

« ...en définitive, la seule question qui se pose est de savoir s'il est indiqué ou non, lors des premières rencontres que l'on a avec un enfant, de lui proposer une rééducation. »

Yves de La Monneraye<sup>1</sup>

## À qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ?

### **Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication <sup>2</sup>**

Jeannine Duval Héraudet

Lorsqu'un enseignant formule une demande d'aide pour l'un de ses élèves, les expressions « agitation », « opposition », « manque de maturité » ou « appel incessant à l'adulte », reviennent comme des *leit motiv*. L'enfant qui est enfermé dans un symptôme, qui souffre, qui est en échec, cherche inconsciemment à entraîner l'autre dans une relation duelle, symbiotique, imaginaire. A l'intérieur de cette relation, la parole n'est plus possible, et les partenaires de la relation se retrouvent dans une impasse. L'enseignant se retrouve souvent désemparé, et pris lui aussi dans cette difficulté, et bientôt, dans une relation en difficulté, si la situation n'évolue pas. La difficulté scolaire conduit souvent à une « relation en souffrance » si ce n'est à une « relation souffrante ».

Des comportements gênants, inquiétants, peuvent manifester une souffrance à être là, à l'école, et/ou avec les autres.

Le risque serait de remédier à la difficulté manifeste sans voir son rôle éventuel « d'avant-poste » d'une difficulté plus profonde qui cherche à s'exprimer ainsi. Les difficultés scolaires ne sont pas une donnée en soi, mais elles peuvent être entendues comme un symptôme, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire qu'on leur suppose un sens, et ce d'autant plus que la répétition est une caractéristique du symptôme. Nous savons qu'un symptôme n'est que « la partie visible d'un iceberg », un compromis élaboré par le registre symbolique en fonction de causes qui peuvent être extrêmement variées. Un symptôme à lui seul ne constitue donc pas un indicateur valable ni de l'origine des difficultés, ni de ce qui serait nécessaire à l'enfant.

<sup>1</sup> La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat, p. 81.

<sup>2</sup> Ce texte, révisé et complété en janvier 2020, a comme origine une thèse de Doctorat en Sciences de l'Education soutenue à l'Université Louis Lumière, LYON II : Duval Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école : un temps entre-deux pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*. Il a fait l'objet d'une parution dans L'ERRE n° 17, décembre 1998, puis dans *Envie d'école* n° 17, Décembre 98/ janvier 1999. Ce thème a fait l'objet d'une intervention auprès des rééducateurs de l'Education nationale, à l'IUFM AIS de Lons le Saunier, les 5 et 6 février 2001, à l'IUFM de Nantes, le 27 février 2002.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020  
<http://www.jdheraudet.com>

D'inefficaces, les réponses centrées sur les apprentissages peuvent être alors dangereuses car elles tendent à réduire ces enfants au silence, à renforcer leurs défenses et à les confirmer dans leur échec. Il est donc nécessaire de s'interroger systématiquement sur le statut de cette difficulté, sur son sens, sur un éventuel « en deçà » du symptôme.

Il est parfois difficile de délimiter l'espace de la thérapie et celui de l'aide rééducative. Il est parfois extrêmement difficile de déterminer, si la position prise par un enfant est figée, désordre profond, cause d'angoisses insurmontables, ou si elle est une étape nécessaire dans son parcours. « Les chemins de traverse sont inéluctables dans le grandir<sup>3</sup>. » « Il existe un double risque : celui de méconnaissance et de banalisation de troubles psychologiques graves, et celui de médicalisation abusive des difficultés scolaires, du fait même de l'intrication de ces troubles et de ces difficultés, parfois de l'apparence identique des symptômes qui les manifestent », affirmait Dominique de Peslouan à Clermont-Ferrand<sup>4</sup>. Il n'est jamais anodin de recourir à des soins et la prudence est de mise. Des positions éthiques et déontologiques conduisent à vouloir éviter de médicaliser les difficultés de l'enfant, si elles peuvent éviter de l'être.

L'indication d'aide pédagogique spécialisée est habituellement déjà posée et engagée à cette étape du travail. Des interrogations peuvent subsister entre une indication de thérapie ou une indication d'aide rééducative. Yves de La Monneraye met en garde contre une idée couramment admise : « ...c'est une erreur de poser le problème en termes de gravité. Il faut le poser en termes de structure et l'aide que l'on peut apporter à l'enfant doit être adéquate à l'analyse de l'ensemble de la situation humaine dans laquelle on est pris - je précise *on*, c'est non seulement l'enfant, mais au moins l'instituteur, les parents et le rééducateur - et non résulter d'une seule analyse des symptômes de cet enfant ... comme si la rééducation était une psychothérapie pour cas faciles, ou pour petits symptômes ; cela n'a rien à voir. Il s'agit de deux champs épistémologiques différents<sup>5</sup>. » La réponse dépendra de la structuration de la pensée de l'enfant, comme de l'ensemble de son positionnement face au monde. « L'approche clinique initiale consistera donc dans la distinction de ce qui peut être désordre profond de la vie symbolique et qui relève exclusivement du psychanalyste, ou, d'autre part, les réactions ou visées caractérielles saines d'un sujet occupé à résoudre les réelles difficultés de sa vie personnelle, familiale ou scolaire, et qui relève de tous les professionnels de l'enfance<sup>6</sup>. » De plus, le sujet possède en lui des capacités d'auto-réparation qu'il sera nécessaire de prendre en compte.

Il est illusoire cependant de prétendre pouvoir obtenir tous les renseignements sur l'enfant, avant de commencer le travail avec lui. Il est contraire à une éthique posant le travail avec l'autre comme une rencontre, de chercher à

<sup>3</sup> Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF, coll. L'éducateur, p. 49.

<sup>4</sup> De Peslouan, D. 1991, Prévention : que prévient-on ? *Actes du VII<sup>ème</sup> Congrès FNAREN, Réussir (aussi) à l'école*, Clermont-Ferrand, p. 66.

<sup>5</sup> La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat, p. 82-83.

<sup>6</sup> Nadin, B. 1992, dans Depaulis, A. *Clinique de la demande en consultation infantile*. Presses Universitaires de Nancy, p. 49.

obtenir tous les renseignements possibles, et par tous les moyens possibles. Il n'est pas question de procéder à une recherche d'informations qui s'apparenterait à l'enquête policière, et qui se situerait en antinomie avec une position d'écoute du sujet.

Suite aux rencontres avec l'enseignant et avec les parents, si l'hypothèse d'une aide rééducative éventuelle a été formulée, si les parents ont donné leur autorisation, l'enfant, et l'adulte en position « d'aidant éventuel », se rencontrent pendant quelques séances, dites « préliminaires ». Ces séances permettront de confirmer ou d'infirmier les premières hypothèses émises par l'équipe du Réseau, concernant les difficultés de cet enfant, et sa situation globale. Ce qui comptera au cours des séances préliminaires, comme ensuite, au cours du processus rééducatif, si cette aide est décidée, c'est ce que l'enfant apportera, lui, de son histoire, au cours des séances, ce qu'il en a retenu, élaboré, et non la connaissance d'une anamnèse qui se voudrait la plus précise possible.

L'enfant pourra, de son côté, au cours des séances préliminaires, connaître un peu cet adulte qui lui propose de l'aider, la fiabilité de sa parole, les objectifs et le cadre de l'aide proposée. C'est le temps qui lui est offert pour comprendre quel genre de travail tout à fait inhabituel lui est proposé au sein de l'école, et d'en apprécier, d'en évaluer pour son propre compte ce qu'il pourrait en retirer. C'est le temps avant de s'engager, le temps pour pouvoir vérifier s'il pourra accepter ou refuser cette aide, comme on le lui a annoncé, si sa parole et sa décision en seront respectées, le temps de voir s'il « n'est pas en train de se faire avoir » une fois de plus. Seule la certitude qu'il peut avoir de pouvoir refuser, accrédite la valeur de son acceptation, si jeune soit-il.

Il est souvent avancé que « tout est dit au cours des premiers entretiens ». Ce « dit » l'est souvent sous forme d'énigme et ne prend sens que beaucoup plus tard. Mais ce constat souligne l'importance de ces premières rencontres.

Le récit des séances préliminaires avec Ismène, confirmera que, de toutes les façons, des choses importantes se disent, se jouent et se représentent. Moments fondamentaux d'une rencontre singulière entre un adulte et un enfant, ces séances inaugurent la relation. Il est nécessaire de préciser que nous entendons le mot « cas », comme « un exemple », dans le cadre d'une démarche clinique. Ismène n'est pas un « cas » et choisir ici un « cas » d'exception irait à l'encontre de ce que nous voulons analyser.

Nous évoquerons en fin de ce récit les premières hypothèses qui ont émergé peu à peu à partir des difficultés de la fillette, de ce qu'elle a pu exprimer, et les questions qui se sont posées. Ces hypothèses ont été élaborées dans l'après-coup des séances, et en fonction de certaines répétitions qui apparaissaient peut-être significatives de quelque chose que cet enfant tentait de dire.

Nous ne serons jamais assez prudents en répétant qu'il ne s'agit que d'hypothèses, de tentatives de compréhension, d'autant moins confirmées en début de travail avec un enfant.

## **I. Cinq rencontres préliminaires avec Ismène**

En mars, un entretien avec le maître de Cours Préparatoire m'avait alertée sur la « dispersion » de la fillette, sur sa grande difficulté à se concentrer sur une

activité. Il s'inquiétait de ses difficultés d'investissement dans les apprentissages. Ismène n'était toujours pas « entrée » dans la lecture, même si elle avait réalisé quelques acquis. L'enseignant avait évoqué des « vols » répétés, à l'école ou dans les magasins, qui avaient conduits la fillette à être suivie l'année précédente par une psychologue.

Lors de la rencontre avec la mère, celle-ci évoque une maladie, occasionnée par « un fragment de placenta » resté dans l'utérus après un accouchement, trois ans auparavant. Une longue hospitalisation en est résulté, et la famille a été dispersée pendant une année. Ismène avait entre quatre et cinq ans. La fillette verbalise son angoisse persistante quant à la santé de sa mère, angoisse que rien ne parvient à rassurer. La mère se dit guérie, et un garçon est né depuis. Cette mère est-elle vraiment rétablie ? Je m'interroge, car elle semble encore très fatiguée. La mère évoque l'aide psychologique dont a bénéficié Ismène l'année précédente, interrompue à la demande de la fillette. Celle-ci prend la parole pour dire : « Je voulais pas parler de ça ». La grand-mère maternelle est très malade, en dialyse. Ainsi, la question de la mort reste présente dans la famille.

Les relations mère-fille apparaissent très conflictuelles, Ismène « attendant les cris de sa mère pour obéir ». Pourtant, au cours de l'entretien, Ismène se rapproche peu à peu de sa mère. Elle lui caresse la main, puis le bras, et pose enfin sa tête sur sa poitrine.

Lors de la première rencontre avec Ismène, je lui explique les règles de fonctionnement, le cadre de ces séances, comme à tous les enfants. La salle de rééducation de cette école ne remplit pas toutes les conditions d'écart nécessaire par rapport à la vie des classes. C'est un ancien « cagibi » qui m'a été réaffecté ; certains, dans l'école, le nomment « le placard », car cette petite pièce étroite remplissait cette fonction auparavant. Une porte sépare cette pièce de la classe voisine, et n'offre aucune protection sonore. C'est d'abord une gêne pour Ismène, car elle sait, et me dit que sa sœur est élève de cette classe, et elle s'efforce d'écouter ce qui se dit. Mais c'est aussi l'occasion pour elle de parler de sa sœur et de déclarer : « Elle est jolie ma sœur », tout en ajoutant : « Moi, je suis moche ». Elle renchérit alors : « Ma mère, elle est jolie, je l'aime », avec un grand geste des bras qui s'écartent, et une voix qui augmente de volume.

Avec de la pâte à modeler, elle fait alors « des petits gâteaux » et écrit une lettre de son nom sur chacun. Je me souviens alors qu'elle avait fait sensiblement la même chose lors de l'entretien avec sa mère. Elle choisit ensuite de jouer aux *Petits chevaux*, et, tout en connaissant les règles, tente de tricher à plusieurs reprises, lançant les dés deux fois de suite lorsque le chiffre obtenu ne lui convient pas. Elle dessine ensuite « une princesse. C'est ma maman ». La maman vit dans un château-fort. Elle écrit « maman » dans un phylactère et invente une histoire : « Maman se promène. Elle fait la danse. Elle s'appellerait Bahia. Elle est tranquille. Elle a des yeux bleus, elle est amoureuse ». (Sa maman a les yeux très noirs en réalité). Puis elle chantonne « Nous, on garde le secret... on dit pas, à personne... tra la la lère... », reprenant ainsi la règle de discrétion que j'ai posée, (et voulant sans doute, s'en

assurer ?) Elle me menace alors avec le doigt : « Si tu dis !!... » Elle complète alors son dessin par un soleil qui « va bientôt toucher le château ».

Avant de partir, Ismène veut emporter son dessin, alors que j'avais posé comme règle que « tout ce qui se fait ici, c'est pour se parler entre nous, alors on n'accroche pas les dessins au mur et on ne les emporte pas. Ils restent dans la pochette à ton nom, que je conserve et à laquelle personne n'a accès, sauf toi et moi. »

Cette règle s'avère variable selon les rééducateurs. Considérant que le dessin appartient à l'enfant, certains avancent que c'est à lui de décider. On peut aussi penser qu'il appartient, comme les constructions et autres élaborations, au dedans du lieu rééducatif, à une relation à un moment donné, dans une intention et dans un contexte précis, et que l'emporter, c'est risquer de le voir transformé, interprété autrement. C'est aussi risquer de figer quelque chose, davantage que par la parole qui raconte, si l'enfant souhaite raconter. Cette pochette devient ainsi *un objet tiers* entre le rééducateur et l'enfant. C'est ce second positionnement que j'adopte, et j'avais posé cette règle. Ismène, en tentant de la détourner, a peut-être cherché à en vérifier la solidité, la stabilité.

Elle veut aussi emporter une feuille blanche, dernière tentative pour dévoyer la règle, pour faire jouer les limites, le « dedans » et le « dehors », et pour éprouver par la même occasion la « fermeture » du « dedans », sa capacité à conserver, à contenir, à « ne pas fuir ». La plupart des enfants « testent » ainsi les règles, le cadre, que l'adulte a posées. Peuvent-ils faire confiance ? Leur sécurité est-elle assurée ? Certains ont eu des preuves, nombreuses parfois, qu'il ne faut pas se fier à la parole de l'adulte. Il est normal de se méfier avant de confier quelque chose de soi, si peu soit-il.

Lors de la séance suivante, Ismène s'enquerra des autres enfants qui viennent travailler avec moi. « Et Jimmy, il vient aussi ? »

La plupart des enfants, à un moment ou à un autre, veulent savoir qui vient, ce qu'ils font. « Alex, il fait comme moi ? » demandera Denis. On peut, sans grand risque de se tromper, avancer que cette question marque leur investissement dans la relation, et surtout l'apparition des phénomènes transférentiels. Ismène affirme également m'avoir attendue, c'est-à-dire avoir repéré le jour de notre rencontre. « Je savais que tu viendrais ! » Ce repérage du moment des séances s'effectue chez la plupart des enfants, même les plus jeunes, à travers le transfert qui s'instaure. Il peut déjà être considéré, semble-t-il, comme un travail d'élaboration du manque, de l'attente, de l'anticipation.

Lors de cette séance, Ismène touche à tout, ne se fixe sur aucune activité. Je lui demande alors de choisir quelque chose. Elle prend des petits animaux en matière plastique, une « maman cochon » qui allaite quatre petits : « Ma maman aussi elle a quatre enfants. » Elle reprendra le fait « qu'elle est moche », que rien ne lui plaît, dans sa personne. A partir des animaux, elle construit une histoire un peu décousue qui se passe au Maroc. Il y a deux sœurs cochons, des ânes, et des handicapés qui regardent. Malgré ma question, je ne saurai rien de plus à propos des « handicapés ». Ismène construit un scénario : « La grand-mère regarde les animaux. Aziz regarde la télé, puis il part avec sa fiancée. Ils vont se marier. » Elle prend alors le

personnage masculin et le place rapidement sur la tête du personnage féminin et le repose aussitôt. Je lui demande ce qui se passe. « Rien, rien... », dit-elle, gênée ... Puis elle déclare : « J'ai plus envie... ».

Elle demande alors à faire un dessin, et choisit de faire mon portrait. « Tu as une très grande robe » (Elle a commencé ses deux personnages féminins (sa mère et « moi ») par la robe. Son coloriage dépasse le trait : « La couturière s'est trompée ! » « Tu es dans une maison, ...tous les vendredis tu viens me voir ?... Tu as les yeux comment ? (Elle regarde) et tes cheveux ? Je vais pas te les faire marron, mais jaunes. Je vais te faire quand t'étais jeune ! ...T'avais un « collier de cœur ? » (En forme de cœur, veut-elle dire) ...des manches comme une princesse... (Elle compte les cinq doigts lorsqu'elle dessine) ...Je vais t'arranger... (!!!) ...le rouge à lèvres ...et du vernis (sur les ongles) ». Elle dessine de grandes boucles d'oreilles, puis elle me demande d'écrire mon nom. Les cheveux du personnage seront noirs, en définitive. Il faut noter que je ne porte pas de bijoux, que je n'ai ni rouge à lèvres, ni vernis ...elle m'a donc « arrangé », en effet... Je suis supposée me trouver dans une maison.



Lors de la séance suivante, elle raconte que deux garçons lui ont baissé la culotte et que le maître les a grondés. Qu'a-t-elle fait ? « Je leur ai foutu un coup de pied dans la zigoulette... ça fait mal, ils sont partis à cloche-pied... ». Avec les petits personnages, elle construira une histoire de fermier, puis dessinera un lit. Elle dit dormir dans un grand lit avec sa sœur et son frère âgé de trois ans. Elle voudra écrire le mot « lit » en pâte à modeler. Elle écrit d'abord « lie », puis me demandera mon aide : « Il y a un e ? ».

Pendant notre quatrième rencontre, Ismène se situe dans une répétition des thèmes déjà évoqués, choisissant de mettre en scène des scénarios à partir de petits personnages.

Lors de la cinquième séance, elle choisit de peindre. « C'est une princesse qui a dit à sa maman : Est-ce que je peux me marier ? Sa mère lui a dit non. » A sa demande, j'écris l'histoire en haut de son dessin.

Nous possédions de nombreux éléments pour proposer une indication d'aide rééducative, et le travail était déjà vraiment engagé avec Ismène. Il devenait nécessaire de marquer la scansion de fin des séances préliminaires. Je lui ai donc posé la question de sa décision, et lui ai demandé d'en parler à ses parents avant la séance suivante, stratégie que j'ai adoptée avec tous les enfants. Je lui demandais de réserver pendant une semaine, et après l'échange avec ses parents, la réponse positive qu'elle voulait me donner aussitôt.

## **II. Quels éléments nous paraissent significatifs, et quelles hypothèses pouvons-nous formuler concernant les difficultés d'Ismène ?**

Rappelons que ces hypothèses ne sont posées qu'après cinq rencontres, et qu'elles ne peuvent prétendre à un caractère définitif. De ce fait, elles se présentent plutôt sous la forme de questions.

### **1. Que signifie la répétition de l'écriture de son prénom ?**

Le prénom est la marque la plus personnelle de l'identité.

Est-ce pour énoncer, à sa manière, sa difficulté à se construire, à exister, à trouver son identité, à se faire une place dans la fratrie, à élaborer et à dépasser une rivalité fraternelle avec une sœur qui n'a qu'un an de plus qu'elle (et qui est jolie, elle), qu'Ismène répète son prénom, l'écrit de diverses manières avec de la pâte à modeler ?

### **2. Elle dit et répète qu'elle se trouve « moche » ...**

Ismène ne peut préciser ce qui ne lui plaît pas dans sa personne, mais elle se compare avec sa mère et sa sœur qui « sont belles » selon elle.

Je me suis demandée si cette appréciation ne concernait pas plutôt ses pensées qu'elle trouve « moches » ?... Mais je n'ai pas d'éléments de réponse pour l'instant.

### **3. Qu'est-ce qui pousse Ismène à « prendre » des objets dans les magasins ou à l'école ?**

J'apprends que cette tendance, qui avait disparu, est à nouveau présente. Lorsqu'il évoque le vol en tant que « tendance anti-sociale<sup>7</sup> », Winnicott l'explique comme une recherche désespérée d'un amour dont l'enfant se sentirait privé. Ce sentiment de privation apparaîtrait d'ailleurs comme une

<sup>7</sup> Winnicott, D. W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, p. 293.

« déprivation », c'est-à-dire comme une privation suite à une bonne relation, et non comme une réaction à un manque que l'enfant aurait de tout temps connu.

On peut faire l'hypothèse d'un lien éventuel entre la période de séparation des enfants, lorsque la mère a été hospitalisée, et l'effective « déprivation » de son amour et de sa présence, à ce moment-là, qu'Ismène n'est pas parvenue à élaborer, à dépasser. D'ailleurs elle ne voulait pas en parler avec la psychologue.

#### **4.L'ambivalence de sa relation à sa mère**

Cette ambivalence apparaît à plusieurs reprises. Sa mère « est jolie, elle l'aime ». Elle la caresse, se blottit contre elle, lors de l'entretien. La relation entre elles est pourtant conflictuelle. Elles le reconnaissent toutes deux. Ismène situe sa mère dans un château fort, sur un dessin... Est-ce pour la protéger ou pour l'enfermer ? Cette relation semble se situer dans le registre imaginaire, comme une relation qui n'a pas élaboré la séparation, qui n'a pas intégré le tiers. Qu'en est-il du père de la réalité et de l'effet de la métaphore paternelle pour Ismène ?

On pourrait s'interroger sur le sens d'une tendresse qui apparaît exagérée dans ses manifestations, de la part de la fillette envers sa mère, sur le sens de sa peur toujours présente, concernant la maladie de celle-ci ou sa mort éventuelle. Se sent-elle coupable de vouloir évincer cette mère pour conquérir le père ? Certains éléments peuvent nous faire penser qu'Ismène est pour l'instant enlisée dans un conflit œdipien. Où en est-elle ? Il apparaît nettement, quoi qu'il en soit, que cette ambivalence par rapport à sa mère, la retient en arrière dans son désir de grandir.

Freud, à propos du Petit Hans<sup>8</sup> décrit le processus de « refoulement par formation réactionnelle » : « Seul le caractère excessif et compulsif de la tendresse trahit que cette attitude n'est pas la seule présente, qu'elle se tient constamment sur ses gardes pour maintenir son contraire réprimé, ce qui nous permet d'inférer par construction, l'existence d'un processus que nous décrivons comme refoulement par formation réactionnelle. » L'attitude d'Ismène est-elle le signe d'une défense contre des sentiments agressifs envers sa mère, lesquels ne peuvent s'exprimer sans une trop grande culpabilité ? « La mère » de son troisième dessin, s'oppose au désir de « la princesse » qui veut se marier...

#### **5. Où en est-elle des questions concernant la vie, la mort, la naissance, la sexualité ?**

Où en est Ismène des questions : « D'où viennent les enfants ? » et « Où vont les morts ? »

Elle sait que sa mère a failli mourir. Elle n'arrive d'ailleurs toujours pas à conjuguer cette peur au passé. Elle dit qu'elle veut faire « docteur pour faire sortir les bébés », ce qui articule à la fois son désir de savoir, de voir, et sa peur, puisque c'est un fragment de placenta resté dans le ventre de la mère qui a été à l'origine de la maladie de celle-ci.

<sup>8</sup> FREUD, S. 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, PUF, 9<sup>e</sup> éd., 1990, p. 20.

La grand-mère est très malade. La question de la mort est toujours présente dans la famille.

La question de la sexualité et de la séduction semblent omniprésentes dans la pensée d'Ismène. Les attributs féminins et sexualisés dont elle pare sa mère et dont elle me pare dans ses dessins, les petites histoires qu'elle invente, les nombreux dessins représentant des cœurs en témoignent. Elle me raconte même à plusieurs reprises qu'elle a « une calculette en forme de cœur ». La question sexuelle resurgit dans les histoires de mariage, et jusqu'à la représentation du « lit » du fermier. Le geste, esquissé mais vite dissimulé, nié, de l'accouplement des « amoureux », peut indiquer que le refoulement s'exerce, mais qu'en même temps, il n'y a pas eu suffisamment d'élaboration, de déplacement, de changement d'objet, de sublimation. Une pensée encore trop sexualisée, l'angoisse qui l'accompagne, empêche peut-être Ismène de pouvoir investir ailleurs et d'entrer sereinement dans les apprentissages.

Qu'en est-il de la sublimation de la pulsion scopique ? Le regard tient une grande place dans ses histoires : la grand-mère regarde, « les handicapés » regardent, Aziz regarde la télé avant de partir « se marier », les femmes ont des « yeux bleus d'amoureux ».

Qu'en est-il de sa représentation de la scène primitive et des théories sexuelles infantiles qu'elle a pu élaborer ? Qu'en est-il de ce qu'elle peut savoir de sa propre naissance ? De ce que font les parents ensemble ?

Ismène a-t-elle vu ou cherché à voir quelque chose qui concernait l'intimité de ses parents, ce qui représenterait une charge considérable de culpabilité et d'angoisse vis-à-vis du « voir » et du désir de savoir ? Est-ce vraiment « par hasard » que, justement, ce soit elle que les garçons ont choisie pour baisser la culotte à une fille ? (Au cours du premier entretien, la mère avait rapporté un épisode semblable : elle avait surpris Ismène avec un garçon et une fille, culottes baissées, ce qui avait motivé également la démarche auprès de la psychologue).

Où en est Ismène de l'acceptation de son sexe ? Où en est-elle de l'angoisse de castration, de l'acceptation de la différence des sexes et des générations ? Que vérifie-t-elle, dans ses répétitions ? Quand on sait que la lecture et l'écriture sont des activités autour du « voir » et de « l'entendre », ces éléments éclairent quelque peu les difficultés de la fillette à y entrer véritablement. Il semblerait que les solutions actuelles qu'elle a pu parvenir à élaborer, ne sont pas satisfaisantes pour qu'elle puisse se dégager de ces questions.

Des éléments de la névrose infantile et de son mythe individuel restent sans doute à élaborer. « Une princesse » demande à sa mère de se marier, et se heurte au refus de celle-ci. La mère est toute-puissante. Quelque chose sans doute de la triangulation, de la séparation, ne s'est pas joué, ou pas bien joué...

Ismène semble avoir besoin de rejouer, de représenter ces différentes questions, encore et encore, dans un processus qui s'apparenterait à un tâtonnement expérimental, afin de trouver de « meilleures » solutions.

### **6. Est-ce Ismène « l'handicapée » ?**

C'est peut-être en même temps sa mère, qu'elle voit comme fatiguée, ou malade, (ou encore installée dans un statut de malade ?), manquant d'énergie, Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

non disponible à ses enfants, diminuée. Les débuts d'une relation rééducative sont souvent l'occasion de représentations d'accident, de blessures, de pannes de voiture, mais aussi de réparation, d'hôpital... Transposition à peine voilée de la situation de l'enfant en souffrance qui vient chercher de l'aide et en attend une réparation.

Au niveau de la relation, des éléments transférentiels apparaissent nettement. Il est vrai que je n'ai de la princesse que les manches, mais que je tiens beaucoup de place... Est-ce « de bon augure » que je sois représentée dans une maison d'apparence plus ouverte que ce château fort de la mère ?

Que peut-on dire des difficultés d'Ismène ? Un élément seul ne suffit jamais. Les hypothèses concernant la nature des difficultés de l'enfant ne peuvent être formulées qu'à partir d'une constellation d'éléments, dont la connaissance au cours des rencontres, depuis la formulation de la première demande, constitue peu à peu un tableau clinique. A la suite des rencontres préliminaires, nous pouvons avancer qu'Ismène est préoccupée par des questions qui ne lui permettent pas d'être, actuellement, complètement disponible en classe. Il est possible de qualifier cette difficulté par le terme de psychopédagogique. Comment, donc, caractériser la difficulté psychopédagogique d'un enfant ?

### **III. Un enfant en difficulté psychopédagogique**

Yves De La Monneraye donnait à Saint Nazaire cette définition d'une difficulté psychopédagogique : « Psycho : parce qu'il s'agit à chaque fois de sa vie personnelle. Pédagogique : parce que c'est un enfant qui dans sa vie personnelle d'enfant se trouve à l'école parce qu'on l'y a mis et que quelquefois il s'y trouve mal<sup>9</sup> ».

La dimension psychopédagogique concerne toute cette zone médiane, difficile à délimiter, entre le pédagogique et le psychologique, les deux se chevauchant le plus souvent. L'analyse des différents processus nécessaires au « grandir » de l'enfant, à son adaptation, à son désir d'apprendre puis à sa capacité à apprendre, la connaissance de ce qui est nécessaire à un enfant pour construire son identité d'enfant, d'écolier et d'élève, démontrent largement l'existence de cette zone du psychopédagogique.

Il apparaît à l'évidence qu'Ismène fait partie de ces enfants qui ne sont pas disponibles pour les activités scolaires, parce que leur pensée est trop encombrée de préoccupations, de questions non résolues. Les réponses ont pris actuellement la forme d'impasses. Les préoccupations de la réalité (maladie de la mère, sa fatigue encore actuelle, etc.) viennent s'intriquer avec des préoccupations fantasmatisques, des questions et élaborations par lesquelles doit passer tout enfant dans son « grandir ». Elargissant le « cas » d'Ismène à celui de la plupart des enfants rencontrés lors de ces séances, on peut dire que, pour ceux-ci, les difficultés ont très souvent surgi à l'école, au moment où l'enfant devait devenir un élève.

<sup>9</sup> La Monneraye, Y. 1993, « L'enfant en difficulté à l'école », Conférence à Saint Nazaire, tirage à part.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

### **7.Des difficultés pédagogiques**

La position d'un enfant vis-à-vis du désir d'apprendre, des difficultés relationnelles et comportementales, nuisent à son inscription dans la culture et dans la collectivité scolaire. Le désir d'apprendre semble considérablement diminué chez cet enfant, ou bien il a disparu. Il ne parvient pas à apprendre, ou s'ennuie à l'école, ou encore, manifeste par tout son comportement qu'il est dans une attitude de refus, que celui-ci soit bruyant, comme l'opposition manifeste, ou beaucoup plus discret, mais peut-être plus inquiétant encore, comme le repli, le retrait, la fuite. Pourquoi plus inquiétant ? Parce que l'enfant risque de passer inaperçu, et qu'il faudra souvent plus de temps pour qu'une demande d'aide le concernant soit formulée. Parce qu'on peut considérer qu'un symptôme bruyant est un appel lancé à la cantonade, donc une tentative de solution et l'expression, d'une manière ou une autre, d'un désir de « réparation ».

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.

### **8.Une dimension psychologique évidente**

On fait l'hypothèse que les difficultés d'investissement des apprentissages de la part de l'enfant, ou encore que son comportement, lequel diminue son efficacité dans les activités scolaires, sont en lien avec son histoire d'enfant. On pose l'hypothèse de questions vitales non résolues, non élaborées, restées sans réponse, qui rendent l'enfant indisponible à autre chose. On pose l'hypothèse de choses tuées, de choses intolérables, non exprimées, non parlées, non symbolisées, non intégrées, restées à « l'état brut », à l'état de « réel<sup>10</sup> », qui « parasitent » sa vie. La nécessité de *désencombrer* le passé de l'enfant pour qu'il puisse vivre son présent et sa vie, apparaît comme primordiale, urgente. Ce que vit et montre Ismène, en constitue une illustration particulièrement éclairante.

Des expériences de défaite, des « mises hors-groupe », ont pu s'accompagner de vécus de déliaison psychique, d'un sentiment d'incapacité, d'impuissance, de blessures narcissiques, pouvant conduire à des comportements de rejet, de révolte, ou à des comportements dépressifs.

Comme l'avance Mireille Cifali, « si l'enfant peut être aidé à exprimer ce qui n'a pu être vécu, à découvrir ce qui avait été tu, ce dont il a été dépossédé lui sera restitué et il pourra vivre son présent désencombré de son passé<sup>11</sup>. » 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'analyse approfondie des difficultés d'un enfant, de son impossibilité à apprendre ou à s'inscrire dans la collectivité scolaire, l'appréhension de ces difficultés comme pouvant être des symptômes d'un autre conflit situé sur le parcours qui conduit cet enfant à devenir élève, dans l'entre-deux entre la maison et l'école, permet d'affirmer qu'une aide, si elle peut lui être proposée à l'école, doit

<sup>10</sup> Le *réel* au sens lacanien, c'est-à-dire l'impensable, resté à l'état brut dans le corps et source d'angoisse.

<sup>11</sup> Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, coll. L'éducateur, p. 25

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020  
<http://www.jdheraudet.com>

impérativement se situer différemment, par rapport à l'aide pédagogique. Il lui faudra entendre les difficultés de l'enfant en changeant radicalement de point de vue, afin d'y répondre à partir d'une autre place, dans un entre-deux entre pédagogie et psychologie. C'est ce que proposera une aide rééducative, psychopédagogique, relationnelle.

La coopération est essentielle entre tous ceux qui interviennent auprès de l'enfant et de sa famille. Entre professionnels, reconnaître la ressemblance et l'altérité, la séparation, et pouvoir créer des liens qui intègrent les différences, c'est faire exister le symbolique. Se reconnaître, chacun, dans ce qui réunit, mais aussi dans ce qui sépare, est la condition préalable pour que puissent s'envisager de possibles échanges et collaborations entre praticiens de différents champs de l'aide à l'enfant. Une complémentarité pourra peut-être en être dégagée, remplaçant une trop fréquente rivalité imaginaire, une lutte de territoires, à laquelle se rattachent l'exclusivité d'une pratique, et le rejet de l'autre. L'aide apportée s'en trouvera plus efficiente et c'est l'enfant qui en sera le bénéficiaire.

En prenant appui sur ce qu'a apporté Ismène en séance, et en resituant son « cas » dans le cadre plus général des enfants rencontrés lors de ces séances préliminaires, nous nous demanderons si l'élément repéré conduit plutôt à une réponse thérapeutique à l'extérieur de l'école, ou à une réponse rééducative, ou bien s'il peut concerner l'un ou l'autre champ. Notre démarche d'analyse nous conduira à compléter les éléments apportés par Ismène, avec des traits spécifiques empruntés à d'autres enfants, afin de tenter une synthèse opérationnelle pour la pratique. Repérer et prendre en compte les capacités actuelles de l'enfant, les potentialités que l'on entrevoit, mises en regard de ses difficultés, pourra éclairer les premiers pas de l'accompagnement rééducatif lui-même.

Nous pourrions ainsi répondre plus précisément à la question posée : « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? », avec pour sous-titre : « A la recherche d'éléments pertinents pour en poser l'indication ».

#### **IV. Une indication d'aide rééducative, psychopédagogique, ou bien une aide thérapeutique ?**

Les rencontres avec le maître, avec les parents, la connaissance du contexte familial, historique et social de l'enfant, ont apporté des éléments d'information en ce qui concerne cet enfant. A partir des premières rencontres avec celui-ci, une série de questions va devoir trouver des réponses. Celles-ci, d'une part, permettront de poser l'indication, d'autre part, guideront ensuite l'action d'aide à mettre éventuellement en place.

##### ***1.L'attitude de l'enfant dans la collectivité scolaire menace-t-elle son devenir d'élève ?***

S'il suffit souvent de reprendre un apprentissage, d'en modifier les conditions, pour que la difficulté soit surmontée, dépassée, une énigme est posée par les difficultés de certains enfants, lesquelles apparaissent comme étant d'une autre nature. Elles ne semblent pas pouvoir être résolues par un apport pédagogique

supplémentaire de la part de leurs maîtres, ni même différent, sous la forme d'une aide pédagogique spécialisée. Les réponses pédagogiques et didactiques se sont d'ailleurs souvent révélées inutiles, malgré leur répétition qui, dans certains cas, pourraient être suspectées « d'acharnement pédagogique », prodiguées à des élèves qui pourraient être qualifiés « d'anorexiques scolaires<sup>12</sup> ».

Ne pas s'adapter à l'école, c'est d'abord ne pas apprendre, ne pas investir sa pensée dans les objets proposés par la classe. Ne pas faire fonctionner sa pensée est une souffrance pour l'enfant. Est-ce pour autant, systématiquement, une pathologie ? Françoise Dolto avançait : « Chaque cas est un cas particulier, mais il faut retenir que cet empêchement à se satisfaire dans son désir d'apprendre est toujours intelligent<sup>13</sup> ».

Ces enfants sont dits « intelligents » par leurs enseignants. Pourquoi n'investissent-ils pas les activités scolaires, ou pourquoi refusent-ils manifestement ce qui leur est proposé ?

Ismène n'est pas réellement entrée dans une démarche d'apprentissage de la lecture, même si elle a réalisé quelques acquisitions. Elle en est consciente, et a manifesté son inquiétude par rapport au redoublement. Son agitation, sa « dispersion », ne sont pas propices à l'apprentissage. Elle se montre capable, pourtant, de justification rationnelle, lorsqu'elle met en œuvre une opération mentale appartenant à une pensée divergente<sup>14</sup>, en articulant un constat de la réalité et l'imaginaire, au moment où elle « explique » après coup son trait malhabile, par « une erreur de la couturière » dans le portrait qu'elle vient de terminer ...

Le maître peut être attentif à dégager le cognitif de trop de références à la vie personnelle des enfants. Cependant, il semble prioritairement nécessaire, et plus efficace, d'aider certains enfants à se dégager de pensées s'apparentant à un registre obsessionnel, lequel ramène tout ce qui est vu ou entendu aux préoccupations obsédantes.

L'enfant ne s'inscrit pas dans les apprentissages de sa classe, malgré des compétences dont il peut faire la preuve dans d'autres domaines.

Une aide rééducative peut être indiquée.

## **2. Dans quel(s) lieu(x), et depuis quand, se manifestent les difficultés de l'enfant ?**

Certains enfants sont en grande difficulté psychique, mais aussi familiale et scolaire. Les symptômes de l'enfant sont-ils apparus dans le seul espace familial, ou bien se retrouvent-ils dans tous ses lieux de vie, sous la même forme ? Semblent-ils ancrés, solidement et profondément implantés dans son fonctionnement psychique, avec un manque évident de mobilité ? Lorsqu'il se

<sup>12</sup> Selon l'expression de Gérard Wiel, 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, chronique sociale.

<sup>13</sup> Dolto, F. 1989, *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Ergo Press, p. 20.

<sup>14</sup> La pensée divergente permet « la recherche de solutions originales, à partir d'informations, elle met en jeu les capacités d'élaboration, d'analogie, d'implication, de synthèse, mais aussi l'affectivité et l'imaginaire. La divergence est condition de créativité du sujet... » (Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment*, Paris, ESF, p. 114).

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

retrouve en « difficulté de vie », en « difficulté d'enfance », l'enfant semble alors exprimer sa difficulté à se construire, d'abord et surtout en tant qu'enfant, au sein de sa famille. Peut-on alors répondre à ses besoins au sein de l'école ?

Les symptômes de l'enfant se manifestent ailleurs qu'à l'école.  
Une aide thérapeutique est appropriée.

A contrario,

Les difficultés de l'enfant se manifestent à l'école.  
Une aide rééducative pourra éventuellement répondre à ses besoins.

### **3. Qu'en est-il de l'histoire personnelle de cet enfant ?**

Le récit du maître, les entretiens avec les parents, les rencontres préliminaires avec l'enfant peuvent laisser supposer une relation possible entre des événements de la vie familiale et personnelle de l'enfant et ses difficultés à l'école, sans que l'on puisse en avoir aucune certitude. L'hypothèse est posée que des éléments de la vie personnelle de l'enfant interviennent peut-être dans la construction de ses difficultés à l'école.

Repérer dans l'histoire personnelle et familiale actuelle de l'enfant, rapportée par la famille ou par l'enfant, des événements qui ont modifié quelque chose à l'économie familiale, ou des difficultés particulières rencontrées par la famille, sans entrer dans une logique d'anamnèse, peut donner des éléments de compréhension de la possible difficulté de repérage, d'élaboration, que cette histoire peut représenter pour cet enfant. Cet éclairage sera précieux pour mieux comprendre la logique de son comportement au sein du transfert, et pour l'accompagner dans ce qu'il va construire au cours de l'aide apportée.

Une question se pose, insistante : l'enfant, du fait des conditions socio-familiales et compte-tenu de son histoire singulière, se sent-il autorisé à apprendre ?

On fait l'hypothèse que l'enfant se trouve enfermé, aux prises avec un conflit psychique, avec de l'angoisse, des questions non résolues qui se heurtent à des réponses sous forme d'impasses. Boris Cyrulnik souligne l'importance pour tout sujet de se construire par un récit adressé à un autre : « Les images sont insensées quand on ne peut pas les situer et en faire un récit. Pour un enfant ... les réactions émotionnelles des adultes qu'il aime constituent un monde qu'il éprouve. L'émotion manifestée par ses figures d'attachement sert alors de repère à ses images. Elle fixe les événements sous forme de souvenirs et leur donne cohérence, à condition que l'enfant rencontre quelqu'un à qui en faire un récit<sup>15</sup> ... Si l'enfant peut adresser son dessin, son récit, sa réflexion ou sa mise en scène à un autre qui rit, commente ou qui pleure, c'est l'enfant qui redeviendra maître des émotions puisque c'est lui qui, par ses petites productions artistiques, parviendra désormais à donner forme à ses images, à ses mots, à ses mimiques, afin d'agir sur l'autre. C'est la présence d'un spectateur qui offre à l'enfant la possibilité de se reprendre<sup>16</sup>. »

<sup>15</sup> Cyrulnik, B. 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, p. 32.

<sup>16</sup> Ibid. p. 34

L'indisponibilité de l'enfant vis-à-vis des apprentissages et de la vie scolaire, semble en lien avec une difficulté ou une impossibilité actuelle à exprimer, à élaborer, à symboliser, à métaboliser, son histoire personnelle et scolaire et à lui donner du sens.

Une aide rééducative peut lui offrir l'accompagnement nécessaire à ces processus.

#### **4. Quel regard l'enfant a-t-il sur lui-même ?**

Comment l'enfant se situe-t-il par rapport à son prénom, par rapport à son patronyme, dans sa famille, c'est-à-dire par rapport à son identité privée et sociale ? Comment se situe-t-il dans la généalogie, dans la filiation, dans le temps ? Semble-t-il avoir des repères pour lui-même, ou non ? Quelle est son estime de lui-même ? Quelle est sa confiance en ses capacités ? Se projette-t-il dans l'avenir ?

Un enfant qui n'a pas construit le sentiment de la continuité et de l'intégrité de sa personne, de son existence, est soumis à des angoisses catastrophiques de morcellement, d'éclatement ou de perte, de dilution dans le social.

Lorsque l'angoisse domine, une aide thérapeutique semble s'imposer.

Nous avons évoqué les difficultés d'Ismène, relatives à l'image de soi (elle est « moche » et elle se compare négativement à sa mère et à sa sœur). Elle semble en difficulté de construction de son autonomie, de son identité, en difficulté d'élaboration de sa place dans la fratrie, de la place par rapport à sa mère, de sa place dans l'école. Nous avons vu Ismène écrire son prénom, et en faire l'objet d'une activité répétitive, une première fois en présence de sa mère, une deuxième fois seule avec moi. S'agit-il de tentatives d'affirmation de soi dans son individualité ? S'agit-il d'appels pour être reconnue, à partir de son prénom, comme ayant une identité séparée de celle de sa famille, et en particulier de sa sœur, car elle n'évoque pas son patronyme ? Ses dessins sont des représentations d'autres personnes. Elle refusera de se dessiner elle-même, malgré ma demande. Il est intéressant toutefois d'anticiper sur la suite. Lors de l'arrêt de nos rencontres, elle m'apportera une photo d'elle, en précisant : « pour mettre dans l'album de ma vie », désignant ainsi la pochette qui avait recueilli ses dessins (pochette que le cadre posé me confiait en dépôt).

L'analyse des processus en jeu dans l'apprentissage démontre à quel point la construction de son identité est fondamentale, pour que le sujet développe ses capacités à apprendre. Le niveau d'élaboration de son identité par le sujet, son niveau d'aliénation ou de séparation par rapport au désir de l'autre, conditionne ses modes de relation aux objets et aux autres. Selon Bernard Charlot, « naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens – où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres<sup>17</sup>. » Plus loin, il précise : « L'espace de l'apprentissage, quelle

<sup>17</sup> Charlot, B. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999, p. 60.

que soit la figure de l'apprendre, est (...) un espace-temps partagé avec d'autres hommes. Les enjeux de cet espace-temps ne sont jamais uniquement épistémiques et didactiques. Sont également en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi : qui suis-je, pour les autres et pour moi-même, moi qui suis capable d'apprendre ou moi qui n'y parviens pas ? Analyser ce point, c'est travailler le rapport au savoir en tant que rapport identitaire<sup>18</sup> ...tout rapport au savoir comporte (...) une dimension épistémique. Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même : à travers « l'apprendre », quelles que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi<sup>19</sup>. »

Si la difficulté d'un enfant à se situer dans le temps nécessite une aide, on peut poser que cette difficulté se retrouve dans une dimension ou une autre, chez la plupart des enfants en difficulté, pour construire et donner un sens à leur histoire, en difficulté pour construire leur identité « d'enfant-écolier- élève ».

Pour pouvoir être un parmi les autres sans risquer de se diluer, de se perdre dans le collectif, des repères identitaires doivent nécessairement avoir été construits par l'enfant : le sentiment de sa propre continuité dans le temps, la conviction de se réaliser par l'action et par le savoir, une estime de soi suffisante pour être convaincu d'y parvenir.

D'après la théorie psychanalytique et Jacques Lacan, le mouvement d'aliénation du sujet dans les désirs parentaux, la recherche dans l'autre de ce qu'il est, processus inauguré par le stade du miroir, précède toujours nécessairement la possibilité de se constituer comme séparé, avec une identité propre. La prise de conscience de la différence des sexes permet d'accéder au sentiment de l'altérité. « Je suis autre » et « Je suis différent de l'autre ». Je suis d'un sexe ou d'un autre et pas des deux à la fois. L'autre existe et il est radicalement différent de moi, étranger à moi. Il ne m'est pas complètement accessible. Pourtant, il faut que j'en passe par lui. Le niveau d'élaboration de son identité par le sujet, son niveau d'aliénation ou de séparation par rapport au désir de l'autre, conditionne ses modes de relation aux objets et aux autres, ses possibilités d'investissement personnel à leur égard.

La théorie psychanalytique insiste sur la présence de quatre facteurs principaux dans la construction de l'identité du sujet. Ce sont :

1. Le narcissisme, qui a directement rapport avec le registre imaginaire.
2. Le rapport aux idéaux.
3. La conscience morale, ou Surmoi, qui inaugure l'accès au registre symbolique.
4. L'explication de la filiation, dont Françoise Dolto disait que c'est la meilleure explication à l'enfant de l'interdit de l'inceste.

L'inscription symbolique dans les générations, la capacité à donner du sens et à se repérer dans sa propre histoire, sont fondamentales pour pouvoir « être ».

<sup>18</sup> Ibid. p. 79-80.

<sup>19</sup> Ibid. p. 84-85.

Le passé, les origines, sont constitutifs du lien social préalable à toute vie, à toute pensée, à toute créativité, à toute identité. C'est à ce point de nouage de son histoire, au niveau de cette « phase transitionnelle », phase d'élaboration, de symbolisation et de métabolisation de son histoire personnelle et scolaire, que l'enfant signalé en difficulté par le maître, en grande section d'école maternelle ou au CP, quelquefois au CE1, est souvent englué.

Par définition, l'apprentissage est projet. De la capacité du sujet à s'inscrire dans le temps passé, présent mais aussi à venir, dépend celui de s'inscrire dans un projet.

Ismène interroge son rapport au temps. Elle a déclaré vouloir devenir un médecin qui fait naître les bébés. Elle est capable de repérer le jour de notre rencontre, et en raconte l'attente. Elle m'a représentée « quand j'étais jeune... ».

L'enfant éprouve des difficultés à construire son identité personnelle et sociale. Son estime de soi, la confiance en ses capacités sont défailtantes. Il ne parvient pas à s'inscrire et à se projeter dans le temps.

Une aide rééducative semble appropriée pour l'aider à se construire.

### **5. Comment l'enfant gère-t-il son angoisse ?**

L'angoisse naît d'une déliaison entre une représentation et un affect. Son surgissement est un phénomène normal, ordinaire. Tout sujet ressent de l'angoisse devant l'inconnu, devant une situation inhabituelle dans laquelle, de plus, il sait qu'il devra faire ses preuves, qu'il sera jugé, que ce jugement provienne de lui-même ou d'autres. Des mécanismes de défense peuvent se mettre en place, comme une barricade qui tenterait de l'empêcher de s'affronter à l'angoisse.

Lorsqu'il apparaît que la souffrance et l'angoisse de l'enfant sont importantes et constantes, une aide thérapeutique semble la plus indiquée.

La théorie psychanalytique considère le symptôme comme une tentative d'évitement d'un conflit psychique et de l'angoisse qui l'accompagne.

Lorsque le sujet ne parvient pas à transformer, à symboliser son angoisse, celle-ci peut le submerger, et le plonger alors dans la sidération. Ou bien il la nie, mais elle s'exprime autrement, se décharge, sous forme d'excitation, de symptômes moteurs ou corporels, d'agitation, d'hyperkinésie, d'explosions de violence incontrôlable, de passages à l'acte. L'angoisse peut aussi s'exprimer sous une forme psychosomatique, maux de tête, maux de ventre, eczéma ...

L'agressivité qui surgit sans raison apparente, la fuite, peuvent se présenter comme des modes de défense habituels de l'enfant face aux situations qu'il vit comme difficiles. Les difficultés d'attention, de concentration, ce que Pierre Marc<sup>20</sup> nomme les « capacités de mobilisation » de l'élève, peuvent être souvent, quoique non exclusivement, considérés comme des symptômes. Ils peuvent dans ce cas être l'expression d'autre chose, d'un conflit, d'une souffrance, d'insécurité intérieure, d'une perte de repères.

<sup>20</sup> Marc, P. 1983, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang, coll. Exploration, cours et contributions pour les Sciences de l'Education.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020  
<http://www.jdheraudet.com>

Les événements réels ou fantasmatiques de son histoire ont pu conduire l'enfant, pour se protéger de l'angoisse, à une inhibition, un arrêt, « une panne », du fonctionnement imaginaire. Il est trop dangereux de rêver, voire de penser. Le registre symbolique a pu construire, lui, des symptômes. Une grande quantité d'énergie psychique est mobilisée par le maintien du symptôme et n'est plus disponible pour la scolarité.

Les passages à l'acte répétés, de la part d'Ismène, ses mouvements pulsionnels (vols, agressions soudaines envers les camarades...) sont-ils le seul moyen qu'elle a pu trouver actuellement pour ne pas avoir à s'affronter à une angoisse trop violente ? Elle a montré à diverses reprises sa capacité à symboliser son imaginaire, par le jeu, par le dessin et la parole, selon, donc, plusieurs registres. L'articulation du réel<sup>21</sup>, de l'imaginaire et du symbolique peut donc fonctionner pour elle, dans sa fonction de recours et lui offrir des possibilités « d'auto-réparation ».

Une difficulté ou une impossibilité actuelle à exprimer, à élaborer, à symboliser, à métaboliser son histoire personnelle et scolaire, à sublimer la partie non refoulée de ses pulsions vers des objets culturels, est génératrice d'angoisse pour l'enfant, et peut expliquer son indisponibilité vis-à-vis des apprentissages.

On fait l'hypothèse que l'enfant se trouve enfermé provisoirement, aux prises avec un conflit psychique, avec de l'angoisse, des questions non résolues qui se heurtent à des réponses sous forme d'impasses.

Une aide rééducative devrait pouvoir aider cet enfant.

Elle devra offrir à l'enfant une dimension contenant de son angoisse. Celle-ci pourra alors s'élaborer, à travers des « re-présentations » détournées, à travers la fiction d'histoires inventées, déjà à distance, grâce à des possibilités renouvelées de représentation, de symbolisation, tout en respectant les défenses actuelles contre l'angoisse, construites par cet enfant.

### ***6.L'enfant semble-t-il dans un dynamisme et/ou dans une forme d'appel à l'autre ?***

L'évolution de cet enfant semble-t-elle figée ? Manifeste-t-il des conduites stéréotypées, répétitives, vidées de leur sens même d'appel à l'autre ?

Lorsque l'évolution de l'enfant semble figée, bloquée, il peut avoir besoin de soins.

Ismène me saute au cou et vient quelquefois contre moi dans la cour, ou s'approche très près, me touche furtivement, lorsque je lui raconte une histoire, rappelant les attitudes avec sa mère lors de notre première rencontre. Tout se passe comme si elle avait besoin de toucher l'autre (dans le sens corporel mais peut-être aussi affectif ?) pour le sentir exister, peut-être aussi pour se sentir exister ?

Tout le comportement d'Ismène est manifestement un comportement d'appel à l'aide.

<sup>21</sup> Le réel est pris ici au sens lacanien, c'est-à-dire de l'impensable source d'angoisse, et inscrit dans le corps.

Yves de La Monneraye, à Valence, donnait comme différence la plus pertinente entre rééducation et thérapie, le fait que pour l'enfant, lorsque les choses ne sont pas figées, rigidifiées, mais en construction, lorsque le symptôme est encore dans « une phase appelante », la rééducation peut être la plus indiquée. Différenciant de surcroît l'aide rééducative, l'aide pédagogique et la thérapie, il précisait : « Je crois que ce qui convient à ce genre d'enfants, est d'un autre ordre (que pédagogique), et probablement plus en amont, si j'ose dire. Nous sommes dans une phase de construction de la pensée et dans une phase d'appel du symptôme, c'est probablement la distinction la plus pertinente que l'on puisse faire entre rééducation et thérapie par exemple. Dans le cas de la rééducation, nous sommes dans l'ordre de la construction d'un sujet face aux difficultés de la vie, au moment où il assimile les codes de la culture et où il apprend à les faire fonctionner<sup>22</sup>. »

C'est aussi ce que soulignait Bruno Nadin, psychanalyste, dans sa préface au livre d'Alain Depaulis<sup>23</sup>: « Cette distinction fondamentale (entre rééducation et psychothérapie) ... est essentiellement dynamique, faisant le partage entre les enfants dont l'état s'aggraverait régulièrement si rien n'est entrepris dans le cadre d'un traitement psychanalytique, et ceux en crise de croissance psychique dont l'état risque de s'aggraver si on fait n'importe quoi. La plupart des enfants relèvent de la seconde de nos propositions. Ce sont des enfants qui grandissent mal, mais qui grandissent malgré tout. Ils demandent simplement une aide ponctuelle ... une ouverture du champ de la parole... Il ne faut pas pour autant tomber dans le contresens qui serait de dire : « tous psychanalystes (ou psychothérapeutes) (...) Parler de ce qui habituellement est tu, ne signifie pas faire une psychothérapie... ».

La différence la plus pertinente entre rééducation et thérapie semble donc être que les choses ne sont pas figées, rigidifiées, mais en construction. Des symptômes bruyants ou dérangeants, peuvent être considérés comme des *manifestations d'appel*. Toutefois, l'appel peut être silencieux : de nombreux enfants ne travaillent que lorsque le maître est près d'eux.

Pour la théorie psychanalytique, le symptôme est en soi une tentative dynamique du sujet qui tente de régler un conflit réel dans lequel il se trouve pris. Ces manifestations d'appel à l'autre, quelles que soient leur forme, semblent témoigner d'un désir et de capacités « d'auto-réparation » de l'enfant, témoigner de ses tentatives pour trouver des réponses, des solutions à ses conflits, pour se construire, pour se trouver ou se (re)trouver ...

On fait l'hypothèse que l'enfant pourra reprendre à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant, et qu'il pourra utiliser l'espace et la relation spécifiques qui lui sont proposés. Jacques Lévine conseillait de faire confiance aux « capacités d'auto-guérison » du sujet, faisant le parallèle avec le chien qui lèche ses blessures.

<sup>22</sup> La Monneraye, Y. 1994, La rééducation pourquoi ? Pour qui ? Brochure AREN 26, n° 14, p. 32.

<sup>23</sup> Nadin, B. préface, dans Depaulis, A. 1992, *Clinique de la demande en consultation infantile*, Presses Universitaires de Nancy.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

L'enfant « grandit mal » mais « grandit malgré tout » ; il semble rechercher des réponses, des solutions à ses conflits, même inadaptés ; le symptôme est encore dans « une phase appelante ».

Une aide rééducative est la plus indiquée.

### **7. Quelle est sa position par rapport à la relation ?**

Quelles formes de relations l'enfant établit-il avec son enseignant, avec les adultes, avec les pairs ? Peut-il s'inscrire de manière positive dans des relations sociales ?

Lorsque l'enfant refuse ou fuit toute relation, lorsqu'il est dans un évitement permanent de celle-ci, même par le regard, une aide thérapeutique semble s'imposer.

Les paroles prononcées par les parents humanisent l'expérience de l'enfant en la rendant dicible. Ils introduisent leur enfant à la relation et à l'échange. Ils sont les premiers médiateurs entre le monde et celui-ci. Ils lui présentent les objets, mettent des mots, nomment ses besoins supposés, ses émotions, ses affects. D'autres adultes, dont l'enseignant, prennent le relais. Vygotsky présente l'intelligence comme l'intériorisation de la socialisation. Il y a un rapport entre la construction de l'enfant et celle de l'élève, et il faut être écolier pour pouvoir être élève. C'est dans l'interaction sociale que la pensée se construit. Selon Henri Wallon, le développement psychique est à la fois biologique et social. L'activité créatrice s'enracine dans l'expérience affective et sociale, dans la possibilité d'échanges. L'interpsychique précède l'intrapsychique.

Le devenir même d'élève est compromis par la difficulté à établir des liens avec les autres.

D'autres enfants semblent chercher à être en lien avec les autres, mais leur mode de relation paraît inadapté.

Certains enfants sont encore dans une recherche de relation fusionnelle, imaginaire. Si le symptôme est, selon la théorie psychanalytique, l'expression d'un conflit psychique inconscient, un signal d'alarme et un appel à l'autre, il a aussi comme conséquence de maintenir ou de faire revenir le sujet dans une forme de relation fusionnelle ou symbiotique, dans laquelle il cherche à entraîner cet autre. Il semble que c'est ce qu'Ismène est en train de tenter avec moi, en répétant ses modes de relation à sa mère. Ismène « veut faire plaisir » dit le maître. Elle est dans une grande demande d'attention, de « câlins », vis à vis des adultes. Elle semble poser désespérément la question : « Que suis-je dans le désir de l'autre ? », vis-à-vis de tout adulte rencontré, et se situer dans une position d'aliénation : faire plaisir, ne pas avoir de désir personnel... Tout semble indiquer qu'elle se situe plus dans des relations imaginaires, dans une recherche de relation fusionnelle, que dans des relations symbolisées.

D'autres enfants se placent d'emblée et en permanence comme des victimes de l'adulte, de tous les adultes, et des autres enfants. Ou bien ils mettent sans cesse en danger la relation, agressent les autres, ou bien ils la refusent. Quelquefois, même la récréation est difficile à certains enfants, car les autres

les frappent ou leur prennent toujours le ballon, ou bien ils sont sans cesse repoussés des jeux. Ismène n'a pas vraiment de « copines ». Les autres ont tendance à la repousser, à l'exclure. Ismène finit, en effet, par être rejetée par ses camarades. Elle est parfois agressive avec eux, sans raison apparente, et de plus, elle est accusée d'être « une voleuse ». Dans un effet de cause à effet, est-ce aussi pour cela qu'elle se tourne plus vers les adultes, ou bien est-elle dans une impossibilité actuelle de nouer des relations sociales avec les pairs ? Elle s'agite, demande, appelle, sollicite beaucoup les adultes de l'école, « prend » des objets à l'autre.

La difficulté à établir des liens sociaux, et le manque d'étayage qui en résulte, privent l'enfant des ressources indispensables pour une élaboration et une distance vis à vis des conflits inévitables qu'il rencontre.

L'enfant arrive-t-il à se défendre des conflits inévitables ? Parvient-il à les exprimer, à les symboliser, à s'en distancier ? L'agressivité est un phénomène normal, nécessaire à la conquête, mais aussi à la préservation du territoire et de la vie. Elle est la base de toute initiative, de toute entreprise, de toute créativité. Selon les freudiens, elle est à la base de la sublimation, puisque c'est l'énergie des pulsions non refoulées qui peut être utilisée dans l'investissement culturel.

Mireille Cifali propose de considérer l'agressivité comme un « symptôme lorsqu'elle est signal codé d'une souffrance. Elle devient vraiment pathogène, lorsqu'elle est le seul langage à (la) portée du sujet, lorsqu'elle est la seule façon de communiquer, qu'elle est adressée hors propos<sup>24</sup>. » Cette agressivité peut se manifester contre soi, contre les objets, contre autrui.

Une rigidité, l'aspect figé des réponses de l'enfant dans un registre agressif (contre autrui, contre soi), conduirait à lui proposer une thérapie.

L'agressivité, comme la fuite, l'inattention, la rêverie, peut se présenter comme un mode de défense habituel de l'enfant face aux situations qu'il vit comme difficiles. Une souplesse possible de fonctionnement, une mobilité des symptômes malgré leur répétition inévitable, « une plasticité des tendances », permet d'écarter l'hypothèse d'un registre pathologique.

L'enfant a sans doute besoin d'expérimenter de nouvelles formes de relation à l'autre, au sein d'un cadre qui lui garantit de la sécurité. Ce cadre devrait permettre et favoriser ces expérimentations, ces changements de position en tant que sujet. Il semble que c'est ce que pourrait permettre une aide rééducative.

L'enfant éprouve des difficultés à s'inscrire dans des relations sociales constructives. Cependant, il peut entrer en relation avec autrui (adulte ou enfant), échanger. Il est capable de tenir compte de l'autre qui est là et de s'adresser à lui. Il ne refuse pas une aide.

On fait l'hypothèse qu'il pourra s'investir dans une relation d'aide rééducative.

<sup>24</sup> Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, coll. L'éducateur, p.112.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

### **8. Qu'en est-il de l'élaboration des opérations de séparation ?**

L'entrée de l'enfant dans le monde culturel est étroitement corrélée avec son entrée dans le monde social. C'est en se séparant de ses premières attaches, que le sujet peut constituer de nouveaux liens avec le monde social et culturel, avec les personnes et les objets. Ce processus de séparation comporte deux grandes étapes :

- Première séparation : quitter la symbiose maternelle, par l'intervention de la métaphore paternelle. Apprendre nécessite d'accepter de perdre la fusion, ou l'illusion de relation fusionnelle, l'immédiateté de la relation, sa complétude imaginaire pour se vivre séparé des autres. C'est une obligation, mais c'est aussi une richesse nouvelle, celle de pouvoir nouer des liens symbolisés, c'est-à-dire des liens fondés sur l'altérité et sur la différence, celle de gagner le symbole, la communication, des savoirs nouveaux, des savoir-faire, une plus grande maîtrise sur le monde et sur soi-même.

- Deuxième séparation : passer de la famille au milieu scolaire. L'enfant a un parcours à effectuer, du symbiotique au symbolique, et de la maison à l'école.

Les processus de séparation, d'individuation, ne sont manifestement pas enclenchés.

Une aide thérapeutique peut être nécessaire.

Ismène en est encore à faire systématiquement appel à l'adulte dans ses querelles avec les autres, et à se situer dans la dépendance.

L'enfant manifeste des difficultés au niveau de la séparation, mais il est manifestement engagé dans des processus d'individuation, de différenciation.

Une aide rééducative peut être appropriée.

### **9. Comment l'enfant se situe-t-il par rapport aux grandes questions de la vie ?**

Le parcours que doit effectuer un enfant pour grandir, pour devenir élève, pour apprendre, est semé d'embûches. Pour certains enfants, les conditions familiales et socio-culturelles rendent plus difficiles encore les conditions de ce parcours.

Les psychanalystes disent qu'il y a 3 traumatismes impensables pour l'humain :

5. La dimension mortelle (la mort) et toutes les opérations de séparation qui la préfigurent.

6. La question de la parole (à différencier de l'entrée dans le langage par le jeune enfant).

La parole c'est la perte de l'expérience immédiate de l'objet : « Le mot est le meurtre de la chose » (Lacan). Cette perte renvoie à la séparation, au manque, à l'absence, à l'incomplétude. Le psychotique, par exemple, tente sans cesse de colmater et de compenser le manque au niveau de son corps, par auto-stimulation ; il est soumis à l'émergence de pulsions incontrôlables et fasciné par la destruction.

7. La différence des sexes, l'altérité : « Je suis comme l'autre », et « Je suis différent de l'autre ».

La négation de l'altérité est une tentation qui traverse l'humanité. Le mythe de la parthénogenèse renvoie à la reproduction à partir d'un ovule non fécondé, le clonage, une reproduction à partir de la culture d'une cellule.

On peut dire également que le problème d'un enfant de cinq ans est de pouvoir acquérir une distance suffisante par rapport à son propre corps et de rentrer dans la question des limites.

Lorsqu'un enfant s'épuise dans des actions stériles et lorsqu'il se heurte à des impasses, lorsqu'il ne parvient plus à trouver des repères pour vivre, on peut penser que lui offrir un espace-temps favorable à son expression, à la mise en mots de ses vécus, de ses ressentis, de ses questions, et à la recherche par lui-même de réponses, l'aideraient à les symboliser, à les élaborer, à s'en distancier, à s'en libérer, et à donner du sens à son histoire.

Ismène semble ne pas avoir élaboré, dépassé, ses questions relatives à la mort, à la sexualité, à la naissance. Le passé douloureux de la séparation d'avec sa mère, retient éventuellement la fillette dans des positions régressives, car il lui est difficile encore d'en élaborer quelque chose, d'en parler. L'arrêt, volontaire de sa part, de l'aide psychologique dont elle a bénéficié l'année précédente, semble en lien avec cette grande difficulté de mettre des mots sur cet événement. « Je voulais pas parler de ça », a-t-elle dit lors de l'entretien avec sa mère.

La pensée de l'enfant est encombrée par des questions concernant la vie, la mort, la naissance, la différence des sexes, la perte, le manque...

Une aide rééducative peut l'aider à trouver des réponses, même provisoires, qui lui permettront de rendre à nouveau sa pensée disponible pour sa vie scolaire.

### **10. De quelle manière l'enfant gère-t-il ses désirs ? Supporte-t-il la frustration, l'attente ?**

Comment l'enfant investit-il le monde extérieur, les objets ? Parvient-il à exprimer quelque chose d'un désir qui lui soit propre ? Arrive-t-il à différencier ses désirs imaginaires et la réalité ? Manifeste-t-il de la curiosité à l'égard des événements, des objets, des personnes ? Est-il replié, en retrait ? Quels sont ses intérêts ? Qu'est-ce qui aiguise sa curiosité ?

Lorsque l'expression du désir de l'enfant semble cadencée, lorsque celui-ci adopte des conduites défensives, importantes, répétitives, inadaptées, décalées, par rapport aux situations de la réalité.

Une thérapie est peut-être la réponse la plus pertinente pour cet enfant.

*La névrose infantile, processus « normal » d'ordonnement du désir du sujet*

La théorie psychanalytique pose que les pulsions orales, qui tendent dans un premier temps à l'incorporation de l'objet aimé, le sein, la mère, doivent se

sublimier, changer d'objet, et, en faisant porter la tension et leur énergie sur l'acquisition du langage, faire accéder l'enfant au plaisir de la parole. La sublimation des pulsions anales, devient désir de maîtrise. L'intelligence s'organise pour maîtriser la réalité extérieure par une action.

L'enfant, autour de ses six ans, élabore ce que l'on nomme *la névrose infantile*, processus normal mais délicat, laborieux, dont dépend la « normalité » de son psychisme ultérieur. La névrose infantile signe une évolution positive de la vie psychique de l'enfant, et n'est possible que si les conditions relationnelles ont été « suffisamment bonnes » auparavant dans la famille. Le *refoulement* et la *sublimation* permettent à l'enfant d'entrer dans la « période de latence », et d'aborder sereinement les apprentissages scolaires, les processus intellectuels étant normalement dominants à partir de ce moment, dans une pensée déssexualisée. Cette névrose représente la construction singulière dont le sujet ordonne son désir, en tenant compte du principe de réalité et de ses propres limites, en acceptant la castration symbolique<sup>25</sup>.

La capacité de penser est articulée au manque, à la frustration et au différé. Avec le déclin normal du complexe d'Œdipe, et la résolution adéquate de la « névrose infantile », l'enfant accepte de différer l'aboutissement de sa libido sexuelle. Il pourra renoncer à l'immédiateté du plaisir. Ce refoulement des désirs interdits et la possibilité de sublimation des pulsions déssexualisées permettent à l'enfant d'investir ailleurs. L'énergie qui était mobilisée par la résolution de ces questions se trouve alors libérée pour d'autres investissements non sexualisés. L'école lui en propose justement.

Les apprentissages décuplent le pouvoir, la maîtrise que l'enfant peut avoir sur lui-même et sur le monde. La fierté, la jubilation qu'il manifeste, en sont la preuve.

### *Pouvoir éprouver du désir et du plaisir à découvrir une énigme*

Regarder, mais aussi écouter, questionner pour en savoir plus, vise en premier lieu à découvrir les secrets des adultes. La réponse des parents, d'une manière qui satisfasse vraiment la curiosité de l'enfant, est impossible. C'est même cette inadéquation entre la demande et la réponse, brèche par laquelle peut s'engouffrer le désir, qui va permettre à l'enfant de s'emparer de la question, d'en faire son affaire et de continuer à chercher ailleurs, d'exercer sa « pulsion d'investigation », condition de tout apprentissage. Sans énigme, pas de recherche.

L'Œdipe en tant que moment décisif de l'ouverture à la culture, permet que se déplacent les intérêts de l'enfant. La théorie psychanalytique avance que, l'enfant renonçant à connaître la mère, comme à savoir ce qui se passe entre les parents, peut déplacer sa curiosité vers d'autres objets, dont ceux du monde culturel. Cette énigme à résoudre, fait suite et remplace les questions concernant la vie et la mort, l'amour, la différence des sexes et la naissance. L'enfant posait inlassablement ses questions. Il les a en partie refoulées, ou bien il a, provisoirement, trouvé des réponses qui le satisfont. Cependant, il est

---

25 Nous nous référons en particulier à : Sigmund Freud, 1923, « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans », dans *Cinq psychanalyses* ; Marie-Jean Sauret, 1986, De la névrose infantile à la phobie, dans *Hystérie et obsession*, p. 91-110 ; Jacques Lacan, 1953, *Le Mythe individuel du névrosé*.

nécessaire également que ces questions n'aient pas été trop refoulées, afin qu'il ait conservé le plaisir de la recherche.

L'élaboration de ces processus doit se faire avant l'entrée de l'enfant dans les apprentissages, qu'ils permettent. Ils sont rarement achevés avant l'âge de sept ans environ.

Lorsque le désir d'apprendre n'est plus là, l'enfant dit qu'il « s'embête à l'école ». Il semble que l'enfant ne veut pas apprendre, parce qu'il ne peut pas apprendre. C'est de l'ordre d'une *impossibilité, d'un empêchement*. Il apparaît qu'il ne parvient pas à être à bonne distance de l'apprentissage. Il oscille du trop de sens au pas assez de sens, ou encore au non-sens. Le trop de sens provoque angoisse, le non-sens des savoirs scolaires entraîne évitement, désintérêt, refus d'entrer dans les apprentissages.

Bernard Charlot avance que « le concept de rapport au savoir implique celui de désir : il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet et il n'y a de sujet que désirant. Mais attention : ce désir est désir de l'autre, désir du monde, désir de soi, et le désir de savoir (ou d'apprendre) n'en est qu'une forme – qui advient lorsque le sujet a fait l'expérience du plaisir d'apprendre et de savoir ... L'objet du désir est toujours déjà là : c'est l'autre, le monde, soi-même. C'est le rapport qui se particularise, et non l'objet du rapport qui devient particulier : c'est le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non « le désir » qui rencontre un objet nouveau, le savoir<sup>26</sup>. ... Je suis singulier non parce que j'échapperais au social mais parce que j'ai une histoire : je vis et me construis dans la société mais j'y vis des choses qu'aucun autre être humain, aussi proche soit-il de moi, ne vit exactement de la même façon ... Le désir est le ressort de la mobilisation, et donc de l'activité, non pas le désir nu mais le désir d'un sujet engagé dans le monde, dans des relations avec les autres et avec lui-même<sup>27</sup>. »

Exprimer quelque chose d'un désir qui lui soit propre, pouvoir supporter la frustration et l'attente, suppose que le sujet ait élaboré d'une manière suffisante et satisfaisante pour lui, la séparation. Cela suppose l'intégration du principe de réalité, des processus secondaires, et la possibilité de penser l'absence, donc de pouvoir faire fonctionner pour soi les processus de symbolisation. Apprendre suppose de pouvoir différer le plaisir de lire et de supporter la frustration de ne pouvoir le faire immédiatement, comme le supposerait une pensée magique.

Ismène manifeste être encore, souvent, dans l'immédiateté du désir qui ne souffre aucune frustration, aucun délai, qui n'est donc pas soumis au principe de réalité et au symbolique. Quand elle a envie de quelque chose, il lui arrive de le prendre, de « le voler », dans un mouvement qui apparaît alors comme pulsionnel. Cependant, ce comportement, s'il se répète, comme tout symptôme, laisse la place à d'autres possibilités, chez la fillette. Elle a des intérêts, c'est une évidence. Mais ce ne sont pas prioritairement ceux de l'école, pour l'instant. Ce qu'elle manifeste de sa curiosité, se centre actuellement, dans ce qu'elle en rapporte au cours de ces séances préliminaires, sur les questions de

<sup>26</sup> Charlot, B. *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999, p. 94.

<sup>27</sup> Charlot, B. *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999, p. 96.

la différence des sexes, de la scène dite « primitive », de la naissance, de la mort.

La pensée de l'enfant est encore encombrée de questions non symbolisées. Il ne supporte pas le manque, le différé, l'attente, la frustration, ses propres limites. Il n'est pas encore suffisamment séparé pour exprimer ses propres désirs.

Une aide rééducative peut l'aider dans ces élaborations.

**11. Quelles sont les capacités imaginaires de l'enfant ? Quelles sont ses capacités d'élaboration, ses capacités de symbolisation ?**

- L'enfant peut-il et sait-il jouer ? Est-il capable de « faire-semblant ? » Autrement dit, a-t-il accès à son registre imaginaire, et parvient-il à le faire fonctionner ?

- Est-il capable de jeu symbolique ? Maîtrise-t-il le langage parlé ? L'utilise-t-il ? Avec qui ? Dans quelles conditions ? Est-il capable de diverses activités de codage, en classe ? Autrement dit, possède-t-il les codes symboliques ? Sait-il les faire fonctionner ?

- Son discours, ses productions, ont-ils un sens ? Ont-ils une logique ? S'il a acquis la lecture, comprend-il ce qu'il lit ? Autrement dit, a-t-il accès et peut-il faire fonctionner souplement réel, imaginaire, et symbolique ?

La rigidification des mécanismes de défense entraîne un impossible accès de l'enfant au registre imaginaire, une impossible souplesse de circulation entre les registres imaginaire et symbolique, et ne permet pas la mise en jeu des processus « d'auto-guérison » de l'enfant.

Une aide thérapeutique semble particulièrement indiquée.

Désir et plaisir, directement ancrés dans le registre imaginaire, donnent l'impulsion et l'énergie à l'investissement dans les apprentissages, puis au maintien de cet investissement. René Diatkine considère que la possibilité pour un enfant de pouvoir faire appel au registre imaginaire, est la condition première de la possibilité même d'apprendre et de s'inscrire dans la collectivité. « Le jeu de l'imaginaire est tout à fait impliqué dans le travail qui paraît le plus informatif ...L'enfant ne peut mener celui-ci s'il n'est pas capable de transposition et de liberté par rapport à l'énoncé. (...) Seuls les enfants qui savent jouer sont scolarisables<sup>28</sup> ».

Ismène sait jouer, elle sait tricher (au « jeu des petits chevaux »), il lui arrive de mentir, elle détourne les règles, elle peut faire semblant.

Si les questions des enfants concernant le sens même de la vie : « D'où viennent les enfants ? », « Où vont les morts ? », n'ont pas trouvé de réponses qui satisfassent l'enfant, même provisoirement, avant l'entrée au CP, elles occupent à tel point sa pensée, qu'elles le rendent indisponible quasiment à tout apprentissage. L'issue de cette préoccupation suppose que l'enfant a pu apporter ses propres réponses à ces grandes questions. Il le fera en élaborant :

<sup>28</sup> Diatkine, R. 1989, La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant, *Actes du Congrès FNAREN de Besançon*, p. 7 à 21., p. 10.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

- D'une part, ses théories sexuelles infantiles personnelles, jusqu'à ce que ses réponses le satisfassent, jusqu'au prochain grand remaniement que sera celui de la puberté.

- D'autre part, son « mythe individuel » qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant un sens, son sens.

Même si l'enfant apporte à ces constructions mythiques quelques correctifs de temps à autre, au gré de connaissances nouvelles, ces questions devraient le laisser en paix, lui laisser la disponibilité pour autre chose, et en particulier pour les apprentissages proposés par l'école.

Si l'imaginaire est le lieu possible des repères identificatoires et des enfermements narcissiques, il est aussi le lieu des ressources créatives, pour l'enfant dans son processus d'auto-réparation<sup>29</sup> des blessures et des déliaisons.

La séparation de la symbiose maternelle signe l'accès de l'enfant à l'ordre symbolique. L'accès aux registres de l'imaginaire et du symbolique, et leur articulation souple, sont des conditions nécessaires pour pouvoir créer, pour pouvoir apprendre.

La psychanalyse en décrit la genèse. Deux conditions s'avèrent nécessaires :

1. L'intervention et l'effet de la « métaphore paternelle ».
2. L'acceptation par l'enfant de l'épreuve de castration, liée à l'Œdipe.

Si la fonction symbolique n'entre véritablement en jeu qu'après l'effet de la métaphore paternelle et de la castration œdipienne, les symboles s'ancrent dans les expériences pulsionnelles des premières relations avec l'objet maternel, d'abord indifférencié du corps de l'enfant.

Ismène commente le dessin par lequel elle a représenté sa mère dans un château fort : « Le soleil va bientôt toucher le château ». Quel sens peut prendre cette parole ? Ce soleil symbolise-t-il le père ? Cette hypothèse peut-elle être avancée, du fait qu'Ismène semble aux prises avec un conflit œdipien non résolu ?

Avec la dissolution du complexe d'Œdipe, le psychisme de l'enfant accepte d'intégrer la différence des sexes, la différence des générations, la filiation et la loi de l'interdit de l'inceste. La position de l'enfant dans la structure symbolique qui en découle est la condition indispensable pour tout accès aux apprentissages. Elle rend possible le passage des processus primaires aux processus secondaires, ainsi que leur articulation.

Accepter de perdre l'illusion d'une relation fusionnelle, accepter de perdre la réalité d'une relation symbiotique sur un mode complémentaire avec la mère, accepter de perdre les rêves d'omnipotence archaïque liés à la toute-puissance imaginaire, accepter la réalité et accepter que les objets externes soient autonomes, séparés, c'est, en contrepartie, gagner ce qu'une relation symbolisée peut apporter.

-Qu'y gagne l'enfant ?

<sup>29</sup> Lévine, J. 1993, Transfert et Contre-transfert en rééducation, La notion d'écoute tripolaire, *Actes du IX<sup>e</sup> Congrès FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg, p. 16-22.

Jeannine Duval Héraudet, « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? Rencontres préalables avec Ismène et recherche d'éléments pertinents pour poser l'indication » Texte revu en 2020 <http://www.jdheraudet.com>

- Il parvient à représenter symboliquement l'absence, le manque ; il supporte de différer ; il accepte le détour ; il tolère l'incertitude, l'inattendu, la frustration.
- Il peut se vivre « séparé », ayant intériorisé l'imaginaire des parents, et il peut faire fonctionner pour lui-même une parentalité interne.
- Il parvient à construire « un rapport créatif à la réalité » en investissant celle-ci de significations plus variées, articulant monde externe et monde interne.
- Il peut exprimer et échanger par la parole, ses pensées, ses idées, ses désirs, ses sentiments, ses refus.
- Il accède aux symboles culturels, communicables et partageables, plus riches que les symboles personnels ; il peut s'approprier les savoirs et les savoir-faire de la culture.
- Il peut s'inscrire dans des relations sociales appropriées à l'école, c'est-à-dire créer des liens symbolisés avec des pairs et avec des adultes.
- Il accède à de nouvelles possibilités pour sa pensée, développe un sentiment de confiance en soi et en ses capacités, gagne plus de maîtrise sur le monde grâce à l'activité, au langage, aux différents moyens de symbolisation.

La différenciation progressive en tant que sujet, les processus de séparation, la restructuration de ses relations avec les autres, sont autant de moyens de ressourcement pour l'enfant en échec qui y trouve la force de continuer à désirer.

L'enfant peut être pris, enfermé dans des relations parentales trop serrées, étouffantes qui ne lui permettent pas d'élaborer de nouveaux modes de relations dans un registre symbolisé. On constate cependant qu'il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation. Il s'avère capable :

- De « faire-semblant » (et de tricher dans un jeu de règles par exemple), ce qui est un indice de la mise en jeu du registre imaginaire.
- De mettre en scène des jeux symboliques et de faire appel à différentes symbolisations.
- De tenir compte du principe de réalité, ce qui est un indice de la mise en place des processus secondaires.
- De construire un discours, une histoire, qui ont un sens, une logique.

Ismène a fait la preuve de ses capacités de symbolisation, d'élaboration, de transposition de ses préoccupations actuelles, dans ses dessins et dans ses jeux avec les personnages, dans le discours qui les accompagne.

Pour un certain nombre d'enfants, comme pour Ismène, il apparaît nécessaire et possible d'envisager un travail de « re-présentation », de « re-construction », de symbolisation, lequel respectera leurs mécanismes de défense, tout en leur permettant de faire fonctionner plus librement, plus soupagement, les différents registres psychiques de l'imaginaire et du symbolique, ainsi que leur articulation avec le réel.

L'enfant peut s'interdire d'utiliser son imaginaire ou au contraire, être envahi par celui-ci. Le réel en provenance du corps peut le submerger par manque de symbolisation. Il n'a pas expérimenté les ressources d'un imaginaire symbolisé comme aide à sa propre construction.

Une aide rééducative est particulièrement pertinente pour l'y inviter.

En guise de conclusion de ces analyses, nous proposerons une synthèse de ces questions, comme autant de repères possibles pour poser une indication d'aide rééducative.

### **Conclusion**

La question se posait, à l'orée des séances préliminaires, de la nature de la difficulté : « ordinaire » ou « pathologique » de cet enfant pour lequel une demande d'aide a été formulée, et, en conséquence, de la nature de l'aide qui pourrait lui être proposée. Une question, délicate, de *frontières*, se posait ainsi.

Repérer et prendre en compte les capacités actuelles de l'enfant, les potentialités que l'on entrevoit, mises en regard de ses difficultés, peut constituer un ensemble d'éléments fondamentaux de la proposition possible d'une aide rééducative pour cet enfant.

Je vous propose de reprendre dans une synthèse les éléments spécifiques qui paraissent pertinents pour poser l'indication d'aide rééducative.

1. L'enfant ne s'inscrit pas dans les apprentissages de sa classe, malgré des compétences dont il peut faire la preuve dans d'autres domaines.
2. Les difficultés de l'enfant se manifestent à l'école.
3. L'indisponibilité de l'enfant vis-à-vis des apprentissages et de la vie scolaire semble en lien avec une difficulté ou une impossibilité actuelle à exprimer, à élaborer, à symboliser, à métaboliser, son histoire personnelle et scolaire.
4. L'enfant éprouve des difficultés à construire son identité personnelle et sociale. Son estime de soi, la confiance en ses capacités sont défailtantes. Il ne parvient pas à s'inscrire et à se projeter dans le temps.
5. On fait l'hypothèse que l'enfant se trouve enfermé provisoirement, aux prises avec un conflit psychique, avec de l'angoisse, des questions non résolues qui se heurtent à des réponses sous forme d'impasses.
6. L'enfant « grandit mal » mais « grandit malgré tout » ; il semble rechercher des réponses, des solutions à ses conflits, même inadaptes ; le symptôme est encore dans « une phase appelante ».
7. L'enfant éprouve des difficultés à s'inscrire dans des relations sociales constructives. Cependant, il peut entrer en relation avec autrui (adulte ou enfant), échanger. Il est capable de tenir compte de l'autre qui est là et de s'adresser à lui. Il ne refuse pas une aide.
8. L'enfant manifeste des difficultés au niveau de la séparation, mais il est manifestement engagé dans des processus d'individuation, de différenciation.
9. La pensée de l'enfant est encombrée par des questions concernant la vie, la mort, la naissance, la différence des sexes, la perte, le manque...
10. La pensée de l'enfant est encore encombrée de questions non symbolisées. Il ne supporte pas le manque, le différé, l'attente, la frustration, ses propres limites. Il n'est pas encore suffisamment séparé pour exprimer ses propres désirs.

11. L'enfant peut s'interdire d'utiliser son imaginaire ou au contraire, être envahi par celui-ci. Le réel en provenance du corps peut le submerger par manque de symbolisation. Il n'a pas expérimenté les ressources d'un imaginaire symbolisé comme aide à sa propre construction.

On fait l'hypothèse qu'un cadre sécurisant, contenant, étayant, pourra lui offrir une occasion privilégiée de faire fonctionner pour lui-même ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes leurs formes, en alliance avec quelqu'un qui l'accompagne dans ses élaborations.

J'ai repris, à part sur ce site, sous la forme de tableaux et de schémas, une synthèse de ce qui a été analysé, depuis la demande d'aide jusqu'à la pose de l'indication, sous le titre général « Repères pour une indication d'aide, Synthèse ».

## V. Références bibliographiques

Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.

La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat.

La Monneraye, Y. 1993, « L'enfant en difficulté à l'école », Conférence à Saint Nazaire, tirage à part.

La Monneraye, Y. 1994, « La rééducation pourquoi ? Pour qui ? », *Brochure AREN 26, n° 14*.

De Peslouan, D. 1991, « Prévention : que prévient-on ? », *Actes du Congrès de la FNAREN*.

Diatkine, R. 1989, « La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant », *Actes du Congrès de la FNAREN à Besançon*.

Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés » (1909), dans *Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988.

Freud, S. 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, PUF, 9<sup>e</sup> éd., 1990.

Nadin, B. « Préface », dans Depaulis, A. 1992, *Clinique de la demande en consultation infantile*, Presses Universitaires de Nancy.

Marc, P. 1983, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang, coll. Exploration, cours et contributions pour les Sciences de l'Education.

Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment*, Paris, ESF.

Winnicott, D.W. 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, traduction française 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.

<b>À QUI S'ADRESSE L'AIDE REEDUCATIVE A L'ECOLE ?</b>	<b>1</b>
<b>I. Cinq rencontres préliminaires avec Ismène</b>	<b>3</b>
<b>II. Quels éléments nous paraissent significatifs, et quelles hypothèses pouvons-nous formuler concernant les difficultés d'Ismène ?</b>	<b>7</b>
1. Que signifie la répétition de l'écriture de son prénom ?	7
2. Elle dit et répète qu'elle se trouve « moche » ...	7
3. Qu'est-ce qui pousse Ismène à « prendre » des objets dans les magasins ou à l'école ?	7
4. L'ambivalence de sa relation à sa mère	8
5. Où en est-elle des questions concernant la vie, la mort, la naissance, la sexualité ?	8
6. Est-ce Ismène « l'handicapée » ?	9
<b>III. Un enfant en difficulté psychopédagogique</b>	<b>10</b>
7. Des difficultés pédagogiques	11
8. Une dimension psychologique évidente	11
<b>IV. Une indication d'aide rééducative, psychopédagogique, ou bien une aide thérapeutique ?</b>	<b>12</b>
1. L'attitude de l'enfant dans la collectivité scolaire menace-t-elle son devenir d'élève ?	12
2. Dans quel(s) lieu(x), et depuis quand, se manifestent les difficultés de l'enfant ?	13
3. Qu'en est-il de l'histoire personnelle de cet enfant ?	14
4. Quel regard l'enfant a-t-il sur lui-même ?	15
5. Comment l'enfant gère-t-il son angoisse ?	17
6. L'enfant semble-t-il dans un dynamisme et/ou dans une forme d'appel à l'autre ?	18
7. Quelle est sa position par rapport à la relation ?	20
8. Qu'en est-il de l'élaboration des opérations de séparation ?	22
9. Comment l'enfant se situe-t-il par rapport aux grandes questions de la vie ?	22
10. De quelle manière l'enfant gère-t-il ses désirs ? Supporte-t-il la frustration, l'attente ?	23
11. Quelles sont les capacités imaginaires de l'enfant ? Quelles sont ses capacités d'élaboration, ses capacités de symbolisation ?	26
Conclusion	29
<b>V. Références bibliographiques</b>	<b>30</b>