

L'aide psychopédagogique,

UN MYTHE DE SISYPHE ?

« Ce n'est que ces dernières années que les RASED ont commencé à tirer les leçons des obstacles qu'ils rencontraient sur le terrain. Ils ont pu dépasser, dans leur majorité, le technicisme routinier dans lequel ils s'étaient trouvés initialement enfermés et se sont inspirés tout en restant très honnêtement dans leur créneau, des principes les plus reconnus de la psychologie clinique et de la relation psychothérapique.

Mais, ce faisant, ils ont fait apparaître un « regard » sur les enfants en difficulté, très différent, voire contradictoire, de celui que l'école porte sur ces mêmes enfants ». JACQUES LÉVINE (4)

TOUT CHANGEMENT toute innovation, qu'ils soient individuels ou collectifs, apportent avec eux leur cortège de doutes, de peurs, voire d'angoisses.

La psychopédagogie fait-elle peur ?

Des interrogations, le doute, le soupçon, et des peurs...

Certains signes, déjà présents dès la transformation interne et progressive de leur pratique par les rééducateurs, insistants depuis la transformation radicale, par les textes, de la fonction de rééducateur en 1990, laissent penser que l'institution scolaire, par la voix de certains de ses représentants, puisse craindre de voir se distancier la pratique rééducative de la référence pédagogique.

Pygmalion craint-il de se voir trahi par Galatée ?

Ce sont les allusions réitérées, en particulier, soulignant ou déplorant « l'attrance » des rééducateurs vers la théorie psychanalytique, dans leurs Congrès, leurs publications etc.

Ou bien les textes plus officiels dans lesquels litote et prétérition abondent... Les mots « pédagogie », « maîtres », « enseignants », apparaissent bientôt redondants, en même temps que se gomme discrètement ce qui pourrait tirer « trop » une pratique rééducative vers la prise en compte de la dimension psychologique de la difficulté de l'enfant, de ses symptômes, de la relation...

N'entend-on pas certains s'étonner, non sans provocation qu'il s'agit « d'enfant » plus souvent que « d'élève » dans le discours des rééducateurs ?

Certains rééducateurs eux-mêmes s'interrogent, doutent, ne sachant plus quel vocabulaire utiliser.

Derrière le mot, le concept ; derrière le concept, un positionnement, une place à tenir ; derrière la place tenue, derrière l'acte, le conscient, mais aussi l'inconscient.

On sait bien pourtant, lorsqu'on s'inscrit dans une référence qui admet le sujet et son inconscient, que, derrière « ce qui se dit » (1), c'est-à-dire la parole émise, il y a « ce qui s'entend », le sens inconscient. Derrière encore, il y a le non dicible, celui du réel, qui surgit dans l'acte et qui est « un dire » du sujet comme tel, un commencement absolu, une création.

Lorsque l'on sait que c'est justement ce « dire » « qui compte », qui nous meut, et qui a le plus d'effet sur l'autre... (1)

À cette question provocatrice : « Et l'élève, qu'en faites-vous ? N'oubliez pas que vous êtes dans l'école ! », il semblerait pourtant que la réponse soit simple : si l'enfant était d'ores et déjà un « élève », au sens plein d'apprenant, il ne serait pas en rééducation.

S'il était d'ores et déjà un « écolier », dans sa fonction sociale d'enfant qui s'inscrit symboliquement dans la collectivité scolaire, il ne serait pas en rééducation.

Si franchir les portes de l'école suffit pour attribuer à l'enfant un statut social d'élève et d'écolier, la fonction et la place qu'il parvient à tenir sont parfois en décalage radical avec ces statuts. (2)

Faut-il que le rééducateur se renie dans son identité professionnelle ?

Faut-il qu'il « fasse semblant » d'être ce qu'il n'est plus ou qu'il fasse à nouveau ce qu'il pense non approprié ?

Faut-il qu'il renonce à une pratique rééducative référée à une éthique et éclairée par des concepts qu'il s'est si laborieusement appropriés ?

L'équipe du Centre Psychopédagogique Claude Bernard à Paris, Georges MAUCO, Juliette BOUTONNIER, André BERGÉ, Fran-

çoise DOLTO, Maud MANNONI, le D^r LÉBOVICI, le D^r DIATKINE, Jacques LÉVINE, entre autres, avait pour objectif premier de faire bénéficier les enfants en difficulté scolaire, de l'apport de la psychologie et de la psychanalyse, comme d'éviter la médicalisation abusive de leurs difficultés.

« Toute consultation qui ne serait que médicale ou pédagogique ne saurait être assimilée à un Centre psychopédagogique. Elle pourrait même dans certains cas renforcer les troubles de l'élève en agissant avec une connaissance incomplète de leur origine profonde. En particulier une pression éducative ou rééducative considérée comme efficace si elle supprime les symptômes non seulement ne résoud rien en profondeur mais peut même accroître les causes d'inadaptation. Car le symptôme n'est généralement qu'une réaction par où se décharge symboliquement la tension intérieure inconsciente. (5) »

On sait à quels obstacles ils se sont heurtés et comment le Centre Psychopédagogique fut remplacé en 1963 par les Centres Médico Psychopédagogiques et en 1973 par les Centres Médico Psychologiques, avec obligation de direction médicale psychiatrique.

Le doute est présent chez beaucoup de rééducateurs aujourd'hui, comme le ver dans le fruit. La question est-elle à poser dans des termes d'adhésion ou de reniement ?

Une place à tenir...

Si dans une première phase de la construction de son identité, l'idéal est dépendant de ce que les objet premiers sont supposés attendre du sujet qui tente d'être conforme à leur désir (« Que veulent-ils de moi ? », le « Que voi ? », « Que veux-tu ? » de J. LACAN (3), si « l'inconscient est discours de l'Autre » (3), une deuxième phase vise aussi bien le passé, le présent que le futur, et s'il s'agit de « s'identifier et de tenir une place qui soit conforme à des modèles élus » (2), dans une identité sociale, qui ressort toujours du registre imaginaire, celle-ci est soumise au registre symbolique et « fait pacte ».

« Le Je répondra (alors) en son nom propre par l'autoconstruction continue d'une image idéale qu'il revendique comme son bien inaliénable et qui lui garantit que le futur ne se révélera ni effet de pur hasard, ni forgé par le désir exclusif d'un autre Je ». (1)

Cependant, possibilité de doute ou de contradiction doivent subsister, le registre symbolique étant marqué par « le renoncement aux attributs de la certitude ». (1)

Si son identité professionnelle s'est réellement affirmée aujourd'hui, c'est que le rééducateur, confronté à la spécificité des problèmes et des questions que posaient les

enfants qu'il avait mission d'aider à « (re) devenir élèves » a éclairé sa pratique à partir de l'intégration de référents divers, qu'il a tenté de stabiliser dans une praxis cohérente.

Un examen plus attentif permet de se rendre compte que la plupart des repérages de la pratique des rééducateurs s'ancrent chez des pédagogues, ceux-là même qui se sont intéressés aux marges du système, qui ont déployé leur créativité à lutter contre les difficultés de certains enfants.

Le « modèle » de la rééducation d'aujourd'hui peut se prévaloir d'être le résultat d'une alchimie, d'un « bricolage », entre des principes d'action pédagogiques et un regard « thérapeutique » (4) qui tente de **respecter et d'entendre** (5) le sujet et sa difficulté, d'accueillir ce qu'il formule à l'école sous la forme d'un symptôme, pour l'accompagner sur le chemin qui le mène à l'école (6).

Ces références, s'il a pu réaliser un premier travail d'écart, de séparation à leur égard, et donc ne pas s'aliéner dans un de ceux-ci, comme l'enfant le fait lorsqu'il se sépare des premières identifications parentales, il les a élaborées, dans **une création qui** devient quelque chose de personnel, d'original, de spécifique.

L'enfant se désaliène des identifications primordiales, ou primaires, en se séparant. Il passe normalement de la question : « *Qui suis-je dans le désir de l'Autre ?* » qui pourrait se traduire aussi, dans l'aliénation à ce désir par « *Que dois-je faire, que dois-je être pour qu'il m'aime ?* » (3) à une position dans laquelle il peut s'affirmer, comme un sujet autonome et capable d'un désir propre, après avoir dépassé l'épreuve de la castration, qui peut être entendue comme une reconnaissance de ses limites, et celle du principe de réalité qui va de pair.

Le rééducateur, dans sa position, dans son identité professionnelle, est-il encore aliéné dans le désir de l'Autre, dans une oscillation dangereuse pour lui, mais encore plus dan-

gereuse pour l'enfant auquel il propose son aide, Si le discours de l'Autre change, ou bien si des discours pluriels surgissent ?

Il doit tenir compte du principe de réalité. Il est un fonctionnaire et il est assujéti à des supérieurs hiérarchiques. Ses limites sont celles du cadre institutionnel qu'est l'école avec ses règles déontologiques et de fonctionnement qui lui sont propres.

Il dispose cependant toujours d'une marge de liberté dans sa pratique avec l'enfant, puisque les textes eux-mêmes le désignent comme responsable et seul juge des stratégies qu'il estime les plus appropriées à tel enfant toujours singulier et au sein d'une rencontre toujours singulière.

Il est aussi responsable de la manière dont il inscrit son action dans sa globalité au sein de l'école, comment il l'articule avec celle des autres partenaires éducatifs.

C'est en passant au crible de l'éthique qu'il a choisie, des convictions qu'il a faites siennes à partir de toute sa formation et de son parcours personnel, en se donnant les moyens d'avoir des instances de repérage et de réflexion sur sa pratique, que le rééducateur peut affirmer et affirmer ses positions et sa place dans l'école, une place spécifique.

En se situant dans l'école, entre pédagogie et soin, la rééducation, dans son « modèle » actuel, propose à l'enfant en difficulté à l'école et « en panne de désir d'apprendre » :

- de dépasser ses difficultés actuelles, considérées comme des symptômes, expression de difficultés « normales » dans son parcours d'enfant-élève-écolier, difficultés pour lesquelles une réponse pédagogique ne semble pas appropriée ou a été inopérante,
- d'être disponible à la culture scolaire,
- de se (re) trouver dans une identité (re) construite d'enfant-élève-écolier inscrit dans l'école.

NOTES

1- À ce sujet, LACAN, L'étourdit, *Silicet 4*, p. 5, ou encore LACAN, 1967, *L'acte psychanalytique*, et A MÈNARD, 1994, « L'acte de parole en rééducation », intervention au Congrès de la FNAREN à Nîmes, *Actes du Congrès FNAREN*, p. 76 à 80.

2- De récents débats entre rééducateurs nous confirment dans l'actualité de ce questionnement. Il semblerait qu'une confusion est souvent faite entre statut et fonction, due à un manque de définition des termes. Le statut (d'après le *Dictionnaire de psychologie*, 1990, SILLAMY N), est la position d'une personne ou d'un groupe social qui lui est assignée automatiquement, en fonction d'éléments indépendants de sa volonté. Il détermine un rôle et un comportement auquel les autres attendent que la personne se conforme.

3- « *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien* » p. : 151 à 191. *Écrits II*

4- Chez les juifs d'Alexandrie, les « *thérapeutes* » étaient une secte, (probablement des Esseniens dont Jésus Christ faisait partie), qui « *prenaient soin de leur âme* » (sens du mot « *thérapeute* »), et pour cela, se retiraient dans le désert pour lire les textes.

5- **entendre**, avec la globalité de sa personne, conscient et inconscient, avec son propre désir et non seulement **écouter**.

6- Dans la Grèce antique, le pédagogue était l'esclave chargé d'accompagner, au sens plein du terme, l'enfant de la maison du maître à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

(1) AULAGNIER P, 1975, *La violence de l'interprétation. Pictogramme à l'énoncé*, Le Fil rouge, PUF, Paris, 4^e éd. 1991, 363 p.

(2) ANSALDI J, 1994 « Langage et parole : de la conformité au modèle à l'émergence d'un sujet. » Intervention inédite au Congrès FNAREN, Nîmes (tirage à part).

(3) LACAN J, 1966, *Écrits II*, Éd. Seuil, Points, éd 1971, 244 p.

(4) LÉVINE J, 1993, « Transfert et Contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tripolaire » p. : 16 à 22, in *revue L'ERRE du 9^e Congrès FNAREN Strasbourg*.

(5) MAUCO G, 1975, *L'évolution de la psychopédagogie*, Privat, Toulouse, coll. Pragma, 171 p.