

15^{èmes} journées nationales de formation. MAIS, Mouvements pour l'accompagnement et l'insertion sociale, La responsabilité en question

12-13-14 juin 2001, Ecole normale supérieure

LYON

Jeannine DUVAL HERAUDET

Jeudi 14-06-2001

Comment l'école contribue-t-elle à la construction du sentiment de responsabilité personnelle ?

Argument

La famille, l'école, les métiers sociaux doivent assumer la contradiction de se porter responsable de l'autre tout en l'aidant à s'en dégager afin de se rendre responsable de lui-même. Comment accompagner l'enfant, l'adolescent, ses parents dans ce parcours? Comment parvenir à une meilleure cohérence entre les différentes actions menées vis à vis de l'enfant et de sa famille?

Une des pistes ouvertes aux échanges et à une production éventuelle pourrait être: Comment, en respectant la spécificité des places et des fonctions de chacun, pourrions-nous mieux travailler ensemble, mieux partager nos responsabilités?

Une responsabilité partagée

Le 13 septembre 1993 Farid tue David d'un coup de pistolet à grenailles. Tous deux sont élèves d'une classe de seconde du même lycée. Ils s'étaient querellés le matin même dans les vestiaires.

En janvier 2000, un élève est torturé dans un lycée professionnel.

Un garçon de 11 ans, racketté et terrorisé, est jeté du premier étage d'un collège.

En juin 2000, un adolescent de 14 ans tue à coups de couteau un de ses camarades de collège âgé de 12 ans et demi.

...la liste aurait pu être plus longue...

Le mot responsabilité vient du latin *respondere* : répondre de (ses actes), en assumer les conséquences.

Dans la relation, c'est s'engager, être garant et se rendre responsable de l'autre.

La loi admet aujourd'hui la responsabilité progressive de l'enfant dans son évolution vers l'âge adulte, même si ce sont ses parents qui assument sa responsabilité civile et pénale. Il a donc des droits et des devoirs, comme toute personne. C'est ce que confirme la Convention internationale des droits de l'enfant.

Qu'est-ce qui a conduit ces jeunes, pour la plupart scolarisés, à cette violence ? L'expression directe des pulsions et des émotions en agir semble l'emporter pour eux sur une pensée qui passe par la parole. Qu'est-ce que l'école aurait pu ou aurait dû faire pour les aider à ne pas en arriver là ?

L'école est confrontée à la massification et à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, à des enfants ou des adolescents qui ne sont pas (ou plus) « programmés » pour être élèves, à des familles en crise au sein desquelles la violence règne parfois, en rupture sociale et/ou qui ne parviennent plus à donner à leur enfant les repères nécessaires pour articuler leur vie privée et leur vie sociale, pour intégrer et accepter les règles « du vivre ensemble ». Certaines situations déjà difficiles à l'école élémentaire, s'exacerbent au collège. Celui-ci est pris dans un contexte environnemental parfois difficile.

L'école peut-elle encore remplir une de ses missions qui est l'éducation à la vie sociale et à la citoyenneté ? Il est beaucoup demandé à l'école. Elle est mise en accusation de toutes parts.

Face à nos difficultés et envahis parfois par un sentiment d'impuissance, il nous arrive de rejeter la responsabilité sur l'autre : « *Les parents ne sont plus responsables...* », « *Que fait l'école? Que font les services sociaux? La police? La justice?...Les politiques?...* »

Il ne s'agit pas de faire comme l'enfant qui, par un premier réflexe de défense, avance, avant même d'être accusé : « *C'est pas moi, m'sieur, c'est l'autre* »...

L'école ne peut être tenue pour seule responsable de la crise grave que nous traversons.

Nous devons nous demander aujourd'hui : *Que pouvons-nous faire, que devons-nous mettre en œuvre afin de tenter de prévenir, d'éviter autant que faire se peut de telles situations ?*

Je suis une praticienne. C'est donc ma pratique qui origine mon propos.

Le terme de « responsabilisation » annonce une intention pédagogique. Il s'agit pour le sujet de mettre en œuvre sa responsabilité et de la développer. Quelles actions l'école propose-t-elle dans l'objectif de responsabiliser les élèves ? Je les évoquerai dans un premier point, d'une place de formatrice d'enseignants du secondaire. Je dirai également quelques mots à propos de mon expérience de groupes de parole d'élèves au collège.

Le sentiment de responsabilité n'est pas un donné. Il se construit depuis la naissance, dans la famille, et son élaboration n'est jamais achevée.

Certains enfants ont besoin d'être aidés dans la construction des bases nécessaires pour se rendre responsables d'eux-mêmes et de leurs relations sociales. Je me situerai dans une deuxième partie en tant que rééducatrice de l'Education nationale dont la fonction est d'aider certains enfants à s'inscrire dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages et parlerai de ce qui se joue autour de la construction de cette capacité à devenir responsable de ses actes et de soi.

La famille, l'école, les métiers sociaux doivent assumer la contradiction de se porter responsable de l'autre tout en l'aidant à se dégager de cette prise en charge afin de se rendre responsable de lui-même. Comment accompagner l'enfant, l'adolescent, ses parents dans ce parcours ? Comment parvenir à une meilleure cohérence entre les différentes actions menées vis à vis de l'enfant et de sa famille? Comment mieux assumer une responsabilité partagée ?

C'est l'interrogation que je vous soumettrai comme fil rouge tout au long de cette intervention et sur laquelle je vous proposerai de revenir dans les échanges afin de construire et de proposer ensemble des réponses.

1. La responsabilisation des élèves ?

1. A l'école élémentaire

L'objectif déclaré de tout travail éducatif a toujours été que l'enfant devienne un adulte responsable, conduit « hors de lui-même » pour pouvoir exercer sa liberté d'homme. C'est aussi et surtout devenir conscient d'être, capable de s'engager et d'assumer les conséquences de ses actes, capable de rencontrer l'autre donc conscient également des limites de sa liberté. Les apports de la psychologie ont montré que tout sujet doit s'approprier le monde et construire ses savoirs à partir de ses propres outils psychiques. Cependant, dans sa mise en œuvre, l'enseignement a longtemps été conçu, dans son ensemble, comme une transmission de savoirs vers des élèves considérés comme désincarnés, désaffectivés, « purs esprits » sans doute, réceptacles de la parole du maître. Très tôt pourtant des pédagogues, interpellés par l'échec de certains élèves, ont insisté sur l'articulation entre socialisation, prise en charge de soi-même et apprentissage.

Les classes coopératives instituées par Célestin FREINET, dans les années 1950, ont mis avant l'heure la priorité sur ce qui est nommé aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté, la prise de responsabilité de chacun dans ses apprentissages et vis à vis du groupe.

Le GFEN tente de construire « une pédagogie active fonctionnelle », une pédagogie de la réussite, de la communication et de l'expression, prenant en compte les idéaux humanistes et démocratiques.

S'inspirant du mouvement de l'Education Moderne né en 1947 avec Célestin FREINET, nourri par la pensée de Carl ROGERS, le courant de la Pédagogie Institutionnelle¹, initiée par Michel LOBROT ou Fernand OURY, veut contribuer à la création d'une société plus démocratique en redonnant la parole à l'enfant.

¹ Michel LOBROT, 1966, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Paris : Gauthier Villars. 3^{ème} ed. 1975, 289 p.
OURY F., VASQUEZ A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

Mais ces courants pédagogiques ont été et demeurent en marge de la « pensée officielle » de l'éducation nationale, qui les pille cependant de temps à autre en leur empruntant des techniques (mais pas la philosophie qui sous-tend ces courants). Ils ont nourri également la réflexion et le positionnement de nombreux pédagogues.

Si l'objectif de responsabilisation des élèves semble demeurer encore marginal aujourd'hui dans l'école, les textes incitent fortement le collège à mettre en œuvre des actions spécifiques qui visent à développer cette capacité chez l'élève.

2. Des textes et des actions pour le secondaire

Au collège, les occasions qui seront fournies aux élèves pour exercer leur responsabilité devraient leur permettre de prendre conscience de celle-ci et de la développer.

On veut en premier lieu l'aider à prendre en main sa vie dans son avenir professionnel et social.

- *L'élève doit assumer son orientation*

Selon la Loi d'Orientation sur l'éducation de 1989, la responsabilité de la construction de son orientation scolaire et professionnelle incombe à l'élève et ses parents. Les premières orientations s'effectuent aujourd'hui en fin de 3^{ème} et en fin de seconde. Pour effectuer ses choix en articulant désirs et principe de réalité, l'élève doit recevoir des informations, une aide et des conseils de la part de l'établissement et en particulier du conseiller d'orientation et des enseignants. La procédure d'orientation, lorsqu'elle est bien conduite, ne doit pas correspondre au couperet qui sanctionne son échec ou ses ratés en fin de parcours mais à tout un processus qui interpelle l'élève sur la durée et qui engage sa responsabilité : « Quel est ton choix ? » « Que vas-tu faire pour le réaliser ? » « Si celui-ci ne s'avère pas possible, quelles solutions de rechange pourrais-tu envisager, qui pourraient répondre à ce désir ? »

La responsabilisation des jeunes passe par davantage de participation.

- *Les délégués de classe élus sont les porte-parole des élèves*

Les délégués de classe volontaires et élus représentent les autres élèves lors des conseils de classe. Ils peuvent être consultés par les instances de l'établissement en ce qui concerne l'élaboration du règlement intérieur, le projet d'établissement, les actions socio-éducatives, l'organisation du travail scolaire, les modalités du soutien et celles du processus d'orientation. Ils bénéficient d'une formation spécifique correspondant à l'exercice de cette responsabilité.

En complément de la Loi d'Orientation sur l'éducation, le BO n° 28 du 9 juillet 1998 rappelle que la **prévention** fait partie intégrante des missions éducatives de l'école.

Le BO n° 23 du 10 juin 1999, cédant sans doute à l'air du temps, a pour intitulé « *Le collège de l'an 2000* ». Il part d'un état des lieux sans complaisance réalisé par François DUBET et son équipe. Le niveau des études monte, mais l'écart se creuse entre les élèves et entre les collèges. On ne peut que constater trop d'inégalités réelles à l'intérieur d'un même collège qui se veut « unique ». Il est indispensable de prendre en compte la diversité des collégiens. Rien n'est donné d'avance : ni le sens de l'école, ni les règles qui régissent la collectivité. Tout est à construire. « *Il faut créer les conditions d'un collège plus juste qui soit capable de tendre la main à tout moment, en rattrapant ceux qui décrochent sans freiner les autres* », dit le texte.

Dans le BO n° 8 du 13 juillet 2000, la responsabilisation des jeunes s'y décline en :

- *S'approprier le règlement intérieur et les règles de vie de l'école*

On peut lire, à propos du règlement intérieur : « Elaboré et réactualisé en concertation avec tous les acteurs de la communauté éducative et dans son application même, il place l'élève, en le rendant responsable, en situation d'apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté et de la démocratie ».

Associer les élèves à l'élaboration du règlement intérieur, à ses modifications, l'explicitier, en discuter chaque année, devrait permettre à ceux-ci de mieux en comprendre les termes et surtout l'utilité. Ce règlement intérieur, outil juridique fondamental d'un établissement, est souvent complété par une Charte des droits et des devoirs du collégien à l'élaboration de laquelle les élèves doivent être étroitement associés.

Toute la réflexion qui tourne autour de la règle et de ses transgressions est une occasion privilégiée de prendre conscience de ses comportements, des effets de ceux-ci, de mieux comprendre et accepter les sanctions éventuelles, les réparations imposées, sans se sentir victime d'une injustice ou d'un arbitraire.

- *Etre responsable d'une aide*

Certains collèges ont institué le tutorat entre élèves qui se révèle constituer un outil pédagogique et relationnel intéressant aussi bien pour l'aidant que pour l'aidé. Ceux qui l'ont expérimenté ont constaté que c'est un moyen privilégié pour l'élève de reprendre confiance en lui, de reconstruire l'estime de soi, une voie de prévention des problèmes de comportement dans le collège, de la démotivation ou de l'absentéisme.

Le jeune doit également

- *Etre responsabilisé dans la construction de ses savoirs*

Une nouvelle conception du bulletin trimestriel, sous la forme d'un livret de compétences, devrait pouvoir aider l'élève à mieux se situer dans ses apprentissages. L'accent est mis sur ce que l'élève fait et doit faire plutôt que sur un jugement qui portait traditionnellement le plus souvent sur sa personne ou sur ses difficultés. L'accentuation des points positifs devrait constituer des encouragements - on ne construit pas sur du négatif - et des conseils pour progresser doivent y figurer. Le livret de compétences peut être rempli avec les élèves durant l'heure de vie de classe.

Cependant, cette mesure demande de la part des enseignants un changement de point de vue radical. Sont-ils tous prêts à l'effectuer ?

La responsabilisation des jeunes passe par le développement des moyens d'expression. En 1991, le décret d'application de la Loi d'Orientation de 1989 prévoit que les collégiens et les lycéens, selon des modalités un peu différentes, doivent bénéficier de la liberté de s'informer, de s'exprimer, de s'associer, de se réunir, de publier, de diffuser des journaux. L'objectif est de leur donner les moyens d'une participation éclairée et active à la vie de leur établissement.

- *S'exprimer, être entendu, reconnu dans sa parole*

Afin de partager plus équitablement le « pouvoir » et le « savoir dire », l'élève doit pouvoir s'exprimer, il doit apprendre à argumenter et à défendre son point de vue.

De la 6^{ème} à la 3^{ème}, une heure de vie de classe tous les quinze jours, organisée par le professeur principal, devrait être l'occasion de parler des problèmes rencontrés, de s'exercer au débat et au règlement des conflits.

Une série de mesures vont engager la responsabilité de l'établissement, des personnels d'éducation et des élèves.

3. Les CESC : ouverture vers une responsabilité partagée

En 1998 est mise en place au sein de l'école une structure de prévention des conduites à risques, par le biais de comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté¹.

Partant du constat de l'évolution inéluctable des mentalités, des comportements et du contexte économique et social, les missions confiées à l'école doivent elles-mêmes évoluer. Depuis les années 1990, l'aspect multiforme de la violence en milieu scolaire contraint l'école à organiser des activités éducatives parallèlement à ses fonctions d'enseignement.

Deux principes doivent guider les actions qui seront mises en œuvre : la valorisation des élèves et leur participation active à la vie de l'établissement. Cette instance semble pouvoir constituer un moyen privilégié de responsabilisation des élèves mais également de celle de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale. Comme toute activité de prévention, elle doit commencer très tôt. Un CESC devrait regrouper tous les établissements d'un secteur, de l'école maternelle au collège.

L'équipe du CESC s'investit dans un projet précis construit à partir d'un état des lieux des problèmes spécifiques rencontrés par l'établissement et les élèves concernés, des ressources disponibles ou à solliciter, des capacités d'initiatives de la part des adultes et des élèves, des compétences à développer.

Son fonctionnement requiert un partenariat autour de l'école construit avec les parents, les différents partenaires de santé, de justice, de police, de gendarmerie, associatifs. Il s'agit de construire un « maillage public de prévention », un réseau.

4. Mais...

Les injonctions des textes officiels ne suffisent pas pour faire avancer les choses... Beaucoup d'enseignants au collège sont aujourd'hui dans une grande souffrance.

- *Formation et cohérence*

Les textes évoquent, trop discrètement peut-être, la nécessité de formation initiale et continue des enseignants. Il leur est rappelé qu'ils doivent apprendre à analyser et prendre en compte la diversité des élèves, leurs difficultés. Il leur est demandé également d'apprendre à travailler en équipe. L'expérience montre en effet que la cohérence des adultes, leur volonté d'avancer dans un projet commun, sont des atouts fondamentaux pour que le collège ne soit pas un enfer comme il l'est parfois pour adultes et élèves, mais un lieu de vie et d'études, dans des quartiers pourtant considérés comme difficiles. Le pouvoir central use et abuse souvent des injonctions : « *il faut* »...

¹ BO N° 11 du 15 octobre 1998. Le BO n° 45 du 3 décembre 1998 apporte quelques précisions complémentaires.

5. Loi, sécurité et parole

En 1998, lors de la consultation auprès des enseignants et des lycéens : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » sous l'impulsion de Philippe MEIRIEU, les élèves demandaient du respect, de l'écoute, mais aussi de la cohérence, de la sécurité, une possibilité d'exercer leur autonomie et leur responsabilité.

Je vous propose une sorte d'inventaire de ce qui serait nécessaire à un élève, venant de lui-même ou du contexte, pour qu'il puisse véritablement exercer sa responsabilité.

Quelles capacités sont mises en jeu dans l'exercice de la responsabilité ?

- *se connaître et avoir une image de soi pas trop négative*
- *ne pas être trop enfermé dans des prisons psychiques internes*
- *savoir s'exprimer, pouvoir parler de ses difficultés, de ses problèmes*
- *disposer d'une conscience de soi suffisante afin de pouvoir communiquer ses pensées, ses sentiments, ses sensations et assumer ses actions,*
- *avoir une estime de soi, une confiance en soi suffisantes, c'est-à-dire connaître ses capacités pour les développer, avoir conscience de ses limites pour les dépasser sans culpabilité*
- *pouvoir et savoir formuler des désirs*
- *avoir l'espérance d'un plus de pouvoir sur soi et sur le monde, d'un plus de plaisir*
- *que plus tard ne soit pas trop porteur d'angoisse*
- *pouvoir différer, savoir attendre*
- *avoir intégré le sentiment de l'altérité : être à la fois « comme l'autre » et différent de l'autre*
- *savoir que l'on n'est pas seul au monde et l'accepter*
- *avoir conscience de ses droits et de ses devoirs*
- *être capable d'interaction sociale en ayant conscience des effets de ses comportements sur les autres et de ceux des autres sur soi.*

L'enfant, le jeune, construit ces capacités au cours de son histoire. Elles peuvent se dé-construire, mais aussi se re-construire. L'échec scolaire entraîne une perte de l'estime de soi, une diminution des capacités créatives, une perte d'espoir d'y arriver. L'énergie des pulsions ne trouve plus quelquefois à s'exprimer que par la voie de l'agir ou la voie somatique. Il est donc nécessaire d'aider à la reconstruction des dimensions identitaires pour que le jeune puisse à nouveau se rendre responsable de ses actes.

Des conditions sont nécessaires de la part du contexte pour qu'un sujet puisse exercer sa responsabilité ou la reconstruire (la liste n'est pas exhaustive).

Il faut :

- *une information suffisante*
- *un cadre sécuritaire*
- *des règles clarifiées, précises*
- *de la cohérence chez les interlocuteurs adultes*
- *une possibilité d'expression, de communication, d'échanges*
- *une part de liberté, une possibilité d'initiative, un minimum de choix*
- *des espaces, des projets pour que s'exerce cette liberté*
- *une garantie d'écoute, de respect, de reconnaissance de ce que l'on est, de prise en compte de la parole, des idées*
- *une considération et des attentes positives*
- *un accueil, une ouverture vers des idées nouvelles*
- *des encouragements, un accompagnement fiable et stable approprié aux besoins, évolutif*
- *une aide dans les moyens matériels nécessaires*
- *une possibilité de médiation, de régulation en cas de conflit.*

Un décalage considérable existe entre les attentes des enseignants et celles des élèves. On a souvent relevé la « crise de sens » donc la crise de motivation des élèves d'aujourd'hui. Offrir l'école pour tous, demander aux élèves d'être davantage responsables d'eux-mêmes, de leurs projets, ne peut conduire à les rendre totalement et personnellement responsables, donc coupables, de leurs ratés, de leurs échecs, ni autoriser l'école, les parents ou la société à se désengager de leur propre responsabilité. L'enseignant doit engager sa personne et sa personnalité, son moi professionnel et son moi personnel. Cette dimension rend la tâche complexe, difficile et souvent

angoissante. Il semble donc bien qu'il faudra de plus en plus que les enseignants sortent de leur isolement et apprennent à travailler en équipe.

6. Une expérience de groupe de parole

De janvier à juin 2000, j'ai accueilli dans un groupe de parole 15 enfants de différentes classes de 6^{ème} et de 5^{ème}. Ce fonctionnement a été reconduit en 2000-2001.

Parmi les objectifs annoncés, il s'agissait d'aider chaque élève à mieux s'inscrire dans la collectivité de la classe et du collège, en s'exprimant, en écoutant l'autre et en s'écoutant soi-même à s'enrichir mutuellement par la confrontation des idées, par l'interaction.

Un cadre de parole et d'écoute précis a été donné au départ. Le nombre maximum était de 6 participants, engagés sur un minimum de trois séances renouvelables, sur le principe du volontariat.

Les thèmes étaient soit proposés par la rééducatrice et acceptés par les élèves, soit proposés par les élèves eux-mêmes en fin de séance pour la rencontre suivante.

Nous avons exploré différentes dimensions de la personne, de son identité, de ses relations sociales, les préoccupations de ces pré-ado.

Lors des bilans, d'une façon générale, les enfants ont dit avoir apprécié d'avoir été accueillis d'avoir réussi à s'exprimer, d'avoir été écoutés, respectés dans leur parole. Ils ont souligné avoir appris à écouter et à respecter les autres. La plupart des enfants ont signalé, au moment de l'arrêt de leur participation au groupe, qu'ils prenaient plus facilement la parole en classe, - ce qui a été confirmé par leurs enseignants - et qu'il leur semblait que ce groupe avait répondu à un besoin pour eux.

Si la prévention primaire vise la responsabilisation de l'enfant, de l'adolescent dans l'école et si celle-ci doit leur fournir des occasions pour exercer et développer cette capacité, il s'avère nécessaire de mettre en place des aides spécifiques auprès de certains enfants afin qu'ils puissent se rendre responsables de leur propre histoire, afin de les aider à ne pas se laisser anéantir par ce qu'ils vivent dans leur vie privée familiale et dans leur vie scolaire.

2. Une aide pour devenir responsable de son histoire : l'aide rééducative à l'école

Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (ou RASED)¹, institués en 1990, sont constitués en théorie d'au minimum un psychologue scolaire, d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique et d'un rééducateur. Ils interviennent dans les écoles maternelle et primaire.

L'aide pédagogique de l'enseignant ou une aide pédagogique spécialisée ne semblent pas pouvoir répondre d'une manière adéquate aux difficultés de certains enfants qui ne parviennent pas à être élèves et / ou manifestent des comportements inquiétants ou dérangeants.

L'enfant auquel sera proposée une aide rééducative peut être envahi par des préoccupations qui le dépassent et qui rendent sa pensée non disponible pour apprendre ou pour s'inscrire d'une manière satisfaisante dans la collectivité scolaire.

L'enfant restera élève de sa classe. Pendant un temps de la semaine choisi avec son enseignant, il lui sera proposé, au cours de rencontres la plupart du temps singulières ou en très petits groupes, un lieu et un temps provisoires d'expression, de création et d'écoute, en écart des exigences et des pressions du groupe-classe, afin de représenter, de symboliser ce qui l'encombre, ce qu'il n'a pas compris de son histoire, de s'en dégager et de pouvoir apprendre dans sa classe, avec son enseignant.

Un versant du cadre relève de la responsabilité de l'enfant : sa capacité à « faire alliance », ses capacités « d'auto-réparation ».

Considérer le sujet en l'enfant, en se référant à la théorie psychanalytique, c'est postuler que le sujet est responsable de ce qu'il construit à partir des événements qu'il subit, et c'est du moins l'assigner à cette responsabilité. Considérer d'emblée le sujet comme actif, créatif, dans son rapport au monde, le poser comme un postulat et une projection sur l'avenir, lorsque l'enfant est dans la position de subir passivement les événements, renvoie ce dernier à sa part de responsabilité, et l'assigne à faire quelque chose pour lui-même. C'est le concevoir comme capable de forces de vie, capable de dépasser les difficultés présentes. Lui offrir les conditions pour le faire, cependant, ne peut présumer à l'avance de ce qu'il en fera.

¹ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*, BOEN, 19 avril 1990, n° 16, pp. 1040-1045.

On peut constater qu'à l'intérieur de la relation rééducative, l'enfant va revivre avec et sur le rééducateur des processus qui rappellent ceux qu'il accomplit normalement au cours de sa petite enfance dans sa relation avec sa mère.

Afin d'éclairer ce qui se passe au cours du processus d'aide, il est nécessaire de rappeler ce qui se passe pour tout enfant au cours de l'élaboration de sa capacité à répondre de ses actes.

1. Construction de la capacité à se rendre responsable

Trois conditions en provenance de l'environnement sont nécessaires.

- *Complétude, frustration et castration symbolique*

L'état de dépendance prolongée du petit d'homme impose à un autre – mère ou substitut maternel - de s'en rendre responsable.

Selon la théorie psychanalytique, une première phase de « complétude idéale » ou quasi absolue entre la mère et son nourrisson est indispensable pour que celui-ci construise pour lui-même une sécurité de base et sa confiance en l'environnement. Ce substrat est nécessaire pour toutes les élaborations psychomotrices, affectives, relationnelles et cognitives ultérieures.

Cependant et très vite, la mère ne répond pas toujours tout de suite, elle est occupée ailleurs. Ou bien, elle répond « à côté » parce qu'elle doit nécessairement interpréter les besoins de son enfant à travers ses propres filtres, à partir de son propre système de pensée.

Françoise DOLTO a montré qu'une série de « castrations symboliques » sont nécessaires pour faire évoluer les modes de pensée de l'enfant et le pousser à la sublimation : castrations orale, anale, phallique. Elles passent notamment par la parole et par des actes. Ces castrations, de symboliques deviennent symboligènes, lorsqu'elles sont intériorisées, intégrées par l'enfant dans son fonctionnement psychique. Ce sont des opérations structurantes qui peuvent être considérées comme des « dons » que fait une mère « suffisamment bonne » à son enfant pour lui permettre de grandir. Ne l'entretenant plus dans l'illusion de le combler et qu'il la comble, l'enfant peut désirer ailleurs et conquérir progressivement son autonomie. Cependant cette mère accepte « d'être mauvaise » et que son enfant puisse éprouver de la colère contre elle.

L'enfant va faire l'expérience de nouvelles formes de relation.

- *Ambivalence, culpabilité, sollicitude, responsabilité*

La mère-objet de la satisfaction des besoins immédiats, la mère qui ne comble plus est attaquée sans pitié par l'enfant mu par ses pulsions. Selon WINNICOTT¹ l'enfant construit sa capacité d'ambivalence, ou « *expérience simultanée de l'amour et de la haine* », dans un amour qui implique la destruction et une angoisse sous-jacente.

Mais cette mère-objet doit survivre aux attaques de son enfant. Elle est soutenue par la fonction de la mère, « *mère environnement* » qui continue à être heureuse, qui peut recevoir les manifestations d'affection, qui peut être empathique à l'égard de son enfant, qui veille sur lui, le soigne, le dirige.

La survie de la mère aux attaques de son enfant, sa permanence, les occasions régulières qu'elle lui fournit de faire l'expérience **du don et de la réparation**, activités constructives et créatrices, donnent naissance à la **capacité de sollicitude** et permet de transformer **l'angoisse** en une **culpabilité** latente, potentielle. Cette culpabilité n'émergera qu'en l'absence de possibilités de réparation.

La sollicitude ouvre à l'implication et à la **responsabilité** de la personne. Elle exprime le fait que nous nous sentons concernés par l'autre. Ce mécanisme psychique, cet équilibre, doivent être retrouvés, réajustés sans cesse tout au long de la vie. Il dépend étroitement du contexte dans lequel il peut ou non se re-construire et s'articuler aux possibilités de réparation offertes.

2. Un processus rééducatif en plusieurs phases

- *Contenance et exigence*

L'enfant qui vient en rééducation semble avoir besoin de vivre dans un premier temps une relation imaginaire comblante, rassurante, de type « maternel », dans laquelle ses fantasmes pourront être exprimés, être représentés, dans laquelle il retrouve la possibilité d'asseoir, de consolider sa sécurité de base et son narcissisme. Des positions régressives peuvent être bénéfiques pour que le sujet se ressource, s'auto-répare, reconstitue ses forces pour repartir, cette fois seul ou du moins avec un étayage moindre. Cette première dépendance de l'enfant vis à vis du rééducateur qui corrèle un coefficient interpersonnel fort et le besoin ressenti par l'enfant d'une aide

¹ WINNICOTT, 1965, De la capacité de sollicitude, p. 34.

spécifique, permet qu'émerge la demande de celui-ci et sa mise au travail par rapport à lui-même dans la relation.

Si l'illusion symbiotique, si la complétude imaginaire, sont nécessaires à un moment donné, elles sont enfermement si elles se prolongent. Il est tout aussi nécessaire à « l'aidant » de se dégager d'une position dans laquelle il voudrait combler les manques ou réparer l'autre, que pour l'enfant de tout demander à cet autre, de penser que ce dernier va le « réparer » sans qu'il ait besoin d'agir lui-même.

Mais, bien plus encore que la mère, le rééducateur ne répond pas toujours, il a des exigences et les maintient (que l'enfant prenne des initiatives, qu'il respecte le cadre, qu'il devienne responsable de ses actes et de sa vie). Le cadre n'est pas « idéalement contenant ». Un écart se produit au sein de cette relation imaginaire, que ce soit du fait de l'enfant, du rééducateur ou du contexte. Cette brèche fait rupture dans la répétition des symptômes.

La crise qui s'ensuit ouvre à la créativité, à l'expérimentation de nouvelles positions, de places différentes, de réponses autres, de remaniement des relations du sujet aux autres et à lui-même. Une phase pulsionnelle intense est alors fréquente. Le rééducateur est attaqué, le cadre est éprouvé. L'enfant peut revivre d'une façon aiguë l'ambivalence amour-haine exacerbée par cette forme de relation, mais l'enfant doit pouvoir aussi les réparer symboliquement.

Le cadre doit prouver qu'il est solide, fiable. L'adulte doit montrer qu'il survit aux attaques, qu'il n'y a pas d'effets de la destruction imaginaire dans la réalité. S'il est mis par l'enfant dans une position imaginaire, l'adulte, lui, est toujours référé à du symbolique.

J'ai fait un constat clinique fréquent : un des signes qui indique la « re-prise » en mains de son destin par l'enfant me paraît être lorsque dans ses mises en scène, il se donne le rôle d'un aidant. Ce sera par exemple la fillette qui est la maîtresse qui aide un élève en difficulté dont le rôle est donné à la rééducatrice. Telle autre enfant est une femme riche qui vient en aide à la rééducatrice qui est pauvre... N'est-ce pas l'expression de la capacité de sollicitude, ouverture vers la responsabilité ?

3. Une des responsabilités du rééducateur : aider l'enfant à se séparer

La rééducation, de par son cadre spécifique, de par son attention singulière à l'enfant, de par ses règles et de par l'objet même de son travail qui concerne l'aide à la reconstruction du sujet lui-même, est un lieu particulièrement propice au déploiement du transfert. La relation transférentielle favorise l'émergence des angoisses, des émotions et doit aider à leur élaboration.

Mais « *le transfert est impensable*, déclare J. LACAN, *sinon à prendre son départ dans le « Sujet-supposé-savoir »*¹. « *Sujet-supposé-savoir* » quoi ? Ce qui est bon pour l'autre, et la signification de ses symptômes. Cette place est assignée d'emblée au rééducateur par le maître, les parents et éventuellement l'enfant, lorsqu'ils lui adressent une demande d'aide, place nécessaire pour qu'ils puissent lui accorder leur confiance dans ses capacités à apporter une aide.

Reste à savoir ce que le rééducateur fera de cette place, nécessaire à un moment donné, mais « piégeante ». Comment pourra-t-il ne pas être « pris au jeu » de ce « savoir supposé », dans un « discours du maître »² qui n'aurait pour tout effet que de renforcer la dépendance de l'enfant, de « faire bouchon » et d'empêcher, une nouvelle fois, qu'advienne, pour l'enfant, le savoir sur lui-même ?

L'adulte va travailler à se destituer de cette place, grâce à sa propre référence à du tiers, à une parole dite ailleurs, sous la forme de réunions de synthèse ou de groupes de contrôle.

Que la relation rééducative puisse induire et entretenir de la dépendance est un constat que l'on peut étendre à toute relation éducative ou à toute forme d'aide. C'est toute la problématique de l'assistantat qui est posée, question d'autant plus cruciale que le sujet est jeune ou fragilisé par ses difficultés. C'est la question également de l'acceptation de nos propres limites, de notre castration symbolique diraient les psychanalystes, de ce qui nous permet de ne pas nous laisser entraîner par un fantasme de réparation, dans la toute puissance imaginaire de celui qui, seul, va pouvoir « réparer ».

La rééducation aura eu des effets et aura atteint ses objectifs, si l'enfant peut se séparer, rejeter le rééducateur comme « un déchet », dirait LACAN à propos du patient à l'égard de son analyste. Le rééducateur sera quelqu'un dont l'enfant n'aura plus besoin. Cela suppose qu'il a intériorisé ce qui lui sera nécessaire pour s'auto-

¹ Jacques LACAN, 1964, p. 282

² Selon Jacques LACAN (1969-1970), quatre structures de discours organisent le lien social: "le discours de l'universitaire, le discours du maître, le discours de l'hystérique et le discours de l'analyste". "Quand nous parlons, nous utilisons tour à tour l'une de ces quatre structures de discours", reprenait Gérard MALLASAGNE à Nîmes (1994).

réparer lorsqu'il sera confronté à de nouvelles difficultés. Ce rejet, le rééducateur le connaît dès le départ, et il l'accepte. L'objectif d'une rééducation n'est pas que l'enfant « se sente bien » avec le rééducateur, mais en classe, et sans aide, du moins rééducative.

Il n'est cependant pas possible de considérer le processus de responsabilisation de l'enfant sans interroger celui du contexte dans lequel il vit. Un enfant, lorsqu'il devient élève, reste un enfant appartenant à une famille. C'est la difficulté d'articulation entre ces deux milieux d'appartenance qui pose problème aux enfants que nous rencontrons en rééducation.

En guise de conclusion : un partenariat nécessaire, une responsabilité partagée

Aider l'enfant signifie également écouter et aider l'enseignant et les parents, qui se trouvent mis en difficulté par les difficultés de cet enfant, afin qu'ils aident eux aussi cet enfant dans son cheminement, de leur place et de leurs fonctions, dans une cohérence des différents discours.

L'école est le lieu d'émergence de la difficulté de l'enfant et de convergence d'un grand nombre de professionnels. La difficulté scolaire trouve rarement ses origines à l'école uniquement. La professionnalité des personnels des RASED les contraint à rechercher ces partenariats et à les faire fonctionner d'une manière créative, au mieux de l'intérêt de l'enfant et de sa famille.

Il semble qu'au moment où l'école, la société et les familles connaissent des crises graves, seul un véritable travail en réseau permettra que l'enfant et sa famille ne soient plus, comme ils le sont parfois, « pris en otages » des différents professionnels, « découpés en morceaux » par différents « spécialistes » qui, parfois, pensent détenir seuls LA réponse ou LA vérité. La première tâche consisterait à définir les rôles et les fonctions de chacun, à dépasser d'éventuelles prises de pouvoir et luttes de territoire afin de travailler non plus dans la concurrence mais dans la complémentarité, dans une reconnaissance mutuelle de nos propres limites, des compétences et des spécificités. Tout ce qui est « aide à l'enfant » y gagnerait en ce qui concerne une meilleure analyse des situations, une variété de réponses appropriées à chaque cas, la cohérence et un suivi réel de ce qui est mis en œuvre.