

L'aide rééducative, une alliance¹

Jeannine Duval Héraudet

Introduction

Une citation de Françoise Dolto me paraît non seulement bien évoquer la situation des enfants que nous rencontrons au sein d'une relation rééducative, mais être également d'une grande actualité : « Chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent encore ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie²... ».

Qui sont ces enfants pour lesquels une aide rééducative a été proposée ?

- Leur pensée est encombrée par des préoccupations familiales qui les dépassent, par des questions fondamentales sans réponses : qui ils sont, pourquoi ils sont en vie, leur place dans la famille, la mort... Ces éléments non digérés, *éléments Béta* comme les nomme le psychanalyste W. Bion, les envahissent, les submergent. Ils se trouvent démunis, désarmés, sur la défensive, par rapport au monde scolaire.
- Leur énergie est mobilisée pour développer des mécanismes de défense contre l'angoisse qui se traduit par de l'opposition, de l'agressivité, une agitation corporelle, ou au contraire par du retrait, du repli, de l'inhibition ou encore un besoin permanent du regard de l'adulte.

Quelquefois, l'enfant semble s'enliser dans une répétition mortifère et la relation elle-même paraît figée Et on leur demande d'apprendre et de trouver une place à l'école...

Lorsque la pulsion est à l'œuvre, elle pousse à la répétition, jusqu'à ce qu'une brèche, une issue, s'ouvre pour le sujet.

Comment accompagner ces enfants qui sont en position de subir leur vie familiale et scolaire, afin qu'ils tissent ce qui va leur permettre de s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages ?

Ce sont bien les enfants qui nous apprennent le mieux ce dont ils ont besoin. C'est ce qu'a exprimé si clairement Nicolas, alors élève de Grande Section d'école maternelle, lorsqu'il m'a déclaré un jour : « Plus besoin que tu m'accompagnes, parce que

¹ Ce texte est la révision d'une intervention lors du Congrès de la FNAREN (Fédération nationale des associations des Rééducateurs de l'Education nationale) à Orléans, le 15 mai 2004, sous le titre *L'aide rééducative à l'enfant : d'un accompagnement externe à un accompagnement interne, par le biais d'une alliance*. Il a été repris et révisé lors d'une intervention auprès de l'Association des Rééducateurs de l'Education Nationale (AREN 78), à Saint Germain en Laye, le 01 décembre 2004 et d'une intervention auprès d'éducateurs spécialisés en formation à l'Ecole des Travailleurs sociaux de Valence (l'ESSSE), le 14 mai 2007.

² Dolto, F. 1989, *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Ergo Press, p. 16.

maintenant je suis grand. Quand j'étais chez les moyens, j'étais petit, tu avais besoin que tu m'accompagnes. » (ad litt.).

Que me signifie alors Nicolas ? A partir du premier sens du mot « accompagnement », qui, selon l'étymologie latine signifie « en même temps », « aller avec », il me renvoie à mon propre désir de l'accompagner, et à mon inquiétude de le laisser effectuer seul ce trajet, lorsque nous avons commencé à nous rencontrer, alors qu'il était en moyenne section. Il avait peut-être lui-même besoin de cela à ce moment-là, mais il souligne que j'étais à l'initiative de cet acte. Que me demande-t-il ? Il exprime qu'il a grandi et me demande d'en tenir compte et de le lui signifier en retour, de le lui confirmer et de le conforter dans cette position. Nous pouvons donc avancer que l'accompagnement de l'enfant par le rééducateur se doit d'être évolutif, interrogé et réajusté en permanence, selon l'évolution de cet enfant, de ses besoins, de ses ressources.

Cette affirmation de Nicolas fait écho directement à l'évolution nécessaire de l'accompagnement parental. En effet, les parents doivent veiller à réajuster leurs attentes, leurs demandes, leurs exigences, afin de manifester à leur enfant leur confiance dans ses possibilités nouvelles, et afin d'encourager celui-ci à grandir, à aller de l'avant.

Si accompagner l'enfant au cours de son processus rééducatif, c'est « aller avec », la question devient alors : comment se décline cet « avec » ? C'est à partir de quelques brefs moments du processus rééducatif de Miguel, alias Roger, que j'ai choisi d'en illustrer certaines composantes, déclinées sous quatre grands points de repérage.

Mais tout d'abord, qui est Miguel, ou plutôt Roger, car c'est sous ce nom qu'il m'est présenté ?

Lorsque l'enseignante de CE1 demande l'aide du RASED pour un garçon de 8 ans qu'elle nomme Roger, elle décrit celui-ci comme « instable ». Il a suivi un premier CP, puis un CP d'adaptation, mais il ne sait toujours pas écrire. Toujours selon cette enseignante, sa parole est souvent incompréhensible. Les absences sont fréquentes, il oublie toujours son matériel, et n'a aucune motivation pour le travail scolaire. Les parents sont séparés, et depuis, des « papas » « ne font que passer ».

Lorsque je le rencontre avec sa mère, il se plaint d'angoisse et d'un mal de ventre récurrent. J'apprends que Roger, à la maison, a toujours été nommé Miguel, de son deuxième prénom, Michel, traduit en espagnol. Le garçon affirme qu'il ne comprend pas quand on l'appelle Roger à l'école, et il me demande de le nommer Miguel. Sa mère lui dit alors de choisir et je conseille à celle-ci de clarifier cette question avec l'école.

Miguel, donc, est l'aîné d'un frère de 6 ans, handicapé mental. Lorsque sa petite sœur, âgée à présent de 3 ans, est née, Miguel effectuait son premier CP. Il a alors repris le biberon et il précise : « J'avais envie de lait, de sucre, de beaucoup de câlins ».

Miguel semble éprouver des difficultés à articuler son « monde personnel » et sa vie scolaire. Une aide rééducative lui est proposée.

En lien avec l'accompagnement de Miguel, j'ai choisi de partager avec vous quatre dimensions d'un accompagnement.

1. Accompagner l'enfant, c'est d'abord lui formuler une offre, une invitation, une incitation à entrer dans un processus d'auto-réparation

C'est le rééducateur qui propose aux parents, à l'enfant et à l'enseignant, le cadre institutionnel de l'aide rééducative, inscrivant celle-ci symboliquement dans l'école, permettant à chacun de se repérer dans sa place et dans sa fonction. Cet accompagnement est présenté comme transitoire, provisoire. Référé à une éthique, à des théories qui prennent en compte le sujet dans ses différentes dimensions, la causalité inconsciente des symptômes et les effets de la parole, le rééducateur respecte les modes de défense de l'enfant. Il formule un projet d'aide qui comporte un détour par rapport au symptôme. Il offre à l'enfant de l'accompagner sur un parcours qui devrait permettre à celui-ci, à partir de ses propres ressources, de ses capacités imaginatives, symboliques et créatrices, de dépasser ses difficultés actuelles et d'occuper sa place d'élève. Il s'engage à être disponible pour le recevoir dans un espace protégé et un temps bien délimité, selon un cadre et des règles clairement énoncées qui garantissent la sécurité de la parole et de la relation.

Dans sa phase inaugurale, on peut avancer que cet accompagnement correspond à une proposition d'alliance dans laquelle le rééducateur précède l'enfant et l'invite à tenter une aventure : celle de *son auto-réparation*.

Du fait que, dans la majorité de cas, c'est un adulte, enseignant ou parent, qui se fait porteur de la demande d'aide pour l'enfant, le moment de l'implication subjective de celui-ci dans son processus est très variable. Il peut être immédiat, dès la première rencontre, ou être décalé par rapport à son acceptation d'une aide rééducative.

Miguel montre qu'il sait d'emblée que sa parole a une adresse. Il m'assigne dans un premier temps à être témoin de ses jeux, mais vérifie cependant que je regarde, que je suis bien là, présente, à l'écoute. Il mettra en scène des pannes ou des accidents qui appellent des réparations. L'expérience clinique montre que ce thème est très fréquent chez les enfants en début de rééducation.

Ainsi, dès la première rencontre, l'enfant découvre dans l'école, une relation privilégiée avec un adulte qui l'accueille au point où il en est, qui l'invite à s'exprimer librement, qui ne le juge pas. Cet accueil inconditionnel de la parole, favorise l'émergence des pulsions, des fantasmes et des angoisses insuffisamment élaborés, de ce qui fait « trou », manque, ratage.

On peut avancer que cette étape est également nécessaire :

- Pour instaurer la confiance de l'enfant dans les compétences du rééducateur à l'aider.
- Pour éprouver la stabilité et la fiabilité du cadre.

Lors de notre quatrième rencontre, il s'agit d'un accident de voiture. Sans quitter le jeu, Miguel m'interpelle : « Aide-moi ! », puis il construit une maison qui contient une armoire à pharmacie. Tout en signifiant la possibilité de « réparer », il me confère *un savoir*, celui de l'aider à dépasser ses difficultés. Il me signifie qu'il me fait confiance.

Au sein du transfert à mon égard, il fait alliance avec moi et signe ainsi sa mise au travail dans son processus rééducatif.

Le deuxième repère correspond à une évolution de la relation entre le rééducateur et l'enfant.

2. Accompagner, c'est aider l'enfant à passer d'une relation imaginaire à une relation inscrite dans le symbolique, c'est ouvrir sur du tiers

La traversée avec l'enfant vers le rivage de sa vie scolaire, ne se fait pas sur une mer étale.

Miguel attaque le cadre. Il m'interroge sur ce que fait Alex, un autre garçon de sa classe avec lequel je travaille également en rééducation. Il s'inquiète de devoir partager le matériel mais aussi la rééducatrice, et cela le contrarie : « Faudra pas dire à Alex qu'il y a de la peinture », ou encore : « Vous faites comme moi avec Alex ? »

On peut entendre que, par son transfert, Miguel s'inscrit dans une relation qui relève du registre imaginaire. Il exprime ainsi, de manière explicite, son désir d'être le seul, l'unique, sans partage. Ce mode de relation lui permet de construire ou de consolider sa propre sécurité de base. Dans le même temps, il pose la question de tout sujet : « Qui suis-je pour l'autre ? ».

Face au fantasme d'une relation imaginaire, comblante, j'oppose à Miguel la réalité et la nécessité du partage de l'espace, du matériel et de la rééducatrice. Le cadre rééducatif et ses règles, deviennent les agents d'une castration symbolique qui nous permettra de construire, ensemble, une relation symbolisée. De même, j'exige de Miguel qu'il s'exprime de manière à ce que je le comprenne, afin que sa parole entre dans le domaine de l'échange. L'adulte a un projet, des désirs et des demandes, le cadre n'est pas idéalement contenant, il y a des limites et des contraintes. L'enfant accepte d'autant mieux les castrations symboliques qui lui ont peut-être manqué ou qu'il n'a pas suffisamment intériorisées, lorsque la relation établie est « suffisamment bonne », pour reprendre l'expression de D. Winnicott, lorsqu'il se sent en sécurité et en confiance.

Je constate alors que Miguel accepte de lâcher un bout de la jouissance attachée à la bouche de l'oralité qui tète le lait, qui suce le sucre, et qu'il accepte d'en faire une bouche parlante. Il me positionne alors comme un partenaire symbolique de ses jeux, et il peut reconnaître et accepter progressivement sa propre altérité. Je deviens pour lui une ressource, un « personnage de recours », dans un espace rééducatif que j'ai posé et proposé, et que Miguel a trouvé-créé. Il en fait un espace potentiel ou transitionnel et il va y déposer et élaborer ce qui l'encombre. Le cadre rééducatif, les supports de son expression, ses productions, acquièrent le statut d'objets tiers – ou d'objets relationnels médiateurs - dans notre relation. Une création commune devient possible. Miguel va pouvoir explorer, au sein de la relation rééducative, les questions qui le préoccupent, qui encombrer sa pensée.

Dans les scénarios de Miguel, Alex passera de la position de rival à celle d'un allié possible.

Le troisième repère concerne ce que représente et joue l'enfant au cours de son processus rééducatif.

3. Accompagner, c'est accueillir les petits mythes de l'enfant, c'est mettre en œuvre une alliance dans ses processus d'auto-réparation

Miguel raconte avoir beaucoup pleuré lorsque sa mère l'a conduit à l'école, à l'âge de 5 ans. « J'avais peur », dit-il. Il décide de se dessiner alors et « se rate » deux fois. J'apprends donc ainsi que le passage de la maison à l'école a été vécu douloureusement par le garçon.

De plus, comment articuler, aujourd'hui encore, deux prénoms qui soulignent le clivage entre le monde de la maison et celui de l'école ? On peut sans doute faire le lien entre ces « ratages », sa difficulté à passer du « monde maternel » au « monde paternel » que représente l'école, avec ses règles et ses contraintes, la difficulté du garçon à savoir qui il est, et sa difficulté à entrer véritablement dans l'écrit.

Au cours d'une des petites histoires qu'il invente, le garçon évoquera une tradition familiale et mettra ensuite en scène un grand-père Miguel, un père Miguel, lui-même, Miguel, et son fils Miguel. On peut faire l'hypothèse que ce petit mythe, en réparant symboliquement une généalogie, lui permet de lutter contre un effondrement possible de son sentiment de continuité, de réaffirmer son appartenance à un groupe familial et de confirmer son désir, en choisissant comme nom Miguel.

Miguel a été depuis toujours confronté aux failles, aux manques et au peu de solidité de l'Autre parental. Il a assisté sans doute à des scènes de violence conjugale inintelligibles et inacceptables pour lui. Il rapportera que sa mère, enceinte de son frère, avait reçu un coup au ventre. Il me raconte avoir appelé les pompiers parce que celle-ci est tombée dans la salle de bains au cours d'une crise d'épilepsie, comme cela était arrivé aussi à son père.

En fin de séance, il décide : « Je vais me faire au judo ».



Miguel accompagne son dessin d'un souvenir personnel qui renvoie au récit concernant le coup de pied au ventre reçu par sa mère. « Je suis tombé sur une table en verre un jour vers trois-quatre ans. On m'a fait des points à l'hôpital ».

Est-ce une tentative de réponse sur un « mode héroïque » comme la catégoriserait le test projectif de l'AT 9, ou sur un mode phallique, en référence aux concepts psychanalytiques ? Il fait du judo, il apprend à se défendre... Tout en dessinant, il a recours à une logique de justification rationnelle de ce qu'il estime « un raté » graphique : « ça, c'est le maître. Les bras sont trop gros. Je vais dire que ce sont ses manches ».

A partir d'un manque de sécurité et de confiance dans l'Autre, à partir d'un accompagnement parental défaillant ou chaotique, il a développé une identité négative constituée d'un manque de confiance en lui et d'estime de lui, d'un sentiment d'infériorité, et de la conviction de son « peu de valeur ». Il semble également avoir construit une organisation réactionnelle orientée vers un désir de vengeance. Il raconte par exemple qu'il était « amoureux de Karen », mais qu'un « garçon plus beau la lui a volée ». Il ajoute : « Je vais le tuer ».

Miguel doit veiller sur son frère handicapé mental qui a des réactions imprévisibles et parfois violentes. Son ambivalence à l'égard de celui-ci est présente dans les scénarios, parfois dramatiques, comme celui qu'il élabore au cours de notre neuvième rencontre, dans lequel il condense et transpose, comme dans un rêve, quelques éléments de son histoire familiale.

« Il était une fois un lion et son frère qui avaient très faim. Ils ont vu un loup énorme et se sont jetés sur lui pour le manger. Le loup appela tous ses amis pour l'aider et un gorille a été touché au ventre. Il avait une douleur incroyable. Le loup s'énerve et tue le jeune frère. Puis il dit au frère aîné : Si j'étais toi, j'abandonnerais ! Celui-ci répond : Non, je te tuerai toi et tes amis pour tout le mal que vous avez fait à mon frère ! Je vous le ferai payer ! ». Mais l'histoire finit mal, les deux frères sont tués.

Ainsi, dans « un imaginaire du pire », Miguel peut exprimer l'inexprimable, avouer l'inavouable, son ambivalence, et son désir éventuel de se débarrasser de ce frère encombrant, même si dans l'histoire, la culpabilité, trop forte, fait qu'il doit mourir lui aussi.

A travers ses petites histoires, Miguel m'attaque. Il manifeste sa jouissance à tuer le personnage que je tiens dans ses scénarios. Conjuguant alors une fonction contenante et une fonction conteneur, je tente de contenir son agressivité et les manifestations de la pulsion, et de lui proposer des mots pour l'aider à y mettre du sens, à reconnaître en lui ses éprouvés et ses affects, à les élaborer, les transformer, pour les inscrire dans un récit, pour s'en distancier. Je tiens bon, je ne m'effondre pas, mais au contraire, tout en rappelant les limites, je continue à l'accueillir sans le juger. Je lui confirme qu'il peut exprimer ses pulsions agressives mais aussi chercher des moyens de réparation. Mon désir est de lui offrir l'occasion de vérifier la différence entre ses fantasmes et la réalité, de reconstruire sa confiance en l'adulte, de construire ou de consolider, ses propres capacités de sollicitude et son sentiment de responsabilité¹, d'apprendre à faire fonctionner sa pensée face à ce qui tend à le submerger.

Lors de notre quatorzième rencontre, un lion se bat contre un loup qui a tué quelqu'un

¹ Winnicott, D. W. 1965, De la capacité de sollicitude, dans *Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, trad. Française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, coll. Sciences de l'homme, éd. 1974, p. 34.

de sa famille. Cette fois, ce sont des hommes qui viennent à son secours en tirant des balles pour endormir le loup. Comme une résurgence de l'histoire précédente, le lion réapparaît et se bat, comme si Miguel s'identifiait à celui-ci. Qui sont les hommes sauveurs et quels loups endorment-ils ? Quoi qu'il en soit, l'histoire a une issue...

Les conflits entre les parents, et leur séparation, restent traumatiques pour Miguel. Dès notre première rencontre, il avait exprimé son désir de voir ses parents réunis à nouveau. Pourtant, ce désir butte sur ce qu'il ressent comme une impasse. Ses petites histoires sont émaillées de conflits conjugaux. Un jour, avec un vaisseau spatial, un homme va dans le futur (je le cite) : « pour voir s'il y a une dispute avec sa femme. Il fera attention de ne pas faire de conneries quand il sera revenu dans le passé, parce qu'il connaîtra la suite ». Ainsi, il serait possible de tirer des leçons de l'expérience...

Comment faire, en ce qui le concerne, et malgré la séparation parentale, pour que puisse être sauvegardé le lien avec son père ? Se mettant en scène, il rencontrera ses enfants qui auront le même âge que lui : huit ans, et deviendra copain avec eux, se projetant lui-même ainsi dans l'image d'un « bon père ». Mais le principe de réalité lui fait réajuster le lien de filiation dont il a lui-même tant besoin. Il précise : « à la fin, on leur a dit qui on était ».

Miguel formule une réponse possible, acceptable pour lui peut-être, dans l'histoire mise en scène lors de notre seizième rencontre. « Il était une fois deux hommes, deux cousins Miguel qui devaient réparer un satellite dans l'espace. Ils ont réparé le vaisseau mais ils sont restés des jours et des jours dans le désert sans boire. Ils virent une petite rivière et ils burent. Ils ont pu rentrer tranquilles, sans soucis. Le père avait laissé un message secret à son fils pour qu'il puisse venir. C'était bien de retrouver leur pays et leur maison ».

Si la nostalgie du « retour à la maison » est encore présente, on peut penser que, par cette histoire, Miguel affirme qu'un lien symbolique peut exister par la parole et par « des messages secrets », et qu'il peut contribuer à maintenir ce lien. Une relation père-fils est encore possible, ils pourront se retrouver, même s'ils ont traversé un désert affectif.

Ce même jour, en fin de séance, il dessine trois maisons qu'il désigne ainsi : « A gauche, la maison du fils, au milieu, celle du cousin, à droite, de moi... Ça c'est l'arbre, à cause du vent ».



Qui est ce « fils » distinct du « moi » ? Est-ce la même personne, dédoublée en un « moi » abandonné et en « un fils » imaginaire, accepté, à qui l'on adresse des messages ? Dans la réalité, le père a-t-il une nouvelle compagne et un autre enfant ? Une nouvelle fois, Miguel exprime son manque à l'égard de son père. Cet arbre qui domine les différentes maisons, représente-t-il son père ?

Miguel ouvre des portes, se projette et explore la dimension de son propre avenir, qui

l'angoisse tant. En ma présence, regarder dans cette direction est peut-être vécu comme moins dangereux. On peut entendre que le garçon entrevoit de pouvoir s'inscrire symboliquement dans une filiation, dans un passé reconnu, dans un présent qui prend sens, et un futur acceptable.

Au cours de son processus rééducatif, ces petites histoires sont pour l'enfant autant de tentatives de réponses à ce qui le préoccupe. Le passage par un imaginaire symbolisé lui permet déjà de s'en libérer, de s'en distancier. L'accompagnement du rééducateur le conforte dans ses capacités à s'autoréparer, dans ses ressources, dans son désir. L'enfant joue et rejoue ses questions, ses conflits, tout ce qui n'a pu encore s'élaborer, sur et avec le professionnel qui accepte d'être support de ses pulsions, de ses projections, de ses fantasmes, qui accepte d'être surpris et touché par l'inattendu de la rencontre. C'est à travers ses mises en scène en présence d'un adulte, que l'enfant peut expérimenter sans danger et dans la relation, des rôles, des places, des manières d'être différentes de celles qu'il utilise habituellement. Il peut remanier celles-ci avec un adulte qui représente le monde, la culture, y compris scolaire, un adulte qui adopte des positions et des attitudes différentes de celles auxquelles il est accoutumé.

C'est l'enfant qui connaît le chemin, et, inconsciemment, sait ce dont il a besoin. Ce parcours comporte des méandres, des pauses, des retours en arrière. Dans son accompagnement, le rééducateur accepte de lâcher sur son projet d'adulte, sur son désir d'aller plus loin, plus vite, sur celui de tout maîtriser et de tout comprendre. Il se tient soit à côté, soit légèrement en arrière, prêt à intervenir s'il y est invité ou s'il en est besoin, et seulement si. Lors de leur formation spécialisée, certains collègues éprouvent quelque difficulté et culpabilité à quitter la position de celui qui transmet, enseigne, dirige, « fait autorité », connaît la route, tente d'entraîner l'enfant derrière lui sur le chemin des apprentissages. Ils s'interrogent : « Est-ce qu'on me paie à ne rien faire ? », alors que c'est leur présence active et pleine qui permet à l'enfant de faire *son travail*.

C'est en existant au sein de la rencontre, en ne fusionnant pas et en faisant preuve de son altérité, en se situant là où l'enfant ne l'attend pas, tout en s'étayant sur le cadre, que l'adulte pourra créer une brèche, un écart, la trouée nécessaires pour que le chemin continue. C'est, par exemple, en refusant d'être mangé pour la dixième fois, c'est en opposant une ruse, une autre réponse, que « le rééducateur-lapin » peut inciter « l'enfant-loup » à chercher une manière d'être ou de faire différentes...

Mais il n'est pas toujours facile pour l'adulte d'ajuster son propre positionnement, et lui-même a besoin d'être accompagné afin de comprendre ce qui se passe, afin de se distancier et de continuer à aider l'enfant. Le professionnel peut être envahi par des sentiments dépressifs ou d'impuissance ; il peut éprouver le désir de tout arrêter, de tout abandonner. Il a besoin de lieux tiers pour sa propre parole. Il peut les trouver au moment de la synthèse de l'équipe du réseau, mais également dans un groupe dit de supervision ou d'Analyse clinique de la pratique.

Le quatrième et dernier repère de cet accompagnement interroge ce en quoi le processus rééducatif de l'enfant le prépare à être élève de sa classe.

4. Accompagner l'enfant de la salle de rééducation à la salle de classe

Ce qu'élabore Miguel au cours de son processus rééducatif et dans ses petits mythes

s'articule avec les repères qu'il se donne quant à sa propre histoire, quant au temps, quant à la différenciation des lieux, et avec ce qui va lui permettre de s'inscrire comme élève dans sa classe.

Miguel construit peu à peu le lien entre les séances en se remémorant ce qu'il avait dit ou fait lors de la rencontre précédente. Il apprécie de retrouver ce qu'il avait construit, dessiné ou écrit précédemment, et il en vient à anticiper sur ce qu'il va faire lors de la rencontre suivante. Il accepte mieux d'attendre et de différer ses projets. Il découvre le plaisir d'utiliser sa pensée, son imaginaire, la fierté d'entendre ses petites histoires lorsque je les lui relis et il accepte qu'elles fassent trace. M'utilisant alors comme ressource, il me les dicte. Puis, dans un mouvement identificatoire à ma position de scribe, il en vient ensuite à les écrire lui-même, en requérant parfois mon aide. Son désir de maîtriser l'écrit émerge ainsi, et l'incite à aller rechercher les apprentissages et les outils nécessaires pour y parvenir, dans sa classe.

Peu à peu, il choisit des livres en fin de rencontre. Il commence à lire, puis me demande de le relayer, et, souvent, nous pratiquons une lecture alternée. Son imaginaire s'enrichit de l'imaginaire culturel.

Dans le même temps, Miguel choisit le *Jeu de dames* il m'interroge sur les règles.

L'enseignante renvoie alors que Miguel « bouge moins », qu'il s'intéresse davantage aux activités de la classe, même si ses résultats demeurent « moyens ». Un processus de désétayage de l'enfant peut s'amorcer et je dois moi-même veiller à me désengager de cette relation pour inciter Miguel à continuer seul sa route.

Comment conclure ?

Accompagner l'enfant, c'est l'aider à élaborer ou à consolider un accompagnement interne, grâce à une alliance entre aidant et aidé

Carencés et sous-accompagnés, ou surprotégés et sur-accompagnés, ou encore, malmenés par un accompagnement parental chaotique, certains enfants ont besoin d'un accompagnement externe transitoire pour devenir élèves. Cet accompagnement se décline au cas par cas, et il doit être interrogé et réajusté en permanence, en fonction de l'évolution de l'enfant.

Cependant, on constate que, d'une manière générale :

- Au cours des rencontres, l'enfant intériorise peu à peu les fonctionnements psychiques mis en œuvre par l'aidant.
- Il peut alors utiliser l'énergie libérée dans des processus créatifs.
- Il s'approprie progressivement le cadre, dans ses dimensions maternelles contenant, protectrices, sécurisantes, et dans ses dimensions paternelles qui autorisent, incitent, différencient, limitent. Ce cadre peut remplir alors sa fonction structurante pour l'enfant.
- Armé de cette sécurité de base, l'enfant construit ou consolide sa capacité à pouvoir être seul dans le groupe classe.

L'ensemble de ces processus correspond pour l'enfant à ce que le psychanalyste Jacques Lévine nommait *un accompagnement parental interne*, ou encore *un accompagnement de soi par soi*, dans un ré-étayage de son Moi familial, de son Moi social et de son Moi scolaire.

Grâce à la construction ou à la consolidation de cet accompagnement interne :

- L'enfant passe d'une situation dans laquelle il subit les événements de sa vie, de l'école, en une situation mieux comprise, mieux assumée.
- Il passe d'une position passive à une position active, dans laquelle il peut donner sens et reprendre quelque peu du pouvoir, sur son histoire privée et scolaire.
- Il peut articuler ainsi son « monde personnel » et sa vie scolaire.

Nous pouvons ainsi avancer, qu'en aidant l'enfant à construire ou à consolider son accompagnement interne, l'accompagnement prodigué par le rééducateur, constitue une aide à l'enfant pour qu'il s'accompagne lui-même, lorsqu'il sera confronté, seul, aux conflits inévitables rencontrés dans toute relation et dans tout apprentissage.

Je laisse le mot de la fin à Miguel...

Le temps de la séparation a été un peu anticipé au regard de la date que nous avons prévue ensemble. Il est question d'un déménagement imminent, et le garçon regrette le changement d'école qui s'ensuivra.

Lors de l'arrêt de leur processus rééducatif, les enfants racontent souvent des histoires de voyage, de re-naissance... Comment Miguel va-t-il représenter cette séparation ? Il choisit de construire un boomerang en pâte à modeler, objet on ne peut plus symbolique du départ et du retour, du lien conservé... Il le dessine ensuite.



Miguel accompagne son dessin d'une histoire. Celle-ci fait écho à un certain nombre de questions et de préoccupations qu'il a pu exprimer, symboliser, et, peut-être, un peu dépasser, lors de son processus rééducatif.

« Si j'étais un boomerang, je m'échapperais pour pas qu'on m'attrape. J'essaierais de me faire un ami humain qui prendrait bien soin de moi. Il me mettrait dans son sac... Il ne faudrait pas que son petit frère le sache, parce qu'il est trop turbulent, et il me prendrait, et il me casserait, et je serais mort. Moi, j'irais sur l'armoire pour me cacher du petit frère et des parents, pour pas qu'ils sachent que je sais parler ».

Je ne pense pas être trop prétentieuse en me reconnaissant un peu dans « l'ami humain qui a pris soin de lui » ... Cela signifie-t-il que Miguel est encore englué dans le transfert à mon égard ? Quelqu'un lance le boomerang et celui-ci peut partir,

s'envoler. Il peut aussi revenir. C'est une sécurité. Une question subsiste cependant : qu'est-ce qu'il n'est pas possible de dire dans cette famille ? Y a-t-il des non-dits, des secrets ? Miguel s'affirme en tant que sujet suffisamment séparé de ses parents, puisqu'il peut avoir lui-même des secrets à leur égard. Si un danger subsiste, il semble savoir désormais se protéger, parler, et à qui parler.

Nous pouvons considérer que nous les retrouvons dans la plupart des accompagnements rééducatifs les grandes dimensions de cet accompagnement et ses effets sur le processus rééducatif de Miguel¹.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.
- Duval Héraudet, J. 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 en Sciences de l'Education, Université LUMIERE LYON 2, Lille : éd. Du Septentrion.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Kaës, R. et col. *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1979.
- La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Paris, Privat.
- Lévine, J. ; Moll, J. 2001, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF.
- Winnicott, D.W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. française 1969.
- Winnicott, D.W. 1965, *Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, trad. Française 1970, Paris : Petite bibliothèque Payot, coll. Sciences de l'homme, éd. 1974.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986.

¹ Des documents en lien avec ce texte sont présents sur ce site : « L'accompagnement rééducatif, Documents de synthèse » ; « Alternative au passage à l'acte » ; « Articulation RSI, processus primaires, processus secondaires, principe de réalité, processus identificatoires » ; « Accueil des petits mythes et alliance rééducative, synthèse ».