

## Les récits de Jacques et l'évaluation de l'aide rééducative<sup>1</sup>

Jeannine Duval Héraudet

Une demande d'aide pour un élève a été adressée au RASED<sup>2</sup> et l'analyse des difficultés de cet enfant comme de sa situation globale, a conduit l'équipe à lui proposer une aide rééducative. Les parents ont autorisé cette aide et suite aux séances préliminaires, l'enfant a accepté de s'engager dans ce travail très spécifique au sein de l'école. Quels repères va-t-on pouvoir se donner pour évaluer « les effets » de l'aide rééducative pour cet enfant ?

Si le rééducateur construit le projet rééducatif, s'il est responsable du cadre qu'il pose à l'enfant, des conditions de son accueil et de ses propres positionnements au sein des rencontres, il ne saurait préjuger de ce que va dire, jouer, répéter cet enfant, de ses retours en arrière, de ses progressions et de ses stagnations. Dans une métaphore faisant appel au tisserand, toutes les informations et hypothèses qui ont pu conduire à l'indication, celles qui continuent à s'élaborer ensuite, font partie de la chaîne du tissage, en articulation avec le cadre rééducatif posé par le rééducateur. Celui-ci se tiendra dès lors en position d'accompagnement de l'œuvre qui s'élabore, veillant à la solidité du cadre, vigilant pour aider à renouer un fil qui se casse dans la chaîne. Cependant, *le tisserand est l'enfant*. C'est lui qui a la responsabilité de la création de l'ouvrage, c'est lui qui monte la trame du tissage, qui en arrange, qui en organise les différents composants, à son rythme et selon ses besoins. Il le fera, compte tenu de ses difficultés particulières, et grâce aux ressources dont il dispose.

A partir de l'évocation de ce qui a pu motiver une demande d'aide concernant Jacques, puis de quelques moments de son accompagnement rééducatif, je proposerai une lecture du processus qu'il a mis en œuvre, en repérant quelques moments clés de ce processus. Je rappellerai, en regard, un certain nombre de propositions que j'ai pu lui faire, qui ont pu avoir des effets.

Nous nous interrogerons sur les capacités élaborées par l'enfant, consolidées ou rendues accessibles au cours du processus rééducatif. Ces capacités préalables constituent un substrat indispensable à l'enfant pour s'inscrire d'une manière

---

<sup>1</sup> Ce texte a comme origine une intervention, à l'IUFM AIS de Nantes, au cours de la formation spécialisée des rééducateurs, à l'Institut de formation des maîtres (IUFM) de Dijon, le 14 mai 2002, auprès des rééducateurs de l'Education nationale, lors d'une de leurs journées de formation continue. Il a été révisé et fusionné ici avec un article « Une réparation qui articule réel imaginaire et symbolique », publié dans *Pratiques corporelles* n° 129, décembre 2000, lequel se centrerait sur le processus rééducatif de Jacques. Un certain nombre de textes, présents sur ce site, peuvent venir en complément et éclairage de cette question de l'évaluation interne du processus rééducatif de l'enfant. Ce sont : « De la demande d'aide à l'évaluation de l'aide rééducative, schéma » ; « Modèle interprétatif du processus rééducatif, Schéma » ; « Histoire de l'enfant et substrat nécessaire pour être élève : deux élaborations interdépendantes, synthèse » ; « Trois conditions pour pouvoir accéder aux apprentissages scolaires, Schéma ».

<sup>2</sup> Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

constructive dans la collectivité scolaire et pour aborder les apprentissages de la classe.

L'évaluation de l'aide rééducative est de deux ordres : une évaluation externe et une évaluation interne.

## I. Deux registres d'évaluation

### 1. L'évaluation externe des effets de l'aide rééducative

Une partie de l'évaluation externe est partie intégrante de l'évaluation du RASED dans son ensemble, et de l'évaluation ordinaire du travail des personnels (définition du secteur d'intervention prioritaire, nombre d'interventions réalisées par le RASED et par le rééducateur, types d'interventions, comptabilisation des rencontres au sein d'un partenariat élargi, participation aux réunions institutionnelles, modes de communication du projet de RASED et de sa régulation, etc.). Ce versant de l'évaluation externe relève de la compétence de la hiérarchie (IEN<sup>1</sup> de circonscription, Inspecteur d'Académie).

Il existe un deuxième versant de l'évaluation externe qui concerne l'aide rééducative elle-même avec un enfant ou un groupe d'enfants. Elle est le fait de l'enseignant, des parents, des éventuels partenaires thérapeutiques, éducatifs, médicaux et sociaux, qui constatent un éventuel changement de l'enfant.

L'enseignant note l'évolution de l'enfant dans la classe, celle de ses relations aux autres, à l'adulte, de ses attitudes face aux apprentissages ou lorsqu'il est confronté aux difficultés. Les parents, lors des différentes rencontres, rapportent les changements opérés. « Il ne raconte pas ce qu'il fait avec vous mais cela semble important pour lui car il attend avec impatience le mardi » ; « Il aime venir à l'école à présent » ; « Il nous dit qu'il a joué avec des copains à la récréation, il nous semble qu'il est moins seul, moins rejeté, moins violent avec les autres » ; « Il a voulu inviter pour la première fois des copains à la maison » ; « son enseignante nous a dit qu'il démarre en lecture et nous avons constaté qu'il fait plus volontiers sa lecture le soir »... L'enfant lui-même parle plus volontiers des copains, de la classe, des nouveaux intérêts qu'il y trouve, sur un autre mode que celui de la plainte, et rapporte ce qu'il a fait, ce qu'il a réussi... Les parents lui renvoient, par le changement de leur regard sur lui, des messages qui confortent celui-ci dans son évolution, dans sa personne, dans ses productions.

Cette évaluation externe est un indicateur important de la reprise en mains de lui-même par l'enfant, de son investissement constructif dans le social et dans les apprentissages. Elle produit des effets directs sur sa restauration narcissique, sur l'estime de lui-même et dans la confiance en ses capacités.

### 2. L'évaluation interne du processus rééducatif

L'évaluation interne comporte elle-même trois dimensions : l'évaluation que fait l'enfant sur sa propre évolution, sur ses intérêts nouveaux ; l'évaluation par le rééducateur de l'évolution du processus dans lequel s'est engagé l'enfant, et l'évaluation des effets de ce processus dans son intégration scolaire.

---

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Éducation nationale.

De quels repères le rééducateur va-t-il pouvoir se munir, afin d'accompagner au plus près cet enfant dans ses élaborations, afin de pouvoir lire et comprendre un peu ce qui se passe ?

### ***L'évaluation du processus rééducatif de l'enfant, un paradigme probabiliste***

Un paradigme probabiliste, quant aux rapports entre une proposition et ses effets, est le seul valide ici. Il laisse une large place à l'incertitude. De nombreux facteurs interfèrent, et la situation rééducative ne présente pas les « conditions d'expérience » du laboratoire. Affirmer d'une façon certaine que telles causes ont produit tels effets, pourrait relever de désirs mégalomaniaques, ou de fantasmes de toute-puissance. Il nous faut par ailleurs différencier ce qui pourrait être un lien direct entre une proposition de l'adulte et un effet chez l'enfant, dans une production ou élaboration faite en rééducation, de ce que l'enfant construit ensuite, à partir de cette même élaboration, et qu'il transfère en classe.

S'agit-il donc d'évaluation ? Ne serait-il pas plus approprié de parler de moyens de se donner des repères, des indicateurs, en ce qui concerne l'évolution du processus rééducatif, d'une part, et ce qui est relatif au développement de l'enfant, d'autre part ? Le travail d'analyse dans l'après-coup des séances, seul ou en groupe de contrôle, permet au rééducateur de clarifier où il en est de sa relation avec l'enfant, et son propre transfert.

Quant à « l'enfant-rééduquant », si la responsabilité de sa construction lui est restituée, il devient de ce fait maître de l'évaluation de son travail rééducatif comme du temps qui lui sera nécessaire pour en réaliser le parcours. La position éthique, qui considère l'enfant comme un sujet, interdit au rééducateur de faire de l'enfant un sujet d'observation, d'évaluation.

Ce que je souhaite partager avec vous, me permet d'argumenter de la spécificité de l'aide rééducative à l'école, et d'avancer qu'elle est une aide psychopédagogique, c'est-à-dire qu'elle tente d'aider l'enfant à articuler vie privée et vie scolaire, mettant en évidence le lien nécessaire entre la compréhension de son histoire par cet enfant, et l'élaboration ou l'accès aux préalables nécessaires à tout apprentissage scolaire.

La rencontre clinique avec un grand nombre d'enfants permet de repérer un certain nombre d'étapes qui ponctuent, très fréquemment, leur processus rééducatif<sup>1</sup>.

## **II. Par un petit mythe, Jacques construit son histoire personnelle et scolaire**

### ***1. « C'est pas possible » ; « J'y comprends rien, c'est nul, ça sert à rien, je suis nul »***

Jacques est élève de CM1, lorsqu'une aide rééducative lui est proposée. Il vient d'avoir dix ans. Il a bénéficié d'une aide du CMPP<sup>2</sup>, l'année précédente, alors qu'il était dans une autre école. Son échec scolaire très important motive « l'appel au secours » de son enseignant. Des problèmes de comportement, une agitation quasi permanente, font qu'il perturbe le groupe classe. Jacques déclare « qu'il ne fait rien,

<sup>1</sup> Un texte récapitulatif, d'une manière globale, les étapes que traversent un grand nombre d'enfants au cours de leur processus rééducatif. Il est présent sur ce site, sous le titre : « Se construire en relation d'aide, un processus créatif en cinq temps ».

<sup>2</sup> Centre médico psycho pédagogique.

ne retient rien, que l'école ne l'intéresse pas ». Tout ce qui est activité de français, en particulier, lui fait dire : « C'est pas possible » ; « J'y comprends rien, c'est nul, ça sert à rien, je suis nul ».

Qu'est-ce qui a conduit l'équipe du réseau à proposer une aide rééducative, psychopédagogique et relationnelle, pour ce garçon ? Les difficultés scolaires de Jacques étaient réelles. Elles contribuaient sans aucun doute à son mal-être et pouvaient nécessiter une aide pédagogique, voire une aide pédagogique spécialisée. Cependant, les paroles de son enseignant, de ses parents et de Jacques lui-même au cours des premières rencontres, ont pu faire penser que l'origine de ces difficultés n'était pas seulement d'ordre « pédagogique » mais intriquée dans l'histoire passée et présente du garçon. Sa pensée semblait encombrée par des préoccupations diverses. L'indisponibilité de Jacques pour les activités de la classe, sa fuite devant les apprentissages, sa difficulté à s'inscrire dans la vie scolaire, son agitation corporelle, traduisaient un mal-être certain et pouvaient être entendues comme des symptômes, comme l'expression d'un conflit qui n'avait pas trouvé d'autres voies pour se dire. Rien ne permettait cependant d'affirmer que les difficultés du garçon relevaient d'un registre pathologique et qu'elles nécessitaient donc des soins en dehors de l'école.

## **2. De difficultés « ordinaires » et une aide au désencombrement de la pensée**

« Ordinaires », ces difficultés avaient une chance de n'être que temporaires s'il lui était d'abord et rapidement offert un cadre offrant de la sécurité, à l'écart des pressions du groupe et des exigences de la classe, des médiations facilitant son expression, les processus de symbolisation et de création, ainsi qu'une écoute et un accompagnement de ses élaborations.

Cette aide rééducative s'est donnée pour objectif d'aider Jacques à exprimer ce qui le préoccupait, ce qui encombrait sa pensée, à transformer ses préoccupations afin de dépasser ses difficultés.

## **3. Un détour qui permet de se projeter dans une identité imaginaire**

C'est notre huitième rencontre. Il arrive, ce jour-là, heureux d'une note en mathématiques, meilleure que d'habitude. Nous avons décidé, lors de la séance précédente, de tenter d'inventer un texte ensemble. Il veut l'écrire lui-même, et décide qu'il s'agira d'un personnage : « Marc », un garçon de quatorze ans. Ce sera « un petit surdoué », mais il ne trouve plus rien à dire. Je l'invite à décrire ce garçon. Il écrit alors sans discontinuer. (À part l'orthographe, et quelques marques de ponctuation totalement absentes de son texte, je le transcris sans modifications).

« Marc avait quatorze ans, il était surdoué. Il avait seulement des notes positives. Alors un jour il quitta notre classe pour aller dans une classe de surdoués. Il était très fier. Il ne pensait plus qu'à ça. Sa première note était un B+. Pour lui, c'était une note négative. Alors il alla voir la maîtresse pour lui demander de refaire l'interrogation. La maîtresse refusa en lui disant : « Mais c'est un bon résultat ! ». Il lui dit : « Mais madame, il n'y a qu'un endroit où je suis négatif, c'est dans mon groupe sanguin. » Alors la maîtresse refusa une nouvelle fois. Alors il décida de renoncer à l'école et de trouver du travail. Il y avait un jeune maçon de ses amis, qui agrandissait l'école. Il décida donc de travailler avec lui.

Il rentrait chez lui midi et soir, comme s'il ne se passait rien. Mais l'école téléphona chez lui en leur expliquant la chose. Alors les parents allèrent chercher Marc. Il décida qu'il ne pouvait plus suivre des cours d'enfant surdoué. Le père lui proposa de reprendre les cours normaux, et Marc accepta, pour avoir des notes positives. »

A la fin de son écriture, je lui propose de lire son texte. Il refuse catégoriquement, mais accepte que je le lise silencieusement. Je lui renvoie simplement que cette histoire me touche beaucoup et que son texte est bien construit.

De la même manière qu'un masque permet à l'acteur de lever certaines inhibitions puisque ce n'est pas vraiment lui qui joue, lui que l'on regarde, la protection du détour permet souvent au sujet d'en dire plus et plus profondément sur lui-même que s'il parlait en « Je ». Le jeu en « comme si » ou bien l'écriture dans sa double symbolisation permettent d'exprimer le plus intime, le plus difficile à dire, ce que l'on n'oserait pas dire, ce qu'on n'avait peut-être pas encore osé se dire à soi-même. Cette parole est adressée. Il est important qu'un autre, adulte, soit là pour l'entendre, pour accompagner les élaborations, pour prêter éventuellement ses mots, pour accueillir l'émotion, la partager, la contenir au besoin. D'une manière générale, entendre ensuite par la voix d'un autre, ou bien lui adresser ses propres paroles, permet au sujet d'en prendre conscience et de s'en distancier. C'est aussi un pas vers le culturel, donc vers un objet communicable et partagé. On peut penser cependant que Jacques ne pouvait pas encore le supporter. Son implication dans cette histoire était trop importante. Ce qui y était écrit était sans doute trop proche de « sa vérité » pour qu'il puisse ne pas s'y sentir dévoilé, mis à nu, et il ne pouvait pas le supporter. Trop d'angoisse peut-être, trop d'émotion, sans doute, semblait empêcher le garçon de prendre une distance suffisante, par rapport à cet écrit.

On peut faire l'hypothèse que Jacques, dans cette histoire, a relaté sa propre histoire scolaire, ses rêves, ses échecs, ses déceptions. Il venait de changer d'école, et ce changement a peut-être été accompagné du rêve d'un « nouveau départ ». Les conflits avec ses parents ont sans doute constitué un des fils directeurs de ce récit, mais également, ses propres conflits internes, entre l'image qu'il voudrait donner de lui-même, et son auto-perception.

Être « surdoué », c'est être « sur-intelligent ». Lui-même se dit « nul ». La dépréciation de soi semble profonde et atteint, d'une manière pathétique, les bases même de l'identité. Le groupe sanguin n'est-il pas la marque même de l'identité, inscrite au plus profond du corps, dans ce qui est synonyme de vie : le flux sanguin ? Ce que Jacques Lacan nomme le réel est ancré dans le corps et insiste, se transforme en une angoisse qui agite le sujet ou provoque du retrait, de l'inhibition par exemple. Il ne parvient pas à nommer cette angoisse, c'est-à-dire à la symboliser. L'agitation motrice qui fait de Jacques un élève perturbateur au sein de sa classe, semble également être l'expression corporelle d'un mode de défense important. Peut-être tente-t-il, par son excitation, d'éviter l'affrontement en lui-même par rapport à ses blessures, à la douleur d'être « comme il est », à celle de son échec et au sentiment d'impuissance à changer sa situation.

Jacques semble à la fois, désespérément, tenter à la fois d'être conforme, et de ne pas répondre aux attentes de ses parents à son égard. Ceux-ci veulent-ils qu'il soit « le surdoué », « le plus intelligent » ? Il se sent incapable de s'ajuster à une telle demande. Il semble ne pouvoir que se défendre, actuellement, d'une manière

douloureuse, et ne paraît pas pris dans un mouvement, dans une dynamique. D'ailleurs, ces cours de français, qui le mettent en échec, il affirme que « c'est nul, ça sert à rien ». La loi imaginaire du « tout ou rien » semble prévaloir : il ne pourrait avoir le sentiment d'exister que s'il était un héros. Un moyen de défense immédiat est de rejeter ce qui semble si inaccessible en le dévalorisant : « C'est nul », « Le prof est nul », « L'école, c'est nul<sup>1</sup> ».

Par ce texte, Jacques semble exprimer une position mythique de son Moi qui appartient au registre de l'imaginaire, nommée Moi Idéal par la psychanalyse. Le Moi Idéal, élaboré à partir de l'image du corps dans le miroir, point inaugural de l'aliénation du sujet dans la capture imaginaire, correspond à l'idée que l'on se fait de soi sur un mode imaginaire, représentation marquée par la toute-puissance et par la mégalomanie<sup>2</sup>. Support de l'identification primaire de l'enfant à son semblable, le Moi Idéal sera également la base des identifications secondaires dans lequel le « Je » s'objectivera dans son rapport à la culture et au langage par la médiation de l'autre.

La constitution et le maintien de l'estime de soi chez l'enfant sont liés d'une part à ce qu'il perçoit de l'investissement de lui-même par son entourage, et d'autre part à la réussite de ses premières expériences, de ses premières activités, de ses premiers apprentissages. Lorsque l'enfant n'a pu élaborer un narcissisme suffisamment bon, il n'est pas armé psychiquement, sa sécurité de base n'est pas assez solide pour affronter les contradictions, les conflits inévitables au sein d'un groupe. Le groupe-classe est vécu comme trop dangereux pour lui. Il s'y replie dans ses défenses comme dans une carapace, ou bien y exprime sa peur sous une forme violente, agressive. Ses tentatives d'entrer en contact avec les autres sont marquées par cette peur et avortent. L'agitation motrice désordonnée, sans objet, en est une des manifestations les plus couramment observées. On voit cet enfant frapper les autres, tourner autour de leurs activités dans la cour de récréation sans pouvoir s'y intégrer, et en fin de compte, être toujours chassé des jeux ou frappé à son tour. Ou bien l'enfant peut se créer pour lui-même des rites à connotation obsessionnelle qui ont pour fonction de le protéger d'une angoisse trop forte qui risque de le submerger. Il tente alors d'éviter tout imprévu, toute surprise, en multipliant les précautions, en multipliant des défenses. Un enfant narcissiquement fragile ou dont le narcissisme a été blessé, compense souvent la perte d'estime de soi par une survalorisation du Moi Idéal, dans un refuge imaginaire de toute puissance, d'omnipotence, de refus de la réalité, de refus de ses propres limites, de refus d'apprendre. « Je sais », dit-il. Ou bien, il s'enfonce dans la dépréciation de soi, dans la résignation, dans la démission. Position de toute puissance ou position d'impuissance mettent en échec l'enfant et son entourage. Jacques semble avoir adopté tour à tour ces mécanismes de défense.

---

<sup>1</sup> Ce que Jacques donne à voir par son comportement général, et ce qu'il apporte ici, évoque ces enfants décrits par Serge Boismare (1988, « Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser », *Les colloques de Bobigny*, Penser, apprendre, p. 162). La conséquence, analysée plus loin par le même auteur, est que ces enfants adoptent, comme repères identificatoires, des héros « tout en surface et en extension, qui n'ont pas d'autre lieu que le corps pour inscrire leurs expériences et régler leurs conflits... » (ibid., p. 163).

Georges Wiel de son côté, décrit ce qu'il nomme « le syndrome d'échec scolaire » qui conjugue perte de sentiment de valeur, découragement et rejet de l'école, dans lequel l'enfant a intériorisé son échec au point d'en faire une composante de sa personnalité. (Wiel, G. 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale)

<sup>2</sup> Lacan, J. 1966, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Écrits I*, Paris, Seuil, Points, p. 89-97.

La chute de l'histoire de Jacques préserve cependant l'espoir : un retour à la normale est possible.

#### **4. « Auto-réparation » et revalorisation narcissique**

Deux rencontres suivent ce texte. Lors de notre onzième rencontre, je lui propose d'inventer une autre histoire qui partirait, cette fois, d'un objet personnifié. S'il le souhaite, j'écrirai sous sa dictée, afin de faciliter le cheminement de son imagination libérée des questions d'orthographe. Après le rituel « Je sais pas », Jacques me dicte un texte dont l'élaboration se poursuivra pendant quatre séances consécutives. Ma tâche consistera également à soutenir ses élaborations imaginaires grâce à quelques questions lorsqu'il tombe « en panne ». La numérotation des épisodes rend compte de nos rencontres successives.

##### 1 - « Une moto de cross

Je suis une moto de cross. La selle, le guidon, les garde-boues sont verts, et le reste est blanc. Je porte le numéro quarante. Je suis une 125. J'ai un pot d'échappement chromé. Mon propriétaire, Cédric, est nul. Il n'arrête pas de me faire tomber. Il a seize ans. Il m'a achetée d'occasion, mais je sais que je valais plus que le prix qu'il m'a payé. Il est méchant avec moi. Quand je ne démarre pas, il me donne des coups de pied. Ça me fait des rayures, ça m'abîme, et je ne marche toujours pas quand même ! Il ne me nettoie jamais. Quand il met de l'essence, il m'en met partout, et je sens mauvais. À présent, il parle de me revendre parce que je ne suis plus à son goût. Il me reproche de mettre longtemps à démarrer le matin, mais il me fait dormir dehors.

2 - Dimanche dernier, le matin, pour la première fois, il m'a nettoyée. Il y avait une compétition de cross l'après-midi. Mon propriétaire avait été sélectionné.

Arrivés sur la ligne de départ, nous avons démarré à toute vitesse. Je passais les premières bosses en tête, mon propriétaire était content. Il avait un grand sourire et il criait : « Ouai ! », au dernier tour. Toutes les courses se sont passées ainsi, sauf malheureusement la dernière. Je passais toutes les bosses la première, mais au dernier tour, Cédric, criant comme d'habitude, et croyant avoir déjà gagné, voulut faire son cinéma en faisant une figure sur une bosse. En l'air, il me poussa. Au moment de toucher le sol, je suis tombée, la roue avant la première. La fourche s'est pliée. Cédric passa devant moi la tête la première, et quelques secondes plus tard je m'enflammais. Mon propriétaire se releva, il n'avait rien. Il partit sans me regarder. Les pompiers sont arrivés en courant pour m'éteindre. Ils m'ont laissée dans un petit coin sur le côté.

3 - Un organisateur du cross est venu me prendre pour me mettre à l'abri. Le lendemain matin, un spectateur est venu pour m'acheter. Il m'avait vue courir et gagner la veille, et il avait pensé qu'il pourrait devenir un champion grâce à moi.

Michaël a vingt ans. L'après-midi même, il m'a réparée, nettoyée, et a changé mon numéro. Le mercredi après-midi, il m'a emmenée sur un terrain de cross pour m'essayer. Il est très fort, meilleur que mon ancien pilote, et plus gentil. Il ne me fait pas aller au-delà de mes limites. Il me laisse m'échauffer au départ, il ne fait pas de gestes brusques, ne tente pas de rentrer dans les autres et veille à retomber correctement après les bosses.

Il s'est qualifié pour une course un dimanche après-midi, et, sur la ligne de départ, j'ai vu mon ancien propriétaire ! Michaël est parti en tête. Cédric était derrière lui. Nous

sommes arrivés avant lui. Mon ancien propriétaire voulut alors me récupérer, car il m'avait crue en plus mauvais état que je l'étais ! Il avait des remords, car il regrettait d'avoir donné l'autorisation de me vendre, et il était jaloux de notre victoire !

4- Michaël n'est pas d'accord parce qu'il m'a achetée en règle, il m'aime bien, et il veut me garder.

Depuis cet événement, Michaël m'ayant gardé, il gagne des courses grâce à moi. Il est très content. Je suis championne de France avec Michaël, et bientôt, peut-être, championne d'Europe ... »

Jacques acceptera que je relise son texte en fin de chaque séance, puis la totalité de son histoire, lorsque nous l'avons terminée. Il est surpris et très fier du résultat.

Nous pourrions presque nous arrêter là, car tout y est : la relation aux parents, la relation à l'école, peut-être la relation à la rééducatrice, la relation à soi-même, l'évolution de ces différentes relations, la construction d'une histoire à la fois rééducative et identitaire.

Que de choses exprimées dans ce texte... Le changement d'école de Jacques, le changement d'aide et « d'aidant », y sont transparents. Le garçon déclare qu'il se sent mieux dans cette nouvelle école. Dans cette histoire, centrée autour de la réparation, se trouvent sans doute transposées l'histoire de notre relation et celle du transfert. Il y ajoute des recommandations, en indiquant ce qu'il convient de faire. Il convient de ne pas « le faire aller au-delà de ses limites, de ne pas avoir « de gestes brusques », d'être « gentil » ... Jacques est en train de surmonter une épreuve difficile. Il a changé d'école, il a changé d'aidant.

Cette fiction prend la forme de ce que pourrait être également un roman familial. Y seraient opposées deux familles : la sienne, actuelle, au sein de laquelle il est en conflit, et une famille imaginaire, une famille qui saurait s'y prendre avec lui, qui le choierait, qui saurait mesurer ses exigences à son égard, qui saurait patienter lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, et qui lui ferait confiance. « L'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres qui paraissent à l'enfant à bien des points de vue, préférables<sup>1</sup>. » C'est ainsi que Freud décrit ce qu'il nomme *le roman familial*, fiction nécessaire à l'enfant, qui accompagne ses processus de séparation, et l'organisation de sa névrose infantile, comme sortie de l'Œdipe. Le roman familial est un élément de ce que Jacques Lacan nomme *le mythe individuel* : « La création mythique répond à une question. (Elle) parcourt le cercle complet de ce qui se présente comme ouverture possible et comme ouverture impossible à prendre<sup>2</sup>. »

En plaçant trop haut ses exigences, le premier propriétaire est responsable, non seulement d'un accident, mais de plus, il abandonne et rejette la moto. Grâce à la confiance, à l'encouragement et à la patience du second propriétaire, les choses se passent autrement. On pourrait penser également que ces deux propriétaires successifs représentent, dans un double mouvement de projection et de construction

<sup>1</sup> Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988, p. 157-158.

<sup>2</sup>Lacan, J. 1953, « Le Mythe individuel du névrosé », *Conférence au Collège philosophique de Jean WAHL*, Texte établi par Jacques Alain MILLER, septembre 1978.



de l'Idéal du Moi, les deux versants de lui-même. Le premier propriétaire « est nul », comme lui, « méchant », inconscient, vaniteux. Jacques le rejette, tout en s'y reconnaissant peut-être. Le second est idéalement « gentil », « doué », responsable... Le garçon rêve d'être comme cela. Peut-être y arrivera-t-il « bientôt », comme le laissent entendre les derniers mots de son texte ?

Régi par le symbolique et régulé par le principe de réalité, l'Idéal du Moi peut coexister désormais semble-t-il avec le Moi Idéal. L'idéalisation de l'enfant par lui-même, se référant à l'investissement narcissique, semble pouvoir dans ce texte s'articuler avec l'idéalisation des parents par l'enfant et l'idéalisation de l'enfant par les parents<sup>1</sup>, dans une synthèse « acceptable » qui prend en compte l'altérité et la différence, qui intègre la loi et les limites, qui accepte la castration symbolique mais qui s'inscrit dans une dynamique de devenir.

Si la moto est bousculée, requise au-delà de ses possibilités actuelles, et dans de mauvaises conditions, par le premier propriétaire, comme Jacques par l'école ou par ses parents, après l'accident, elle est tordue, bosselée, consumée, comme lui après l'échec. « Un spectateur », un étranger, marque sa confiance, croit en elle, et il est prêt à s'investir, « à payer » de sa personne pour un nouveau départ. Il paie également de ses efforts, pour la remettre en état. Il est patient, attentif, à l'écoute, il ajuste ses demandes, le rencontrant là où il en est, ce que permet une rencontre singulière. Il l'aime et ne l'abandonnera pas. Il se réfère à la loi, au symbolique : « Il est en règle » ... La moto le lui rend bien, puisque les victoires le rendent heureux et fier, qu'elles sont remportées ensemble, et que ces victoires les valorisent tous les deux...

Jacques n'exprime-t-il pas, ici, que les besoins fondamentaux de sa personne semblent pouvoir être satisfaits ? On peut donc avancer que la praxis rééducative mise en œuvre pour et avec lui, peut répondre à ses besoins fondamentaux, et semble cohérente, dans son projet et la mise en œuvre de celui-ci, avec les objectifs qu'elle visait à atteindre. La moto « met du sien » dans la victoire finale. La responsabilité de la poursuite de la construction de lui-même en tant que sujet et en tant qu'élève incombe à Jacques... Les capacités de l'enfant à faire alliance avec quelqu'un qui se propose de l'aider, et ses capacités d'auto-réparation, sont requises par le travail rééducatif. Par ses récits, Jacques laisse supposer que l'existence de cette dimension du cadre rééducatif est bien présente en ce qui le concerne, et qu'il se considère désormais comme acteur de son processus rééducatif.

Ce garçon a franchi une première étape. Il s'est, non seulement exprimé par écrit, comme dans le premier texte, mais, cette fois, il a accepté d'entendre par la voix d'un autre l'expression de ses blessures. Une prise de distance par rapport à son vécu émotionnel peut déjà s'effectuer. En racontant son histoire à quelqu'un qui l'écoute, l'enfant commence peut-être déjà à la transformer. Dans le même temps, par le fait de l'échange, il se fait sujet de sa parole. Jacques a éprouvé le plaisir d'avoir réussi à communiquer. Sa fierté et sa jubilation, lorsqu'il entend à nouveau son texte, en sont la manifestation sans conteste. Elles témoignent d'une revalorisation narcissique indispensable pour que le garçon reprenne confiance en ses capacités. Cette parole adressée inaugure un échange véritable, une communication dans un registre symbolisé.

---

<sup>1</sup> Selon la théorie psychanalytique, ces trois axes d'idéalisation organisent l'Idéal du Moi.

En lui prêtant ma main pour écrire, j'ai peut-être aidé à ce passage. Il a pu constater que j'étais concernée, partie prenante de cette histoire, pouvant en partager l'émotion. Ce texte acquérait de ce fait un statut d'objet commun, transitionnel, tiers, dans l'espace de l'échange et de la création. Je lui ai prêté également ma voix, lorsque j'ai relu le texte pour lui. Si la voix est, selon Jacques Lacan, un des *objets a*, « objet perdu et cause du désir », en direct avec « l'intérieur », ce canal de la voix qui porte le texte de l'enfant, confère à celui-ci, également, une extériorité, un statut social, une reconnaissance quasiment culturelle, comme peut le faire le texte imprimé. C'est ce que Célestin Freinet mettait en œuvre, lorsqu'il proposait aux enfants de lire leurs textes libres à la classe, et de les imprimer.

Un espace potentiel et culturel peut ainsi se constituer, au sein même d'une relation triangulaire, symbolisée. Inventer une histoire, grâce aux ressources d'un imaginaire symbolisé, permet ainsi à certains enfants, les plus grands en particulier, de « se dire » tout en se protégeant, et tout en ayant le sentiment de « ne pas se dire ». Dans un écrit dans lequel il a pu s'exprimer et s'inscrire subjectivement, Jacques a pu trouver du plaisir, et découvrir que l'écrit pouvait être autre chose qu'un seul exercice scolaire.

Si Jacques exprime encore son besoin d'être un héros pour pouvoir exister, quelque chose a bougé, déjà. Le recours aux élaborations de l'imaginaire représente un procédé de réparation des pertes de valeur, à la disposition de tout sujet. Les espoirs de type mégalomane en font partie. Dans la fiction, dans ses scénarios imaginaires, l'enfant est un héros, et puise, dans les forces archaïques de son psychisme, de nouvelles ressources pour affronter la difficulté. C'est ainsi que Jacques Lévine soulignait l'importance de l'imaginaire comme *espace de recours*, selon une métaphore du « moi-maison »<sup>1</sup>. L'intervention du symbolique donne une forme communicable, partageable, à ces « petits mythes » qui constituent une ouverture et un pont vers les ressources culturelles.

Ainsi, en imaginant des petites histoires au cours de son processus rééducatif, en jouant, en modelant ou en dessinant, l'enfant se donne des réponses provisoires aux questions qu'il se pose. Alors qu'il n'avait trouvé pour toute réponse que l'inhibition ou le symptôme pour symboliser un réel angoissant, l'enfant élabore d'autres issues plus satisfaisantes face aux événements qu'il subit. Par cette voie, il expérimente et adopte de nouveaux positionnements qui lui permettront de poursuivre son parcours dans son devenir d'enfant.

### **III. Articuler souplesment les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique**

La construction et la conscience de son identité conditionnent la capacité du sujet à apprendre. La parole, comme véhicule du symbolique, est un élément fondamental de cette mise en ordre. L'enfant doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire. L'articulation souple des deux registres est nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci.

---

<sup>1</sup> Sur ce site : « Le *moi-maison*, d'après selon Jacques Lévine ».

### ***Le sujet se construit dans un récit adressé à un autre qui l'écoute***

« L'être humain est avant tout un être social », affirmait Henri Wallon. La pensée de chaque sujet est immergée dans la pensée de son contexte social. Elle y emprunte la langue, en tant que code et véhicule de la pensée, et les matériaux qui vont la constituer. Dès avant sa naissance, l'enfant est immergé dans le symbolique du langage. Il construira lui-même, progressivement, ses propres processus symboliques. Les médiations rééducatives comme le dessin, les marionnettes, le modelage, constituent des supports par lesquels l'enfant, dans un cadre et au sein d'une relation spécifiques, parvient à élaborer l'angoisse, à la transformer, et à faire fonctionner à nouveau sa pensée. La création d'une parole personnelle doit cependant trouver à se nourrir de la parole collective, sinon à mener à un enfermement dans un narcissisme primaire, qui fonctionnerait contre le tiers exclu.

Si la *symbolisation* permet de « re-présenter » l'absence, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est le moyen pour élaborer et dépasser, l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits. La parole invite l'enfant, dans les conditions spécifiques offertes par un cadre qui garantit sa sécurité, au passage du monde psychique interne, vers le monde social et culturel.

### ***Les petits mythes de l'enfant***

Quelle est la fonction de ces petits mythes, élaborés par l'enfant depuis ses premiers questionnements existentiels à propos de la vie, de la mort, des origines, de l'amour, de la conception, de la naissance, de la différence des sexes et des générations, de la filiation, des limites, des règles et de la loi ?

L'enfant « remplace la réalité indésirable, par une réalité plus conforme au désir<sup>1</sup> ». En s'étayant sur des fragments de la réalité autres que ceux dont il veut se défendre, en constituant un substitut de la réalité, les fictions de l'enfant, à la limite de l'imaginaire et du symbolique, constituent en particulier :

- Ses théories sexuelles infantiles personnelles. Par celles-ci, dans sa recherche solitaire, le jeune enfant se donne des réponses partielles et construit des savoirs et des représentations. Cette élaboration est à l'origine de son accès au théorique.
- Son roman familial.
- Son mythe individuel<sup>2</sup>, qui est reconstruction de sa propre histoire, en lui donnant un sens, son sens.

### ***Inscription par la trace et distanciation***

Une deuxième dimension du pouvoir symbolique est *l'inscription* par la trace et la généalogie. Cette inscription permet de confirmer l'opération de mise à distance et elle fonde le récit. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir *se distancier de ses propres symbolisations* pour s'en détacher et pour pouvoir poursuivre sa route. Nous posons que la médiation de l'écrit est un moyen privilégié de cette mise à distance, parce que, par un double

---

<sup>1</sup> Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988, p. 302-303.

<sup>2</sup> Lacan, J. 1953, « Le mythe individuel du névrosé », *Conférence au Collège philosophique de Jean Wahl*, Texte établi par Jacques Alain Miller, septembre 1978.

mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

Il n'y a pas de rencontre rééducative, pas de séance, sans écrit, sans trace. C'est au moins celle du rééducateur, qui construit, séance après séance, le fil, l'histoire du processus rééducatif de l'enfant. L'enfant s'intéresse peu à peu à cet écrit, jusqu'à se l'approprier, jusqu'à le faire sien. Cependant, toute trace est perte. Ecrire renvoie à l'absence, à la séparation. Certains enfants refusent l'écrit, certains refusent même toute trace, comme si la peur, l'angoisse, pouvaient de ce fait prendre réalité, ou comme s'ils avaient peur de s'y perdre eux-mêmes. Il faudra un long apprivoisement pour que cette trace ne soit plus considérée comme dangereuse, et pour que ce danger soit conjuré, dépassé. L'aide apportée se donne comme objectif de les réconcilier avec cet écrit, de pacifier celui-ci, de les aider à découvrir qu'il peut devenir un plaisir, un moyen privilégié et sans danger pour exprimer leurs problèmes, leurs difficultés, eux-mêmes, et une voie pour développer leurs processus d'auto-réparation. Dans un écrit dans lequel il a pu s'exprimer et s'inscrire subjectivement, Jacques a pu ainsi trouver du plaisir, et découvrir que l'écrit pouvait être autre chose qu'un seul exercice scolaire.

En prêtant sa main pour écrire, la rééducatrice s'est présentée comme concernée, partie prenante de la parole de Jacques, pouvant en partager l'émotion, facilitant le passage vers la trace. L'écrit acquérait de ce fait un statut d'objet commun, transitionnel, tiers, dans l'espace de l'échange et de la création.

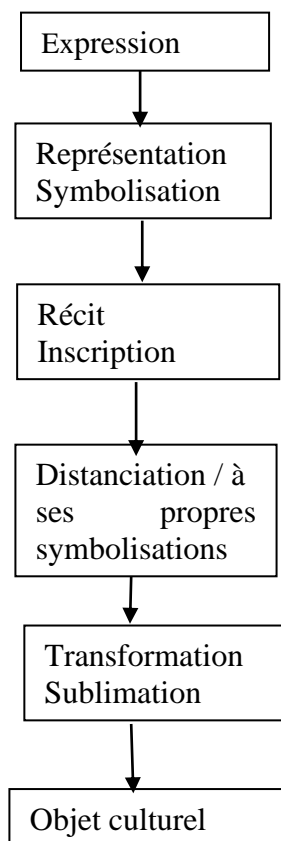
Elle a prêté également sa voix au garçon, lorsqu'elle a relu le texte pour lui. Si la voix est, selon Jacques Lacan, un des objets « a », « objet perdu et cause du désir », en direct avec « l'intérieur », ce canal de la voix qui porte le texte de l'enfant, confère au texte de celui-ci, également, une extériorité. Lire à haute voix le texte d'un enfant, c'est conférer à ce texte « un statut social », une reconnaissance quasiment culturelle, comme peut le faire le texte imprimé<sup>1</sup>. Un espace potentiel et culturel peut ainsi se constituer, au sein même d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace invite et aide l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages scolaires.

### ***Une ouverture vers le culturel et les apprentissages de la classe***

Tout en construisant ses petites histoires, l'enfant consolide ou rend à nouveau disponibles les préalables indispensables pour devenir un écolier inscrit dans les relations symbolisées de la collectivité scolaire, et un élève qui apprend en classe avec son enseignant.

---

1 C'est ce que Célestin Freinet mettait en œuvre lorsqu'il proposait aux enfants de lire leurs textes libres à la classe, et de les imprimer.



Il est possible d'avancer que l'histoire élaborée par Jacques a un statut de récit adressé à un autre qui l'écoute, c'est-à-dire d'une histoire reconstruite et inscrite dans le temps. Imaginaire et symbolique s'y articulent. On peut y suivre la restauration progressive du narcissisme, de l'estime de soi. Le symbolique de la trace, de l'écrit, ouvre aux apprentissages de la classe. Une de ces lectures permet peut-être d'entrevoir l'histoire d'une rééducation qui a eu des effets.

Je propose de reprendre quelques points d'articulation de cette étape du travail rééducatif de Jacques, dans un tableau de synthèse, qui met en regard les élaborations du garçon et les propositions rééducatives, qui semblent « avoir eu des effets ».

<b>Quelques repères dans le processus rééducatif de Jacques</b>	
<b>Processus rééducatif et effets de ce processus sur sa construction d'enfant-écolier-élève</b>	<b>Propositions qui semblent avoir eu des effets</b>
<p><b>Investissement de l'espace-temps rééducatif.</b>  <b>Transfert de l'enfant.</b>  <b>Constitution d'un objet commun.</b>            Transitionnel.            Tiers.            Constitution d'un espace potentiel de création.</p> <p><b>Triangulation de la relation.</b>  <b>Expérimentation de nouveaux positionnements.</b>            Symbolisation du réel en provenance du corps.            Elaboration de petits mythes (roman familial, mythe individuel).            Articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique.            Inscription de soi, distanciation.</p> <p><b>Mise en œuvre de processus créatifs au service d'une réparation de soi..</b>            Recours à l'imaginaire.            Recours au symbolique.            Représentation.            Mise en mots.            Symbolisation.            Construction d'un récit inscrit dans le temps.            Inscription.            Distanciation.            Sublimation.            Restauration narcissique (estime de soi...).            Constitution de l'objet culturel.</p> <p><b>Consolidation et disponibilité des préalables nécessaires pour apprendre en classe.</b></p>	<p><b>Institution du cadre rééducatif.</b>            Accueil.            Écoute.            Fonction contenante.            Fonction conteneur.</p> <p><b>Transfert du rééducateur.</b>            Partage de l'émotion.</p> <p><b>Médiation par l'écrit.</b>            Proposition d'articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique.            Possibilité d'inscription dans un récit, de distanciation.</p> <p><b>Conditions de satisfaction des besoins fondamentaux de la personne.</b>            Sécurité.            Plaisir.            Minimum de reconnaissance du Moi.            Être reconnu dans son existence, dans sa personne, être reconnu dans ses capacités créatives.            Transitionnalité.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être reconnu et rencontré là où l'on est, dans son existence, dans ses besoins.</li> <li>• Bénéficier d'attentes à son égard appropriées à ses possibilités actuelles.</li> <li>• Bénéficier d'un contrat narcissique réaliste.</li> <li>• Bénéficier d'un milieu suffisamment adapté, évolutif.</li> </ul> <p>Étayage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bénéficier de la fonction contenante et conteneur de l'environnement.</li> <li>• Être invité, incité à entrer dans la culture, rassuré, par des adultes fiables, tutélaire, témoins et médiateurs du monde culturel.</li> <li>• Inscription et filiation, appartenance.</li> <li>• Pouvoir s'inscrire dans le présent, le passé, le futur.</li> <li>• Pouvoir situer sa propre histoire dans une filiation, dans une généalogie.</li> <li>• Se sentir en alliance minimale avec quelqu'un.</li> <li>• Bénéficier de la confiance de quelqu'un qui nous imagine désireux de le faire et capable d'y arriver.</li> <li>• Être encouragé, accompagné.</li> <li>• Se sentir compris et soutenu, dans les moments de découragement, de fatigue, d'échec pouvoir faire confiance à quelqu'un.</li> <li>• Estime des autres.</li> <li>• Être reconnu dans ses réussites.</li> <li>• Être gratifié.</li> <li>• Estime de soi.</li> <li>• Avoir pu réaliser suffisamment d'expériences satisfaisantes.</li> <li>• Avoir pu construire un narcissisme suffisamment bon, une confiance en soi et en ses possibilités suffisantes, une image de soi acceptable.</li> </ul> <p>Réalisation, création, expression, communication, affirmation</p>

	<p>de soi, liberté.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir l'espérance d'un plus de pouvoir sur soi et sur le monde.</li> <li>• Pouvoir s'exprimer, pouvoir communiquer.</li> <li>• Pouvoir prendre des initiatives.</li> <li>• Disposer d'un minimum de choix, de liberté.</li> <li>• Avoir pu vivre son monde intérieur imaginaire.</li> </ul> <p><b><i>Pouvoir vivre une phase de « tâtonnement expérimental » à la recherche de soi</i></b>, de son identité de sujet séparé, lors de l'élaboration du mythe individuel et des théories sexuelles infantiles.</p> <p>Être disponible, relativement dégagé du passé, disponible dans le présent.</p> <p>Disposer de l'énergie pulsionnelle suffisamment libre, pour pouvoir investir des objets extérieurs à soi.</p>
--	--

#### IV. Quelques repères dans le processus rééducatif de l'enfant

Quels enseignements nous apporte un exemple clinique comme celui de Jacques<sup>1</sup> et que l'on peut retrouver chez un grand nombre d'enfants ?

L'enfant intériorise peu à peu les fonctionnements psychiques mis en œuvre par le rééducateur au cours de leurs rencontres.

Il peut alors utiliser l'énergie libérée dans des processus créatifs.

Il intériorise progressivement le cadre dans ses dimensions maternelles contenant, protectrices, sécurisantes, et dans ses dimensions paternelles, lesquelles 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'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 son « monde personnel » et sa vie scolaire.

L'ensemble de ces processus correspond pour l'enfant à ce que Jacques Lévine nomme « un accompagnement parental interne » ou « l'accompagnement de soi par soi », dans un ré-étayage de son moi familial, de son moi social et de son moi scolaire. 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 ou dans tout apprentissage.

<sup>1</sup> Un texte plus complet, tente de synthétiser le processus rééducatif d'un grand nombre d'enfants et des différentes étapes que la plupart d'entre eux traversent, au regard des propositions qui leur sont faites, dont on pose l'hypothèse qu'elles ont pu avoir eu « des effets ». Il peut être consulté sur ce site : « Se construire en relation d'aide, un processus créatif en cinq temps ».

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

Au cours de son processus rééducatif, en jouant, en dessinant, en modelant, l'enfant construit de petites histoires, de petits mythes par lesquels il tente de trouver des réponses plus satisfaisantes pour lui aux questions qu'il se pose, qui le préoccupent. Il tente de donner du sens aux événements qu'il subit et qui dépassent ses possibilités de compréhension. Il expérimente des positions et des places dans lesquelles il peut devenir actif, reprendre une certaine maîtrise sur les événements, sur sa vie, sur ses apprentissages.

Par ses petites histoires, l'enfant construit sa propre histoire. L'inscription de cette histoire dans le temps lui permet de se repérer, de s'y retrouver et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et d'investissement dans le culturel. Dans le même temps, en jouant et en créant, l'enfant poursuit l'élaboration des capacités préalables qui vont lui permettre d'apprendre en classe.

Un « modèle interprétatif » peut tenter de rendre compte, d'une part, des propositions faites à l'enfant, et d'autre part de la complexité des processus en jeu, à la fois dans la dimension interpsychique, c'est-à-dire en ce qui concerne la relation entre le rééducateur et l'enfant, et dans la dimension intrapsychique, celle qui concerne l'enfant<sup>1</sup>.

Comment caractériser un parcours rééducatif « réussi » ?

On peut avancer qu'il correspond à la mise en œuvre, par l'enfant, d'un processus créatif qui le mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme son symptôme, à la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie de ses pulsions, dans une recherche d'inscription symbolisée dans la culture et la collectivité scolaire.

1. On peut affirmer qu'en reconstruisant son histoire, en lui donnant du sens, en la désencombrant de préoccupations trop envahissantes pour la pensée, l'enfant « s'auto-répare » et (re)construit son identité d'enfant.
2. Les activités d'expression et de symbolisation proposées en rééducation incitent et favorisent le fonctionnement et l'articulation souple entre le réel du corps, l'imaginaire et le symbolique. Elles permettent l'émergence du désir d'apprendre de l'enfant et favorisent son intérêt pour les objets culturels.
3. On apprend par et avec les autres, dans l'imitation et dans l'interaction avec les adultes et avec d'autres enfants. En reconstruisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève.
4. L'enfant retrouve le plaisir et l'énergie nécessaires pour faire fonctionner ses processus de pensée, (re)mobiliser celle-ci pour apprendre dans sa classe avec son maître et s'inscrire dans la collectivité scolaire.

*On peut donc affirmer qu'en construisant son histoire, en lui donnant du sens, l'enfant construit son identité d'enfant-écolier-élève.*

---

<sup>1</sup> Ce « Modèle interprétatif du processus rééducatif » est présenté à part sur le site.



### Références bibliographiques

- Bettelheim, B. 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Lafont.
- Boismare, S. 1988, « Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser », *Les colloques de Bobigny*, Penser, apprendre, Mazet, P. et Lebovici, S. (dir.), Paris, Eshel.
- Duval Héraudet, J. 1998, La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève », Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire*, Paris, EAP.
- Freud, S. 1915-1917, *Introduction à la psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, Bibliothèque scientifique, éd. 1961.
- Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.
- Kaës, R. et al., 1979, Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture.
- Lacan, J. 1953, « Le Mythe individuel du névrosé », *Conférence au Collège philosophique de Jean Wahl*, J. Texte établi par Miller, J.A. sept. 1978.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet*, *Le Séminaire*, Livre IV, Paris, Seuil, 1994.
- Lacan, J. 1966, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Ecrits I*, Paris, Seuil, Points.
- Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire*, livre XVII, Inédit, notes de cours.
- Lévine, J. 1993, « Transfert et contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tri-polaire », *Actes du IX<sup>e</sup> Congrès FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg.
- Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », *Art et thérapie* n° 48/49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, Colloque Enfance et fiction, Paris.
- Wiel, G. 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale.
- Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. française. 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.
- Winnicott, D. W. 1965, « Elaboration de la capacité de sollicitude » dans *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, NRF, Gallimard, éd. 1986.

## Table des matières

<b>LES RECITS DE JACQUES ET L’EVALUATION DE L’AIDE REEDUCATIVE.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Deux registres d’évaluation .....</b>	<b>2</b>
1. L’évaluation externe des effets de l’aide rééducative.....	2
2. L’évaluation interne du processus rééducatif .....	2
<b>II. Par un petit mythe, Jacques construit son histoire personnelle et scolaire.....</b>	<b>3</b>
1. « C'est pas possible » ; « J'y comprends rien, c'est nul, ça sert à rien, je suis nul ».....	3
2. De difficultés « ordinaires » et une aide au désencombrement de la pensée .....	4
3. Un détour qui permet de se projeter dans une identité imaginaire.....	4
4. « Auto-réparation » et revalorisation narcissique .....	7
<b>III. Articuler souplement les registres du réel, de l’imaginaire et du symbolique .....</b>	<b>10</b>
<b>IV. Quelques repères dans le processus rééducatif de l’enfant.....</b>	<b>15</b>