

## ***Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres<sup>1</sup>***

Jeannine Duval Héraudet

### **Thèmes abordés**

Accueil des « petits nouveaux » en maternelle.

Aide rééducative en petit groupe.

Aide rééducative en rencontres singulières alternées avec des rencontres en petits groupes.

Parce qu'il n'est pas facile de grandir.

Parce qu'entrer à l'école pour la première fois est une aventure.

Parce qu'il n'est pas simple de quitter le coin douillet de la famille dans lequel on vous comprend à demi-mot et même à mots déformés pour affronter des inconnus qui ne devinent pas vos pensées avant même que vous les ayez énoncées.

Parce que ce n'est pas facile de ne plus être l'unique objet de tous les regards, enfant appartenant à une famille, et que l'on peut avoir peur de se perdre, de se diluer dans le collectif, au milieu de tant de petits « autres ».

Parce que donner sa confiance à des adultes autres que papa ou maman n'est pas une évidence, que l'on sait ce que l'on a, ce que l'on ne veut pas perdre pour un gain aléatoire.

Parce que ce partage du regard, de l'oreille, de l'attention de la maîtresse peut vous rappeler cruellement un autre partage non assumé de maman avec un petit frère ou une petite sœur.

Parce qu'il est bien difficile parfois de se repérer dans une famille décomposée-recomposée.

Parce que des non-dits familiaux deviennent souvent des interdits de savoir, des interdits de penser, de comprendre...

Parce que les parents eux-mêmes sont parfois en grande difficulté personnelle, professionnelle, sociale...

...Parce que l'enfant a toute une histoire dans sa tête lorsqu'il franchit le portail de l'école et que cette histoire faite de joies, de rêves, de bonheurs mais peut-être aussi de questions sans réponses, de ruptures mal élaborées, de deuils, de souffrances, il est bien difficile de la déposer dans le couloir avec son manteau et son bonnet pour devenir un

---

<sup>1</sup> Ce texte correspond à une intervention, le 12 mars 2000, au Salon des professionnels de l'enfance, Grande Halle de la Villette, Paris. Il est paru dans l'ERRE n° 19, Juin 2001, p. 45-52, sous le titre « Comment le rééducateur de l'Éducation nationale peut-il aider l'enfant à aller vers les autres ? ». Les analyses concernant Amélie et Nicolas ont été reprises (outre celles d'autres situations), dans le texte « *Le groupe comme médiation* », présent sur ce site.

écolier qui a des camarades, un élève qui écoute, se concentre, se tient tranquille, obéit, comprend, apprend...

Parce que tout changement de classe, d'école, peut raviver le vécu et les émotions de premières séparations mal élaborées, mal assumées et faire vivre cette nouvelle séparation comme une rupture avec son lot d'angoisse.

Parce que ces préoccupations submergent la pensée de certains enfants, les encombrant et font qu'ils sont agités, agressifs, violents envers eux-mêmes ou envers les autres, instables, « tête en l'air », « dans la lune », repliés, en retrait, mutiques, au bord des larmes ou en pleurs...

L'enseignant se sent souvent bien désarmé, démuni, face à ces élèves pour lesquels les premiers contacts avec l'école sont douloureux, insupportables, face à ces élèves en retrait du groupe ou en conflit, face à ces élèves qui semblent ne pas pouvoir répondre aux demandes pédagogiques, qui fuient ou s'opposent parfois à celles-ci, face à ces élèves qui exigent une attention constante et privilégiée et qui semblent avoir besoin d'autre chose que de ce qui peut se jouer dans le groupe-classe, face à ces élèves qui semblent requérir des réponses autres que pédagogiques...

Ces enfants sont-ils enfermés dans une pathologie qui requerrait impérativement des soins à l'extérieur de l'école, puisque par structure et par contrat, celle-ci n'est pas un lieu de soin ? Nous pouvons affirmer qu'être préoccupé, indisponible aux apprentissages et/ou aux nouvelles relations sociales ne signifie pas pour autant, systématiquement, être malade.

Pour répondre à la difficulté de ces enfants, pour la prévenir ou éviter qu'elle ne s'aggrave, pour éviter, autant que faire se peut, une médicalisation jamais anodine de la difficulté d'un enfant, l'institution scolaire a mis en place au sein de l'école une aide spécifique : celle des rééducateurs de l'éducation nationale.

### **L'aide rééducative : une des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école**

Les rééducateurs sont des enseignants spécialisés exerçant pour la plupart d'entre eux dans les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (ou RASED) institués par la circulaire du 9 avril 1990. Ayant bénéficié d'une formation spécifique, ces professionnels sont chargés des actions d'aide à dominante rééducative auprès des enfants qui ne peuvent entrer dans leur rôle d'élève. Ils participent également à des actions de prévention concernant tous les élèves. En défendant pour tout enfant le droit à « *une difficulté ordinaire*<sup>1</sup> », les rééducateurs contribuent à prévenir l'expérience négative de l'échec à l'école et ses conséquences majeures : la médicalisation, la marginalisation, l'exclusion. Leur ancrage est dans l'école. Ils inscrivent leur intervention dans les finalités et les objectifs généraux de l'école. Les 90 associations départementales de rééducateurs se sont regroupées au sein de la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Education Nationale. Les objectifs de la FNAREN sont la recherche, la formation, l'innovation et l'information relatives aux pratiques et techniques professionnelles des rééducateurs.

L'aide rééducative est UNE des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école. Qui sont les enfants pour lesquels une aide rééducative peut s'avérer nécessaire ? En quoi consiste une « difficulté normale », ordinaire, passagère ? S'inscrire dans une démarche d'aide, si l'on refuse les réponses toutes faites, préfabriquées, « à tout faire », nécessite de tenter de comprendre ce qui se passe pour un enfant.

---

<sup>1</sup> Duval Héraudet, J, 2001, Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent, Toulouse, EAP.

En quoi consiste ce parcours initial que doit réussir tout enfant ?

### Un « substrat » indispensable, ou trois grands préalables aux apprentissages scolaires

Dès l'âge de deux ou trois ans, lorsqu'il aborde l'école et un rôle social pour la première fois, l'enfant doit pouvoir assumer une séparation pour passer de sa famille au milieu scolaire, pour passer du statut d'enfant à celui d'élève, sans craindre de trahir cette famille, d'être rejeté, oublié, de ne plus être aimé. Cette entrée à l'école pose la question de la manière dont la mère en particulier, supporte pour elle-même cette séparation et autorise son enfant à penser, à savoir, à comprendre sans elle, d'une manière séparée, autonome<sup>1</sup>. L'entrée dans ce nouveau contexte révèle parfois des problèmes non résolus...

La mission fondamentale de l'école est de faire accéder l'enfant à la culture par le biais des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter...), et à la socialisation par l'apprentissage des règles sociales. « *Tout homme, sur la terre, vit sa propre culture, sans laquelle il ne survivrait pas*<sup>2</sup>. » L'enfant épistémique de Piaget n'existe pas en chair et en os. C'est une virtualité, une hypothèse théorique. On ne se construit pas tout seul. Henri Wallon rappelait que l'homme est avant tout un être social. Si l'enfant rencontre des savoirs à l'école, il y rencontre aussi les autres. C'est souvent la première motivation qu'il nous donne quant à sa présence à l'école. C'est l'intégration des échanges dans un mouvement qui va de l'interpsychique à l'intrapsychique qui permet la construction des capacités et des connaissances. C'est la qualité de la relation qui permet au sujet singulier de se construire et de construire sa pensée. On n'apprend pas tout seul. Aller vers les autres, c'est pouvoir apprendre.

Jacques Lacan articulait langage, parole et savoir, et il a souligné à quel point le langage préexiste à tout sujet, peut le déterminer et l'aliéner en lui construisant un destin. On comprend ainsi l'importance pour le sujet de se construire dans le lien mais aussi de s'affirmer dans une parole et un désir propre.

Le parcours qui conduit un enfant à devenir un écolier inscrit dans la collectivité scolaire, ce parcours qui lui permet de devenir un élève qui apprend, est semé d'obstacles, d'embûches. Certains enfants, de par leurs conditions familiales et sociales, connaissent des préoccupations qui dépassent leur vie d'enfant, et/ou sont « en manque » d'accompagnement.

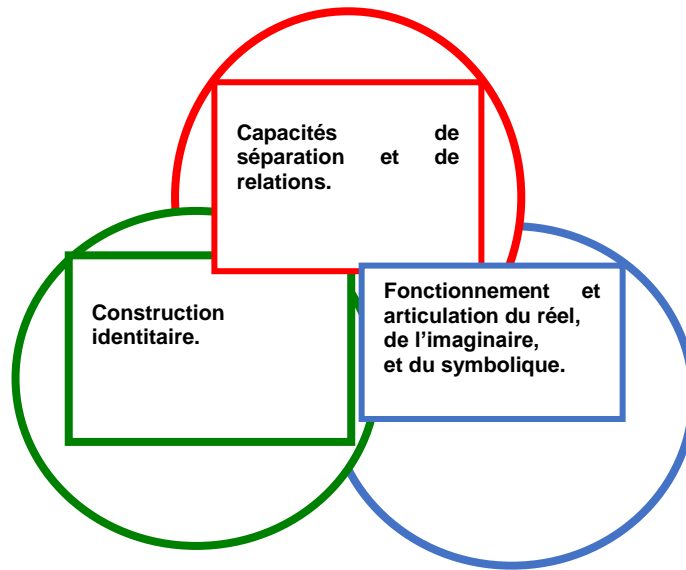
Ainsi, pouvoir s'inscrire dans la culture et dans la communauté scolaire nécessite de la part de l'enfant la possibilité de mise en jeu de processus complexes qui concernent la globalité de sa personne. Trois grandes conditions, étroitement articulées entre elles, doivent être remplies pour qu'un enfant puisse s'inscrire d'une manière active dans la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre.

1. Il doit en premier lieu être suffisamment **séparé** du monde de la maison, de son appartenance familiale pour désirer aller chercher ailleurs des outils pour comprendre le monde et se comprendre lui-même.
2. Il doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du **symbolique** et de **l'imaginaire**, l'articulation souple des deux registres étant nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci.

<sup>1</sup> La clinique montre que ceci peut se jouer également avec le père.

<sup>2</sup> Serres, M, 1991, *Le tiers instruit*, Paris, Bourin, p. 112.

3. Il doit savoir à *minima qui il est*, dans son identité sexuée, dans son identité sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, capable d'un désir et d'une parole qui lui soient un tant soit peu propres.



L'école et les rééducateurs en son sein, peuvent-ils aider l'enfant dans ce parcours ? Comment ? S'inscrire dans une démarche d'aide, si l'on refuse les réponses toutes faites, préfabriquées, « à tout faire », nécessite de tenter de comprendre ce qui se passe pour un enfant. C'est au regard de ces trois constructions que nous nous demanderons comment le rééducateur peut aider un enfant à aller vers les autres. La question est formulée sous la forme du « comment ». Elle renvoie donc à des actes, mais aussi à des dispositifs, et aux effets de ceux-ci pour l'enfant.

C'est en tant que praticienne dont la parole s'inscrit dans une démarche clinique, que je vais tenter d'apporter quelques éléments de réponses, non exhaustifs et limités par le cadre de cette intervention, concernant ce « comment ».

Nombreux sont les rééducateurs qui consacrent les premiers jours ou les premières semaines de la rentrée scolaire à participer à l'accueil des « petits nouveaux » de l'école maternelle. Il s'agit donc ici d'une action de « prévention primaire » qui s'adresse à tous les enfants.

**Aider à la première séparation, aider à la « liaison » : l'accueil des « petits nouveaux » à l'école maternelle**

### ***Accompagner Kelly...***

Lorsque je suis arrivée le mardi matin dans la classe des petits, la maîtresse portait Kelly en pleurs dans ses bras. D'autres enfants de trois ans arrivaient pour la première fois à l'école, accompagnés de leur maman. J'ai tendu les bras à la fillette qui est venue volontiers avec moi. La maîtresse s'est trouvée ainsi disponible pour l'accueil des autres enfants, des mamans, puis pour le groupe. Mounir était souriant, jouant avec des cubes, sa maman auprès de lui. Malgré ses pleurs, Kelly a accepté de me donner la main et nous avons ainsi suivi, d'abord à distance, puis dans le groupe, les activités proposées.

Le départ de sa maman a déclenché des pleurs incoercibles chez Mounir. Toutes mes tentatives pour le calmer ont été vaines, le garçon refusant toute approche et tout contact.

Je suis donc restée à distance. Lors du passage aux toilettes, il est resté à l'écart, refusant de se déshabiller.

Au moment du goûter, Kelly, la gorge nouée, a refusé tout ce qui lui était proposé. J'ai alors demandé une part pour moi, et elle a accepté de picorer ce que je lui proposais, comme dans un jeu.

Mounir, quant à lui, debout loin de la table à laquelle était assis le groupe des enfants, pleurait, cherchait à sortir en répétant comme une litanie : « *Partait... partait...* »

Nous sommes allés avec le groupe dans la salle de jeu et Kelly a accepté de recevoir le ballon que je lui lançais.

### ***Une demande de Mounir...***

Mounir pleurait toujours...

C'est alors qu'il m'a demandé : « *Pipi* ». Je l'ai accompagné aux toilettes. A deux reprises et en une demi-heure, il a renouvelé sa demande, qui ne correspondait plus bien entendu à un besoin physiologique. Cependant, dans la salle, ses pleurs se sont apaisés, et sans s'éloigner trop de l'aire proche de moi, il s'est enhardi et il est devenu plus actif, acceptant lui aussi de lancer ou de recevoir le ballon.

Que s'est-il passé ? Il semble que le passage aux toilettes ait constitué l'indicateur de son changement d'attitude. Ayant réfréné dans un premier temps ses besoins physiologiques, il a pu formuler sa demande auprès de moi qu'il sentait disponible, à l'écoute, malgré les apparences de son désintérêt vis à vis de mes propositions de communication. Est-ce cette activité proche des soins maternels qui a confirmé pour lui la possibilité de se sentir en confiance à l'école ?

A onze heures et demie, à « l'heure des mamans », je suis allée au-devant des mamans de Kelly et de Mounir. Je leur ai parlé des difficultés de ces deux petits vis-à-vis de cette première séparation. Elles évoquèrent leurs propres difficultés à se séparer de leurs enfants. La maman de Kelly avait projeté de ramener celle-ci à l'école l'après-midi, mais elle a accepté d'attendre le lendemain matin. Je leur proposais alors de confier à leur enfant un objet personnel qui permettrait à celui-ci de conserver avec lui à l'école un peu de la présence de sa maman. Une des mamans portait un petit foulard autour du cou, il me semblait pouvoir convenir tout à fait bien, ayant l'avantage de conserver l'odeur de sa maman. Les mamans ont paru surprises, interloquées même par ma proposition quelque peu étrange à leurs yeux. Une d'elles est même allée demander confirmation de cette possibilité à la maîtresse.

### ***Un petit mouchoir...***

Le lendemain matin, cependant, lorsque je suis arrivée, Mounir serrait dans sa main un petit mouchoir blanc brodé de vert, petit mouchoir qu'il a promené avec lui toute la matinée. Il me l'a même confié pendant qu'il allait aux toilettes. Avions-nous signé un pacte tacite ? Les pleurs s'étaient estompés et il paraissait sur la bonne voie de l'adaptation à l'école. Kelly n'avait aucun objet mais si elle est venue spontanément avec moi, le registre était différent et elle a pu participer seule à quelques activités proposées par la maîtresse, me retrouvant seulement en fin de matinée lorsque, la fatigue aidant, « l'heure des mamans » lui parut un peu lointaine.

Lorsque la semaine suivante je suis revenue dans cette classe, les deux enfants souriaient, assis à une table et occupés.

### **Je dessine « maman » ...**

De durs moments m'attendaient avec « les deux ans ».

Solène pleurait, debout dans la classe, elle était inconsolable. Assise sur mes genoux, elle pleurait, appelant « *Maman, maman... veux maman* ».

Lorsque l'on est confronté à la détresse d'un enfant que nulle parole réconfortante ne semble atteindre, lorsque les mots qui viennent à l'adulte : « *Mais oui, ta maman va revenir, c'est bientôt l'heure... Elle doit être en train de faire le ménage, de faire les courses, de préparer le repas... Qu'est-ce que tu aimes manger ? Des frites ?... Elle est peut-être en train de préparer les frites...* », lorsque ces mots, ces tentatives de dialogue, d'ouverture, de diversion, ne semblent pas atteindre l'enfant, lorsqu'il ne semble même pas les entendre, que faire ? Comment faire comprendre à l'enfant pour lequel c'est la première séparation, que cette maman, même si elle est hors de sa vue, existe toujours, qu'elle n'est pas perdue à jamais, et que lui-même, l'enfant, n'est pas abandonné, qu'il existe encore hors de la vue de sa maman ?... Comme la matinée est longue, quand on la vit au rythme de cet enfant dont les pleurs ne se calment pas ou qui resurgissent à chaque changement de lieu, d'activité... On se met alors à rêver d'une école maternelle modulable pour ces tous petits, dont les matinées dureraient une heure dans un premier temps, puis deux longues heures au maximum...

Confronté à l'inutilité des mots face aux émotions trop fortes, on cherche d'autres voies pour atteindre ce petit... C'est alors que reviennent en mémoire des bribes d'expériences déjà vécues ou racontées par d'autres, ou lues... J'ai emmené Solène en pleurs vers une table et j'ai dessiné une silhouette et nommé « *Maman* ». Puis j'ai plié la feuille et je la lui ai mise dans la poche en lui disant : « *Tu vois, tu as un peu ta maman avec toi maintenant. Quand elle te manquera beaucoup, tu pourras la regarder.* » Sur le coup, je ne croyais pas beaucoup moi-même aux effets possibles de ma tentative. Mais pourquoi ne pas essayer quand tout le reste n'a pas marché ? Solène n'a pas arrêté de pleurer comme par magie. Elle a gardé le papier dans la poche, puis l'a sorti, l'a regardé et remis dans la poche, et peu à peu a semblé s'intéresser à ce qui se passait autour d'elle. Un moment après, elle s'est approchée des jeux, puis a voulu monter avec mon aide sur le toboggan. Elle m'a confié le dessin pour pouvoir me donner la main. Plus tard, alors qu'elle avait joué un moment dans le bac à sable, elle s'est remise à pleurer en appelant « *Maman, maman !* ». J'ai pensé aussitôt que tout recommençait, comme le matin. Je trouvais alors le dessin par terre et je le lui redonnais. Elle s'est calmée aussitôt. C'est donc le dessin qu'elle réclamait. Cette hypothèse a été confirmée, car cet événement s'est produit à plusieurs reprises dans la matinée. J'étais la première surprise de l'effet de cette symbolisation.

Encouragée par cette réussite, je demandais à Rémi, en pleurs, s'il voulait que je lui dessine maman sur une feuille. Il réussit alors à me dire, entre deux sanglots, qu'il voulait que je dessine papa qui avait tué un perdreau à la chasse, maman et son frère. Comme Solène, il a gardé son dessin tout le reste de la matinée, et je l'ai vu regarder de temps en temps sa feuille. Mais les pleurs ont été plus persistants que ceux de la fillette, et il a été nécessaire de demander à la maman d'écourter un peu la matinée du lendemain.

### **Le lendemain matin, Rémi pleurait toujours**

Bien que je l'aie suggéré à sa maman, il n'avait avec lui aucun objet qui pouvait rendre sa mère symboliquement présente. Il est venu vers moi et m'a emmenée vers la table sur laquelle j'avais dessiné sa famille la veille. Il m'a demandé de dessiner « *Maman* ». Puis il a soigneusement mis son dessin dans sa poche, le regardant à plusieurs reprises au cours d'une matinée encore difficile pour lui.

Solène semblait plus à l'aise. Elle ne m'avait rien demandé et avait pris place à une petite table pour jouer. Vers dix heures quarante cinq, alors que la maîtresse avait rassemblé les enfants pour raconter une histoire, Solène vint près de moi en pleurant et me tira en arrière. Je l'invitai à s'asseoir avec les autres et ne compris pas tout de suite son insistance. Ce n'est qu'après un moment que je réalisai avec une grande surprise qu'elle venait me chercher pour dessiner sa maman, comme la veille. Quand cela fut fait, elle était satisfaite et calmée. Emportant son dessin dans sa main, elle vint s'asseoir à côté des autres enfants.

Y a-t-il une illustration plus convaincante de ce que peut apporter la symbolisation qui permet de représenter l'absence, le manque ? Ici, la symbolisation était une trace qui ne cherchait à atteindre aucune ressemblance avec la maman de la réalité, mais elle était accompagnée d'une parole qui reconnaissait cette absence, ce manque, et qui nommait « maman ».

### ***Etre là, écouter, accompagner...***

Je me suis retrouvée ainsi, selon les jours, avec quelques enfants formant comme une grappe autour de moi, tentant de les faire entrer dans le jeu de la collectivité scolaire... Quel a été mon rôle ? De « dame pipi » à « un substitut de mamie », je me suis située dans l'accompagnement des enfants, à l'écoute de leurs affects, de leur détresse, donnant la main, prête au câlin demandé, tentant d'engager, de solliciter le jeu de construction, de ballon, prête à dessiner maman, papa, le frère, cette famille absente dans la réalité mais si présente par son absence même... Ma présence était provisoire, durant le temps nécessaire mais pas plus. D'où l'intérêt de la souplesse de l'intervention.

Lors de la réunion de parents de l'école maternelle, j'étais invitée à présenter le Réseau d'aides et ses diverses fonctions. J'ai donc évoqué également ma participation à l'accueil des « petits nouveaux ». J'ai alors ajouté, dans un sourire : « *J'ai beaucoup souffert...* ». Cet aveu a fait jaillir des petits rires dans l'assemblée. Je me suis interrogée sur cette parole non préparée, non préméditée de ma part. Pourquoi avoir dit cela ? Parole surgie de mon expérience, de mon ressenti, de mon vécu avec ces enfants. Dans l'après-coup, j'ai pensé que j'avais alors porté témoignage de ce qui avait été important dans cet accompagnement. Des puristes peuvent s'offusquer si je fais référence à la fois au concept de transfert relevant de la théorie psychanalytique et au concept d'empathie développé par Carl Rogers. Pourtant, je crois que les deux théorisations peuvent rendre compte de ce qui s'est passé ici, avec une coloration un peu différente. Dans le transfert, l'enfant me fait vivre ses propres affects, me renvoyant à mes propres émotions (ici, liées aux diverses pertes et séparations) et c'est grâce à cela que je peux entendre, comprendre un peu ce qui se passe pour lui. Mais je dois me déprendre suffisamment de ce transfert pour pouvoir contenir ses émotions mais aussi en être conteneur<sup>1</sup>, c'est-à-dire mettre des mots (ce qu'il ne parvient justement pas à faire), pour l'aider à symboliser ses affects, pour l'aider à les assumer, à ne plus être envahi, submergé par eux. Lorsque Carl Rogers décrit le processus d'empathie, il insiste sur le fait que l'aidant se met dans la position d'être « comme s'il était l'autre » et « seulement comme si », pour pouvoir garder une certaine distance et une position d'aidant. Le « comme si » lui permet de faire appel à ses souvenirs, à des élaborations théoriques, à des lectures, à des récits d'expériences similaires à celle qu'il vit avec l'enfant dans l'ici et maintenant...

A quoi correspond donc pour moi, de ma position de rééducatrice, cet accueil des « petits nouveaux » lors des premières journées d'école maternelle ? Elle consiste

---

<sup>1</sup> Selon la théorisation de W. R. Bion, 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2<sup>e</sup> éd. 1991.

« simplement », ai-je envie de dire, à ETRE là, dans l'écoute et l'accompagnement, avec mes capacités de parole et de symbolisation, « au service de », dans une position très en retrait par rapport à l'enseignante, mais très présente vis-à-vis de chaque enfant, dans l'articulation entre ce que la maîtresse demande aux enfants (déplacements, activité nouvelle, regroupements, passage aux toilettes, récréation, attente des mamans, etc.) et ce que peut ou ne peut pas encore faire ce petit au bord du chagrin ou noyé dans ses larmes, dans ses sanglots.

J'ai beaucoup appris (ou réappris). J'ai réappris quelle peut être la détresse d'un petit qui se sépare pour la première fois de sa maman. Même s'il n'est pas nécessaire d'être informée des théorisations de Winnicott à propos de l'objet transitionnel<sup>1</sup> pour être une mère suffisamment bonne<sup>2</sup>, je me suis rendue compte à quel point les mamans étaient peu préparées et désarmées face à cette première séparation avec leur enfant et aux moyens de la faciliter, pour elles et pour lui. J'ai constaté une fois de plus, par ce partage d'une expérience avec les tout petits, que ce qui est théorisé : « objet transitionnel », « élaboration et mise à distance grâce à la symbolisation », peut correspondre à une réalité, avoir un effet, et ne se trouve pas que dans les livres...

L'accueil des petits à la rentrée n'est pas la seule action de prévention dite « primaire » réalisée par les rééducateurs. Il s'agit d'aller « au-devant des difficultés » pour éviter l'apparition et l'installation de troubles qui pourraient conduire à l'inadaptation d'un enfant à l'école. Ces interventions s'adressent à tous les enfants dès la petite ou la moyenne section de maternelle, sous la forme de petits groupes d'enfants, à partir d'activités corporelles, d'activités d'expression, ou de jeux de règles par exemple. Ce peuvent être également des groupes de parole avec des enfants plus grands. Lors de ces actions de prévention, le rééducateur porte une attention privilégiée à la personne de l'enfant, aux affects, aux émotions, à l'expression et à la symbolisation de ceux-ci sous différentes formes et à leur mise en mots.

Cependant, certains enfants en difficulté à l'école semblent « mal séparés » ou en « mal de liens » avec les autres et avec l'école.

Comment les rééducateurs pourront-ils aider ces enfants, dans le cadre d'une « prévention secondaire », lorsque des difficultés, normales, ordinaires, deviennent des « problèmes », c'est-à-dire des difficultés dans lesquelles ils s'enlisent, des difficultés qu'ils ne parviennent pas à dépasser ?

### **Aider l'enfant à « se séparer » de ce qui l'encombre, pour pouvoir aller vers les autres**

Certains enfants n'ont pas achevé d'élaborer une construction psychique suffisante pour se vivre séparés de leur famille, pour nouer des relations sociales au sein de la collectivité scolaire. D'autres, de par leurs conditions familiales et sociales, connaissent des préoccupations qui dépassent leur vie d'enfant, et/ou sont « en manque » d'accompagnement... Un enfant qui est encombré par des questions qui le tenaillent n'est à la fois, ni disponible, ni prêt à apprendre. Il se construit des symptômes pour se défendre du conflit psychique suscité par la rencontre entre les exigences de l'école et ce qu'il perçoit de ses propres capacités à y répondre. L'énergie de cet enfant est tout entière

<sup>1</sup> Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

<sup>2</sup> Winnicott, D.W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.



mobilisée par ces constructions, sa pensée n'est pas disponible. Il lance son message à qui veut l'entendre.

Ces enfants adressent des demandes affectives immenses à leur maître et le font support de projections massives et parfois déroutantes. L'inadaptation de ces enfants, leur souffrance, leur mal-être les conduit à rechercher une relation symbiotique, maternelle, avec l'adulte. Ils sont très peu aptes à entrer dans un véritable groupe d'enfants. On les dit souvent « dépendants », « turbulents », ou encore « agités », « instables », quelquefois agressifs avec les autres. L'enseignant se sent démuni, insuffisamment disponible, et demande une aide.

### ***De quoi ces enfants ont-ils besoin ?***

On peut affirmer qu'ils ont besoin d'un temps et d'un lieu institutionnalisé dans l'école, à l'écart des exigences et des pressions du groupe-classe, un espace régi par des règles précises et référé sans cesse au symbolique. Ils ont besoin d'une aire de transitionnalité leur permettant d'articuler leur vie familiale et leur vie scolaire, pour exprimer, jouer, rejouer, répéter, élaborer, métaphoriser, trouver d'autres réponses plus appropriées qui leur permettront d'aller vers les autres au sein de relations symbolisées, et de s'inscrire dans les apprentissages de l'école.

C'est la raison pour laquelle l'aide rééducative est proposée à certains enfants sous une forme de rencontres singulières ou en très petits groupes, après rencontre avec leurs parents et avec leur autorisation.

### ***Amélie ne voulait plus aller à l'école...***

Depuis son entrée en GS, elle pleurait. Tous les matins pour venir à l'école, et du matin au soir. Elle avait peu fréquenté l'école maternelle auparavant et sa mère rapportait qu'une parole d'enfant ayant blessé la fillette, celle-ci ne voulait plus venir à l'école. Elle parlait très peu et restait isolée dans la cour, tout absorbée sur elle-même et sur ses pleurs. L'enseignante disait avoir tout essayé et elle baissait les bras, ne supportant plus ces pleurs incessants.

J'ai proposé à Amélie de venir avec deux autres enfants, pour inventer des histoires. Chacun devait dessiner quelque chose. La seule contrainte étant d'essayer de tenir compte de ce que l'enfant précédent avait dessiné afin d'aboutir à « une œuvre commune ».

Amélie n'a jamais pleuré lors des rencontres du groupe. Elle a très vite, et la première, compris les consignes. Elle est très rapidement devenue « moteur » de ce groupe. Elle dessinait à chaque rencontre ce qui la préoccupait : la maison, papa, maman, une petite fille, tout en intégrant ce thème répétitif au dessin commun. Elle participait à la mise en mots du dessin, lorsque nous reprenions, en fin de séance, notre « histoire ».

Cet échange, symbolisé par le biais de la trace, a permis, semble-t-il, une ouverture, car peu à peu, sa parole s'est déliée, et elle a pu sourire. Elle a rapidement cessé de pleurer à l'école.

### ***Qu'est-ce que ce groupe a apporté à Amélie ?***

Le petit groupe d'enfants, dont le fonctionnement était garanti par un cadre précis et des règles de sécurité, a pu constituer pour Amélie un support privilégié de construction et de consolidation de besoins fondamentaux de sa personne : se sentir accueilli tel que l'on est, apprécié, spécifique, pouvoir s'exprimer, être écouté, être imaginatif, créateur, s'affirmer, se sentir compris, soutenu, accompagné, bénéficier de l'estime des autres,

construire la confiance en soi et l'estime de soi, éprouver du plaisir. Amélie a pu entrer en relation avec les autres par l'échange, tenir compte de l'autre et se situer par rapport à lui, retrouver une certaine confiance en ses camarades, symboliser par la trace et par la mise en mots ce qui l'encombrait. Valorisée par sa réussite, en trouvant une place dans le petit groupe, elle a pu aborder progressivement le grand groupe.

Par un deuxième exemple, je propose d'interroger la manière dont Nicolas semble avoir réussi à nouer, au sein de l'école, des modes de relation compatibles avec une vie d'écolier et d'élève.

### ***Nicolas accepte d'entrer dans des relations symbolisées***

Au mois de mars, l'institutrice de Moyenne Section avait demandé l'aide du Réseau pour Nicolas, qui avait à l'époque 4 ans 9 mois. Il ne s'intéressait pas aux activités de la classe, ne produisant rien, capable de rester très longtemps sans rien faire, parlant peu. Lorsqu'il s'exprimait, il était peu compréhensible. Il se faisait facilement « oublier », toujours selon les dires de la maîtresse, ou bien il était turbulent. Nicolas était fils unique. La maman allait accoucher en avril. Le père travaillait en déplacements, et revenait en fin de semaine.

La mère, lorsque je la rencontre en présence de Nicolas, le décrit comme « *difficile* », « *lui répondant et se comportant comme un mari jaloux* » lorsqu'elle s'absente un peu trop longtemps à son goût. Elle donne l'autorisation parentale pour un travail rééducatif avec son fils.

Lors de nos rencontres, Nicolas choisit souvent des petits animaux en matière plastique ou de la pâte à modeler. Il représente des scènes qui ont pour thème la naissance : celle de sa sœur et la sienne, la mort, le nourrissage, la différence des sexes et des générations, la place des parents et les relations entre eux.

En décembre de l'année suivante, alors qu'il est en grande section, son langage s'est nettement amélioré et il semble avoir découvert le plaisir de communiquer par la parole. Nicolas a beaucoup évolué. Le comportement se stabilise. Mais le garçon a tendance à s'affoler lorsqu'il ne sait pas faire. Il paraît angoissé, paniqué, « *comme s'il était au fond d'un trou et ne parvenait plus à sortir* », dit son enseignante.

Le garçon semble en pleine recherche de sa place dans la famille. Je lui propose de participer, parallèlement à la rééducation individuelle, à un groupe qui se constitue à ce moment-là autour d'une médiation : les contes. Seront donc réunis quatre garçons du même âge. Les scénarios des histoires issues du domaine culturel, scénarios remaniés éventuellement par chaque enfant, ne seront plus uniquement les siens, issus de son imaginaire. Il devra donc trouver sa place dans un petit groupe mais aussi intégrer dans l'échange, des pensées extérieures aux siennes. Celles-ci, j'en pose l'hypothèse, peuvent stimuler son propre fonctionnement psychique. Mon intention est ainsi de lui proposer un dispositif favorisant des *conflits socio-symbolico-imaginatifs*<sup>1</sup>, grâce aux échanges au sein de ce groupe.

Il n'est pas possible ici de reprendre toutes les élaborations de Nicolas. Nous nous centrerons uniquement sur ce qui amène un changement dans sa relation avec les autres.

Dans les premières mises en scène, en groupe, faisant suite aux histoires que je raconte, Nicolas choisira, dans un premier temps et d'une manière systématique, le rôle du plus

---

<sup>1</sup> Ce néologisme m'a paru correspondre au plus près des processus psychiques que je visais pour chacun de ces garçons.

petit, du plus fragile. Il sera « *le petit cochon qui a construit la maison de paille* », il sera « *le biquet qui se cache dans le lit et qui est mangé par le loup* », puis le « *petit Poucet* ».

En séance individuelle, Nicolas poursuit alors les mises en scène à partir de petits animaux. Dans une histoire (19-03), il s'agit d'une « *famille tigre* ».

N : - *Regarde, ils sont encagés là... C'est le papa. Il emmène son petit dans la forêt. Ils s'amuse. Le petit est sur le dos de son papa. Et la maman elle est en cage parce qu'elle avait envie et quand elle décidera les parents ils ouvriront... Elle saute sur le papa, la maman. Elle l'attrape par la bouche. Les tigres ça a pas de mains, alors ça fait avec la bouche. "Petit va dans ta barrière !" La maman va l'emmener dans la clôture, en le portant sur son dos. Elle va retrouver le papa.*

La maman apparaît comme « une empêcheuse de tourner en rond », toute-puissante : « *Elle décide* ». C'est elle qui vient rompre un moment de bonheur entre le père et le fils. Cependant, l'enfant est un tiers exclu de ce jeu entre les parents. La mère va le mettre « *dans la barrière* » dont lui, l'enfant, ne pourra sortir seul, et elle part retrouver le papa. Il semble qu'il s'agisse là d'une représentation d'une structure familiale triangulaire dans laquelle, par moments, l'enfant est le tiers exclu.

A la fin d'une autre séance, Nicolas dessine.

- *D'abord, le crocodile. Sa grosse voix... ses dents... les arbres... sa grande queue... il faut bien lui faire une grande queue parce que lui il coupe les arbres. ...Regarde la lune, elle est magnifique. Ses yeux, son nez... (A propos du « petit » qu'il dessine). Il vient de se réveiller. Ses petites oreilles. Ah, il est beau, et son corps marron... ses jambes. Et là il va sur le tigre.*



J : - *Il n'a pas peur alors ?*

N : - *Non, parce que c'est le papa. Les petits, ils ont peur, eux, ils tremblent. Oui, heureusement qu'il y a le papa, sinon, ils arriveraient pas !... Je te promets, ça c'est un tigre qui est très sauvage... il a des dents comme ça !*

Le petit a peur, et c'est normal. L'appel au père est très fort. Le crocodile coupe les arbres avec ses dents et sa queue. Il semble toutefois que ce qui est en jeu, ce n'est plus le « *grand crocodile* » par lequel Lacan désigne la mère dévorante, castratrice, mais un autre

crocodile, qui est le signifiant d'un père séparateur, castrateur. Comme dans le rêve, Nicolas peut se projeter sur tous les personnages. Cependant, on remarque que, comme dans le rêve, un processus de substitution et de déplacement fait passer du crocodile, signifiant d'un père séparateur, castrateur, vengeur, au tigre, qui serait un père fort, solide, protecteur, aimant, dans un double versant du père, imaginaire et symbolique.

...La présence de la mère-lune, « *magnifique* », objet d'admiration, là-haut, inaccessible, rappelle que le garçon, pris dans la problématique œdipienne, est confronté avec son désir de posséder la mère. Cependant celle-ci est là-haut, dans le ciel, rendue nécessairement inaccessible par la présence de ce père dont l'image est redoublé. Tout se passe comme s'il fallait encore plus de père actuellement pour interdire la mère.

Nous assistons alors à un

### ***Changement de place de Nicolas <sup>1</sup>***

Dans le petit groupe, nous adoptons une autre formule de travail. Les enfants choisissent chacun un personnage et construisent un scénario. Ils le jouent, puis dessinent individuellement. Je rapporte ici une séance qui confirme une nouvelle position possible pour Nicolas, semble-t-il.

Lors de la préparation du jeu, Anthony décide d'être « *un bébé tigre* ». Nicolas choisit alors d'être « *un grand tigre avec des dents comme ça* » (il montre à tous et répète pour être sûr que tout le monde a bien vu son geste : des crocs terribles qui descendraient très bas sur le menton). Il ajoute : « *Un papa tigre ça défend son bébé.* » Il y aura aussi un fermier et un bébé dragon. Une discussion s'engage entre Anthony et Nicolas. Ce dernier annonce que le bébé tigre va se faire attaquer par le dragon. Anthony proteste : « *Je suis petit alors je fais pas de mal* ». (Pourquoi m'attaquer ?).

Il poursuit : - *Moi, je sortirai mes griffes.*

Nicolas : - *Avec tes petites griffes tu pourras pas te défendre !*

Le jeu commence. Le bébé dragon attaque le bébé tigre. Ce dernier appelle son père à son secours.

Tous les animaux se retrouvent près de la ferme. « *Le fermier* » qui défend sa ferme contre « *le bébé dragon qui crache du feu* » tire sur le « *papa tigre* » et Nicolas annonce qu'il est mort. Il se couche alors par terre, ferme les yeux et ne bouge plus. « *Son fils* » vient alors le soigner « *avec du rouge* » et le guérit.

Au moment de la mise en commun, Nicolas raconte : « *J'étais dans la ferme, je voulais délivrer les animaux du dragon et je pouvais pas, parce que le fermier avait une carabine.* »

« *Le fermier* » s'explique : - *Je l'ai loupé. Je voulais tuer le dragon et pas le tigre. J'ai tué le papa tigre. Il était pas vraiment mort.*

Nicolas ajoute : - *J'avais reçu la balle dans le ventre. On m'a soigné.*

---

<sup>1</sup> Il s'agit bien entendu d'un changement de place dans son discours, en référence à la théorisation que fait Jacques Lacan des quatre discours qui structurent le lien social (1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*). Ici, Nicolas passe d'une position passive à une position active à l'égard de ce qu'il vit et vis-à-vis de son histoire personnelle.

Lorsque vient le moment du dessin, Nicolas annonce : - *Moi, je fais mon bébé tigre, et là le fermier avec sa carabine. Le fermier il a pas fait exprès de me tuer, il voulait tuer le dragon.*

Nicolas a donc repris le personnage du tigre de sa séance individuelle, là où il l'avait laissé. Dans ce jeu, il veut absolument se poser en fonction de père, protecteur de son enfant, même si le « bébé » en question est ambivalent à cet égard, dans sa propre position. Nicolas endosse pleinement ce rôle de papa tigre protecteur. Cependant, même en tant que « père », il a des limites, et les revendique. Il ne parvient pas à délivrer les animaux, et le fermier, avec sa carabine, est plus fort. Il est surprenant de l'entendre justifier « le tir du fermier » : « *Il ne l'a pas fait exprès* », différenciant l'intentionnalité, ou non, de l'acte. Le garçon semble prêt à accepter la responsabilité de ses actes. Nicolas a cette fois affronté la mort dans le jeu au lieu de la fuir, comme il l'avait toujours fait. Il accepte d'être limité, castré symboliquement. Il a aussi entendu et tenu compte de la parole des autres. Une rencontre a eu lieu.

## Conclusion

Si le rééducateur participe à des actions de prévention « primaire », on peut affirmer que l'aide rééducative :

- Un accompagnement et une aide aux processus de maturation affective et relationnelle.
- Un espace de mise en ordre, de compréhension et de reconstruction d'une histoire « encombrée ».
- Une aide à la « re-liaison » de l'enfant avec sa culture, avec les autres.

L'enfant « rééduquant » bénéficie ainsi d'un espace et d'un temps en « écart » par rapport à la classe et à ses activités, pour reconstituer et faire jouer ses potentialités créatives, pour jouer le sens de sa vie afin de se « RE-TROUVER » dans une identité qui articule sa personne privée et ses différents statuts sociaux. Ces processus correspondent à une double inscription symbolique, dans la collectivité scolaire en tant qu'écolier, et dans les apprentissages scolaires en tant qu'élève qui apprend. Cependant, pouvoir se séparer pour pouvoir aller vers les autres suppose de savoir un tant soit peu QUI on est.

Un parcours rééducatif « réussi » 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 vers des objets valorisés socialement et culturellement (ce que la théorie psychanalytique nomme le processus de sublimation).

Une aide rééducative ne peut être effective et opérante que si elle est autorisée par la famille, ou mieux, si celle-ci collabore au travail entrepris. Le rééducateur joue souvent un rôle important de **lien**, de **tiers** entre les différents lieux de vie de l'enfant, de **régulateur**, entre des parents inquiets, angoissés, parfois peu enclins à venir rencontrer l'enseignant de leur enfant, à venir déposer leurs questions. Il s'agit parfois de réconcilier les parents avec l'école. Il s'agit souvent de les écouter et de leur confirmer leur place, l'importance de celle-ci, l'importance de leur intérêt pour la scolarité de leur enfant et leur responsabilité de parents. Une aide rééducative exige une collaboration avec les enseignants et chaque fois qu'il est nécessaire, avec les partenaires concernés par l'enfant et sa famille : médecin et infirmière de PMI<sup>1</sup>, médecin et infirmière scolaires, assistants sociaux, partenaires de justice, orthophonistes, CMP<sup>2</sup>, CMPP<sup>1</sup>, etc... Cette collaboration, pour

<sup>1</sup> Protection maternelle et infantile.

<sup>2</sup> Centre médico-psychologique.

qu'elle soit fructueuse, nécessite une connaissance et un respect réciproque des places spécifiques de chacun, des fonctions et des actions différentes et complémentaires. C'est la garantie qu'il y ait continuité de l'écoute et de l'accompagnement de l'enfant et de sa famille.

## Références bibliographiques

- Bion, W. R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2<sup>e</sup> éd. 1991.
- Duval Héraudet, J, 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Toulouse, EAP.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet. Le Séminaire, Livre IV*, Paris, Seuil, 1994.
- Lacan, J. 1974-1975, *RSI, Séminaire*. Inédit, notes de cours.
- Serres, M, 1991, *Le tiers instruit*, Paris, Bourin.
- Winnicott, D.W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, trad. française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.
- Winnicott, D. W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

## Plan

<i>Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres</i> _____	<b>1</b>
<b>Thèmes abordés</b> _____	<b>1</b>
<b>L'aide rééducative : une des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école</b> _____	<b>2</b>
<b>Un « substrat » indispensable, ou trois grands préalables aux apprentissages scolaires</b> _____	<b>3</b>
<b>Aider à la première séparation, aider à la « liaison » : l'accueil des « petits nouveaux » à l'école maternelle</b> _____	<b>4</b>
Accompagner Kelly... _____	4
Une demande de Mounir... _____	5
Un petit mouchoir... _____	5
Je dessine « maman » ... _____	6
Le lendemain matin, Rémi pleurait toujours _____	6
Etre là, écouter, accompagner... _____	7
<b>Aider l'enfant à « se séparer » de ce qui l'encombre, pour pouvoir aller vers les autres</b> _____	<b>8</b>
De quoi ces enfants ont-ils besoin ? _____	9
Amélie ne voulait plus aller à l'école... _____	9
Qu'est-ce que ce groupe a apporté à Amélie ? _____	9
Nicolas accepte d'entrer dans des relations symbolisées _____	10
Changement de place de Nicolas _____	12
<b>Conclusion</b> _____	<b>13</b>
<b>Références bibliographiques</b> _____	<b>14</b>
<b>Plan 14</b>	

---

<sup>1</sup> Centre médico-psycho-pédagogique.