

IUFM AIS, Nantes, 27 février 2002, Conférence tout public

La rééducation à l'école : un changement de place

Jeannine DUVAL HERAUDET

Argument

C'est en inscrivant rigoureusement son intervention dans les objectifs généraux et les finalités de l'école que le changement de discours et de place du rééducateur¹ peuvent avoir comme effet un changement de place de l'enfant en difficulté à l'école : celui de reprendre du pouvoir sur sa vie et sur son histoire, tout en reconstruisant

¹ Les échanges avec la salle ont conduit à interroger le mot "place" utilisé dans ce titre d'une manière quelque peu générique avec la préoccupation de la part de l'intervenante de "faire court", pour répondre à une des qualités requises d'un titre. Il est apparu que parler de « changement de place » pouvait conduire à une certaine ambiguïté, puisque la place dont il est question au cours de cet exposé concerne des registres différents : c'est en premier lieu la place institutionnelle du rééducateur dans l'école et en second lieu la place à laquelle il se situe dans son discours au sein même de la rencontre avec l'enfant, avec l'enseignant ou avec les parents.

En effet, sur un plan institutionnel, le rééducateur doit radicalement **changer de place** par rapport à celle qu'il occupait en tant qu'enseignant. Il institue et doit occuper ensuite pour l'enfant, les parents et l'enseignant une place « **autre** » dans l'école, différente de celle de l'enseignant de la classe ou de celle de l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique, sur le plan institutionnel. Toutefois, il ne « changera pas » de place ensuite et il est même fondamental qu'il n'en change pas.

Il n'en est pas de même au niveau de la rencontre, puisque, si l'on se réfère à Jacques LACAN (1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire*, Livre XVII), le rééducateur, comme tout sujet inscrit dans le lien social, passe, selon les moments, par différents discours et ces discours n'ont pas les mêmes effets. Il est donc important sur le plan clinique qu'il puisse repérer, et ces différentes places, et les effets qu'elles entraînent pour celui auquel il s'adresse.

Selon Jacques LACAN, le discours est ce qui structure la relation du sujet aux signifiants et aux objets. Tout discours s'adresse à un autre à partir d'une certaine place. Ce discours peut prendre quatre formes qui organisent et structurent le lien social : *le discours du maître*, *le discours de l'hystérique*, *le discours de l'universitaire*, *le discours de l'analyste*. Quand nous parlons, **nous utilisons tour à tour** une des quatre structures du discours. Il faut souligner que, malgré leur nom qui désignent des dominantes, **les places occupées par celui qui parle tournent** et correspondent à un changement de discours au sein de la rencontre. Chacun de ces discours n'est l'apanage de personne. Le fait de rester crispé sur un seul discours peut *a contrario* conduire à des relations figées, sans issues.

Lors de la demande d'aide et de l'analyse de celle-ci, lorsque le rééducateur propose une aide rééducative dans ses différentes dimensions, lorsqu'il pose le cadre et s'en porte garant pour l'enfant, il situe sa parole dans un **discours du Maître** qui vise à mettre l'autre au travail sur son propre savoir. L'objectif du rééducateur est bien de mettre au travail chez l'enfant le savoir insu de celui-ci pour qu'un processus rééducatif ait lieu.

Par contre, dès avant la première rencontre avec l'enfant, le rééducateur doit intégrer un **positionnement spécifique** qui correspond à un « lâcher prise » par rapport à la parole, au désir puis au processus rééducatif de cet enfant, alors qu'il "tient" le cadre. C'est un des effets les plus importants attendus de sa formation spécialisée de rééducateur et c'est ce qui est développé dans le premier grand point de cette intervention.

L'enfant, lui, met le rééducateur en **place de « Sujet-Supposé-Savoir »** ce qui fait symptôme pour lui, le sens de ses difficultés et lui délègue un savoir pour l'aider. Accepter d'occuper **transitoirement** cette place est nécessaire pour que s'instaure la confiance (et le transfert) et pour qu'un travail puisse commencer (ceci joue également vis-à-vis des parents et de l'enseignant).

Au sein de la rencontre et dans le transfert, **le rééducateur et l'enfant changent de place et de discours**. Le rééducateur s'efface, se met en position d'écoute et se prête à ce que l'enfant l'utilise. Il abandonne la maîtrise, il renonce à occuper la place de celui qui sait ce qui est bon pour l'enfant et il donne la parole à celui-ci. Proposant une alliance rééducative, il assigne à l'enfant la place de celui qui détient le savoir de ce qui le concerne et en particulier le « savoir » de son désir, du sens de ses symptômes considérés comme une énigme que lui seul pourra peut-être élucider ou du moins transformer (sublimer). Grâce au détour des médiations qu'il propose, le rééducateur œuvre pour que l'enfant le destitue progressivement de la place de « supposé savoir » et pour que se produise un « transfert du transfert » sur les objets culturels et sur les objets des apprentissages scolaires.

Lorsqu'il y acte rééducatif (qui est un acte de parole), on constate que **l'enfant change de place à son tour**. Dans le très bref mais décisif moment de l'acte qui échappe à l'intentionnalité du rééducateur, ce dernier change de discours et occupe au moins transitoirement une **place de « cause du désir »** de l'enfant qu'il a en face de lui. Il s'inscrit dans le discours dit « de l'analyste » et occupe la place que LACAN nomme celle de l'objet « a », ce qui a comme effet de mobiliser et de déplacer la jouissance liée au symptôme c'est-à-dire ce qui du symptôme relève du réel et échappe au sens et à la signification. Le savoir change de place. On constate l'implication subjective de l'enfant dans son processus. D'objet qui subit ses symptômes et les événements de son histoire, l'enfant **peut se faire sujet de son désir**, sujet de sa parole et auteur de son histoire. Dans le moment de l'acte au sein de la rencontre, les deux personnes en présence changent donc de place et en sortent modifiées.

Au sein de la rencontre avec l'enfant et dans la relation transférentielle, **le rééducateur change donc de place** et ce changement semble constituer un élément fondateur et décisif de **l'acte rééducatif**, ayant comme effet un **changement de place de l'enfant** dans son propre discours et par rapport à son désir, ou un **changement de positionnement** dans son implication subjective, dans son acceptation d'être pour quelque chose dans les symptômes qu'il met en place, dans son désir de ne plus subir les événements qu'il vit, dans son désir de changement, dans la mise en œuvre de ses « capacités d'auto-réparation » (Ce changement est décrit à partir de ce qui est relaté de la rencontre avec Lucien au point III de cet exposé).

au sein de la rencontre les préalables nécessaires pour devenir un écolier dans la collectivité scolaire et un élève capable de bénéficier des apprentissages de sa classe.

L'exposé articulera l'analyse des conditions institutionnelles de la rééducation à l'école à l'analyse de cas cliniques.

Une nécessité impérieuse de se définir

Depuis les GAPP de 1970 transformés en « réseaux d'aides spécialisées » en 1990, mouvement confirmé l'élaboration actuelle du texte « *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré* » dit « de recadrage des missions des RASED », les dispositifs d'aide à l'enfant en difficulté à l'école et les missions des rééducateurs ont connu des transformations radicales. Parallèlement, les remises en question en provenance de l'Institution ont été nombreuses, les crises se sont révélées endémiques. Nous pouvons y retrouver la difficulté des métiers d'entre-deux, toujours mis à l'index, souvent menacés. Si la seule existence de ces métiers « en marge » souligne et met en question les limites des institutions en place, leur fonction d'articulation et leur nature de « cartilages » contribuent pourtant à sauvegarder de l'éclatement ces institutions dont la tendance naturelle est la rigidification.

Le référentiel de compétences du 8 mai 1997 enjoint à « l'enseignant spécialisé chargé de rééducations » d'être « capable de définir et d'argumenter sa spécificité professionnelle (auto-définition, rôle, fonctions) auprès des différents partenaires du système ». Un contexte institutionnel peu prescriptif amène cependant une méconnaissance de la part des partenaires et des autorités hiérarchiques qui ont mis en place cette profession. Le texte en projet, tel qu'il se présente actuellement, ne semble pas pouvoir apporter des précisions suffisantes pour bien différencier aux yeux de tous les différentes aides proposées à l'enfant au sein de l'école. Se définir, n'est donc pas un choix. C'est de l'ordre d'une contrainte, d'une exigence professionnelle impérieuse, si l'on veut savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, pour soi et pour l'enfant qui est là, pour son maître et sa famille.

D'autre part, même s'ils tiennent à leur nom parce qu'il est constitutif de leur identité professionnelle, les rééducateurs de l'Education nationale n'ignorent pas que les termes même de « rééducateur » et de « rééducation », sont ambigus. Leurs connotations renvoient à des champs fondamentalement différents (la justice, la rééducation fonctionnelle et médicale, sans oublier les méthodes de « lavage de cerveau »...). Soumis à une pression permanente, le rééducateur est mis dans la situation « impossible » d'être interrogé chaque jour sur sa fonction et de devoir justifier celle-ci :

- dans le cadre de l'école où il intervient, auprès des enseignants ;
- vis-à-vis des parents ;
- vis-à-vis des partenaires extérieurs ;
- parfois, même, vis-à-vis de ses autorités hiérarchiques.

L'urgence, pour le rééducateur d'aujourd'hui, est donc de définir son intervention d'une manière précise, auprès de chacun de ces interlocuteurs, et, en particulier, d'argumenter :

- qu'il n'enseigne pas ;
- qu'il répond à des besoins précis dans l'école, dans un « créneau » dans lequel l'enseignant ne peut répondre ;
- qu'il apporte *autre chose* à l'enfant en difficulté, dans l'école ;
- que son intervention se différencie d'une aide médicalisée, et permet d'éviter celle-ci, dans la mesure du possible.

Le rééducateur se doit donc d'être capable de rendre compte de la spécificité des difficultés de l'enfant auxquelles il tente de répondre, de la spécificité de ses méthodes et de leurs « effets » sur l'enfant.

Depuis leur création en 1970, alors que le texte définissait l'aide rééducative prioritairement comme une « réparation » de dysfonctionnements chez l'enfant, la recherche de leur identité professionnelle par les rééducateurs, comme l'élaboration de leur pratique, ont été soutenues par les Centres de Formation et les parutions de ceux-ci, par des chercheurs que cette question intéressait. Ils leur ont apporté leur soutien dans les nombreux moments de « crise » de la profession. Selon une démarche par approches successives, essais et erreurs, d'où l'expression de « tâtonnement expérimental » que j'emprunte à Celestin FREINET, les élaborations conjointes des praticiens et des théoriciens ont permis qu'émerge le texte de la circulaire de 1990, lequel signifiait un changement radical de point de vue dans la conception de l'aide rééducative.

Construction de la praxis rééducative : un « tâtonnement expérimental »

Les rééducateurs, dans leur grande majorité, se sont peu à peu appropriés les propositions de Jacques LEVINE, de Ivan DARRAULT, Jean-Jacques GUILLARME, Alain GUY ou de Yves de LA MONNERAYE. Ils les ont remaniées, réajustées, à titre personnel, et en particulier au sein de la FNAREN, et dans les Centres de Formation. Depuis 1990, l'intervention rééducative a pu être envisagée comme **une rencontre, une alliance**, entre un « enfant-rééduquant » et un « adulte rééducateur ». Si le texte officiel ne la nomme ni ne la décrit, il en autorise la construction et la mise en oeuvre. Issue d'une histoire, modelée puis réajustée, l'aide rééducative à l'école a peu à peu élaboré les modèles de sa pratique. Ces différents écrits constituent aujourd'hui les points d'ancrage principaux de ce que l'on pourrait considérer comme un « corpus professionnel commun » des rééducateurs, dans lequel ceux-ci vont puiser les différents éléments de leur pratique. On peut affirmer qu'il existe aujourd'hui, au-delà des différences, par-delà les modulations liées aux formations et aux pratiques individuelles, un vaste consensus organisant les propositions rééducatives au sein des RASSED. Si les apports de la psychologie et de la psychanalyse ont permis de mieux comprendre ce qu'il pouvait en être de la difficulté scolaire de certains enfants, d'affiner les positionnements des praticiens ou de mieux appréhender ce que joue et élabore l'enfant au cours des rencontres, l'aide rééducative à l'école peut se prévaloir d'une ascendance chez des pédagogues comme COMENIUS, PESTALOZZI, Maria MONTESSORI, les pédagogues de l'Ecole nouvelle, FREINET, LOBROT et bien d'autres.

Je suis une praticienne qui tente de théoriser sa pratique. J'étayerai mon propos sur quelques vignettes cliniques, quelques « scènes de la vie rééducative ordinaire ». C'est donc à un aller et retour entre cette pratique et son analyse que je vous convie. Comme toute démarche clinique, ma pratique est UNE pratique parmi d'autres possibles. Ma lecture de cette pratique est UNE lecture, avec ses propres filtres, ses impasses, ses points aveugles. D'autres analyses seraient possibles et sans doute aussi pertinentes. S'inscrire dans une démarche clinique c'est accepter de s'impliquer en tant que JE. C'est également accepter de lâcher prise, de renoncer à des certitudes, de faire le deuil du définitif, d'accepter le doute, l'hypothétique, les remises en question, les remises en chantier, d'autres lectures possibles, d'autres reconstructions, d'autres fictions. L'inscription dans un paradigme probabiliste correspond à faire sien le « peut-être », le « c'est possible » en ce qui concerne la compréhension de ce qui se passe pour cet autre rencontré. Elle s'accompagne d'une défiance systématique vis-à-vis des relations de cause à effet déterministes et simplificatrices. C'est la raison pour laquelle je voudrais évoquer en premier lieu la nécessité et les difficultés du « lâcher prise ».

Nécessité et difficultés du « lâcher prise »

La praxis rééducative dans laquelle s'inscrit ma pratique est issue du texte de la circulaire d'avril 1990. Comme son étymologie grecque l'indique, le mot praxis signifiant « action ordonnée vers une certaine fin », c'est cette praxis qui détermine mon positionnement dans la rencontre avec l'enfant, c'est grâce à elle que je peux me repérer.

Une position fondamentale me semble devoir guider le rééducateur depuis sa première rencontre avec l'enseignant, l'enfant, les parents. C'est celle du « lâcher prise », de **l'abandon d'une volonté de maîtrise sur l'autre**.

Pourtant, avoir le désir d'une meilleure maîtrise sur soi et sur le monde, n'est-ce pas ce qui permet à l'enfant mû par ses pulsions orales, anales et phalliques de découvrir le monde, les objets et lui-même ? N'est-ce pas ce qui le pousse et ce qui nous pousse nous-mêmes à apprendre ? Repousser nos propres limites, n'est-ce pas un besoin fondamental, une ambition valorisante et valorisée culturellement et socialement ?

L'enseignant peut être soucieux de montrer à ses élèves qu'il peut lui aussi se tromper, que son savoir est limité, qu'il ne détient pas toutes les réponses. Il a conscience de se déloger ainsi d'une position imaginaire de toute-puissance qui aurait un effet de fermeture. En faisant jouer en quelque sorte la « fonction de l'ignorance », il ouvre le chemin de la découverte du savoir aux enfants, à leur désir, à leur « pulsion d'investigation ». Grâce aux processus d'identification, il les autorise par la même voie à se tromper à leur tour. L'enfant, désillusionné, peut s'emparer de la question, la faire sienne et se faire sujet d'un désir qui le pousse à découvrir le sens et le fonctionnement des choses et à apprendre.

Le changement de position du rééducateur est cependant d'un tout autre ordre. J'ai la chance cette année de rencontrer des stagiaires en formation CAPSAIS G, en situation d'aide rééducative avec des enfants. Je peux constater à quel point il n'est pas facile de changer de position quand on a été enseignant et que l'on avait pour mission fondamentale d'incarner aux yeux de l'enfant et de ses parents des savoirs, de les transmettre, fût-ce par des méthodes actives.

Accepter que l'on a des limites, reconnaître celles-ci, accepter de ne pas savoir, de ne pas tout comprendre, ou de ne pas comprendre tout de suite, admettre que des choses vous échappent, est une castration avec laquelle on n'a jamais fini... « *Est-ce que je vois tout ce qui se passe ?* » s'inquiète Françoise, stagiaire en formation G, lorsqu'elle rapporte ses séances de rééducation avec Réjane. Accepter de se montrer limitée, d'être parfois défaillante, est pourtant essentiel pour que cette fillette prise dans le désir et l'emprise d'une mère qui se veut toute-puissante, sans faille, puisse faire l'expérience d'un positionnement différent au sein d'une relation spécifique avec un adulte différent.

« *La castration est une épreuve dans laquelle on entre mais dont on ne sort pas* », peut-on lire à la page 198 de l'ouvrage de Piera AULAGNIER *La violence de l'interprétation*. Si je peux donner aussi facilement le numéro de la page, ce n'est pas grâce à une performance de mémoire, mais parce que cette phrase est affichée en bonne et due place chez moi et que j'y ai souvent recours... L'aventure de la thèse peut en témoigner. En effet, qu'est-ce qui m'a poussée et soutenue pendant cette longue et laborieuse entreprise ? Il faut des motivations personnelles puissantes pour mener à bout ce genre d'aventure.

Rééducatrice depuis 1970, j'ai exercé en GAPP (4 années de classe d'adaptation pour enfants présentant des troubles du comportement, puis rééducation individuelle RPP), en CMPP puis en RASED. Un besoin impérieux me poussait : mieux savoir, mieux comprendre mon action professionnelle, ce que je faisais, la raison de mes choix ou de ce qui s'était imposé à moi, et les effets de cette aide rééducative. Qu'est-ce, en fin de compte, qu'une rééducation ? A qui cela s'adresse-t-il ? A quoi ça sert ? Qu'est-ce que cela produit pour l'enfant ? Comment se manifestent les changements et pourquoi ? Dans la recette des ingrédients nécessaires à un thésard, il faut sans doute un zeste d'hystérie, puisque jury il y a, et qu'il faudra bien quelque part le séduire, lui plaire. L'ingrédient principal est cependant le désir de comprendre, de maîtriser au moins la lecture de ce qui se passe si ce n'est l'action elle-même. Ce désir a sans doute, il faut le reconnaître, quelque chose à voir avec la recherche du « tout », puisqu'il est nécessaire d'argumenter au plus près, au plus fin, quitte à risquer de ratiociner d'une manière quelque peu obsessionnelle...

Au sein de la rencontre rééducative avec l'enfant, quitter le « *discours du maître* » au sens lacanien, passer de « *celui qui sait* », qui invite l'enfant à le suivre dans le chemin de la culture, des apprentissages, se décaler de la place du « *Sujet-supposé-savoir* » la clé des difficultés de cet enfant, ce qui est bon pour lui, la médiation appropriée par exemple, et accepter de tenir la place de « *celui qui ne sait pas* » pour l'autre ce qui concerne sa vie, ce qui est bon pour lui, de celui qui s'interdit de décider à sa place, est un parcours qui impose de pouvoir lâcher les désirs d'emprise, sur le plan non seulement conscient mais aussi inconscient. Cette position difficile, qui n'a rien à voir avec le laisser-faire, le rééducateur parviendra à la tenir en interrogeant sans cesse ses propositions à l'enfant, ses propres positionnements, au regard d'une praxis préalablement conçue.

Dans un premier temps, nous analyserons les dimensions institutionnelles de ce qui constitue la place spécifique du rééducateur au sein de l'école avant d'aborder **dans un deuxième temps** ce qu'il en est des propositions rééducatives faites par l'adulte à l'enfant. Construire son identité pour un sujet revient à se définir dans *l'idem* et *l'ipse*. Nous pouvons avancer que l'aide rééducative pourra affirmer sa spécificité en adoptant la même démarche. Nous soulignerons donc au passage les ressemblances et les différences de l'aide rééducative avec les autres aides apportées à l'enfant au sein de l'école.

Ces propositions rééducatives peuvent être réunies en un modèle rééducatif explicatif qui tente de rendre compte de la praxis rééducative actuelle². Il ne s'agit pas d'un modèle prescriptif, mais d'une élaboration non exhaustive qui tente de rendre intelligible, communicable, la complexité de la réalité.

Dans un troisième temps, nous interrogerons le processus rééducatif de Lucien afin de construire un schéma qui rende compte du changement de place du rééducateur et de ses effets supposés sur le processus rééducatif de l'enfant.

Comme fil rouge de cette intervention, nous tenterons de construire ensemble, en fin de compte, un schéma qui vise à mettre en évidence en quoi **le positionnement spécifique du rééducateur est la condition de la création d'un « entre-deux » entre pédagogie et soin dans l'école et le changement de place (et de discours) du rééducateur au sein de la rencontre la condition de l'acte rééducatif et du changement de positionnement de l'enfant dans son « auto-réparation »**.

Dans mon travail de thèse, adoptant une démarche clinique, j'ai analysé le processus rééducatif d'un grand nombre d'enfants. J'ai tenté de repérer des lignes de force, des constantes, au-delà des singularités que présentaient chacun de ces processus. Partant **des effets** constatés, je me suis interrogée sur les déterminants éventuels de ces effets. **La question que je souhaite vous soumettre à présent est celle du repérage des**

² Sur le site, sous la référence : 2002-2, 24 janvier, Schémas, La praxis rééducative, Trois registres de modélisation

PROPOSITIONS REEDUCATIVES qui ont pu produire ces effets ou du moins y contribuer, avant de revenir ensemble à la clinique par la restitution d'un moment de ma rencontre avec Lucien.

« **Qu'est-ce qui est rééducatif ?** » La réponse anticipée à cette interrogation pourrait se résumer ainsi : Si, comme l'affirmait Yves de LA MONNERAYE en 1991, « *c'est la parole qui est rééducatrice* », car elle permet à l'enfant d'exprimer, de symboliser sous la forme de « petites histoires » les préoccupations qui encombrant, envahissent sa pensée et mobilisent son énergie, c'est le positionnement spécifique du rééducateur dans l'école et son **changement de place dans sa rencontre avec l'enfant** qui autorise, facilite cette parole, l'accompagne, qui lui permet de se dire et se redire, d'être échangée, élaborée, métabolisée. C'est ce changement de place de l'adulte qui sollicite le changement de positionnement de l'enfant dans son parcours pour (re)devenir un élève qui pourra apprendre dans sa classe.

1. INSTITUTION D'UNE PLACE « AUTRE » DANS L'ECOLE

Rendre compte de la complexité de la réalité est une tâche impossible. Une contrainte temporelle limite un tel exposé. Des choix s'imposent. Je laisserai volontairement de côté ce qui est action de prévention primaire, bien que le changement de place et de regard y soient déterminants également, me centrant sur l'intervention rééducative au sein de la rencontre singulière avec l'enfant, tout en ne perdant pas de vue qu'un certain nombre de ces dimensions pourrait être transposé en étant modulé lorsque la médiation choisie est le petit groupe (les conditions de la rencontre et d'une alliance, l'accueil, l'étayage et le désétayage, les fonctions sécuritaires et contenantes, limitatives, différenciatrices et structurantes du cadre, etc.).

La raison d'être de la rééducation à l'école repose sur la nature des difficultés de certains enfants. Certaines difficultés passagères de l'enfant à l'école soulignent la limite des réponses pédagogiques et ne requièrent pas pour autant, systématiquement, des soins, mais une aide « entre-deux ».

Une aide « entre-deux », psychopédagogique, pour un enfant en difficulté psychopédagogique

Une difficulté psychopédagogique

Ce sont les difficultés de l'enfant à l'école qui déterminent le signalement d'un enfant, la demande d'aide qui le concerne. C'est la disparition de ces difficultés qui signeront la fin des processus d'aide. C'est l'analyse de la difficulté de l'enfant qui peut seule décider de la pertinence des propositions qui sont faites à celui-ci, qui permet de projeter les effets attendus et qui autorise la lecture des effets constatés.

La pose d'une indication d'aide est toujours une réponse hypothétique formulée dans la collégialité d'une équipe sur ce qui semble le mieux convenir à un enfant singulier, à un moment donné et dans un contexte spécifique. Comme toute hypothèse, elle se doit d'être vérifiée, confirmée ou remise éventuellement en question grâce à l'éclairage apporté par l'évolution de cet enfant.

Le parcours pour devenir un écolier inscrit d'une manière constructive dans la collectivité scolaire, pour devenir un élève qui apprend dans sa classe avec son enseignant, est difficile, semé d'embûches. Certains enfants sont mieux préparés ou mieux accompagnés que d'autres par leur milieu familial pour en franchir les étapes nécessaires.

Certains enfants, peu ou mal séparés, sont encore englués dans une pensée magique et dans l'immédiateté de relations de type duel, imaginaire, relations marquées par la toute puissance et l'impuissance, le plaisir et le déplaisir. Ils ne sont pas prêts à accepter les contraintes et les exigences inhérentes à tout apprentissage ni à s'inscrire dans la triangulation pédagogique élève-enseignant-objet d'apprentissage ou encore à construire des relations sociales fondées sur la reconnaissance et l'acceptation des différences.

A un moment donné de leur histoire, certains enfants peuvent être envahis par des préoccupations qui les dépassent, qui mobilisent leur énergie et rendent leur pensée indisponible pour être écoliers et élèves. Ce peuvent être des questions non résolues, des questions existentielles ou encore des préoccupations liées à une situation familiale difficile ou qu'ils vivent comme telle et qui dépassent leurs possibilités de compréhension, d'élaboration (conflits dans le couple, séparation des parents, naissance d'une fratrie au moment de l'entrée à l'école, place dans une famille recomposée, chômage, insécurité financière de la famille, dépression parentale, etc....).

Cependant, quels que soient les événements de la réalité de l'enfant, **ce qui compte, c'est ce que celui-ci en fait**, comment il a vécu certains événements ou non-événements. Il ne s'agit donc pas de partir à la recherche de causes (et il y a rarement une seule cause). Cette démarche de type anamnèse ferait entrer dans une logique

déterministe. Ce qui importe, c'est ce que l'enfant pourra apporter, exprimer, dans l'ici et maintenant des rencontres et ce qu'il pourra en élaborer.

Ce que l'on peut constater, c'est que la difficulté scolaire trouve rarement son origine à l'école uniquement et se situe souvent au point de jonction, d'articulation entre la famille et l'école.

Certains enfants sont pris et investissent leur énergie dans le maintien d'inhibitions ou de symptômes afin de lutter contre une angoisse toujours prête à surgir. Ils se retrouvent dans des positions qui devraient être dépassées et dans lesquelles les capacités préalables pour être écolier et élève ne sont pas accessibles.

La difficulté est ordinaire, normale, dans un parcours toujours difficile, rendu encore plus difficile pour certains enfants. L'enfant a souvent « de bonnes raisons » d'être préoccupé, d'aller mal, sans pour autant pouvoir être considéré comme malade, enfermé 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. C'est justement le droit pour l'enfant à cette difficulté normale, ordinaire, temporaire, qui est la raison d'être des RASED et de l'aide rééducative.

L'enseignant se sent alors démuni, impuissant pour aider cet enfant. Il s'inquiète de son comportement. Il constate que son aide pédagogique n'est pas efficiente ou qu'elle **renforce les résistances** de cet élève. L'aide pédagogique spécialisée ne paraît pas, elle non plus, appropriée pour apporter ce qui lui est nécessaire.

L'analyse en équipe de l'ensemble de la situation de cet enfant vise à croiser les regards de tous ceux qui sont concernés par celui-ci (son enseignant, ses parents, l'enfant lui-même, tout professionnel intérieur ou extérieur à l'école concerné par cet enfant et sa famille).

Si, à la suite des rencontres préliminaires avec l'enfant on peut faire alors l'hypothèse que les difficultés de cet enfant :

1. sont un appel qu'il exprime à l'école
2. sont des difficultés psychopédagogiques parce qu'elles se situent à l'articulation entre le statut d'enfant et le statut « d'écolier-élève »,
3. expriment un conflit entre son histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire,
4. expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire,
5. sont « normales » c'est-à-dire ordinaires et temporaires,
6. mobilisent une énergie devenue indisponible pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

Cependant (si):

1. Il semble possible que cet enfant reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant, et qu'il pourra s'investir dans une relation d'aide,
2. il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation

On pourra peut-être lui proposer une aide rééducative.

J'emprunte l'expression « auto-réparation » à Jacques LEVINE qui compare l'enfant en rééducation au chien qui lèche ses blessures. L'hypothèse des capacités de réparation de l'enfant est, entre autres, un des éléments les plus pertinents pour proposer une rééducation à un enfant, plutôt qu'une thérapie.

Même si elle est de toute évidence toujours présente dans le champ de la pédagogie, la composante psychologique domine dans ce qui constitue la difficulté de ces enfants. L'analyse

des différents processus nécessaires à la croissance de l'enfant, à son adaptation, à sa capacité d'apprendre, à l'élaboration de son identité d'enfant, d'écolier et d'élève, à la construction des préalables puis des capacités directement impliquées dans les apprentissages scolaires démontrent largement l'existence de cette zone du « psychopédagogique ». Tout ce qui concerne le désir d'apprendre se situe dans cette zone.

Je vous propose un schéma : « *De la demande d'aide à l'hypothèse de l'indication : quelques repères* »³, dans lequel je reprends les différentes étapes du processus qui conduit de la demande d'aide formulée pour un enfant, à la pose de l'indication, autrement dit, le recueil et l'analyse des données concernant la situation d'un enfant en difficulté à l'école, et les éléments qui pourraient constituer des repères pertinents pour décider de l'indication

³ Sur le site, sous la référence : 2002-4, 27 février, Schéma indication d'aide

d'aide à proposer à cet enfant. Ce schéma nous permet d'aborder une première dimension d'un **positionnement autre** du rééducateur dans l'école :

occuper la place d'un tiers

- entre l'enseignant et l'enfant
- entre la famille et l'école

et la place d'un tiers

- entre l'institution école et les services extérieurs à l'école.

Une aide psychopédagogique

L'aide rééducative proposée prendra en compte :

- les **difficultés** repérées
- les **ressources** dont l'enfant dispose
- les **besoins fondamentaux** de cet enfant dont on suppose qu'ils ont été insuffisamment satisfaits pour mener à bien les différentes élaborations nécessaires pour être écolier et élève.

Pour l'aider à rendre sa pensée « disponible », pour l'aider à s'inscrire d'une manière symbolisée dans la collectivité scolaire, l'école doit pouvoir proposer à cet enfant un lieu « entre-deux », entre pédagogie et soin.

La nécessité de désencombrer le passé de l'enfant pour qu'il puisse vivre son présent et sa vie, pour qu'il puisse se projeter dans un futur même proche, apparaît comme primordiale, urgente. Dans l'entre-deux entre la maison et l'école, cette aide, si elle peut lui être proposée dans l'école, doit impérativement se situer différemment, par rapport à l'aide pédagogique.

- Cette aide doit offrir à l'enfant, dans une aire de transitionnalité, le moyen de transformer en représentations ce qu'il a éprouvé, en faisant fonctionner pour lui-même ses capacités imaginaires, ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes leurs formes (par le corps, les images et les mots).
- Elle doit lui permettre de reconstituer son enveloppe psychique et les ressources de son Moi, en alliance avec quelqu'un qui l'accompagne dans ses élaborations, à l'abri pendant un moment des exigences et des contraintes du groupe-classe, à l'intérieur d'un cadre :
 - sécurisant
 - contenant
 - étayant

L'aide rééducative se donnera comme objectifs d'aider l'enfant à :

1. réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions,
2. (re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social,
3. achever de construire ou rendre accessibles les ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève,
4. s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant.

L'enseignant ne peut le faire au niveau du groupe classe, même s'il peut œuvrer dans ce sens. L'enseignant spécialisé ne peut pas non plus le faire au sein d'un petit groupe dont l'objectif, qui plus est, est pédagogique. L'aide rééducative se situe donc dans un « entre-deux » que l'on peut qualifier de psychopédagogique, en réponse à des difficultés elles-mêmes psychopédagogiques.

Cet « entre-deux » n'est jamais donné, jamais définitif. Il est à instaurer et à construire lors de chaque nouvelle proposition d'aide rééducative, que celle-ci soit individuelle ou en petit groupe.

L'instauration d'une différence : statuts institutionnels et « contrats » différents

Le contrat école famille - L'enfant y est un élève

La famille a obligation de scolariser son enfant dès son âge de six ans. En contre-partie, elle est en droit d'exiger de l'école les conditions de sécurité physique, matérielle, morale, et l'instruction de son enfant. Si l'enfant est considéré comme tel pour ses parents, à l'école, l'enseignant s'adresse à lui comme à l'élève-écolier qu'il est ou devrait devenir. Il est un élève également pour le maître spécialisé de l'aide à dominante pédagogique.

Ce contrat de la loi française protège la personne de l'enfant en l'assignant à un statut d'élève. Toute intrusion dans sa vie personnelle, familiale, est ainsi interdite, de la même manière que sont interdits les châtiments corporels ou les pressions idéologiques, les brimades affectives. En contrepartie, l'adulte devient « un maître ». Il acquiert le statut d'enseignant, auquel les parents délèguent une partie de leur autorité, dans le lieu de l'école. Il y a donc bien engagement réciproque entre la famille et l'école, et « contrat ».

Le contrat rééducatif, quant à lui, se situe à deux niveaux : un contrat institutionnel qui permet à la rééducation d'avoir lieu, et un « contrat » entre le rééducateur et l'enfant.

« Contrat » institutionnel et « alliance » rééducative

Un « contrat » institutionnel

Sous le titre « *Le paradoxe du rééducateur* », Ivan DARRAULT en 1986 insistait sur le fait que ce professionnel exerce au sein de l'école une action prohibée par le contrat qui unit famille et école.

Lorsque le rééducateur propose à l'enfant de l'aider dans des registres, non seulement cognitifs, mais aussi affectifs et relationnels, lorsqu'il se propose pour l'aider à comprendre ce qui se joue pour lui dans son histoire et ses difficultés, ce qui ne parvient pas à s'articuler entre sa vie privée et sa vie scolaire, il inscrit son intervention éventuelle en dehors du contrat Famille-Ecole. Les parents doivent en conséquence **autoriser** leur enfant à parler de sa vie d'enfant, à la maison et à l'école, et à faire, en rééducation, un travail autre que celui d'apprendre.

L'accord du maître est indispensable pour qu'un travail efficace puisse être réalisé avec l'enfant. Une négociation quant au choix du moment de la rééducation dans la journée par exemple, est une condition pour que celle-ci soit mieux articulée avec les activités du groupe-classe.

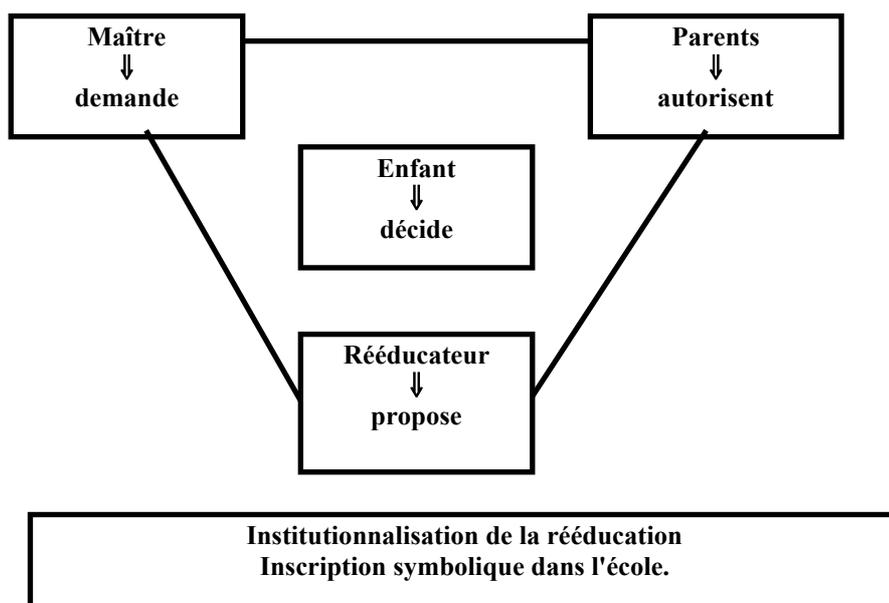
Il s'agit donc en premier lieu d'institutionnaliser **dans une position tierce** l'aide rééducative dans l'école, de l'inscrire dans du symbolique, en clarifiant auprès de toutes les personnes concernées ses ressemblances et ses différences avec les autres interventions auprès de l'enfant. Le rééducateur explicite pour l'enfant, son maître et ses parents, la raison d'être des séances préliminaires, les objectifs spécifiques du processus rééducatif, son aspect provisoire, transitoire, non obligatoire, les directions générales du travail, ce à quoi il s'engage dès la première rencontre avec l'enfant : sa présence, son écoute, la manière de choisir ou de proposer les médiations, le fait qu'il demandera à l'enfant de décider de sa rééducation. L'institutionnalisation de la rééducation marque une étape indispensable, parce que ce dernier constitue le passage symbolique de l'autorisation accordée par les parents, le signe de l'accord du maître, et qu'il souligne le fait que, en cas de « *rupture de contrat* » du fait des parents ou de l'enfant, par un arrêt intempestif de la rééducation par exemple, il est demandé à ce que cette rupture soit parlée.

Posant le postulat de la responsabilité du sujet quant à sa vie, la rééducation ne peut s'imposer, se décréter.

Une alliance rééducateur - enfant

Elle peut se proposer à l'enfant qui seul « décidera » de sa rééducation et de l'arrêt de celle-ci pour lui-même. Il est nécessaire pour qu'il puisse prendre une « décision », qu'il sache ce qui lui est proposé et qu'il fasse suffisamment confiance à un adulte qui se propose de l'aider. C'est pourquoi une rééducation se décide après des séances préliminaires. En ce qui concerne le rééducateur, ces mêmes séances lui permettent d'estimer d'une part si la difficulté de l'enfant est bien « ordinaire » et relève d'une aide rééducative et d'autre part s'il est prêt et compétent pour accompagner cet enfant-là avec sa difficulté spécifique. Reconnaître ses propres compétences mais également ses limites, savoir « passer la main » sont des mises en acte par le praticien de sa professionnalité.

L'institutionnalisation de la rééducation dans l'école avec tous les partenaires concernés pourrait se représenter par un schéma :



Peut-on alors vraiment parler de « décision » de l'enfant ? Peut-être peut-on plus justement évoquer la pose d'un acte de confiance, grâce à la relation qui s'est déjà engagée et au type de travail proposé, dont l'enfant, ressent, confusément ou plus explicitement, qu'il répond à un **besoin**, pour lui, à ce moment-là de son histoire.

On ne peut confondre acceptation du cadre rééducatif par l'enfant et engagement dans un processus. Un « contrat » ne peut relever, semble-t-il, que du registre conscient, de la volonté du sujet. De la même manière que l'on ne peut désirer sur ordre, on ne peut entrer dans un processus sur ordre. C'est la raison pour laquelle, plutôt que de « contrat », il serait peut-être plus approprié de parler d'une « *alliance rééducative* »⁴ *entre le rééducateur et l'enfant*.

Dix indicateurs pourraient être considérés comme des indicateurs d'une alliance rééducative réussie :

1. Une « alliance » en vue d'un bénéfice attendu
2. une négociation qui tient compte des contraintes
3. une définition des rôles d'après la nature des activités
4. une prise en compte des possibilités actuelles et futures
5. une anticipation des résultats probables
6. un objet qui doit avoir une signification pour les partenaires
7. une aspiration de la part de l'enfant
8. un sentiment de pouvoir y parvenir de sa part
9. un engagement réciproque
10. des règles du jeu (ce seront celles données par l'énonciation du cadre).

En conclusion de ce point

Instituer une action en collaboration et en concertation au sein d'une équipe éducative, va de pair avec l'institution d'une extériorité, avec la reconnaissance d'une séparation symbolisée entre ces différents lieux, ces différents temps et ces personnes différentes. On peut affirmer que cette acceptation réciproque, que la constitution de ces liens sur fond de différence, commence par la connaissance de soi et par la connaissance de l'autre. L'objectif est qu'il n'y ait pas de confusion, pas d'amalgame, de « Un-Tout » imaginaire, ni pour l'enfant, ni pour ses parents, entre enseignant et aidant.

Quelles sont les propositions faites par l'adulte à cet enfant qui a décidé de « faire sa rééducation » ? Au sein même d'une rencontre clinique, une partie de la *praxis* dépend de la responsabilité de l'aidant. Cette partie est élaborée **avant** la rencontre avec l'enfant, et lui est proposée sans négociation possible. C'est un **repère** stable, fixe, dont l'adulte se portera garant. Le processus mis en œuvre par les protagonistes de la rencontre dépend en grande partie de ces conditions préalablement conçues, et maintenues.

⁴ J'ai retenu en les dévoyant quelques-uns des indicateurs proposés par Jean-Marie de KETELE (*IN POSTIC*, M. 1979, *La relation éducative*. PUF, Pédagogie d'aujourd'hui. 3^{ème} édition. 1986, p. 182), lorsqu'il tente de définir une « *transaction éducative réussie* ».

2. LA PRAXIS REEDUCATIVE : CHANGEMENT DE DISCOURS DANS L'ÉCOLE, UNE PLACE « AUTRE »

Le premier niveau d'analyse est celui des objectifs généraux, des finalités, des valeurs et de l'éthique à laquelle le rééducateur se réfère. Ce sont ces dimensions que nous regroupons sous le terme générique de « *pôle axiologique* ».

Le pôle axiologique de la rééducation

La proximité géographique, institutionnelle, des intervenants auprès de l'enfant, la proximité quant à leur origine professionnelle, peut faire considérer que « *l'enfant ne sort pas de la famille de l'école* ».

Des objectifs généraux identiques

Nous en soulignerons trois:

- *Eduquer*

L'école définit l'intervention de ses personnels par un objectif éducatif. Les intervenants spécialisés du réseau d'aides font partie intégrante des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent.

- *Lutter contre la marginalisation de certains enfants, et intervenir pour leur réussite scolaire*
- *Aider l'enfant à s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire en respectant son individualité*

Chaque personnel de l'école témoigne, de sa place, de la culture dans laquelle il vit, et dans laquelle il invite l'enfant à entrer. Nous savons combien il est vital pour un sujet de s'inscrire dans une culture. Il en va de sa survie psychique. C'est le moyen de développer ses capacités, mais aussi d'échapper à la marginalisation et à l'exclusion mortifère. *Les objectifs généraux de la rééducation* visent à ce que *l'enfant dispose à nouveau de ses capacités psychiques, de la possibilité de faire fonctionner librement sa pensée*. L'objectif général est que cet enfant s'inscrive dans la culture scolaire, dans une dynamique d'apprentissage et dans des liens sociaux appropriés.

En conclusion de ce point

Les aides spécialisées à l'enfant au sein de l'école, que ce soient le soutien pédagogique ou la rééducation, visent toutes les mêmes objectifs généraux, identiques à ceux de l'enseignant, bien que les modes d'approche en soient différents :

- aider l'enfant à être un élève, intégré en tant que sujet désirant, à une culture et à une société,
- contribuer à sa réussite scolaire.

Référer la pratique à une éthique

Si le mot « éthique » vient du grec *ethos*, organisation, que cette éthique soit implicite ou explicite, une conception de l'homme et des rapports sociaux est toujours présente derrière l'acte éducatif. *Les positions éthiques sont déterminantes de la façon d'être et d'agir des différents professionnels de l'éducation*.

Les rééducateurs, réunis en une association professionnelle nationale (FNAREN) depuis 1984, ont adopté dès 1989 un texte définissant une éthique. Il y est question, entre autres points, du respect de l'enfant, de sa famille, de leur parole et de leur culture.

Le concept de **sujet** n'apparaît pas dans ce texte. Il s'imposera lorsque les rééducateurs seront confrontés, comme les y invite le texte de la circulaire de 1990, à des enfants qui ne semblent pas dans le **désir d'apprendre** et qu'ils devront s'interroger sur les **ressorts** de celui-ci. Il faudra aux praticiens aller requérir cet éclairage dans la théorie psychanalytique qui met en évidence que le désir d'apprendre n'est qu'une des facettes du **désir du sujet**.

La présence même du rééducateur dans l'école est mise en acte au quotidien de ce postulat d'éducabilité. Cependant, si la conviction d'éducabilité du sujet assoit toute possibilité d'engager une action d'aide, elle ne lui est pas domaine réservé. COMENIUS avançait au 17^e siècle le principe d'éducabilité et affirmait que l'instruction ne doit exclure aucun enfant. Reconnaître à tout enfant, quelles que soient ses difficultés actuelles, quels que soient ses parents, ou ses conditions de vie, la possibilité pour lui de changer quelque chose à sa vie,

lui reconnaître, éventuellement, des potentialités inexploitées, ressort de la confiance dans les possibilités de l'homme et dans ses capacités d'auto-réparation.

Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome

Le texte de la Loi d'Orientation sur l'éducation du 31 août 1989 enjoint l'école de « *mettre l'enfant au centre du système éducatif* »⁵. S'il s'agit d'aller au devant de l'enfant qui est là, dans sa réalité, en ajustant la pédagogie à ses besoins, en repensant les stratégies éducatives et didactiques, tout éducateur, tout enseignant, peut faire le choix de s'inscrire dans le cadre d'une conception humaine de l'autre comme sujet et rechercher les stratégies propres à développer sa responsabilité, sa liberté.

L'acte d'apprendre engage le sujet et son désir. Se référer à la théorie psychanalytique, c'est postuler que le sujet est responsable de ce qu'il construit à partir des événements qu'il subit, et c'est du moins lui assigner cette responsabilité.

L'aide rééducative soutient le paradoxe d'aider l'enfant à s'exprimer et à se faire une place en tant que personne unique, à assumer la **tension** entre ce qui est de l'ordre de l'irréductible individualité du sujet et ce qui ressort de la culture, domaine de l'échangeable et du communicable, du collectif, du social, avec ses normes, ses attentes générales, ses contraintes, l'ordre symbolique qui intègre le manque, les règles, les limites, la temporalité et les différences.

L'homme est un être social. Il doit à la fois construire ses liens sociaux et ne pas être aliéné par eux. Etre « suffisamment » autonome correspond à pouvoir choisir avec une certaine liberté ses groupes d'appartenance et à ne pas se perdre en leur sein. Se donner comme objectif d'aider l'enfant à conquérir son autonomie, suppose de l'aider à être suffisamment « séparé » du désir de l'autre, non-aliéné, capable d'un désir un tant soit peu personnel, d'une parole propre, dégagé de ses prisons intérieures, libéré de préoccupations trop prégnantes, désencombré de ce qui pouvait engluer sa pensée, mieux protégé de réactions affectives inconscientes et envahissantes, quelquefois sidérantes, surgissant à son insu.

Cependant, si l'aide rééducative vise à aider l'enfant à articuler son autonomie à son intégration dans une communauté et une culture, ce n'est pas une finalité qui lui est réservée. N'est-ce pas celle de toute action éducative ? Ce qui change, **c'est la position de cet enfant dans son parcours** , et les difficultés dans lesquelles il se débat. Pris dans des **difficultés d'ordre psychopédagogiques** , il ne parvient pas à articuler le monde de l'école à son histoire. Là se situe justement le nœud de ce qui l'empêche d'apprendre ou de créer des liens sociaux appropriés. Le rééducateur assume le **paradoxe** d'enjoindre à un enfant qui n'est pas encore séparé (de sa famille, de son histoire), d'être autonome.

En conclusion de ce point : Une place en complémentarité

On peut affirmer que, portant la marque de la spécificité rééducative :

- mettre en actes le postulat d'éducabilité de tous les élèves,
- respecter une liberté du sujet référée à la Loi, et donner comme objectif à son action de développer cette liberté, dans une conception émancipatrice du sujet,
- aider l'enfant à entrer dans la culture, par le biais de la culture scolaire,

sont des objectifs généraux, des valeurs et des finalités de la praxis rééducative, qui inscrivent celle-ci dans les objectifs généraux, les valeurs et les finalités éducatives de tout pédagogue, ces finalités étant référées à une éthique qui considère l'enfant comme un sujet.

La rééducation vise à aider l'enfant à devenir auteur de son histoire

- Elle l'assigne à la place de sujet "séparé", responsable.
- On attend de cette « mise en demeure », qu'elle l'incite à reprendre, à retisser ce qu'il a fait des événements de son histoire, comment il a su tirer parti de ceux-ci, ou comment il s'est laissé enfermer dans des impasses.

L'expression « auteur » de son histoire me paraît plus pertinente que celle « d'acteur » qui est plus fréquemment employée, parce qu'elle sous-entend que l'auteur écrit son scénario, et dispose donc d'une marge de liberté, tenant compte des contraintes toujours présentes. L'acteur, lui, joue un rôle dans une pièce qu'il n'a pas écrite.

Il est nécessaire de se connaître pour aller vers les autres, affirmait COMENIUS au 17^{ème} siècle, « faire œuvre de soi-même » est nécessaire pour pouvoir s'inscrire dans la société et pour pouvoir apprendre, confirmait

⁵ Loi d'Orientation sur l'éducation, BO spécial n°4 du 31 août 1989, p. 19.

PESTALOZZI fin du 18^{ème} siècle, début du 19^{ème}, FRÖBEL en Allemagne à la même époque ou Maria MONTESSORI en Italie au début du 20^{ème} siècle. En avançant que seul l'enfant peut savoir ce qui est bon pour lui, Adolphe FERRIERE, avec les pédagogues de l'Ecole nouvelle, insistait sur la nécessité de restituer au sujet un savoir supposé situé dans le maître et d'accompagner l'enfant dans le développement de sa personne, principes d'action rendus possibles grâce à un **changement de positionnement** radical du pédagogue au sein de la relation pédagogique. Il est nécessaire de faciliter pour l'enfant l'articulation et la continuité entre ce que lui propose l'école et sa vie personnelle, dans une construction continue de son expérience, ajoutait aux Etats Unis John DEWEY. Cette élaboration de ses connaissances et de lui-même, l'enfant la réalise par « tâtonnement expérimental » précisait Célestin FREINET.

Quelles propositions spécifiques le rééducateur doit-il formuler à un enfant englué dans ses préoccupations, coincé entre vie privée et vis sociale scolaire ?

Des différences fondamentales quant aux objectifs spécifiques

L'aide du maître, l'aide du maître spécialisé à dominante pédagogique

Ils se réfèrent à des **objectifs pédagogiques**.

- **L'objectif prioritaire de l'enseignant** est l'acquisition par l'enfant des apprentissages.
- **Les objectifs de l'aide pédagogique spécialisée** sont complémentaires de ceux de l'enseignant. Elle doit permettre à l'enfant de mieux apprendre avec son maître⁶.

Quels sont les objectifs spécifiques de l'aide rééducative ?

La circulaire de 1990 définissait des objectifs explicites pour la rééducation. A partir des effets attendus de l'intervention rééducative, on peut en reconstruire d'implicites. Ils se présentent nettement comme **des objectifs psychopédagogiques**. Le texte en préparation apporte des précisions sur ce point : « (les aides spécialisées à dominante rééducative) *sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration... certains enfants, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas « autorisés » à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.). Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques.* » (p. 4)

Nous pouvons souligner que ces objectifs psychopédagogiques articulent **des objectifs psycho-affectifs et des objectifs pédagogiques**.

- Situer l'objectif rééducatif au niveau de « la (re)conquête du désir d'apprendre, de l'estime de soi, de l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles » (le texte en préparation reprend page 5 ces formulations de la circulaire de 1990) c'est situer la mission de la rééducation comme une mission pédagogique spécifique, mais en amont des objectifs pédagogiques généraux qui concernent l'enseignant dans la classe.
- On peut penser que l'enfant sera d'autant plus « compétent » et « efficient » dans les activités scolaires et les apprentissages, qu'il sera libéré des préoccupations qui entravent sa pensée. **Dans le texte en préparation, « l'efficacité (de l'enfant) dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages » apparaît de façon pertinente comme une « finalité » (p. 5), une conséquence ou un effet du travail préalable sur la personne.**

Il s'agit dès lors de connaître quelles stratégies seront mises en œuvre.

Le pôle praxéologique de l'intervention rééducative comporte l'institutionnalisation de la rééducation dans l'école, le « contrat » rééducatif avec l'enfant, l'alliance rééducative déjà mentionnés, et tout ce qui concerne le **projet rééducatif**, radicalement différent du projet pédagogique⁷.

⁶ - Texte du B.O.E.N. N° 16 du 10 avril 1990, p. 1041.

⁷ Tout projet s'élabore à partir d'une **analyse des besoins, et tient compte des moyens dont on dispose**. Le « projet », qu'il soit pédagogique ou rééducatif, « permet de passer de la connaissance à l'action...de procéder au choix des priorités et à la formulation d'objectifs opérationnels », rappelle le texte officiel organisant « Le projet d'école ». (BO n° 9, du 1er mars 1990, p. 609).

Le pôle praxéologique de l'intervention rééducative. Un pari sur la valeur de l'écart.

Des projets différents

L'enseignant construit un projet pédagogique

Le maître s'adresse à l'élève par l'intermédiaire des apprentissages. Sa mission est d'instruire, de transmettre des connaissances. Il décide de ses objectifs d'enseignement, conçoit ses stratégies, organise ses dispositifs didactiques. Il est le seul responsable de ses méthodes. Il incarne le savoir aux yeux de l'enfant. Cette place est très importante pour l'enfant et dans tout le processus d'apprentissage.

Le projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique

Il se construit à partir *des besoins exprimés* de l'enfant considéré ou/et du petit groupe dans lequel est inclus cet enfant, mais aussi des *acquisitions faites en classe*.

Comment le rééducateur conçoit-il le projet rééducatif ?

Il part d'une **analyse des besoins** d'un enfant singulier. Ceux-ci ne sont plus seulement constatés, mais supposés, suite à l'ensemble de la démarche d'analyse de la demande concernant cet enfant. L'intervention se fait **dans l'école**, par une **rencontre singulière** ou sous la forme de **très petits groupes**⁸. Le projet rééducatif se greffe sur les éléments de connaissance de l'enfant recueillis au cours des séances préliminaires.

La suspicion du statut symptomatique de la difficulté scolaire d'un enfant influence d'une manière déterminante le projet rééducatif formulé pour lui. Le « détour » est d'abord évitement de la violence exercée contre le symptôme, respect des défenses de l'enfant contre l'angoisse, et proposition faite à cet enfant d'exprimer autrement sa souffrance et le conflit qui l'habite, ce qui le préoccupe, **ce qui le rend actuellement indisponible aux apprentissages** et/ou à une vie sociale satisfaisante pour lui.

Que ses difficultés relèvent de la réalité ou du fantasme, l'enfant s'y heurte, y bute, et il a besoin d'un lieu et d'un temps individualisés, suffisamment à l'écart du groupe, suffisamment protégés, pour les exprimer, les jouer, les rejouer, les répéter autant de fois que nécessaire, les élaborer, les dépasser enfin. La nécessité première et fondamentale, est d'offrir un lieu d'écoute à l'enfant, dans l'école, puisque c'est là qu'il vient manifester son symptôme.

Considérer d'emblée le sujet comme actif, créatif dans son rapport au monde, poser cette position comme un postulat et une projection sur l'avenir, lorsque l'enfant est dans la position de subir passivement les événements, renvoie ce dernier à sa part de responsabilité, et l'assigne à faire quelque chose pour lui-même. Lui offrir les conditions pour le faire, cependant, ne peut présumer à l'avance de ce que l'enfant en fera.

En rééducation, si l'on admet que **le savoir à découvrir est celui que l'enfant doit découvrir sur lui-même**, on peut considérer que l'adulte n'a pas à devancer l'enfant. La situation est renversée par rapport à la relation pédagogique. Le rééducateur a cependant comme fonction fondamentale de poser le cadre spécifique de la rééducation et de veiller à son maintien.

Spécificité du cadre rééducatif

Le cadre rééducatif pose entre les partenaires les conditions de mise en œuvre du projet rééducatif. Ce sont les « règles du jeu » de la relation qui s'instaure, et dont le rééducateur se porte garant. Ce cadre se décline en différentes dimensions (cadre temporel, cadre matériel et technique, cadre psychique apporté par le rééducateur, cadre qui relève de l'enfant : capacité à « faire alliance », capacités « d'auto-réparation »).

Sachant que le cadre est la partie fixe, pré établie à la rencontre et que le rééducateur doit veiller à son maintien, l'enfant est maître de son processus rééducatif et du temps qui lui sera nécessaire pour exprimer, jouer et rejouer, élaborer, métaboliser puis dépasser ce qui l'encombre, tout en construisant son identité d'enfant-écolier-élève.

En conclusion de ce point

Instituer une action en collaboration et en concertation au sein d'une équipe éducative, va de pair avec l'institution d'une extériorité, avec la reconnaissance d'une séparation symbolisée entre ces différents lieux, ces différents temps et ces personnes différentes. On peut affirmer que cette acceptation réciproque, que la constitution de ces liens sur fond de différence, commence par la connaissance de soi et par la connaissance de l'autre. L'objectif est qu'il n'y ait pas de confusion, pas d'amalgame, de « Un-Tout » imaginaire, ni pour l'enfant, ni pour ses parents, entre enseignant et aidant.

⁸ Circulaire du 10 avril 1990.

Des éclairages théoriques nécessairement différents par rapport à la pédagogie.

L'enfant auquel est proposée une rééducation souligne les limites du domaine pédagogique.

L'obligation de création face à un enfant singulier toujours différent, la confrontation avec l'énigme que celui-ci apporte avec son symptôme, les rencontres multiples avec les parents, avec les différents partenaires, incitent le rééducateur à être toujours en recherche, à remettre toujours en question ses "certitudes", et à les laisser de côté, dans la rencontre avec l'enfant. Reconnaître la causalité inconsciente des symptômes conduit à rechercher des éclairages théoriques qui prennent en compte *l'inconscient* du sujet. S'interroger sur le désir d'apprendre et sur les empêchements de celui-ci, considérer en l'enfant *un sujet* qui doit advenir comme un *sujet mû par un désir qui lui soit propre*, croire en *l'effet de la parole*, conduisent à se référer en particulier à *la théorie psychanalytique*. Considérer l'enfant comme un sujet, pourrait se formuler au niveau de la rencontre avec cet enfant par des présupposés et des principes d'action du type : *"Je ne sais pas pour l'autre où est son bien, ce qui est bon pour lui... Tout ce que je sais de sa pensée, c'est lui qui peut me le dire à partir de sa parole, quelle que soit la forme de cette parole"*.

Les théories de référence, que ce soient la théorie psychanalytique, les théories psychologiques du développement global et interactionnel, la théorie systémique, donneront au rééducateur des repères par rapport aux conditions de la mise en œuvre de sa pratique et l'éclaireront sur le cheminement de l'enfant. Elles lui permettront de comprendre quelque chose à ce qui se passe au sein même de la relation et du processus rééducatif. La théorie nourrit la réflexion du rééducateur et l'analyse de « l'après-coup » des séances. Elle lui permettra de *se décaler légèrement vis-à-vis de la place* que l'enfant s'attend à lui voir tenir dans une répétition symptomatique et dans laquelle il se trouve pris dans le transfert. Ce déplacement du rééducateur dans la relation devrait aider par contrecoup l'enfant à se dégager et à poursuivre la construction de son histoire.

Pour conclure cette deuxième partie

Situer topologiquement la rééducation comme une *troisième voie*, une *position médiane* « entre pédagogie et soin », à l'intérieur du temps et lieu scolaires, relève d'une gageure, d'un pari pourtant nécessaires. Nous savons « *qu'être assis entre deux chaises* » présente un équilibre particulièrement instable. C'est le lot de toutes les frontières, de toutes les limites. C'est pourquoi plus qu'ailleurs peut-être, les rééducateurs ont besoin constamment de réajuster leurs positions et de redéfinir leur place par une réflexion étayée par des référents théoriques solides.

Au-delà des variabilités des techniques, *l'essentiel me semble être*, lors des rencontres avec l'enfant et avec tous ceux qui sont concernés par celui-ci de rechercher **la pertinence** de ce que l'on propose et **la cohérence** de l'ensemble. Au niveau des propositions faites comme dans l'après-coup des rencontres, afin de réajuster éventuellement son intervention, le rééducateur devra donc questionner :

- **La pertinence** de ce qu'il a proposé au regard des objectifs spécifiques qu'il se donne (par exemple une médiation qui vise à stimuler et « ouvrir » l'imaginaire d'un enfant hyper-réaliste qui s'accroche à la réalité comme moyen de défense et s'interdit des pans entiers du fonctionnement de sa pensée)
- **La cohérence** de ses propositions au regard de la finalité visée et des valeurs dans lesquelles il s'inscrit, de la conception qu'il s'est forgé de l'autre, du sujet, de l'enfant, de l'éthique de la rencontre, de la conception de sa place dans cette rencontre, de ses attitudes et de ses positionnements, de ses théories de référence, des objectifs, du cadre rééducatif. Ce sont autant de garde-fous à sa disposition lorsque, bien souvent, confronté à la singularité du sujet, aux aléas de la rencontre, aux variations du contexte (social mais également familial ou scolaire, voire rééducatif), il est contraint d'inventer, d'innover, de trouver des réponses inédites.

Ce sont **ces repères fondamentaux** que les rééducateurs se sont donnés qui permettent aujourd'hui d'affirmer qu'il existe bien un consensus dans les grandes lignes de la praxis rééducative.

Le retour à la clinique rééducative nous permettra de mettre en regard ces propositions avec ce que peut construire l'enfant lors de son processus rééducatif.

3. CHANGEMENT DE PLACE DE L'ENFANT COMME EFFET DU CHANGEMENT DE PLACE DU REEDUCATEUR

Lucien, neuf ans, élève de Cours élémentaire 2^{ème} année, a commencé sa rééducation début novembre. Très rêveur, il était en échec scolaire massif, et ne s'intéressait pas aux activités scolaires. Il s'exprimait peu. Le père, agriculteur, avait déclaré à propos des difficultés de son fils : « *Je ne suis pas au courant* ». Il avait autorisé la rééducation « *parce que le maître l'avait demandé* ». Lucien disait qu'il « *savait lire, mais pas écrire les mots* ». En réalité, il déchiffrait, mais ne donnait pas de sens à ce qu'il lisait. Son maître, lors de la demande d'aide, écrit : « *il ne tient pas compte des explications données, et refuse de reconnaître ses erreurs. Il ne semble pas*

conscient de l'ampleur de ses difficultés ». A propos du travail scolaire, Lucien me dira : « *Moi, ça rentre, ça sort.* » Réfugié dans des mécanismes de défense très rigides, il semblait avoir accepté la rééducation, sans grande conviction.

Lucien semblait avoir peu investi le lieu rééducatif. Par notre contrat, il avait été convenu qu'il viendrait seul en séance. Il arrivait systématiquement en retard ou bien oubliait de venir.

Dans ce contexte difficile, comment se passaient nos rencontres ? La plupart du temps, Lucien marmonnait, comme s'il parlait à contrecœur, sans vouloir communiquer. J'ai pu, cependant, par mes sollicitations, apprendre qu'il aimait la mécanique, la nature, les animaux (« *il ne se sentait bien* », d'ailleurs, « *qu'avec eux* »). Il a évoqué, d'une manière laconique, un conflit permanent avec son père. « *On ne se parle pas beaucoup* ». Il comptait reprendre le travail de l'exploitation agricole et donc, « *il n'avait pas besoin de travailler à l'école pour cela* », disait-il. Les arguments contradictoires, du côté de la réalité, que je pouvais lui présenter face à cette conviction, ne semblaient pas le toucher. Lorsque j'ai abordé la question des retards et des oublis de séances de rééducation, Lucien a répondu qu'il n'avait « *pas envie de venir à l'école* ».

Je me suis interrogée sur le devenir de notre travail, sur mon propre désir de travailler avec ce garçon, et sur la possibilité d'une position nette de ma part. Je projetais de lui exprimer mon impossibilité de continuer à être sa rééducatrice dans ces conditions. Le respecter dans ce qui me paraissait être un refus non exprimé de sa part, lui permettre de le dire me semblait-il, pouvait être la seule aide en mon pouvoir. Je me proposais, lors de notre huitième rencontre, et selon ce qui se passerait dans cette séance, de lui poser la question de son choix de venir, ou non, en rééducation.

Lorsque Lucien arrive, il marmonne. Je lui demande d'articuler, car je ne comprends pas ce qu'il dit. Il se met alors à crier⁹ :

L- Si j'ai pas envie de parler ?

Je lui rappelle l'objet de nos rencontres, mais que, s'il ne souhaite pas parler avec des mots, je peux l'admettre. Il peut dessiner, ce sera aussi une manière de se parler.

Il prend un petit personnage et commence à en dessiner le corps, en en traçant le contour sur une feuille. Puis : - *Non, j'ai pas envie, ça m'intéresse pas le bonhomme.*

Je lui demande s'il a une autre idée? Non, il n'en a pas. Il me voit alors écrire sur ma feuille : « *Qu'est-ce que vous faites-là ?* »

(Je lui explique)

L- Alors, écrivez que je suis au chômage.

Il reprend son dessin, lui ajoute une tête.

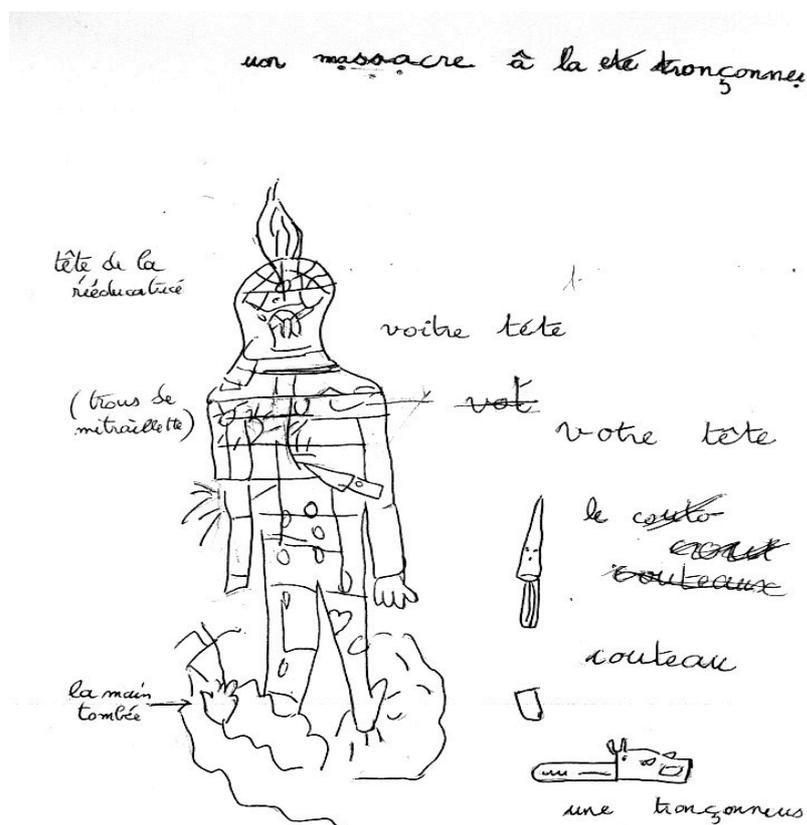
J- Qui est ce personnage ?

L- Je sais pas... c'est vous !...

Il prend alors un plaisir évident à barrer le personnage, rageusement, et il commente :

L- Le massacre... des trous de mitraillette, on coupe la main à la tronçonneuse ; un couteau dans le cœur, du sang...

⁹ Pour plus de lisibilité dans le dialogue, Lucien sera "L", la rééducatrice "J".



J'interviens alors pour écrire sur son dessin : « tête de la rééducatrice », « main », comme une légende de dessin scientifique. Interloqué, il ralentit son geste. Je lui demande de trouver un titre à son œuvre. S'il le veut bien, je l'écrirai.

L- « Massacre à la tronçonneuse... c'est moi qui l'ai écrit ».

Il est soudain apaisé, et me demande l'orthographe de certains mots. Il se reprend quand il y a trop d'erreurs. Il ajoute quelques dessins : le couteau, la tronçonneuse, et écrit le nom à côté, comme je l'ai fait, comme une légende.

Comment pouvons-nous « lire » ce qui s'est passé ?

L'enfant perçoit un premier changement de place de la rééducatrice - Explosion pulsionnelle chez l'enfant

Touchée, déstabilisée par cette séance, j'en ai parlé en groupe de contrôle. J'ai pu discerner un double transfert. Mon propre transfert était manifestement en jeu avant cette séance dans mon désir d'arrêter cette relation insatisfaisante à mes yeux et j'avais sans doute déjà un peu changé de place dans ce transfert au moment de la nouvelle rencontre.

Mes demandes vis-à-vis de son marmonnement, *reçues comme des exigences, les contraintes liées au cadre rééducatif et le rappel des règles* pour lesquelles nous nous rencontrions, avaient pu déclencher son agressivité retenue, refoulée à tel point que sa parole ne pouvait se dire. Cette demande faisait rupture, constituait un écart, par rapport au cadre permissif (quant au contenu), que j'avais instauré. Je changeais de place à ses yeux et j'adoptais un « discours du maître », dans le sens que Jacques LACAN donne à cette position. *Face à une exigence faisant brèche dans une fonction « idéalement contenant », Lucien a exprimé ses tensions pulsionnelles et destructrices. Des affects retenus, refoulés, ont pu émerger.* Par son propre transfert, Lucien a pu, lors de cette rencontre, exprimer avec moi, *sur moi*, les conflits qui le tenaillaient, et, tout particulièrement, le conflit avec son père.

L'enfant perçoit un deuxième changement de place de la rééducatrice - Changement de place de l'enfant - Apparition d'un objet tiers

Le dessin avait permis que cette explosion très forte des tensions pulsionnelles et destructrices soit *médiatisée*, et ne soit pas vécue comme dangereuse, au sein d'une relation suffisamment bonne, malgré tout.

Après avoir difficilement vécu mon exigence lorsque je rappelais le cadre rééducatif, Lucien semble m'avoir perçue à une place différente dans le transfert lorsque je suis intervenue en écrivant sur son dessin. Je n'étais plus déjà sans doute à la même place mais prête à accueillir sa production, quelle qu'elle soit. Il a paru interloqué, dans un moment de suspension de son geste. Le fait qu'il a repris à son compte ce mode d'échange symbolisé, semble indiquer que nous étions alors entrés dans un mode de communication non plus imaginaire du registre amour/haine, fusion/ destruction, mais dans une relation médiatisée, donnant à l'écrit le statut d'un objet tiers au sein de notre relation.

Je n'ai pas été détruite par son agressivité. J'ai accueilli ses mots (*fonction contenante*) et je les ai aidés, par la médiation de l'écrit, à accéder à un niveau de symbolisation suffisant pour qu'ils soient « décontaminés » (*fonction conteneur*, qui s'apparente à la fonction alpha de la mère, décrite par BION). Ces mots, Lucien pouvait les faire siens à nouveau, les reconnaître, pour les écrire, ayant *changé de place*, ayant pris de la distance, apaisé. Il le montre en adoptant tout à coup et d'une manière surprenante, le positionnement d'*un élève* qui s'inquiète de l'orthographe d'un mot.

Nous pouvons tenter d'analyser les processus en jeu dans la relation.

*Analyse de la relation avec Lucien*¹⁰

Cadre posé « idéalement contenant »

Lucien veut m'entraîner dans la confrontation, dans le conflit (en lien avec ses propres difficultés) Son refus : « c'est nul », il m'agresse

Relation **duel-le, imaginaire, en miroir** (sur le modèle mère-nourrisson)

Instauration du transfert (positif ou négatif)

Mais cette relation est régie par des oppositions : amour/haine (tout ou rien) ; fusion/rejet (avec effet d'exclusion de l'autre ou de soi-même) ; Demandes étouffantes, démesurées, dépendance ; Désir de se faire aimer à tout prix ; Désir de combler ; tout-puissance / impuissance ; Croyance qu'on va tout réparer et désespoir de ne pas y parvenir ; Désarroi, rancœur ; Somatisation, dépression...

C'est le registre de l'immédiateté qui veut « tout » ou « rien » et n'accepte aucun différé.¹¹

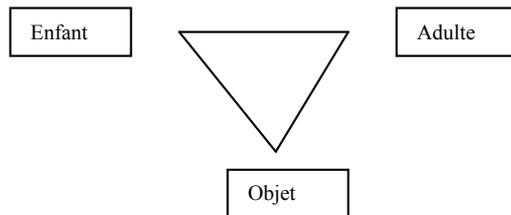
E —————> A

Mais je ne suis pas son père / Je fais un pas de côté (posture professionnelle) / Je tente de faire fonctionner un objet médiateur entre nous / Je lui montre qu'il peut m'agresser sans danger par cet intermédiaire

Lucien accepte d'entrer dans cette triangulation qui fait effectivement ouverture, dans une relation symbolisée. (Jean PIAGET définit la fonction symbolique comme "*la capacité de représenter quelque chose au moyen d'autre chose*". On définit ainsi le symbolique comme *la capacité de représenter l'absent*)

¹⁰ Ce point d'analyse de la relation est un ajout réalisé lors d'une intervention en juin 2008 auprès d'éducateurs spécialisés de l'Ecole Santé Social Sud-est (ESSSE) à Valence (26)

¹¹ Cette relation peut conduire au passage à l'acte, à la violence contre les objets, les autres et soi-même, à l'affrontement qui s'exaspère dans l'escalade symétrique, au désir de vengeance. C'est le domaine de l'arbitraire et du sentiment d'arbitraire, le registre du Pouvoir et de la punition qui entraînent des effets de conformité, de soumission, de révolte, de fuite, alors que l'autorité et la sanction se réfèrent à des règles, à un contrat, l'intervention de la loi et d symbolique). Y règne le marchandage.



Cette rencontre avec Lucien nous enseigne que

Il est possible de « redonner du Jeu... », en changeant de place - L'acte rééducatif

Même si nous pouvons toujours réfléchir dans l'après-coup à ce qui s'est passé en séance, analyser la relation, nous en distancier, au moment de la séance elle-même, nous devons agir « au jugé », dans un tâtonnement, un bricolage plus intuitif que rationnel. Nous ne pouvons « être » à la fois, et nous « regarder être ». « *Là où je pense, je ne suis pas* », et par conséquent, « *là où je suis, je ne pense pas* »... souligne Jacques LACAN (1967-1968). Ce n'est que dans l'après-coup, que nous pourrions dire si notre action a eu ou non des effets.

On peut faire l'hypothèse qu'une irruption de « réel » a submergé Lucien (réel au sens lacanien¹²). Ce réel se traduisant intrusivement en angoisse, l'a plongé dans des « agir » pulsionnels. « *L'acting-out, dans une recherche de la vérité, mime ce que (le sujet) ne peut dire, par défaut de symbolisation* » (CHEMAMA, 1993). La personne n'y est pas sujet, elle est mue par son inconscient, elle ne sait pas ce qu'elle montre. L'agir se traduit par des comportements impulsifs, défenses contre une angoisse trop violente. Mais l'acting-out est aussi demande de symbolisation à l'autre. C'est à l'autre qu'est confié le soin de mettre des mots, car « *se taire est métonymiquement un équivalent de mourir.* »

Le changement de place correspond à un changement de discours

Quitter la position de maîtrise et de Sujet-supposé-savoir au sens lacanien : (« *Je sais ce qui est bon pour toi, Lucien. Tu dois faire ceci, tu ne dois pas faire cela...* ») a peut-être permis que j'occupe pour le garçon dans le transfert et à ce moment précis de la rencontre une place¹³ qui seule lui a permis de dire quelque chose de son désir, de ses conflits.

Le changement de place du rééducateur semble bien constituer une condition fondamentale de l'émergence de l'acte rééducatif : « *Il y a acte parce que le rééducateur a accepté de laisser les idéaux de côté, de faire silence pour laisser être la parole de l'autre. Il y a toujours dans l'acte quelque chose qui échappe aux règles du contrat. L'acte se situe malgré la loi, en dépit du savoir.* » (MENARD, 1994, p.79).

Cependant, si le rééducateur veille à son « lâcher prise », le cadre rééducatif, en articulant **contenance** et **exigence**, permet à l'enfant de découvrir ses capacités réparatrices et de se responsabiliser. Ce qui se rejoue en rééducation permet à l'enfant de reprendre ce qui s'est souvent insuffisamment ou mal joué dans son milieu familial.

Réparation symbolique, capacité de sollicitude, responsabilité

Selon WINNICOTT¹⁴ l'enfant construit sa capacité d'ambivalence, ou « *expérience simultanée de l'amour et de la haine* », dans un amour qui implique la destruction de la mère qui ne peut pas ne pas être frustrante à un moment donné pour son enfant. Cependant, cette mère-objet qui est attaquée doit survivre. Elle est soutenue par la fonction de la « *mère environnement* » qui continue à être heureuse, qui peut recevoir les manifestations d'affection, qui peut être empathique à l'égard de son enfant, qui veille sur lui, le soigne, le dirige. La survie de la mère aux attaques de son enfant, sa permanence, les occasions régulières qu'elle lui fournit de faire l'expérience **du don et de la réparation**, activités constructives et créatrices, donnent naissance à la **capacité de sollicitude** et permet de transformer l'**angoisse** sous-jacente en une **culpabilité** latente, potentielle. Cette culpabilité n'émergera qu'en l'absence de possibilités de réparation. La sollicitude ouvre à l'implication et à la **responsabilité** de la personne.

¹² Ce qui est impensable, non symbolisable, innommable.

¹³ Position de « *semblant d'objet a* », la place de l'objet de désir.

¹⁴ WINNICOTT D.W., 1965, De la capacité de sollicitude, p. 34.

Le cadre rééducatif n'est pas « idéalement contenant ». Bien plus encore que la mère, le rééducateur ne répond pas toujours, il a des exigences et les maintient (que l'enfant prenne des initiatives, qu'il respecte le cadre, qu'il devienne responsable de ses actes et de sa vie). Un écart se produit au sein de cette relation imaginaire, que ce soit du fait de l'enfant, du rééducateur ou du contexte. Cette brèche fait rupture dans la répétition des symptômes. Une phase pulsionnelle intense est fréquente. Le rééducateur est attaqué, le cadre est éprouvé. L'enfant peut revivre d'une façon aiguë l'ambivalence amour-haine exacerbée par cette forme de relation, mais il doit pouvoir aussi les réparer symboliquement. Le cadre doit prouver qu'il est solide, fiable. L'adulte doit montrer qu'il survit aux attaques, qu'il n'y a pas d'effets de la destruction imaginaire dans la réalité.

L'intériorisation du cadre par l'enfant a un effet structurant pour celui-ci et lui permet de changer de place

Ce moment a marqué un tournant décisif dans le processus rééducatif de Lucien. Il n'y avait aucune raison pour que le garçon me fasse confiance d'emblée. Nous nous connaissions depuis peu de temps.

Nous avons vécu une crise. La crise est vécue comme éclatement du conteneur, la menace d'un désétayage... J'avais montré à Lucien que je pouvais survivre, que je pouvais ne pas être détruite psychiquement par son agressivité. La confiance se gagne, elle n'est pas acquise d'emblée. Elle se construit, en fonction de la fiabilité du cadre psychique apporté par l'adulte.

Je formulais alors l'hypothèse qu'à travers notre relation qui semblait s'être nouée à présent, Lucien pourrait comprendre l'intérêt de communiquer par la parole, et que cela pourrait lui servir d'étayage pour le reste. Peut-être avait-il pu vérifier que je l'acceptais tel qu'il était, à partir de ses intérêts et de ses difficultés, malgré ses colères. J'ai donc modifié ma position par rapport à celle que je tenais avant le début de cette séance, et pensé qu'un travail rééducatif, peut-être, était possible ensemble.

Où en était Lucien, quant à lui, à la suite de cette séance?

J'attendais avec une certaine curiosité, une certaine inquiétude également, la séance suivante. Comment Lucien allait-il gérer l'espace rééducatif à la suite de cette séance?

Il est arrivé à l'heure, et seul, et me l'a fait remarquer. Je n'ai pu m'empêcher de sourire intérieurement en me disant :- *Il est venu constater si j'étais toujours en vie, après un tel « massacre »*. René KAES décrit les sentiments qui agitent les acteurs de la crise, après l'expression de leurs pulsions agressives et destructrices. Il leur est nécessaire ensuite de s'assurer de ne pas « être rejeté du champ du désir de l'autre, craintes paranoïdes mais aussi détresse dépressive d'avoir détruit fantasmatiquement le contenant et le contenu maternel ». ¹⁵

Lucien a-t-il voulu vérifier que je l'accueillais, sans reproches ni rancune ? Sans doute avait-il besoin de ce lieu, ou bien sa culpabilité était-elle trop forte ?

Il a évoqué le bricolage d'une carriole avec son frère aîné. Cette séance fut paisible, sereine. Il dessina et parla un peu plus que d'habitude. Tout n'était pas gagné pour autant. S'il était arrivé ce jour-là avec ponctualité, seule la poursuite de cette ponctualité serait significative, me disais-je.

A partir de ce moment, il est arrivé à l'heure, et n'a plus « oublié ». On peut penser que, en intériorisant le cadre qui est devenu un tiers dans la relation, Lucien a investi positivement la relation rééducative et il est entré dans un processus rééducatif.

Lors des rencontres suivantes, nous avons eu recours à deux médiations. Celle de la trace : Lucien dessinait et écrivait une ou deux phrases en rapport avec l'histoire racontée par son dessin. Dans des jeux, il acceptait peu à peu de respecter les règles. Son maître m'annonçait, trois mois après, que Lucien s'intéressait à la classe, « *il démarre* », rapporta-t-il. En mathématiques, il réussissait bien. J'étais un peu surprise, malgré tout, de ce « démarrage »...

Ce qui semble avoir été « rééducatif » dans le processus de Lucien	
« Effets » sur le processus rééducatif et « effets » de ce processus sur le développement de l'enfant	Propositions qui semblent avoir été « rééducatives »
Transfert de l'enfant	Institution du cadre rééducatif <ul style="list-style-type: none"> • Donner la parole au sujet • accueil • écoute Sécurité et fiabilité du cadre rééducatif

¹⁵ KAES R., 1979 p. 49

<p>Brèche, écart, rupture, crise, dans une fonction « idéalement » contenante</p> <p>Surgissement, expression des tensions pulsionnelles et agressives dans le transfert</p> <p>Emergence d'affects retenus, refoulés</p> <p>Mise à l'épreuve inconsciente</p> <ul style="list-style-type: none"> • du cadre • de la fonction contenante et conteneur de la rééducatrice à maintenir le cadre <p><u>Effets de l'acte rééducatif</u> (changement de place et de positionnement de l'enfant)</p> <p>Objet -> sujet</p> <p>Investissement de l'espace-temps rééducatif</p> <p>Intériorisation du cadre (fonction structurante)</p> <p>Triangulation, symbolisation de la relation</p> <p>Métabolisation des affects, des émotions</p> <p>Expérimentation de nouveaux positionnements</p> <ul style="list-style-type: none"> • symbolisation du réel • articulation imaginaire et symbolique <p>Processus de réparation symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> • recours à l'imaginaire • au symbolique <p>Construit ses capacités de sollicitude et de responsabilisation</p> <p>Espace potentiel de création</p> <p>Constitution d'un objet commun</p> <ul style="list-style-type: none"> • transitionnel • tiers <p>Acceptation des contraintes et des règles de la classe, de la collectivité scolaire et des apprentissages</p> <p>Consolidation et disponibilité des préalables nécessaires pour apprendre en classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fonction contenante • fonction conteneur <p>Transfert du rééducateur</p> <p>Médiation de la relation par le symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> • le dessin • la parole • l'écrit <p>Invitation à articuler réel, imaginaire et symbolique</p> <p>Possibilité d'inscription, de distanciation</p> <p>Fiabilité du cadre psychique apporté par l'adulte</p> <p><u>Changement de place du rééducateur</u> par rapport au transfert et dans le discours</p> <p><u>Acte rééducatif</u></p> <p>Fonction provisoire de « mère-objet » et de « mère-environnement »</p> <p>Conditions de satisfaction des besoins fondamentaux de la personne</p>
---	--

4. CONCLUSION

On peut comprendre que la représentation des affects archaïques, des fantasmes ou des pulsions, nécessite la protection d'un cadre spécifique, à l'écart des pressions et des jugements du groupe, à l'abri des effets de la réalité, dans lequel est garanti le fait que l'on restera sur la scène symbolique, dans une écoute singulière.

Accueillir et écouter le sujet souffrant au sein du processus rééducatif, entendre sa difficulté comme un symptôme, renvoient à la question de *la rencontre*, et à la place nécessairement différente, en écart, du

rééducateur par rapport à celle de l'enseignant. Ce positionnement spécifique qui correspond à l'abandon d'une position de maîtrise sur le processus de l'enfant est d'une importance capitale et détermine la possibilité même du processus rééducatif. « *C'est l'enfant qui se met en position d'enseignant dans la mesure où l'éducateur se met en position d'écoute du désir de l'enfant.* »¹⁶

Le rééducateur, par contrat, rencontre l'enfant « là où il est », afin de l'accompagner dans son cheminement. Parcours dont seul l'enfant détermine les méandres, les pauses, les « retours sur ses pas » sur des positions familières, qu'il éprouvera comme nécessaires afin de s'assurer de sa route et de lui-même. L'adulte est quelquefois mis à distance, suspect, quant il n'est pas l'objet qui cristallise toutes les oppositions, toutes les révoltes. Il faut parfois beaucoup de temps pour que la confiance en un nouvel adulte s'instaure chez un enfant qui a justement « de bonnes raisons » de ne plus faire confiance à quelque adulte que ce soit. Il faut parfois beaucoup de temps pour que se déroulent certaines questions, pour que se rejouent certains événements. Plus leur charge d'angoisse est grande, plus il faudra de temps pour qu'ils émergent, au-delà des résistances, des mécanismes de défense. Il faut parfois de nombreuses répétitions pour qu'émerge enfin une réponse un peu différente qui fera ouverture, qui ménagera un écart suffisant pour que l'élaboration se poursuive.

Cette position du rééducateur vis-à-vis du temps peut aller à l'encontre de certaines demandes institutionnelles, pour ne pas dire injonctions parfois, qui voudraient qu'un « projet rééducatif bien construit » détermine à l'avance la durée prévisionnelle de la rééducation, ce qui permettrait sans doute de « planifier » « les prises en charge »... L'emploi du vocabulaire traduit d'ailleurs le paradigme « rentabiliste » dans lequel se situent ceux qui parlent ainsi. Les rééducateurs doivent disposer d'arguments pour défendre d'autres positionnements qui s'étaient sur la réalité de la clinique et qui se réfèrent à des positions éthiques.

En reconstruisant son histoire, l'enfant construit les préalables nécessaires pour s'inscrire dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages. En corollaire, l'énergie qui était mobilisée pour maintenir le symptôme est libérée et se trouve disponible pour permettre à l'enfant de désirer apprendre, dans sa classe.

Si l'on admet que c'est le changement de place du rééducateur qui autorise, facilite et accompagne le changement de place et de positionnement de l'enfant, à quoi correspond-il au sein de la rencontre ? C'est par les résonances en moi de ce que joue l'enfant, par l'effet de mon propre transfert et par son analyse, que je peux comprendre quelque chose de ce que vit cet enfant. La réflexion personnelle dans *l'après-coup* des séances, le fait de revenir sur ce qui s'est passé, sur ce que l'enfant m'a fait vivre, est une première stratégie nécessaire de mise à distance de mes affects, d'élaboration du vécu partagé de la séance, d'une tentative de compréhension des processus dans lesquels je me suis trouvée prise au moment de la rencontre, et de ce qui s'est joué pour l'enfant. C'est par le déplacement par rapport à mon propre transfert que je peux aider l'enfant, ***me décaler légèrement de cette place à laquelle son transfert m'assigne***, lui garantir que ce qui s'est passé a été entendu sur la scène symbolique et n'aura pas d'effets dans la réalité. Jeu à deux, dont la professionnalité du praticien et sa référence à « du tiers » permettent de se dégager, de dégager l'enfant et de continuer à l'accompagner dans la poursuite de son cheminement, de ses élaborations.

L'aide d'un groupe, au cours des synthèses du Réseau par exemple, ainsi que les divers groupes de « contrôle » ou de « supervision », me permettent de franchir une étape de plus dans l'élaboration et la prise de conscience de mon propre transfert et de celui de l'enfant, d'opérer cet écart nécessaire. Tout groupe de ce type occupe la position privilégiée d'être « ***un lieu tiers*** », symbolique, pour le rééducateur.

Je vous propose un schéma qui tente de clarifier les réponses à la question : « *Qu'est-ce qui est rééducatif ?* » Nous nous centrerons uniquement sur ce qui a pu déterminer ou faciliter ce processus rééducatif chez l'enfant, d'une part, et sur les effets principaux de ce processus, sur le dépassement de ses difficultés, et la reprise de son développement par cet enfant, d'autre part. Le symptôme était une première forme de symbolisation, inappropriée. Nous considérons, nous ralliant à ce que propose Jean-Paul VALABREGA (1980) à la suite de FREUD, que les processus d'élaboration, que sont le symptôme, la symbolisation, la métaphorisation, la sublimation, constituent pour l'enfant un « *transfert intrapsychique* » qui utilise l'énergie en provenance des pulsions. La sublimation est la voie par laquelle l'énergie des pulsions, une fois libérée, peut être investie dans le désir d'apprendre.

Dans un processus rééducatif opérant, l'enfant passe d'une soumission au symptôme à une démarche active vers les autres et vers les apprentissages scolaires de sa classe, avec son enseignant.

¹⁶ MAUCO G., 1975, p. 15

Trois schémas :

- De la demande d'aide à l'hypothèse de l'indication : quelques repères ¹⁷
- Qu'est-ce qui est rééducatif ? Conditions du changement de place de l'enfant dans son discours et conditions de sa possible « auto-réparation » ¹⁸
- « Modèle » rééducatif ⁴, interprétatif, du processus rééducatif ¹⁹

Bibliographie

- CHEMAMA R. (sous la direction de), 1993, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Larousse, 305 p.
- DUVAL HERAUDET J., 1998, *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat, Lille : éd. Septentrion, 792 p.
- DUVAL HERAUDET, J., 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p.
- FREUD S., 1924, Le roman familial des névrosés (1909), *IN Névrose, psychose et perversion*, pp. 157-160. PUF, ed. 1988, 306 p.
- GUY A., 1993, Une lecture clinique de Pinocchio, *Art et thérapie.*, Enfance et fiction, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, n° 48/49. pp. 27-39.
- KAES R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod. coll. Inconscient et culture, 291 p.
- LACAN J., 1967-1968, *L'acte analytique. Séminaire, Livre XV*, Inédit, notes de cours.
- LA MONNERAYE Y. (de), 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.
- LEVINE J., 1993, Fiction et déliaison, *Art et thérapie* n° 48/49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, Colloque Enfance et fiction, Paris. pp. 68-74.
- MAUCO G., 1975, *L'évolution de la psychopédagogie*, Toulouse : Privat, collection Pragma, 171 p.
- MENARD A., 1994, L'acte de parole en rééducation, *Actes du X^{ème} Congrès FNAREN*, L'enfant, la parole, l'école, 25-26-27 et 28 mai 1994, Nîmes, 80 p., pp. 76-80.
- PESLOUAN D. (de), 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du 7^{ème} Congrès FNAREN*. Réussir (aussi) à l'école, Clermont-Ferrand, pp. 62-68.
- VALABREGA J.P., 1980, *Phantasme, mythe, corps et sens, Une théorie psychanalytique de la connaissance.*, Payot, 1992, 389 p.

¹⁷ Mis à part sur le site, sous la référence : 2002-4, 27 février, Schéma Indication d'aide

¹⁸ Mis à part sur le site, sous la référence : 2002-5, 27 février, Schéma Changement de place dans le discours

¹⁹ Mis à part sur le site, sous la référence : 2002-6, 27 février, Schéma Modèle rééducatif 4, interprétatif, du processus rééducatif

La rééducation à l'école : un changement de place	1
Une nécessité impérieuse de se définir	2
Construction de la praxis rééducative : un « tâtonnement expérimental »	3
Nécessité et difficultés du « lâcher prise »	3
1. Institution d'une place « autre » dans l'école	5
Une aide « entre-deux », psychopédagogique, pour un enfant en difficulté psychopédagogique	5
Une difficulté psychopédagogique	5
Une aide psychopédagogique	7
L'instauration d'une différence : statuts institutionnels et « contrats » différents	8
Le contrat école famille - L'enfant y est un élève	8
« Contrat » institutionnel et « alliance » rééducative	8
Un « contrat » institutionnel	8
Une alliance rééducateur - enfant	8
2. La praxis rééducative : changement de discours dans l'école, une place « autre »	10
Le pôle axiologique de la rééducation	10
Des objectifs généraux identiques	10
Référer la pratique à une éthique	10
Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome	11
Des différences fondamentales quant aux objectifs spécifiques	12
L'aide du maître, l'aide du maître spécialisé à dominante pédagogique	12
Quels sont les objectifs spécifiques de l'aide rééducative ?	12
Le pôle praxéologique de l'intervention rééducative. Un pari sur la valeur de l'écart.	13
Des projets différents	13
L'enseignant construit un projet pédagogique	13
Le projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique	13
Comment le rééducateur conçoit-il le projet rééducatif ?	13
Spécificité du cadre rééducatif	13
Des éclairages théoriques nécessairement différents par rapport à la pédagogie.	14
3. Changement de place de l'enfant comme effet du changement de place du rééducateur	14
L'enfant perçoit un premier changement de place de la rééducatrice - Explosion pulsionnelle chez l'enfant	16
L'enfant perçoit un deuxième changement de place de la rééducatrice - Changement de place de l'enfant - Apparition d'un objet tiers	17
Analyse de la relation avec Lucien	17
Il est possible de « redonner du Jeu... », en changeant de place - L'acte rééducatif	18
Le changement de place correspond à un changement de discours	18
Réparation symbolique, capacité de sollicitude, responsabilité	18
L'intériorisation du cadre par l'enfant a un effet structurant pour celui-ci et lui permet de changer de place	19
Où en était Lucien, quant à lui, à la suite de cette séance?	19
4. Conclusion	20
Bibliographie	22