petits personnages, elle construira une histoire de fermier, puis dessinera un lit. Elle dit dormir dans un grand lit avec sa sœur et son frère âgé de trois ans. Elle voudra écrire le mot « lit » en pâte à modeler. Elle écrit d'abord « LIE », puis me demandera mon aide : « *Il y a un « e » ?* »

La quatrième séance n'apporte rien de sensiblement nouveau.

Lors de la cinquième séance, elle dessine « *Une princesse qui a dit à sa maman : - Est-ce que je peux me marier ? Et sa maman lui dit non.* » A sa demande, j'écris l'histoire en haut du dessin.

Nous possédions de nombreux éléments pour une indication de rééducation, et le travail était déjà vraiment engagé avec Ismène. Il devenait nécessaire de marquer la scansion de fin des séances préliminaires et de début de rééducation. Je lui ai donc posé la question de sa décision et lui ai demandé d'en parler à ses parents avant la séance suivante, stratégie que j'ai adoptée avec tous les enfants. Je lui demandais de réserver pendant une semaine, et après l'échange avec ses parents, la réponse positive qu'elle voulait me donner aussitôt.

Quels éléments nous paraissent significatifs, et quelles hypothèses pouvons-nous formuler concernant les difficultés d'Ismène ?

Rappelons que ces hypothèses ne sont posées qu'après cinq rencontres, et qu'elles ne présentent aucun caractère définitif... De ce fait, elles se présentent plutôt sous la forme de questions.

- ***Que signifie la répétition de l'écriture de son prénom ?***

Le prénom est la marque la plus personnelle de l'identité.

Est-ce pour énoncer, à sa manière, sa difficulté à se construire, à trouver son identité, à se faire une place dans la fratrie, à élaborer et dépasser une rivalité fraternelle avec une sœur qui n'a qu'un an de plus qu'elle (et qui est jolie, elle), qu'Ismène répète son prénom, l'écrit de diverses manières ? Est-ce pour énoncer sa difficulté à se séparer d'une mère qui, pour l'instant, est peut-être une rivale, dans un conflit oedipien peut-être pas complètement élaboré ?

- ***Elle dit et répète qu'elle se trouve « moche »...***

Ismène ne peut préciser ce qui ne lui plaît pas dans sa personne.

Je me suis demandée si cette appréciation ne concernait pas plutôt ses pensées qu'elle trouve « moches » ?... Mais je n'ai pas d'éléments de réponse pour l'instant.

- ***Qu'est-ce qui pousse Ismène à « prendre » des objets dans les magasins ou à l'école ?***

Cette tendance, qui avait disparu, nous avait dit le maître, est à nouveau présente... WINNICOTT³ lorsqu'il évoque le vol en tant que « *tendance anti-sociale* », l'explique comme recherche désespérée d'un amour dont l'enfant se sentirait privé. Ce sentiment de privation apparaîtrait d'ailleurs comme une « *déprivation* », c'est-à-dire comme une privation suite à une bonne relation, et non comme une réaction à un manque que l'enfant aurait de tout temps connu.

On peut faire l'hypothèse d'un lien éventuel entre la période de séparation des enfants, lorsque la mère a été hospitalisée, et l'effective

« déprivation » de son amour et de sa présence, à ce moment-là.

- ***L'ambivalence de sa relation à sa mère***

Cette ambivalence apparaît à plusieurs reprises. Sa mère « est jolie, elle l'aime ». Elle la caresse, se blottit contre elle, lors de l'entretien. La relation entre elles est pourtant conflictuelle. Elles le reconnaissent toutes deux. Ismène situe sa mère dans un château fort, sur son dessin... Est-ce pour la protéger ou pour l'enfermer ? Cette relation semble se situer dans le registre imaginaire, comme une relation qui n'a pas élaboré la séparation, qui n'a pas intégré le tiers. Qu'en est-il de l'effet de la métaphore paternelle pour Ismène ?

On pourrait s'interroger d'autre part, sur le sens d'une tendresse qui apparaît exagérée dans ses manifestations, de la part de la fillette envers sa mère, sur le sens de sa peur impossible à rassurer concernant la maladie de celle-ci ou sa mort éventuelle.

FREUD, à propos du Petit Hans⁴ décrit le processus de « refoulement par formation réactionnelle » : « Seul le caractère excessif et compulsif de la tendresse trahit que cette attitude n'est pas la seule présente, qu'elle se tient constamment sur ses gardes pour maintenir son contraire réprimé, ce qui nous permet d'inférer par construction, l'existence d'un processus que nous décrivons comme refoulement par formation réactionnelle. » L'attitude d'Ismène est-elle le signe d'une défense contre des sentiments agressifs envers sa mère, qui ne peuvent s'exprimer sans une trop grande culpabilité ? D'autant plus que « la mère » de son troisième dessin, s'oppose au désir de « la princesse » qui veut se marier... Qu'a pu élaborer Ismène du conflit Oedipien ? Où en est-elle ? Il apparaît nettement, quoi qu'il en soit, que cette ambivalence par rapport à sa mère, la retient en arrière dans son « grandir ».

- ***La question sexuelle ne paraît pas du tout élaborée, dépassée.***

Elle semble omniprésente, depuis les attributs féminins et sexualisés dont elle pare sa mère et dont elle me pare dans ses dessins, dans les cœurs, omniprésents, - elle me raconte même à plusieurs reprises qu'elle a « *une calecullette en forme de cœur* »-, dans les histoires de mariage, et jusqu'à la représentation du « lit » du fermier. Le geste, esquissé mais vite dissimulé, nié, de

³ D. W. WINNICOTT, 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, 466 p., p. 293

⁴ Sigmund FREUD, 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, PUF, 9^{ème} éd., 1990, 102 p., p. 20

l'accouplement des « amoureux », montre sans doute que le refoulement s'exerce, mais montre en même temps qu'il n'y a pas eu suffisamment d'élaboration, de déplacement, de changement d'objet, de sublimation. Le refoulement n'est sans doute pas suffisant, pour que la pensée soit déssexualisée, pour qu'Ismène puisse investir ailleurs et pour qu'elle puisse entrer sereinement dans les apprentissages.

Le regard tient une grande place dans ses histoires: la grand mère regarde, « les handicapés » regardent, Aziz regarde la télé avant de partir « se marier », les femmes ont des « yeux bleus d'amoureux »...

Qu'en est-il de la sublimation de la pulsion scopique ? Qu'en est-il de sa représentation de la scène primitive et des théories infantiles qu'elle a pu élaborer ? Qu'en est-il de ce qu'elle peut savoir de sa propre naissance ? de ce que font les parents ensemble ? Où en est-elle des questions : « D'où viennent les enfants ? » et « Où vont les morts ? »

Elle sait que sa mère a failli mourir... Elle n'arrive d'ailleurs toujours pas à conjuguer cette peur au passé.

Elle dit qu'elle veut faire « docteur pour faire sortir les bébés »..., ce qui articule à la fois son désir de savoir, de voir, et sa peur, puisque c'est un fragment de placenta resté dans le ventre de la mère qui a été à l'origine de la maladie de celle-ci.

Ismène a-t-elle vu ou cherché à voir quelque chose qui concernait ses parents, ce qui représenterait une charge considérable de culpabilité et d'angoisse vis à vis du « voir » ?...Est-ce vraiment « par hasard » que, justement, ce soit elle que les garçons ont choisie pour baisser la culotte à une fille ? (Au cours de ce premier entretien, la mère avait rapporté un épisode semblable : elle avait surpris Ismène avec un garçon et une fille, culottes baissées, ce qui avait valu une démarche auprès d'une psychologue).

Où en est Ismène de l'acceptation de son sexe ? Où en est-elle de l'angoisse de castration, de l'acceptation de la différence des sexes et des générations ? Que vérifie-t-elle, dans cette répétition ? Quand on sait que la lecture et l'écriture sont des activités autour du « voir » et de « l'entendre », ces éléments éclairent quelque peu les difficultés de la fillette à y entrer véritablement...

Il semblerait que les solutions actuelles qu'elle a pu parvenir à élaborer, ne sont pas satisfaisantes pour qu'elle puisse se dégager de ces questions...

Des éléments de la névrose infantile et de son mythe individuel restent sans doute à élaborer... La trilogie de ses dessins montre sa mère, puis la rééducatrice, puis « une princesse » qui demande à sa mère de se marier... et pour laquelle la mère refuse... Quelque chose sans doute de la triangulation, de la séparation, ne s'est pas joué, ou pas bien joué...

Ismène semble avoir besoin de rejouer, de représenter ces différentes questions, encore et encore, dans un processus qui s'apparenterait à un tâtonnement expérimental, afin de trouver de « meilleures » solutions...

• ***Est-ce Ismène « l'handicapée » ?***

C'est peut-être en même temps sa mère, qu'elle voit comme fatiguée, ou malade, (ou encore installée dans un statut de malade ?), manquant d'énergie, non disponible à ses enfants, diminuée...Les débuts d'une relation rééducative sont souvent l'occasion de représentations d'accident, de blessures, de pannes de voiture, mais aussi de réparation, d'hôpital... Transposition à peine voilée de la situation de l'enfant en souffrance qui vient chercher de l'aide et en attend une réparation.

Au niveau de la relation, ***des éléments transférentiels*** apparaissent nettement. Il est vrai que je n'ai de la princesse que les manches, mais que je tiens beaucoup de place...Est-ce « de bon augure » que je sois représentée dans une maison d'apparence plus ouverte que ce château fort de la mère ?

Que peut-on dire de la difficulté d'Ismène ?

Un enfant en difficulté psychopédagogique

Yves De LA MONNERAYE donnait à Saint Nazaire⁵ cette définition d'une « difficulté psychopédagogique » :

- ***« Psycho : parce qu'il s'agit à chaque fois de sa vie personnelle,***
- ***pédagogique : parce que c'est un enfant qui dans sa vie personnelle d'enfant se trouve à l'école parce qu'on l'y a mis et que quelquefois il s'y trouve mal ».***

Il apparaît à l'évidence qu'Ismène fait partie de ces enfants qui ne sont pas disponibles pour les activités scolaires, parce que leur pensée est trop encombrée de préoccupations, de questions non résolues. Les réponses ont pris actuellement la

⁵ Yves de LA MONNERAYE, 1993, *L'enfant en difficulté à l'école*, conférence à Saint-Nazaire, tirage à part, p. 1

forme d'impasses... Les préoccupations de la réalité (maladie de la mère, sa fatigue encore actuelle, etc...) viennent s'intriquer avec des préoccupations fantasmatiques et des questions et élaborations par lesquelles doit passer tout enfant dans son « grandir ». Elargissant le « cas » d'Ismène à celui de la plupart des enfants rencontrés lors de ces séances, on peut dire que, pour ceux-ci, les difficultés ont très souvent surgi à l'école, au moment où l'enfant devait devenir un élève. ***Ces difficultés sont en relation avec la situation scolaire.***

La dimension psychopédagogique concerne toute cette zone médiane, difficile à délimiter, entre le pédagogique et le psychologique, les deux se chevauchant le plus souvent.

L'analyse des différents processus nécessaires au « grandir » de l'enfant, à son *adaptation*, à sa *capacité d'apprendre*, à l'*élaboration de son identité d'enfant, d'écolier et d'élève*, démontrent largement l'existence de cette zone du « psychopédagogique ». Tout ce qui concerne le *désir d'apprendre*, se situe dans cette zone.

Les hypothèses concernant la nature des difficultés de l'enfant, ne peuvent être formulées qu'à partir d'une constellation d'éléments, dont la connaissance au cours des rencontres, depuis la formulation de la première demande, constitue peu à peu un tableau clinique. Un élément seul ne suffit jamais.

Comment caractériser la difficulté psychopédagogique d'un enfant ?

1. Des difficultés pédagogiques

La position de cet enfant vis à vis du désir d'apprendre, des difficultés relationnelles et comportementales, nuisent à son inscription dans la culture et la collectivité scolaire.

Ismène n'est pas réellement entrée dans une démarche d'apprentissage de la lecture, même si elle a réalisé quelques acquisitions. Elle en est consciente, et a manifesté son inquiétude par rapport au redoublement... Son agitation, sa « dispersion », ne sont pas propices à l'apprentissage. Pourtant, Ismène est capable de justification rationnelle, elle met en œuvre une opération mentale appartenant à une pensée divergente⁶, en articulant un constat de la réalité et l'imaginaire, lorsqu'elle « explique »

après coup son trait malhabile, par une erreur « *de la couturière* »...

Le désir d'apprendre semble considérablement diminué chez cet enfant, ou bien il a disparu. Il ne parvient pas à apprendre, ou s'ennuie à l'école, ou encore, manifeste par tout son comportement qu'il est dans une attitude de refus, que celui-ci soit bruyant, comme l'opposition manifeste, ou beaucoup plus discret, mais peut-être plus inquiétant encore, comme le repli, le retrait.

Pourquoi plus inquiétant ? Parce que l'enfant risque plus de passer inaperçu, et qu'il faudra souvent plus de temps pour qu'une demande d'aide le concernant soit formulée. Parce qu'on peut considérer qu'un symptôme bruyant est un appel lancé à la cantonade, donc une tentative de solution et l'expression, d'une manière ou une autre, d'un désir de « réparation ».

Tout le comportement d'Ismène est manifestement un comportement d'appel à l'aide.

Même si elle est de toute évidence toujours présente dans le champ de la pédagogie, la composante psychologique domine dans ce qui constitue la difficulté de ces enfants.

2. Une dimension psychologique évidente

On fait l'hypothèse que les difficultés d'investissement des apprentissages de la part de l'enfant, ou encore que son comportement, qui diminue son efficacité dans les activités scolaires, sont en lien avec son histoire d'enfant. On pose l'hypothèse de questions vitales non résolues, non élaborées, restées sans réponse, qui rendent l'enfant indisponible à autre chose. On pose l'hypothèse de choses tues, de choses intolérables, non exprimées, non parlées, non symbolisées, non intégrées, restées à « l'état brut », à l'état de « réel », qui « parasitent » sa vie. La nécessité de *désencombrer* le passé de l'enfant pour qu'il puisse vivre son présent et sa vie, apparaît comme primordiale, urgente. Ce que vit et montre Ismène, en constitue une illustration particulièrement éclairante.

Des expériences de défaite, des « mises hors-groupe », ont pu s'accompagner de vécus de déliaison psychique, d'un sentiment d'incapacité, d'impuissance, de blessures narcissiques, pouvant conduire à des comportements de rejet, de révolte, ou à des comportements dépressifs. Ismène finit, en effet, par être rejetée par ses camarades. Elle est parfois agressive avec eux, sans raison apparente, et de plus, elle est accusée d'être une « voleuse ».

⁶ La pensée divergente permet « la recherche de solutions originales, à partir d'informations, elle met en jeu les capacités d'élaboration, d'analogie, d'implication, de synthèse, mais aussi l'affectivité et l'imaginaire. La divergence est condition de créativité du sujet... » (Philippe MEIRIEU, 1988, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 180 p., p. 114).

Les difficultés scolaires ne sont pas une donnée en soi, mais elles peuvent être entendues comme un symptôme, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire qu'on leur suppose un sens...

Lorsque le sujet s'épuise dans des actions stériles et lorsqu'il se heurte à des impasses, lorsqu'il ne parvient plus à trouver des repères pour vivre, on peut penser que lui offrir un espace-temps favorable à l'expression, à la mise en mots de ses vécus, de ses ressentis, de ses questions, et à la recherche par lui-même de réponses, l'aideraient à les symboliser, à les élaborer, à s'en distancier, à s'en libérer, et à donner du sens à son histoire. *Il semble nécessaire de se poser la question d'une indication soit rééducative, soit thérapeutique.*

L'indication d'aide pédagogique spécialisée est habituellement déjà posée et engagée à cette étape du travail. Des interrogations peuvent subsister entre une indication de thérapie ou une indication de rééducation. Yves de LA MONNERAYE met en garde contre une idée couramment admise: « *...c'est une erreur de poser le problème en termes de « gravité ». Il faut le poser en termes de structure et l'aide que l'on peut apporter à l'enfant doit être adéquate à l'analyse de l'ensemble de la situation humaine dans laquelle on est pris - je précise « on », c'est non seulement l'enfant, mais au moins l'instituteur, les parents et le rééducateur - et non résulter d'une seule analyse des symptômes de cet enfant...comme si la rééducation était une psychothérapie pour cas faciles, ou pour petits symptômes; cela n'a rien à voir. Il s'agit de deux champs épistémologiques différents* »⁷.

Reconnaître la ressemblance et l'altérité, la séparation, et pouvoir créer des liens qui intègrent les différences, c'est faire exister le symbolique. Se reconnaître, chacun, dans ce qui réunit, mais aussi dans ce qui sépare, est la condition préalable pour que puissent s'envisager de possibles échanges et collaborations entre praticiens de différents champs de l'aide à l'enfant. Une complémentarité pourra peut-être en être dégagée, remplaçant une trop fréquente rivalité imaginaire, une lutte de territoires, à laquelle se rattachent l'exclusivité d'une pratique, et le rejet de l'autre.

Nous savons qu'un **symptôme** n'est que « la partie visible d'un iceberg », et une construction défensive contre l'angoisse, un **compromis** élaboré par le registre **symbolique** en fonction de causes qui peuvent être extrêmement variées. Il

n'est donc pas possible de différencier l'aide rééducative et l'aide thérapeutique, selon l'entrée par les symptômes. Un symptôme ne constitue donc pas un indicateur valable ni de l'origine des difficultés, ni de ce qui serait nécessaire à l'enfant.

Les réponses apportées à l'occasion des séances préliminaires permettent de compléter les éléments qui peuvent laisser supposer la nécessité d'une thérapie, ou qui permettent de poser l'hypothèse que **la difficulté de l'enfant puisse être normale dans un parcours difficile, une rééducation étant alors appropriée pour l'aider.**

En prenant appui sur ce qu'a apporté Ismène en séance, et en resituant son « cas » à la fois dans le cadre plus général des enfants rencontrés lors de ces séances préliminaires, nous nous demanderons si l'élément repéré conduit plutôt à une réponse rééducative ou à une réponse thérapeutique, ou bien s'il peut concerner l'un ou l'autre champ. Notre démarche d'analyse nous conduira à compléter les éléments apportés par Ismène, avec des traits spécifiques empruntés à d'autres enfants, afin de tenter une synthèse opérationnelle pour la pratique. Nous soulignerons au passage, les besoins qui semblent non satisfaits chez ces enfants, mais aussi leurs potentialités, leurs capacités. Ces besoins et ces ressources, éclairent la nature de l'aide à lui apporter. Nous pourrions ainsi répondre plus précisément à la question posée:

« *A qui s'adresse la rééducation ?* »

3 . Dix questions principales pour l'indication d'aide rééducative

Les rencontres avec le maître, avec les parents, le contexte familial, historique et social de l'enfant, ont apporté des éléments d'information en ce qui concerne cet enfant. A partir des premières rencontres avec celui-ci, une série de questions va devoir trouver des réponses qui, d'une part, permettront de poser l'indication, d'autre part, guideront ensuite l'action d'aide à mettre éventuellement en place.

1 . L'attitude de l'enfant face aux apprentissages menace-t-elle ou non, son devenir d'élève ? A-t-il « renoncé » aux apprentissages ?

Lorsque le désir d'apprendre n'est plus là, l'enfant dit qu'il « *s'embête à l'école* », qu'il n'aime « *que la récré* ». Il semble que l'enfant ne veut pas apprendre, parce qu'il ne peut pas apprendre. C'est de l'ordre d'une **impossibilité, d'un empêchement**. Il apparaît que l'enfant ne parvient pas à être à **bonne distance de l'apprentissage**. Il oscille du trop de sens au pas assez de sens, au non-sens. Le trop de sens

⁷ Yves de LA MONNERAYE, 1991, op. cité, p. 82 et 83

provoque angoisse, le non-sens des savoirs scolaires entraîne évitement, désintérêt, refus d'entrer dans les apprentissages.

L'enseignant peut-il éviter totalement ces appels aux résonances affectives de l'enfant, d'autant plus lorsque l'on sait qu'elles font partie intrinsèque du désir d'apprendre ? Une attention peut être portée par le maître, pour dégager le cognitif de trop de références à la vie personnelle des enfants. Cependant, il semble prioritairement nécessaire, et plus efficace, d'aider certains enfants à se dégager de pensées s'apparentant à un registre obsessionnel, lequel ramène tout ce qui est vu ou entendu aux préoccupations obsédantes.

Une aide rééducative ou une thérapie peuvent être indiquées, dans ce but.

2. L'enfant semble-t-il dans une recherche de solutions à ses conflits, dans une démarche dynamique ?

Ses symptômes sont-ils toujours dans le même registre, dans la même répétition, ou stéréotypés, vidés de leur sens même d'appel à l'autre ?

Il semblerait alors qu'une psychothérapie soit plus indiquée.

Des symptômes bruyants ou dérangeants, peuvent être considérés comme des **manifestations d'appel**. D'autre part, de nombreux enfants ne travaillent que lorsque le maître est près d'eux. Ismène s'agite, demande, appelle, sollicite beaucoup les adultes de l'école, « prend » des objets à l'autre. Elle me saute au cou et vient quelquefois contre moi dans la cour, ou s'approche très près, me touche furtivement, lorsque je lui raconte une histoire, rappelant les attitudes avec sa mère lors de notre première rencontre. Tout se passe comme si elle avait besoin de toucher l'autre (dans le sens corporel mais peut-être aussi affectif ?) pour le sentir exister, peut-être aussi pour se sentir exister ?

Ces manifestations d'appel à l'autre, quelles que soient leur forme, semblent témoigner d'un désir et de **capacités « d'auto-réparation »** de l'enfant, témoigner de ses **tentatives pour se construire, pour se trouver ou se (re)trouver...** Pour la théorie psychanalytique, **le symptôme est en soi une tentative dynamique du sujet qui tente de régler un conflit réel dans lequel il se trouve pris.**

Le « dynamisme » de l'enfant, semble constituer un indicateur de l'aide rééducative

Jacques LEVINE conseille de faire confiance aux « **capacités d'auto-guérison** » du sujet, faisant le parallèle avec le chien qui lèche ses blessures. Yves de LA MONNERAYE, à Valence, donnait comme différence la plus pertinente entre rééducation et thérapie, le fait que pour l'enfant, lorsque les choses ne sont pas figées, rigidifiées, mais en construction, lorsque le symptôme est encore dans « une phase appelante », la rééducation peut être la plus indiquée. « *Je crois que ce qui convient à ce genre d'enfants, est d'un autre ordre (que pédagogique), et probablement plus en amont, si j'ose dire. Nous sommes dans une phase de construction de la pensée et dans une phase d'appel du symptôme, c'est probablement la distinction la plus pertinente que l'on puisse faire entre rééducation et thérapie par exemple.*

*Dans le cas de la rééducation, nous sommes dans l'ordre de la construction d'un sujet face aux difficultés de la vie, au moment où il assimile les codes de la culture et où il apprend à les faire fonctionner »*⁸. C'est aussi ce que soulignait Bruno NADIN, psychanalyste, dans sa préface au livre de DEPAULIS⁹: « *Cette distinction fondamentale (entre rééducation et psychothérapie)...est essentiellement dynamique, faisant le partage entre les enfants dont l'état s'aggraverait régulièrement si rien n'est entrepris dans le cadre d'un traitement psychanalytique, et ceux en crise de croissance psychique dont l'état risque de s'aggraver si on fait n'importe quoi. La plupart des enfants relèvent de la seconde de nos propositions. Ce sont des enfants qui grandissent mal, mais qui grandissent malgré tout. Ils demandent simplement une aide ponctuelle...une ouverture du champ de la parole... Il ne faut pas pour autant tomber dans le contresens qui serait de dire: « tous psychanalystes (ou psychothérapeutes) ». Parler de ce qui habituellement est tu ne signifie pas faire une psychothérapie... ».*

3. Quels sont les lieux dans lesquels l'enfant manifeste sa souffrance ? Depuis quand ?

Lorsqu'un enfant :

- manifeste des symptômes dans le seul espace familial,
- ou que ces symptômes se retrouvent dans tous ses lieux de vie, sous la même forme,

⁸ Yves de LA MONNERAYE, 1994, La rééducation pourquoi ? Pour qui ? IN Brochure AREN26, n° 14, p. 25 à 36., p. 32

⁹ Bruno NADIN, préface, in DEPAULIS, 1992, Clinique de la demande en consultation infantile, Presses Universitaires de Nancy, 115 p.

- et/ou que ces symptômes semblent ancrés, solidement et profondément implantés dans son fonctionnement psychique, avec un manque évident de mobilité,

il exprime ainsi sa difficulté à se construire d'abord et surtout en tant qu'enfant, au sein de sa famille. Ces enfants semblent avoir arrêté leur croissance.

Lorsque l'enfant ne paraît pas encore interroger le passage de l'enfant à l'élève, mais que le nouage de sa difficulté semble se situer bien plus « en amont », il semble qu'une aide thérapeutique pourrait être la plus appropriée.

A contrario, étayant notre proposition sur les positions de Bruno NADIN,

*lorsque l'enfant « grandit mal » mais « grandit malgré tout », une **rééducation** peut convenir pour répondre à ses besoins.*

4. Qu'en est-il de l'histoire personnelle de cet enfant ?

Repérer dans l'histoire personnelle et familiale actuelle de l'enfant, rapportée par la famille ou par l'enfant, des événements qui ont modifié quelque chose à l'économie familiale, ou des difficultés particulières rencontrées par la famille, sans entrer dans une logique d'anamnèse, peut donner des éléments de compréhension de la possible difficulté de repérage, d'élaboration, que cette histoire peut représenter pour cet enfant.

5. Quelles sont les capacités imaginaires de l'enfant ? Quelles sont ses capacités d'élaboration, ses capacités de symbolisation ?

- L'enfant peut-il et sait-il jouer ? Est-il capable de « faire- semblant ? » Autrement dit, a-t-il accès à son registre imaginaire, et parvient-il à le faire fonctionner ?
- Est-il capable de jeu symbolique ? Maîtrise-t-il le langage parlé ? L'utilise-t-il ? Avec qui ? Dans quelles conditions ? Est-il capable de diverses activités de codage, en classe ? Autrement dit, possède-t-il les codes symboliques ? Sait-il les faire fonctionner ?
- Son discours, ses productions, ont-ils un sens ? Une logique ? S'il a acquis la lecture, comprend-il ce qu'il lit ? Autrement dit, a-t-il accès et peut-il faire fonctionner soupagement réel, imaginaire, et symbolique ?

- Cet accès est une condition nécessaire pour pouvoir créer, pour pouvoir apprendre; l'articulation et le passage souple entre les différents registres, est une condition de « santé mentale »...

L'affirmation de R. DIATKINE : « ...seuls les enfants qui savent jouer sont scolarisables »¹⁰, souligne l'importance de la mise en jeu de l'imaginaire et de son articulation avec le symbolique, (dans le jeu du même nom par exemple), dans tout apprentissage.

Ismène sait jouer, elle sait tricher (au « jeu des petits chevaux »), elle sait mentir, elle sait détourner les règles, elle peut tout à fait faire semblant. Elle a fait la preuve de ses capacités de symbolisation, d'élaboration, de transposition de ses préoccupations actuelles, dans ses dessins et dans ses jeux avec les personnages, dans le discours qui les accompagne.

La rigidification des mécanismes de défense entraînant un impossible accès de l'enfant au registre imaginaire, une impossible souplesse de circulation entre les registres imaginaire et symbolique, en ne permettant pas la mise en jeu des processus « d'auto-guérison » de l'enfant, semblent indiquer une aide thérapeutique. Le premier objectif de celle-ci sera de « déconstruire » les défenses de l'enfant, avant de « re-construire ».

A contrario, peut-on envisager, avec cet enfant, un travail de « re-présentation », de « re-construction », de symbolisation, qui pourrait respecter les défenses de l'enfant, tout en lui permettant de faire fonctionner plus librement, plus soupagement, ses différents registres psychiques, ainsi que leur articulation ? Si une « déconstruction » préalable ne semble pas s'imposer, on peut alors penser qu'une rééducation est possible.

6. Quelle est la capacité de l'enfant à faire face à l'angoisse ?

L'angoisse naît d'une *déliation entre une représentation et un affect*. L'angoisse est un phénomène normal, ordinaire. Tout sujet ressent de l'angoisse devant l'inconnu, devant une situation inhabituelle dans laquelle, de plus, il sait qu'il devra faire ses preuves, qu'il sera jugé, que ce jugement provienne de lui-même ou d'autres. Des mécanismes de défense peuvent cependant se mettre en place, comme une barricade qui tenterait d'empêcher le sujet de s'affronter à l'angoisse.

¹⁰ René DIATKINE, 1989, La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant, IN Actes du Congrès FNAREN de Besançon, p. 7 à 21., p. 10.

Une aide rééducative ou thérapeutique peuvent offrir à l'enfant une dimension contenante de son angoisse qui peut alors s'élaborer. Ces aides offrent à l'enfant des possibilités renouvelées de représentation, de symbolisation.

- **L'enfant parvient-il à exprimer, à élaborer, à symboliser son angoisse, à mettre des mots ?**

L'agressivité, la fuite, l'inattention, la rêverie, peuvent se présenter comme des modes de défense habituels de l'enfant face aux situations qu'il vit comme difficiles. La théorie psychanalytique considère le **symptôme** comme une tentative d'évitement d'un conflit psychique, comme une tentative d'évitement de l'émergence de l'angoisse.

Les difficultés d'attention, de concentration, ce que Pierre MARC¹¹ nomme les « capacités de mobilisation » de l'élève, l'agressivité qui surgit sans raison apparente, peuvent être souvent, quoique non exclusivement, considérés comme des symptômes. Ils peuvent dans ce cas être l'expression d'autre chose, d'un conflit, d'une souffrance, d'insécurité intérieure, de perte de repères. Lorsque l'enfant ne parvient pas à transformer, à symboliser son angoisse, celle-ci peut le submerger, et le plonger alors dans la sidération. Ou bien il la nie, mais elle s'exprime autrement, se décharge, sous forme d'excitation, de symptômes moteurs ou corporels, d'agitation, d'hyperkinésie, d'explosions de violence incontrôlable, de passages à l'acte. Elle peut aussi s'exprimer sous une forme psychosomatique, maux de tête, maux de ventre, eczéma,...

Ismène semble ne pas avoir élaboré, dépassé, ses questions relatives à la mort, à la sexualité, à la naissance. Le passé douloureux de la séparation d'avec la mère, peut être, semble-t-il, ce qui retient la fillette « en arrière », car il lui est difficile encore d'en élaborer quelque chose, d'en parler... L'arrêt, volontaire de sa part, de l'aide psychologique dont elle a bénéficié l'année dernière semble en lien avec cette grande difficulté de mettre des mots sur cet événement. « *Je voulais pas parler de ça* », a-t-elle dit lors de l'entretien avec sa mère. Ses passages à l'acte répétés, ses mouvements pulsionnels (vols, agressions soudaines envers les camarades...) sont-ils le seul moyen qu'elle a pu trouver actuellement, pour ne pas avoir à s'affronter à une angoisse trop violente ? *On peut penser qu'elle aurait besoin de pouvoir symboliser,*

élaborer, transformer du réel en du symbolique. Les capacités de symbolisation dont elle a fait preuve à diverses reprises, laissent présager des **possibilités « d'auto-réparation »**. Elle a montré sa capacité à symboliser, par le jeu, par le dessin et la parole, selon, donc, plusieurs registres. L'articulation du réel, de l'imaginaire et du symbolique peut donc fonctionner pour elle, dans sa fonction de recours.

*Ne doit-on pas lui donner les moyens de représenter, de symboliser, d'élaborer et de métaboliser les questions qui sont en lien avec cette angoisse ? Le moyen privilégié ne serait-il pas une voie indirecte, qui respecterait ses défenses actuelles contre l'angoisse, à travers des « re-présentations » détournées, à travers la fiction d'histoires inventées...déjà à distance.. ? Une **rééducation** dans l'école, pourrait lui offrir ce temps et cet espace de « tâtonnement expérimental » .*

7. De quelle manière l'enfant se situe-t-il :

- par rapport au monde,
- par rapport à la vie,
- par rapport à lui-même ?

Quelles formes de relations l'enfant établit-il avec son enseignant, avec les adultes, avec les pairs ?

Certains enfants se placent d'emblée et en permanence comme des victimes de l'adulte, de tous les adultes, et des autres enfants. Ou bien ils mettent sans cesse en danger la relation, agressent les autres, ou bien ils la refusent. Leur devenir même d'écolier est compromis par cette difficulté à établir des liens. Quelquefois, même la récréation est difficile à certains enfants, car les autres les frappent ou leur prennent toujours le ballon, ou bien ils sont sans cesse repoussés des jeux. Ismène n'a pas vraiment de « copines ». Les autres ont tendance à la repousser, à l'exclure. Dans un effet de cause à effet, est-ce aussi pour cela qu'elle se tourne plus vers les adultes, ou bien est-elle dans une impossibilité actuelle de nouer des relations sociales avec les pairs ?

Comment l'enfant investit-il le monde extérieur, les objets ? Manifeste-t-il de la curiosité à l'égard des événements, des objets, des personnes ? Est-il replié, en retrait ? Quels sont ses intérêts ? Qu'est-ce qui aiguise sa curiosité ?

Ismène a des intérêts, c'est une évidence. Mais ce ne sont pas prioritairement ceux de l'école, pour l'instant. Ce qu'elle manifeste de sa curiosité, se centre actuellement, dans ce qu'elle en rapporte au cours de ces séances

¹¹ Pierre MARC, 1983, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, coll. Exploration, cours et contributions pour les Sciences de l'Éducation, 235 p.

préliminaires, sur les questions de la différence des sexes, de la scène dite « primitive », de la naissance, de la mort.

Comment l'enfant se situe-t-il par rapport à son prénom, par rapport à son patronyme, c'est-à-dire par rapport à son identité privée et sociale ?

Nous avons évoqué les difficultés d'Ismène, relatives à l'image de soi (elle est « moche »). Elle semble en difficulté de construction de son autonomie, de son identité, en difficulté d'élaboration de sa place dans la fratrie, de la place par rapport à sa mère, de sa place dans l'école. Nous avons vu Ismène écrire son prénom, et en faire l'objet d'une activité répétitive, une première fois en présence de sa mère, une deuxième fois seule avec moi. S'agit-il de tentatives d'affirmation de soi dans son individualité ? S'agit-il d'appels pour être reconnue, à partir de son prénom, comme ayant une identité séparée de celle de sa famille, et en particulier de sa sœur, car elle n'évoque pas son patronyme ? Ses dessins sont des représentations des personnes importantes, et elle les nomme. Cependant, elle refusera de se dessiner elle-même, malgré la demande de la rééducatrice.

L'analyse des processus en jeu dans l'apprentissage, démontre à quel point la construction de son identité est fondamentale pour que le sujet développe ses capacités à apprendre. Le niveau d'élaboration de son identité par le sujet, son niveau d'aliénation ou de séparation par rapport au désir de l'autre, conditionne également ses modes de relation aux objets et aux autres. Certains enfants n'ont pas accédé à la possibilité de nouer des relations symbolisées avec les autres, des relations fondées sur l'altérité et la différence. Ils sont encore dans une recherche de relation fusionnelle, imaginaire. Le **symptôme**, s'il est, selon la théorie psychanalytique, **l'expression d'un conflit psychique inconscient**, un **signal d'alarme** et un **appel à l'autre**, il a comme conséquence, rappelle Yves de LA MONNERAYE¹², de maintenir ou de faire revenir le sujet dans une forme de relation fusionnelle ou symbiotique, dans laquelle il cherche à entraîner cet autre. Il semble que c'est ce qu'Ismène est en train de tenter avec la rééducatrice, en répétant ses modes de relation à sa mère.

L'enfant a sans doute besoin d'expérimenter de nouvelles formes de relation à l'autre, au sein d'un cadre sécuritaire. Ce cadre devrait

¹² Yves de LA MONNERAYE, 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.

*permettre et favoriser ces expérimentations, ces changements de position du sujet. Il semble que c'est ce que pourrait permettre une **thérapie** ou une **rééducation**.*

La difficulté à établir des liens sociaux, et le manque d'étayage qui en résultent, privent l'enfant des ressources indispensables pour une élaboration et une distance vis à vis des conflits inévitables qu'il rencontre.

8. De quelle manière l'enfant gère-t-il ses conflits ? De quelle manière exprime-t-il son agressivité ?

Arrive-t-il à se défendre de ses conflits ? A les élaborer, à les symboliser, à s'en distancier ?

L'agressivité est un phénomène normal, nécessaire à la conquête mais aussi à la préservation du territoire et de la vie. Elle est la base de toute initiative, de toute entreprise. « *L'agressivité est nécessaire à la création, à l'acquisition d'un savoir. Elle est à la base, selon les freudiens, de la sublimation* »¹³.

Ismène en est encore à faire systématiquement appel à l'adulte dans ses querelles avec les autres, et à se situer dans la dépendance.

FREUD a montré que **la répétition est une caractéristique du symptôme**. Mireille CIFALI propose de considérer l'agressivité comme un « **symptôme lorsqu'elle est signal codé d'une souffrance. Elle devient vraiment pathogène, lorsqu'elle est le seul langage** à (la) portée (de l'enfant), lorsqu'elle est la seule façon de communiquer, qu'elle est adressée hors propos »¹⁴. Cette agressivité peut se manifester contre soi, contre les objets, contre autrui.

Si nous nous référons à ce qui a déjà été posé,

*Une rigidité, l'aspect figé des réponses de l'enfant, conduirait à lui proposer une **thérapie**, tandis qu'une souplesse possible de fonctionnement, une mobilité des symptômes malgré leur répétition inévitable, « une plasticité des tendances », signerait une indication de **rééducation**.*

9. De quelle manière l'enfant gère-t-il ses désirs ? Supporte-t-il la frustration, l'attente ?

L'enfant parvient-il à exprimer quelque chose d'un désir qui lui soit propre ? Arrive-t-il à se

¹³ Mireille CIFALI, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, coll. L'éducateur, 297 p., p. 111

¹⁴ Mireille CIFALI, 1994, op. cit., p. 112

défendre de ses désirs ? Parvient-il à les symboliser ? Quelle est la qualité, le niveau de cette symbolisation ? Quel mode de symbolisation privilégie-t-il ? Ismène « *veut faire plaisir* » dit le maître. Elle est dans une grande demande d'attention, de « câlins », vis à vis des adultes. Elle semble poser désespérément la question : « *Que suis-je dans le désir de l'autre ?* », vis-à-vis de tout adulte rencontré, et se situer dans une position d'aliénation: faire plaisir, ne pas avoir de désir personnel... Tout semble indiquer qu'elle se situe plus dans des relations imaginaires, dans une recherche de relation fusionnelle, que dans des relations symbolisées.

Supporter la frustration et l'attente, suppose l'intégration du principe de réalité, des processus secondaires, et de disposer des possibilités de symbolisation. Ismène « prend » les objets dont elle a envie. La fillette manifeste être encore, quelquefois, dans l'immédiateté du désir qui ne souffre aucune frustration, aucun délai, qui n'est donc pas soumis au principe de réalité et au symbolique. Quand elle a envie de quelque chose, il lui arrive de le prendre, de « le voler », dans un mouvement qui apparaît alors comme pulsionnel... Cependant, ce comportement, s'il se répète, comme tout symptôme, laisse la place à d'autres possibilités, chez la fillette.

Est-ce que l'expression du désir de l'enfant semble cadencée ? L'enfant entre-t-il dans des conduites défensives, importantes, répétitives, inadaptées, décalées, par rapport aux situations de la réalité ?

*Cette situation semble correspondre à une indication de **thérapie**, tandis que la capacité de l'enfant à symboliser, à déplacer, à transformer ses désirs, permettrait d'envisager une **rééducation**.*

10. Comment l'enfant se situe-t-il dans la généalogie, dans la filiation, dans le temps ? Semble-t-il avoir des repères pour lui-même ou non ? Se projette-t-il dans l'avenir ?

De la capacité du sujet à s'inscrire dans le temps, temps passé ou présent mais aussi à venir, dépend celui de s'inscrire dans un projet. Par définition, l'apprentissage est projet. Ismène a déclaré vouloir devenir un médecin qui fait naître les bébés. Elle est capable de repérer le jour de notre rencontre, et en raconte l'attente. Elle a représenté la rééducatrice « *quand elle était jeune...* ».

Si la difficulté d'un enfant à se situer dans le temps nécessite une aide, on peut poser que cette difficulté se retrouve dans une dimension

ou une autre, chez la plupart des enfants en difficulté pour construire et donner un sens à leur histoire, en difficulté pour construire leur identité « d'enfant-écolier-élève ».

En l'aidant à re-construire son histoire et à lui donner sens, la rééducation devrait, d'une manière privilégiée, pouvoir aider l'enfant à s'inscrire et à se projeter dans le temps.

L'analyse approfondie de ses difficultés, de son impossibilité à apprendre ou à s'inscrire dans la collectivité scolaire, l'appréhension de ces difficultés comme pouvant être des symptômes d'un autre conflit situé sur le parcours qui conduit cet enfant à devenir élève, **dans l'entre-deux entre la maison et l'école**, permet d'affirmer **qu'une aide, si elle peut lui être proposée à l'école, doit impérativement se situer différemment, par rapport à l'aide pédagogique.**

« *S'il peut être aidé à exprimer ce qui n'a pu être vécu, à découvrir ce qui avait été tu, ce dont il a été dépossédé lui sera restitué et il pourra vivre son présent désencombré de son passé* »¹⁵. L'enseignant ne peut le faire au niveau du groupe classe, même s'il peut oeuvrer dans ce sens; l'enseignant spécialisé ne peut pas non plus le faire au sein d'un petit groupe dont l'objectif, qui plus est, est pédagogique.

La question se posait, à l'orée des séances préliminaires, de la nature de la difficulté: « normale » ou « pathologique » de cet enfant, et, en conséquence, de la nature de l'aide qui pourrait lui être proposée. Une question, délicate, de « **frontières** », se posait ainsi.

Des propos de psychologues ou de psychiatres d'enfants, viennent faire contrepoids à la parole de ceux qui voudraient médicaliser à outrance les difficultés rencontrées par l'enfant.

« *Il existe un double risque: celui de méconnaissance et de banalisation de troubles psychologiques graves et celui de médicalisation abusive des difficultés scolaires du fait même de l'intrication de ces troubles et de ces difficultés, parfois de l'apparence identique des symptômes qui les manifestent* », affirmait Dominique de PESLOUAN à Clermont-Ferrand¹⁶.

¹⁵ M. CIFALI, 1994, op. Cité, p. 25

¹⁶ Dominique de PESLOUAN, 1991, Prévention: que prévient-on ? IN Actes du Congrès FNAREN, p. 62 à 68, p. 66

Synthèse en dix points, des repères nécessaires pour une indication de rééducation, pour un enfant en difficulté psychopédagogique

Repérer et prendre en compte les capacités actuelles de l'enfant, les potentialités que l'on entrevoit, mises en regard de ses difficultés, peut constituer un ensemble d'éléments fondamentaux de la proposition possible d'une rééducation pour cet enfant.

Quels éléments spécifiques paraissent pertinents pour poser l'indication d'aide rééducative ?

1. Les difficultés de l'enfant se manifestent à l'école.
2. Il semble avoir renoncé aux apprentissages, être indisponible pour ceux-ci;
3. Son indisponibilité vis-à-vis des apprentissages, semble en lien avec une difficulté ou une impossibilité actuelle à exprimer, à élaborer, à symboliser, à métaboliser, son histoire personnelle et scolaire;
4. On fait l'hypothèse que cette difficulté à symboliser est provisoire;
5. On fait l'hypothèse que l'enfant se trouve enfermé, aux prises avec un conflit psychique, avec de l'angoisse, des questions non résolues qui se heurtent à des réponses sous forme d'impasses;
6. Les événements réels ou fantasmatiques de son histoire, ont pu conduire l'enfant, pour se protéger de l'angoisse, à une inhibition, un arrêt, « une panne », du fonctionnement imaginaire. Le registre symbolique a pu construire, lui, des symptômes.
7. Une grande quantité d'énergie psychique est mobilisée par le maintien du symptôme et n'est plus disponible pour la scolarité;
8. Cependant, cet enfant semble se situer dans une recherche active de solutions pour lui-même, ou dans un appel à l'autre; Il semble possible qu'il reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant;
9. L'enfant dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation
10. Il s'avère capable:
 - de « faire-semblant » (et de tricher dans un jeu de règles par exemple), ce qui est un indice de la mise en jeu du registre imaginaire;
 - de mettre en scène des jeux symboliques et de faire appel à différentes symbolisations;

- de tenir compte du principe de réalité, ce qui est un indice de la mise en place des processus secondaires;
- d'élaborer, de symboliser, d'utiliser des codes symboliques;
- de construire un discours, une histoire, qui ont un sens, une logique;
- de tenir compte de l'autre qui est là, et de s'adresser à lui.

On fait l'hypothèse par ailleurs qu'un cadre:

- sécurisant
- contenant
- et étayant

peut lui offrir une occasion privilégiée de faire fonctionner pour lui-même ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes leurs formes, *en alliance avec quelqu'un* qui *l'accompagne* dans son élaboration.

On pourra alors lui proposer une rééducation.

Deux tableaux et un schéma pour une synthèse

Nous proposons :¹⁷

1. **Un tableau 1** : « *Repères pour l'indication, à partir des difficultés manifestes de l'enfant* » qui, partant des difficultés manifestes de l'enfant ayant motivé la demande d'aide à son sujet, tente de rendre compte de ce qui peut émerger d'une écoute compréhensive de cet enfant. Le comportement et la difficulté observables de l'enfant sont entendus comme des symptômes d'un conflit qui ne parvient pas à se dire autrement, et qui se présente comme une énigme, y compris pour l'enfant. Il est possible de formuler des hypothèses de compréhension de cette difficulté, qui ne sont que des hypothèses. Un questionnement quant aux ressources du sujet, à ses capacités d'auto-réparation, à ses besoins, aux capacités dont il dispose, par les réponses apportées, (tableaux 2 et 3) pourra guider le choix de l'aide à lui proposer.

2. **Un tableau 2**, dans lequel a été repris ce qui a constitué le fil directeur de notre deuxième partie : « *Quelques repères pour proposer une aide à un enfant en difficulté à l'école* », en réponse à la deuxième question de la problématique de cette recherche: « *A qui s'adresse la rééducation ?* » Interrogeant chacune des aides soumises à nos analyses, nous avons voulu mettre en évidence, à quelles difficultés de l'enfant elles prétendaient répondre. Les ressources de l'enfant ont été

¹⁷ Reportés à part, sous la référence « 1998, Décembre, A qui s'adresse la rééducation, Tableaux et schéma »

spécifiées en ce qui concerne les deux aides spécialisées à l'intérieur de l'école.

3. **Un schéma 3** : « *De la demande d'aide à l'hypothèse de l'indication : quelques repères* » reprend les articulations du travail depuis l'analyse de la demande jusqu'à la pose de l'indication. On peut y retrouver ce qui caractérise les difficultés de l'enfant, mais aussi ses ressources, celles-ci étant déterminantes dans le choix de l'aide proposée, ce que nous espérons avoir réussi à mettre en évidence dans notre analyse.

Supports de l'indication, les éléments spécifiques mis en évidence dans ces synthèses, devraient également contribuer à repérer et à rendre intelligible ce qui sera visé et ce qui se jouera à l'intérieur du processus rééducatif.

WINNICOTT D.W., 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, 466 p.

Bibliographie

- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, coll. L'éducateur, 297 p.
- DIATKINE R., 1989, La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant, *IN Actes du Congrès FNAREN de Besançon*, p. 7 à 21.
- FREUD S., 1924, Le roman familial des névrosés (1909), *IN Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988, 306 p., p. 157 à 160.
- FREUD F., 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, PUF, 9^{ème} éd., 1990, 102 p., p. 11 à 14, en particulier.
- LA MONNERAYE Y. de, 1991, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.
- LA MONNERAYE Y de, 1993, *L'enfant en difficulté à l'école*, Conférence à Saint Nazaire, tirage à part.
- LA MONNERAYE Y de, 1994, La rééducation pourquoi ? Pour qui ? *IN Brochure AREN 26*, n° 14, p. 25 à 36.
- NADIN B., préface, in DEPAULIS, 1992, *Clinique de la demande en consultation infantile*, Presses Universitaires de Nancy, 115 p.
- MARC P., 1983, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, coll. Exploration, cours et contributions pour les Sciences de l'Education, 235 p.
- MEIRIEU P., 1988, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris, 180 p.
- PESLOUAN D. de, 1991, Prévention : que prévient-on ? *IN Actes du Congrès FNAREN*, p. 62 à 68