

« La fin » de l'aide rééducative, un dénouement pour une nouvelle histoire ?

Jeannine Duval Héraudet

Cette intervention a été construite à partir du questionnement qui m'a été adressé par les rééducateurs de l'AREN 92¹.

Une rupture, une séparation, un détachement... et/ou une renaissance.

L'aide rééducative² correspond à est un processus qui émerge d'une rupture avec la classe pour engendrer une rupture liée au processus rééducatif. Ces ruptures sont vécues par l'enfant et accompagnées par le rééducateur. Ce sont des séparations nécessaires pour l'enfant afin qu'il aille à la rencontre de l'autre et des apprentissages.

Quelles sont les questions qui m'ont été adressées par les professionnels ?

Dans ces processus, qui décide de partir ?

- L'enfant, pour être élève ?
- Le rééducateur, accompagnateur « abandonné » qui doit autoriser l'enfant à partir ?

A ce moment de la fin, l'enfant réactive en nous des processus de séparation, de transfert et de contre-transfert.

Alors faut-il s'attacher pour se détacher ?

L'évaluation est-elle déterminante pour déterminer la fin du travail rééducatif ?

Existe-t-il des signes de fin de rééducation ?

Les rituels de fin de rééducation sont-ils importants : la gestion du temps de fin, des dossiers... ?

Mais est-ce vraiment terminé ?

La fin du processus rééducatif signifie-t-elle les limites de la rééducation et ses différentes sorties.

¹ Association des Rééducateurs de l'Education Nationale des Hauts-de-Seine. Cette intervention a eu lieu le mercredi 29 mars 2006, à Suresnes.

² Je nomme cette action « aide rééducative » ou « aide psychopédagogique », les rendant synonymes. Je préfère pour ma part utiliser les termes « d'aide rééducative » plutôt que « rééducation ». Si le terme historique et législatif de « rééducatif » est toujours porteur de représentations que le professionnel doit expliciter, introduire le mot « aide » permet d'atténuer le versant éventuellement coercitif de cette représentation, et réintroduit le sujet aidé. L'autre appellation « maître G », du nom du diplôme, quant à lui, n'a aucun sens. Sauf à rappeler que ce professionnel est dans l'école, sauf à tenter d'écarter tout signifiant qui renverrait à une connotation psychologique, comme celui de « psychopédagogue », cette appellation annule en quelque sorte la fonction si importante d'accompagnement d'un enfant en difficulté qui, justement ne parvient pas à être élève. C'est aussi tenter de confirmer le temps volontairement réduit, et la tentation d'annuler complètement, depuis tant d'années, une formation spécifique indispensable.

Les fausses fins de rééducation. La fin de la rééducation signifie-elle la fin de l'aide du réseau ?

Le temps de l'après rééducation n'est-il pas lui-même partie prenante du processus rééducatif ? Temps de latence nécessaire à l'élaboration qui amène parfois à un autre temps rééducatif, un autre lien.

La fin peut-être un passage vers un nouvel élève dans la classe, une nouvelle orientation.

Argument

Qu'est-ce qu'une « fin » d'aide rééducative ? Qui en décide ? Sur quels critères ou sur quels indicateurs ? Quels processus sont en jeu, quels sont les ressentis possibles chez les différents partenaires ? Faut-il préparer cette « fin » et comment ?

La fin...

Suite à ce qui m'avait été formulée, j'ai laissé le mot « fin » résonner en moi. Des représentations contrastées ont émergé à ma conscience, accompagnées d'émotions tout aussi opposées...

« Sentir sa fin prochaine », « C'est la fin »... Confrontation à la fin de vie... et angoisse de partir sans retour, de disparaître, angoisse du néant peut-être. Elle annonce pour ceux qui restent, ce qu'ils vont peut être éprouver : la perte, le manque, l'angoisse du vide, l'abandon, et, de toute manière, la confrontation au travail du deuil... Mais il est question aussi, dans la fable « Le laboureur et ses enfants », de la transmission, donc, de ce qui va suivre...

Cela peut renvoyer aussi à la question de tout enfant, de tout sujet : « Que ferait l'autre (parental) si je mourais ? » et donc, « Que suis-je dans son désir ? »

« C'est la fin de notre histoire », ou la fin annoncée d'un amour. Cette phrase peut être entendue comme un : « Tu n'existes plus pour moi » ... Mort symbolique, qui peut s'accompagner de la question éventuelle : « Est-ce que je continue à exister si je n'existe plus pour l'autre ? »

Cependant, l'énonciation même de cette fin peut ouvrir à deux possibilités.

- Soit il s'agit d'une rupture brutale, non préparée, qui laisse sidéré l'un des partenaires, sans images et sans mots. Cette rupture est « impensable » au sens strict du terme, du moins pour un temps. Elle peut correspondre à ce que Jacques Lacan nomme une irruption du « réel ». Elle réveille des angoisses archaïques d'abandon, que cet abandon ait fait partie de l'histoire du sujet dans sa réalité ou qu'il s'agisse des fantasmes inévitables que construit inconsciemment tout enfant dans sa relation à sa mère. Le sujet se retrouve fragilisé, perdu, « nu ». La rupture rime avec fracture, brisure, déchirure, division, arrachement, effondrement. Elle se condense dans la violence d'un instant, au point même de la cassure.
- Soit il s'agit d'une séparation, pour reprendre les termes juridiques en ce qui concerne un couple par exemple, « par consentement mutuel », dans laquelle on peut supposer que les deux partenaires ont fait le point, évalué les impossibilités de continuer à vivre ensemble. Des paroles ont été dites, échangées, même si cette séparation reste douloureuse pour l'un et pour l'autre. Séparation rime avec

distanciation, éloignement, différenciation, représentation. Elle se déroule sur une durée qui permet un développement, une élaboration. Dans un espace mental disponible peuvent surgir des images et des mots et cette évocation peut s'élaborer en une construction subjective.

Même si l'axiome : « La fin justifie les moyens » est contestable, la fin ici est considérée comme un objectif à atteindre et non comme un aboutissement sur le néant. Il en est de même dans l'expression « parvenir à ses fins ».

Au théâtre par exemple, « la fin du spectacle », le dénouement de la pièce, ne laissent pas le spectateur dans le vide pour autant. Chacun part avec les émotions, avec les résonances que le spectacle a éveillées en lui, qui vont peut-être continuer à nourrir sa pensée.

« La fin de l'histoire, la fin du conte », quant à elle, s'énonce souvent ainsi : « Ils se marièrent, eurent beaucoup d'enfants, vécurent très heureux et très longtemps... ». Elle ouvre vers une autre vie, une vie meilleure, heureuse ou supposée comme telle, après les épreuves que le héros a affronté et surmonté.

Cette ouverture vers un devenir est sans doute ce qui est associé ou devrait l'être, lorsque l'on parle de « la fin de la petite enfance », de « la fin de l'adolescence » par exemple. Il est affirmé qu'il existe un ailleurs, dans l'espace et dans le temps, hors du seul espace familial restreint, dans l'exogamie, dans la progrédience. Il est affirmé qu'il existe un avenir autre, un ad-venir, prometteur d'autres plaisirs, d'autres possibles, d'autres réalisations de soi... Ces séparations ne sont pourtant pas faciles à vivre et s'accompagnent d'angoisses. Si une de ces séparations s'est mal passée, l'entrée à la crèche ou à l'école maternelle par exemple, on peut craindre que la prochaine séparation nécessaire, l'entrée au Cours préparatoire ou en 6^e, réveillera les angoisses précédentes et rendra difficile ce passage. Toute la question devient celle de la manière dont le milieu d'appartenance, en l'occurrence la famille, va permettre et encourager l'enfant à se séparer quelque peu d'elle pour aller vers un ailleurs. De son côté, le milieu d'accueil, ici l'école ou le collège, va-t-il savoir accueillir l'enfant, lui offrir des garanties de son inscription dans ce nouveau groupe, c'est-à-dire de la place qu'il pourra y occuper, comme un certain nombre de repères identificatoires possibles, ce que Piera Aulagnier nomme le « contrat narcissique¹ » ?

A l'opposé des ruptures destructrices, il existe donc des séparations constructives...

Les résonances sont me semble-t-il multiples entre la fin de la rééducation et les diverses « fins » que nous venons d'évoquer. Des questions s'imposent :

Qu'est-ce qu'une fin d'aide rééducative ? Qui en décide ? Sur quels critères ou sur quels indicateurs ? Quels processus sont en jeu, quels sont les ressentis possibles

¹ Piera Aulagnier avance le concept de contrat narcissique : pour qu'un sujet éprouve le désir de s'inscrire dans un milieu d'accueil et pour qu'il y parvienne, il est indispensable que ce dernier lui apporte des garanties, et en premier lieu, de la sécurité et la garantie de pouvoir y occuper une place reconnue, valorisée (Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986).

chez les différents partenaires ? Faut-il préparer cette « fin » et comment ? Comment écrire le mot « fin » sans abandonner ni rompre ?

Je vous propose de décliner ces questions sous trois premiers grands points.

I. La question de la fin en appelle à celle de l'origine, puis à ce qui se passe dans « l'entre-deux ».

II. Quels repères peut-on se donner ?

III. L'arrêt de l'aide rééducative : une phase importante du processus.

Nous réserverons le quatrième grand point pour illustrer d'une manière clinique et dans la mesure du possible ce que nous aurons abordé auparavant, en évoquant l'arrêt de l'aide rééducative avec Angélique.

I. La question de la fin en appelle à celle de l'origine, puis à ce qui se passe dans « l'entre-deux »

Comme le titre de cette intervention nous y convie, je vous propose de commencer en quelque sorte par la fin et de partager avec vous quelques productions d'enfants lors d'une des dernières rencontres avec eux.

Des fins d'aide rééducative

Comme on peut le constater fréquemment, certains enfants jouent ou dessinent un voyage, comme l'ont fait par exemple Kevin ou Mustapha.



Même s'ils ne viennent pas ensemble, Mustapha sait qu'un autre élève de sa classe vient lui aussi en travailler avec moi. Il l'emmène avec lui dans son avion. Est-ce un effet du transfert et de son désir inconscient de faire terminer l'aide rééducative à ce camarade en même temps qu'à lui-même ?



Pour d'autres enfants, ce sont des naissances ou des « re-naissances » qui sont représentées. Voici le dessin réalisé par Virginie lors de notre dernière rencontre.



Quelle plus belle affirmation d'un Moi consolidé, épanoui, « re-trouvé » peut-être ?

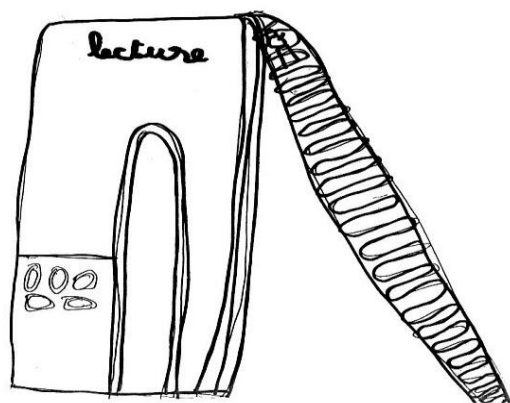
D'une manière générale, la question de la fin renvoie à celle des origines.

Des débuts d'aide rééducative, articulés à la question du cadre posé par l'adulte

Il est intéressant, me semble-t-il, de mettre en regard ce que beaucoup d'enfants peuvent dire, jouer, dessiner à la fin de l'aide, avec ce qu'ils peuvent dire, jouer ou dessiner pendant les premières rencontres.

C'est bien par ses jeux ou par ses dessins que l'enfant montre d'une part qu'il s'implique subjectivement et d'autre part qu'il a compris le genre de travail qu'il vient faire.

Ainsi, Alex exprime ce qui lui semble insurmontable pour lui à ce moment-là.



Voici ce qu'il en dit : « C'est comme si j'avais une énorme échelle devant moi et que j'arrive pas à passer le dernier barreau. J'essaie, j'essaie, mais j'y arrive pas. L'échelle est contre un livre. Dans le livre, il y a toutes les lettres et tout... »

(Sur la couverture du livre, un bateau est dessiné et des livres s'envolent). Il compte les barreaux : « J'ai passé 23 barreaux. Il reste le plus dur et le plus facile, parce que je saurai presque tout ».

Reconnaître ses difficultés est une première étape pour accepter d'être aidé.

Catherine va également, mais d'une manière plus détournée, se reconnaître en difficulté et dans le même temps, demander de l'aide.



Nombreux sont les enfants qui mettent en scène des accidents, des pannes de voiture, lors de ces premières séances. Souvent, ces accidents, ces pannes, ces blessures sont sans recours. En contre-partie, un indicateur précieux du cheminement de l'enfant dans son processus de construction ou de re-construction de lui-même, et dans ses capacités d'auto-réparation, est l'apparition de scènes de réparation.

Aborder la question des bornes temporelles de l'aide nous invite à interroger la

relation entre celles-ci et le cadre posé par l'adulte.

« Défauts » du cadre : une origine et une fin incertaines

L'aide rééducative est présentée dès l'abord comme provisoire, et elle prévoit sa fin dès son institution. Sont clarifiées avec l'enfant et les autres partenaires éducatifs, les conditions de son arrêt. Celles-ci sont surtout des conditions de parole.

Souvent, les collègues enseignants jugent lourde la procédure d'analyse de la demande et d'indication. Il arrive qu'en tant que praticien, nous soyons tentés de penser la même chose et, par souci « d'efficacité », de « brûler des étapes ». Ce n'est pourtant pas la seule cause de dysfonctionnements possibles.

Dans son article princeps sur le cadre, paru dans *Rupture, crise et dépassement* dirigé par René Kaës¹, José Bleger avance que « le cadre est muet » lorsque le processus de travail est engagé. C'est à travers ses défauts et les effets de ceux-ci que le cadre apparaît à nouveau.

Grâce à Kevin et à une erreur de ma part, j'ai pu mesurer l'importance de bien poser et clarifier dès le départ les conditions de début et de fin de l'aide rééducative avec l'enfant.

L'enseignante de Kevin me rapporta un jour que le garçon l'avait interrogée à plusieurs reprises sur la date de l'arrêt de mon aide. Intriguée, elle lui avait conseillé, chaque fois, de m'en parler. Kevin ne l'avait pas fait. J'attendais donc qu'il l'évoque lui-même. Bien que son évolution plutôt positive aurait pu justifier, à mon sens, d'envisager un arrêt, je considérais que rien ne pressait. Il apportait à ce moment-là de nombreuses et importantes questions sur la mort, celle de son chien, celle de l'enfant d'un ami de sa mère, etc. (Mais peut-être parlait-il aussi de « la mort » de notre relation, et je ne l'entendais pas ?)

Après quelques séances de la sorte, dans laquelle il n'abordait toujours pas le sujet, je me décidais à « lui tendre la perche », et lui demandais s'il avait déjà pensé à arrêter notre travail. Il me raconta alors ce que je connaissais de ses demandes à son enseignante, et de la réponse de celle-ci.

Voici notre échange :

J - Pourquoi ne l'as-tu pas fait ?

K - Je le fais maintenant.

Je l'interroge sur la raison qui a pu l'empêcher de le dire, alors qu'il s'exprime librement d'habitude. Il répond qu'il ne sait pas. Que s'est-il passé ? Se souvient-il de la manière dont s'est décidée mon aide ? Qui a décidé ? Il énumère alors toutes les personnes qui auraient pu le faire :

K - La maîtresse ? Ma mère ? Toi ?...

J- Qui reste-t-il ?

K - Moi, non... le directeur ?

¹ Bleger, J. 1979, « Psychanalyse du cadre psychanalytique », dans Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture, p. 255-275.

En reprenant rapidement mes notes concernant la chronologie de nos rencontres, je m'aperçois soudain de ce qui s'est passé, et je lui en parle. Nous avons commencé à nous rencontrer pour les séances préliminaires, une seule fois avant les grandes vacances, à la suite de la rencontre avec sa mère. Nous avons repris, comme prévu, en septembre. Prise dans l'action, j'avais oublié de marquer la scansion et l'inauguration de l'aide rééducative, par la question que j'avais pourtant annoncée en juin, en présence de sa mère, de sa décision pour cette aide. Il apportait du « matériel », ses préoccupations, ses questions, j'avais considéré implicitement sa décision comme un fait acquis. D'où, à présent, sa difficulté à envisager même que la décision de l'arrêt pouvait lui incomber, en tant que sujet responsable et reconnu. La seule personne qu'il avait éliminée d'office, à peine prononcée, dans cette recherche de la personne décisionnaire, effectuée à partir de mon incitation, c'était lui-même. Kevin ne pouvait pas décider de l'arrêt de l'aide, d'une place de sujet autonome et « séparé » : il ne l'avait pas « commencée » en tant que tel... Le « défaut » du cadre posé avec Kevin m'a enseigné l'importance de certains rites, moments symboliques décisifs de l'inauguration et de la clôture d'une relation d'aide.

Qu'en était-il de sa décision présente ? Kevin déclara aller beaucoup mieux « dans sa tête », et ne plus avoir besoin de cette aide. La situation familiale s'était décantée d'ailleurs depuis le début de nos rencontres, et il voyait plus souvent son père. Bien que son enseignante ait eu l'occasion de me dire quelque temps avant qu'elle ne considérait plus Kevin comme un enfant en difficulté, nous convînmes que je m'en assurerais auprès d'elle. S'il en était ainsi, nous arrêterions notre travail après deux rencontres à venir. C'est ce que nous avons fait.

II. Quels repères peut-on se donner ?

Doit-on estimer la durée du processus et en poser le terme au préalable ?

Dans son article *Analyse avec fin et analyse sans fin*¹, Freud interroge la difficulté à se donner des repères pour la fin de l'analyse. Il évoque le cas, rare, pour lequel l'analyste est conduit à ce qu'il nomme « un forçage », qui correspond à poser « héroïquement lui-même un terme à l'analyse ». Certains patients, avance-t-il, se satisfont de premiers résultats partiels et se réfugient de ce fait derrière des mécanismes de défense renforcés. Cette « mesure d'extorsion », comme il la qualifie, vise à remettre le patient au travail d'une manière plus efficace, au vu de l'échéance. Cependant, les mises en garde de Freud sont fortement énoncées : (Ceci) « est efficace, à condition que l'on choisisse pour elle le bon moment. Il faut s'en remettre à l'intuition... Une fausse manœuvre est irréparable. Le proverbe, le lion ne bondit qu'une fois, a nécessairement raison. »

Ce questionnement de Freud, pourtant daté de 1937, est inscrit dans un contexte dans lequel certains, désireux « d'aligner le tempo de la thérapie analytique sur la précipitation de la vie américaine² », cherchaient comment « raccourcir la durée des analyses³ ». Ceci n'est pas sans nous rappeler, quelque soixante dix ans plus tard, certaines demandes institutionnelles pour ne pas dire injonctions, qui voudraient qu'un « projet rééducatif bien construit » détermine à l'avance la durée prévisionnelle

¹ Freud, S. *Résultats, Idées, Problèmes*, 1984, Paris, PUF.

² Ibid. p. 232.

³ Ibid. p. 231.

de l'aide rééducative, ce qui permettrait sans doute de « planifier » « les prises en charge »... Dans la circulaire de 2002, à propos du projet rééducatif, nous pouvons lire : « Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation¹ ». L'emploi du vocabulaire traduit d'ailleurs le paradigme « rentabiliste » dans lequel se situent ceux qui parlent ainsi. Les rééducateurs doivent disposer d'arguments pour défendre d'autres positionnements qui s'étaient sur la réalité de la clinique et qui se réfèrent à des positions éthiques.

Le choix du moment comme la façon de finir sont significatifs de ce qui s'est passé avant. Qui détient la maîtrise du processus rééducatif ? Si c'est le rééducateur, c'est lui qui va décider de son début et de sa fin. Si c'est l'enfant, c'est de lui que viendront les mots ou le mouvement qui annonceront la fin du travail.

Si l'enfant n'a le choix ni de venir à l'école ni d'être élève d'une classe, toute aide, et parmi celles-ci, l'aide psychopédagogique, ne peut être obligatoire, même si elle est souhaitée et proposée par les adultes. Les nombreux échanges que nous pouvons avoir à ce sujet, montrent que certains enseignants admettent parfois difficilement le fait de demander l'avis de l'enfant quant à la décision d'aide rééducative. « S'ils en ont besoin, disent-ils, c'est pour leur bien ! ». Un autre argument, non négligeable, concerne le statut de cette « décision » d'aide. « Qui » décide, en réalité ? L'enfant, poussé par ses parents ou par son enseignant ? L'enfant seul, alors qu'il n'est pas sujet autonome, alors qu'il n'est, justement pas, « séparé » du désir de l'autre, alors qu'il est « pris » dans ses symptômes ? Veut-il faire plaisir à ce monsieur ou à cette dame qui n'ont pas l'air méchants, après tout ? Il semble qu'un exemple comme celui de Kevin peut mettre en évidence que cette décision, même si elle n'est pas « une vraie » décision sur le moment, est, de la part du rééducateur, un acte de reconnaissance symbolique de l'enfant en tant que sujet capable d'un désir. Un sujet dont on respecte la parole. En tant que tel, cet acte peut avoir des effets après-coup. Il ne peut être escamoté. Assigner l'enfant à être sujet des décisions qui le concernent peut l'aider à le devenir, à se séparer, c'est-à-dire à se désaliéner quelque peu du désir de l'autre parental ou des autres adultes.

Qu'en est-il de « l'estimation de la durée » de l'aide ? Le rééducateur construit le projet rééducatif, il est responsable du cadre qu'il pose à l'enfant, des conditions de son accueil et de ses propres positionnements au sein des rencontres. Il accompagnera l'enfant dans ses tâtonnements et dans ses élaborations. Il ne saurait préjuger de ce que celui-ci va dire, jouer, répéter, de ses retours en arrière, de ses progressions et de ses stagnations, donc du rythme auquel cet enfant réalisera ce parcours. Il faut parfois beaucoup de temps pour que la confiance en un nouvel adulte s'instaure chez un enfant qui a justement « de bonnes raisons » de ne plus faire confiance à quelque adulte que ce soit. Plus la charge d'angoisse est grande, plus il faudra de temps à l'enfant pour qu'émergent certaines questions, au-delà des résistances, des mécanismes de défense. Il faudra du temps pour que puissent se rejouer certains événements. Il faut parfois de nombreuses répétitions pour que se construise enfin une réponse un peu différente qui fera ouverture, qui ménagera un écart suffisant pour que l'élaboration se poursuive.

¹ Circulaire du 30 avril 2002, Point II.4, p. 3.

Si le rééducateur s'inscrit dans un positionnement qui le conduit à abandonner le discours du Savoir pour assigner l'enfant à occuper la place de sujet dans son processus rééducatif, il ne peut pas décider à sa place de la durée de ce processus.

Au cours du processus d'aide, les parents et l'enseignant renvoient ce qu'ils perçoivent de l'évolution de l'enfant. A un moment donné, l'enfant lui-même constate qu'il « va mieux ». Quels sont les critères qui permettent au rééducateur d'estimer qu'une aide rééducative n'est peut-être plus nécessaire pour cet enfant ? S'il est donc bien question de limites dont il n'est pas toujours facile de définir les bornes, nous pouvons avancer que le rééducateur dispose d'un certain nombre de repères qui lui permettront d'aborder la question avec l'enfant sans pour autant « bondir comme le lion ».

Il n'est pas seul, normalement. Il travaille dans une équipe, celle du réseau d'aides, en partenariat avec les enseignants. Il intervient avec l'autorisation des parents et si possible avec leur collaboration. Les premiers repères sont bien ceux qui sont posés avec les partenaires.

Il s'agit de s'entendre sur ce qui est visé

Les repères pour la fin du travail sont en premier lieu les objectifs que l'on a formulés pour cette aide au cours des différents entretiens avec l'enseignant, les parents et l'enfant lui-même, entretiens articulés aux synthèses du RASED¹. Il devient possible d'énoncer ces objectifs parce que l'on a analysé la situation globale de l'enfant, ses difficultés, ses besoins et ses ressources, mais aussi parce que l'on a pris le temps de clarifier les attentes des uns et des autres.

L'enseignant de la classe qui rencontre les limites de son action pédagogique avec un élève, les parents confrontés aux difficultés de leur enfant à l'école, attendent de l'aide rééducative qu'elle apporte son aide spécifique pour que cet enfant parvienne à répondre :

- Aux objectifs généraux de cette école : s'inscrire dans la culture, dans la collectivité scolaire et dans les règles de celle-ci.
- À ses finalités : construire son autonomie, sa responsabilité dans sa relation aux autres et vis-à-vis de lui-même, s'adapter d'une manière créative au milieu scolaire et à la culture, être préservé de l'exclusion ou de la marginalisation.

La question des limites temporelles d'une aide repose la question de la nature même de cette aide, de ce qui la spécifie, donc de ce qu'elle met au dedans et au dehors d'elle.

Faire préciser les attentes concrètes dès le départ, lors de la rédaction de la feuille de demande d'aide puis s'entendre à leur sujet lors des entretiens, est d'une grande importance. L'objectif de l'aide psychopédagogique est-il de fournir à l'école un élève « formaté », « super adapté », sans problèmes ? S'il n'est pas assez vigilant avec les partenaires et avec lui-même à propos des attentes et des effets attendus de son intervention, le rééducateur peut se retrouver coincé dans des attentes magiques, « père Noël », et dans des « aides rééducatives sans fin » ... Il est donc important qu'il y ait un accord sur des objectifs réalistes, sur ce qui est attendu pour cet enfant-

¹ RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

là, par rapport à ses difficultés spécifiques. Ces repères permettent également aux parents et à l'enseignant de se sentir concernés, et de pouvoir œuvrer dans le même sens, de leur place et dans leurs fonctions.

Être au clair sur ce que l'on vise est nécessaire également dans la rencontre avec l'enfant. Ce dernier, pris dans le transfert avec le rééducateur, peut formuler, comme l'avait fait Ismène : « On n'arrêtera jamais, jamais, même quand j'aurai 18 ans... ». Heureusement, quand le moment en est venu, elle a pu adopter une toute autre position et reconnaître qu'en effet, elle n'avait plus besoin de cette aide. Elle m'a fait don, toutefois, lors de notre dernière rencontre, d'une photo d'elle-même prise en compagnie de sa cousine, comme pour continuer à être présente par l'image, pour m'inviter à ne pas l'oublier !

La formulation du projet d'aide permet de se donner des repères pour évaluer l'action entreprise, que cette évaluation soit :

- **Interne**, c'est-à-dire l'évolution de l'enfant au cours de son processus rééducatif, repérée par le rééducateur et souvent, par l'enfant lui-même.
- **Externe**, ou l'évaluation des changements opérés par l'enfant, constatés par l'enseignant et les parents de cet enfant.
- **L'évolution du projet** lui-même (ce qui a été tenu ou non des décisions prises...), ce qui doit être réajusté, etc.

L'évaluation du changement de l'enfant par les partenaires éducatifs, parents et enseignant, apporte des indicateurs précieux, mais elle ne peut cependant être tenue pour suffisante lorsqu'il s'agit d'estimer que le travail est terminé. Ce qui est déterminant vient de ce que montre l'enfant au cours de son processus.

Peut-on se donner des repères par rapport au processus de l'enfant ?

Lorsqu'il évoque la fin de l'aide apportée à l'enfant, le rééducateur engage sa responsabilité. Il pose un acte, et cet acte aura des effets. Il s'agit donc bien pour lui de choisir la bonne ponctuation au moment qui semble le plus propice. Personne ne peut dire à sa place qu'il aurait mieux valu poursuivre ou arrêter auparavant. Son intuition ou son sens clinique lui permettent de choisir ce moment et ce choix relèvera toujours plus d'un bricolage subjectif mais réfléchi que d'indicateurs qui se voudraient objectifs.

Un certain nombre de repères qui signent l'évolution de l'enfant sont internes au processus rééducatif et peuvent guider le rééducateur.

J'en ai retenu trois.

1. La capacité progressive de l'enfant à s'auto-accompagner, donc à se séparer et à être seul sans trop d'angoisse

Le travail rééducatif offre à l'enfant la possibilité de se constituer un espace transitionnel intermédiaire pour les expériences dont il a besoin dans la construction de son identité d'enfant, d'écolier et d'élève.

Il peut expérimenter le plaisir de jouer seul en présence du rééducateur, le faisant témoin ou même en se cachant de lui, certain qu'il sera cherché donc désiré, et retrouvé. Il le requiert comme témoin, comme aide, ou encore comme partenaire actif

de ses mises en scènes. Il peut ainsi réaliser des expériences fondamentales dont il a peut-être manqué, articulant communication et séparation avec un adulte disponible. Il sait qu'il peut compter sur sa présence effective. Il intériorise progressivement cette présence et le rééducateur comme un suffisamment bon objet interne qui participera de sa capacité d'auto-accompagnement.

La rythmicité des séances, leur discontinuité mais leur régularité, que l'enfant peut attendre en confiance et anticiper, lui permettent de consolider sa sécurité de base et sa confiance en l'adulte, quelquefois mises à mal par son histoire et par la défaillance de son premier environnement. Il peut apprendre à apprivoiser ses peurs éventuelles concernant l'absence, le manque. L'enfant crée des liens entre les séances, il se remémore ce qu'il a déjà fait, anticipe ce qu'il désire faire lors de la rencontre suivante. Il apprend à différer ses désirs. Il construit ainsi les capacités qui lui permettront d'assumer les séparations successives et inévitables qu'il ne manquera pas de devoir affronter.

Si la règle de discrétion posée par le professionnel à propos de ce que dit et joue l'enfant semble si importante pour la plupart d'entre eux, c'est sans doute qu'elle répond au besoin de tout sujet d'un espace privé, secret, qui lui permet de se construire un espace mental pour pouvoir penser. Nombreux sont les enfants qui éprouvent le besoin du regard permanent de l'adulte. C'est ce que renvoient leurs enseignants au moment par exemple de la formulation d'une demande d'aide. Carencés et sous-accompagnés ou surprotégés et sur-accompagnés, ou encore malmenés par un accompagnement parental chaotique, ils n'ont pas suffisamment construit ou consolidé cet espace ou ne s'y autorisent pas. L'accompagnement externe et transitoire apporté par le rééducateur peut leur fournir l'étaiyage nécessaire dans leur travail de séparation vers un devenir de sujet capable d'un désir et d'une pensée propre.

On constate :

- Que l'enfant intériorise peu à peu les fonctionnements psychiques mis en œuvre par le rééducateur.
- Qu'il peut alors utiliser l'énergie libérée dans des processus créatifs.

Armé de cette sécurité de base, l'enfant construit ou consolide sa capacité à s'auto-accompagner et à pouvoir être seul sans trop d'angoisse dans le groupe classe et face aux exercices scolaires. Seul, mais solidaire des autres.

2. L'enfant fait fonctionner le cadre pour lui-même et peut s'auto-accompagner

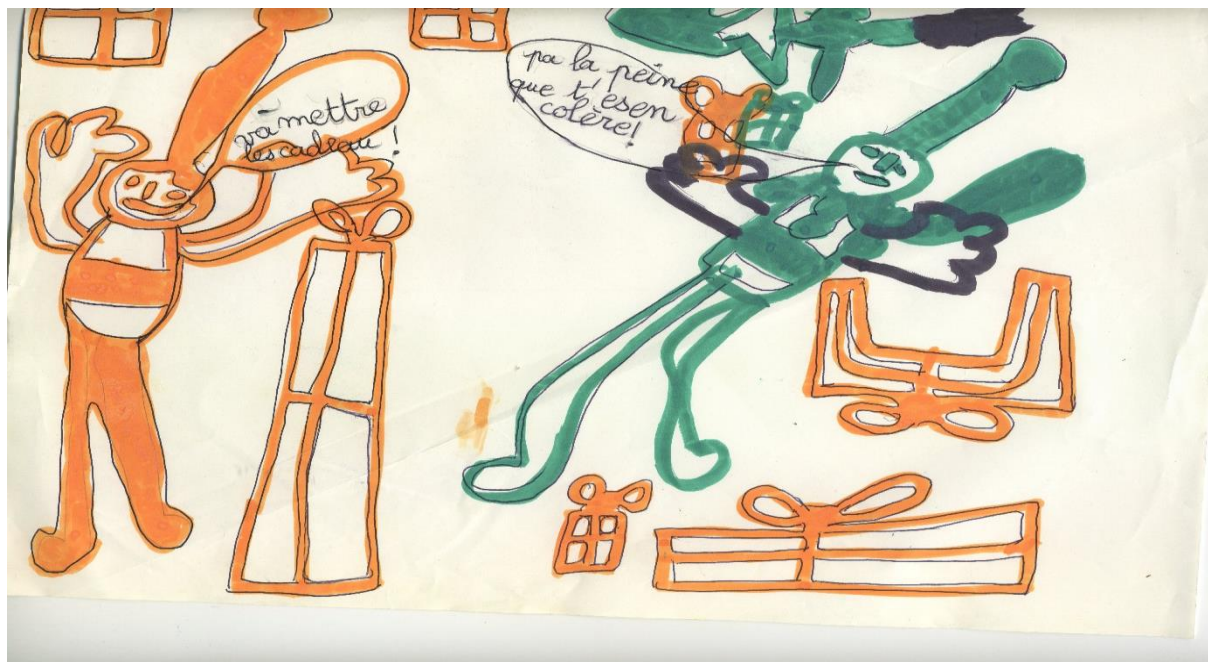
La plupart des enfants, à un moment donné de leur processus rééducatif, rappellent les règles qui régissent la relation, le temps et l'espace rééducatifs. Ils montrent ainsi qu'ils ont intériorisé le cadre dans ses dimensions maternelles contenant, protectrices, sécurisantes, et dans ses dimensions paternelles qui autorisent, incitent, différencient, limitent. On constate que le cadre a pu remplir sa fonction symbolique et structurante pour eux.

Une illustration exemplaire peut en être apportée par un dessin d'Alain, réalisé peu de temps avant la fin de l'aide rééducative.

Nous avons commencé nos rencontres en décembre, alors qu'il était en Grande section d'école maternelle. Il terminait son Cours Préparatoire, et nous avons décidé de l'arrêt de l'aide rééducative. Ses difficultés de comportement, son instabilité, s'étaient considérablement améliorées. Il était à présent inscrit dans les apprentissages. Il avait non seulement appris à lire, mais « il avait envie » de savoir et d'apprendre. J'avais beaucoup parlé « cadre », sans toutefois, je pense, prononcer ce mot avec Alain. Vu son contexte familial, nous avons souvent évoqué les problèmes de violence, verbale ou physique, puisque, sans être véritablement en danger, il la subissait souvent. Son propre rapport à la loi, par ailleurs, avait été une de nos préoccupations, tout au long de nos rencontres.

Lorsque je vais le chercher dans sa classe, ce jour-là, Alain se lève tel un ressort, excité : « C'est pour moi ! » Il saute et court dans le couloir. Je dois le rappeler, et lui demander d'être plus calme, de faire moins de bruit, pour ne pas gêner les autres enfants qui travaillent dans leur classe. Dans la salle, nous évoquons notre travail ensemble. Alain déclare qu'il a bien apprécié « un endroit pour parler ».

Puis il annonce : « Je vais faire un très beau dessin. Un père Noël avec son sac vide, et un lutin. »



Il explique son dessin, au fur et à mesure :

« Le lutin. Il y a quelque chose autour de son cou. Le Père Noël l'a crié (sic), c'est pour ça qu'il est comme ça. (Le lutin a peur et il est penché en arrière, comme pour échapper à la giflé). Le père Noël voulait qu'il range les cadeaux dans la fusée. ...Le Père Noël. Il lève les bras. Il est en colère. ...Je fais des bulles ! Comment ça s'écrit "mettre" ? »

Il réfléchit à ce qu'il va écrire dans les phylactères. Ce sera un dialogue imaginaire entre le Père Noël et le lutin).

(Père Noël) - Va mettre des cadeaux !

(Lutin) - Pas la peine que tu te mettes en colère !

(A moi, aparté) ...Y'a un accent ? ça s'écrit comme ça « peine » ?

Je lui indique l'orthographe « ei », puis je l'interroge sur la nature des cadeaux.

Il poursuit : - Pour moi, 1. Un camion téléguidé ; 2. Des trucs, tout ce qu'il faut pour l'école ; 3. Des feutres ; 4. Un pont à l'envers pour mes voitures (?) ; 5. Des ciseaux solides pour couper. (!?)

Puis il continue son dessin, ajoutant des cadeaux : - Pour toi, un cadre, plein de cadres, et des posters. ...Le dernier cadeau, pour les parents. Des mexicains, le corps en papier et la tête en porcelaine. Pour le papa, pour la maman, voilà.

J'ai été surprise, je le reconnais, par ce cadeau de « cadres » ... Quant au poster, était-ce « l'image » ou « le bon point » dont il me gratifiait ?

Il me demande d'emporter son dessin. J'en fais une photocopie, qu'il emporte. Avec son accord, je garde l'original.

Ai-je ainsi, inconsciemment, prise dans la relation et le transfert, renouvelé le rite du *symbolon*, dans sa fonction étymologique de tesson partagé en deux, signe de reconnaissance lors des séparations ?... Le sac du Père Noël est vide à présent, il a donné tous ses cadeaux (!). Alain a reçu du Père Noël, des « ciseaux solides pour couper » !!!... Quel bel exemple de symbolisme, si l'on veut bien entendre, un tant soit peu, les manifestations de l'inconscient !

3. La capacité de l'enfant à passer de la médiation rééducative à l'objet culturel puis à l'objet d'apprentissage de la classe

Ses préoccupations, ses difficultés conduisent l'enfant à rechercher inconsciemment à instaurer, dans le transfert, la complicité d'une relation imaginaire symbiotique avec l'adulte, sur le mode de la relation d'un petit enfant à sa mère. L'intériorisation progressive du cadre rééducatif, la position symbolique du rééducateur, les médiations, sont venues trianguler la relation et l'enfant peut faire fonctionner pour lui-même des relations symbolisées.

L'arrêt de l'aide rééducative n'est pas à prévoir pour autant dans l'immédiat. *Une première séparation* semble s'être produite, au sein de la relation rééducative. L'enfant a changé de place dans la relation et accédé à une position de sujet séparé du désir de l'autre. *Un troisième pôle et « l'objet tiers » existe.* Cette place peut être tenue par l'objet culturel, que celui-ci soit créé par l'enfant, dans un objectif d'échange et de communication, ou bien reçu, par la médiation d'un livre par exemple. Le « désir d'apprendre » devient possible. Parallèlement à la reconstruction de lui-même, s'opère la construction ou la consolidation des capacités de l'enfant à apprendre. L'objet culturel peut ouvrir vers les apprentissages de la classe. Il reste encore à consolider ce qui est acquis, comme à parcourir encore ensemble un bout de chemin afin que la triangulation de la relation, qui semble s'être affirmée, puisse effectivement confirmer cette ouverture sur le culturel et conduire à une *deuxième séparation*, résultat de la capacité de l'enfant à poursuivre son chemin, sans aide, du moins rééducative.

La séparation, le travail de deuil de la relation rééducative peut s'élaborer à son tour, pour préparer l'arrêt de cette aide.

III. L'arrêt de l'aide rééducative : une phase importante du processus

Le projet d'aide rééducative pour un enfant prévoit sa fin dès le départ. Dès le premier instant, cette aide confronte le rééducateur à un paradoxe : nouer un nouveau lien avec un enfant, pour pouvoir, ensuite, l'aider à le dénouer. Au cours du processus rééducatif de l'enfant, le rééducateur va aider entre autres celui-ci à apprivoiser la séparation, les séparations, pour en faire quelque chose de constructif pour lui.

Le désétayage de la relation

Le texte de la circulaire de 2002 précise : « L'organisation temporelle des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire¹ ».

Il semblerait que les avis divergent sur la manière de s'y prendre pour aborder cette phase de fin de l'aide rééducative. Certains affirment qu'il est nécessaire de la faire coïncider avec les rites sociaux et scolaires, c'est-à-dire une période de vacances. Est-ce vraiment indispensable ? N'est-ce pas un moyen de ne pas s'affronter aux processus de séparation dans toutes leurs dimensions ? Je n'ai personnellement pas procédé ainsi de manière systématique mais me suis basée sur les critères de l'évolution de l'enfant, comme de l'expression de son désir, et je n'ai pas constaté d'inconvénients majeurs.

L'enfant est alors invité à donner sa position. Tous les cas de figure peuvent se présenter : le rééducateur et l'enfant décident de la date de l'arrêt et prévoient une période transitoire ou ce que les textes officiels nomment la « période intermédiaire », qui correspond au désétayage du point de vue de la relation. Certains collègues demandent à l'enfant combien de séances il estime avoir besoin encore.

Lorsque la fin de l'aide rééducative coïncide avec les vacances d'été, il peut être pertinent de prévoir une rencontre en octobre, pour faire le point avec l'enfant sur sa situation.

Comme je l'évoquais en tout début de cette intervention, la fin d'une aide confronte toujours le sujet aidé enfant et le professionnel à des processus qui sont ceux de la rupture, de la séparation, du deuil, et ceux-ci risquent de réactiver chez l'un et chez l'autre des événements mal ou insuffisamment métabolisés, transformés, dépassés. Il s'agit toujours d'une épreuve narcissique et identitaire, confrontant chacun des partenaires à ce qu'il voudrait être dans le désir de l'autre. L'important, de toutes manières, est, me semble-t-il, qu'une date ou un nombre de séances suffisants aient été fixés d'une manière anticipée pour que rééducateur et enfant apprennent à se quitter et puissent s'engager dans de nouveaux projets.

¹ Circulaire du 30 avril 2002, point II.4, p. 4

Les mouvements affectifs de l'enfant

Il arrive que, bien qu'ayant repéré le « bon moment » pour évoquer l'arrêt du travail avec un enfant, cette seule évocation déclenche pour celui-ci des réactions régressives, de l'agitation, une réapparition de symptômes pourtant, semble-t-il, résolus. Est-ce que l'enfant veut montrer ainsi au rééducateur « qu'il va mal », par peur de la séparation ou par peur de ne pas être encore assez fort pour affronter les processus de séparation, par crainte d'être submergé par une angoisse trop forte, et qu'il a encore besoin d'aide ? S'agit-il pour lui de la reviviscence de séparations antérieures qui ne se sont pas bien passées ?

Le professionnel était-il trop pressé, pensant que l'enfant n'avait plus besoin de son étayage ?

L'enfant attend-il du rééducateur une confirmation de ses capacités nouvelles à poursuivre le travail seul, sur le modèle des castrations symboliques apportées par les parents : « Tu dois à présent faire ceci tout seul, tu en es capable et je te fais confiance » ?

Si les réactions de l'enfant, violentes ou à bas bruit sont, bien entendu à interroger, au cas par cas, seules des réponses également singulières sont possibles. Face aux peurs de l'enfant, il est toujours possible d'aménager des périodes transitoires, complémentaires : des rencontres espacées, tous les 15 jours, une fois par mois, voire sur rendez-vous, à la demande de l'enfant... Et, bien entendu, dans tous les cas, confirmer que la porte reste ouverte... On part d'autant plus facilement si l'on nous a dit que l'on pourra revenir si le besoin s'en fait sentir !

Comme sous-titre à cette intervention j'ai proposé : « Un dénouement pour une nouvelle histoire ». La question de la fin de l'aide rééducative renvoie à la possibilité pour l'enfant de dénouer des liens préalablement noués avec un adulte qui l'a accompagné un petit bout de chemin, sans les rompre, pour pouvoir en nouer d'autres avec d'autres adultes – le maître de la classe, ce qu'il représente et ce qu'il propose, avec les autres enfants, avec les objets scolaires et culturels, avec un autre professionnel de l'aide, à plus ou moins long terme, si le besoin s'en fait sentir.

Cependant, s'il y a un deuil à faire, une perte à assumer, ils ne sont pas sans contrepartie, sans plaisir, sans gratifications et sans fierté. Je ne peux accepter de perdre quelque chose que si je gagne autre chose : « Tu as grandi », « Tu vas mieux ». On peut voir à un certain moment du travail certains enfants « grandir » effectivement, se redresser, s'affirmer, s'épanouir comme la fleur du dessin de Virginie...

Les jeux de la maîtresse sont fréquents lors des fins d'aide rééducative. Est-ce le retour vers les apprentissages de sa classe que l'enfant éprouve le besoin de mettre en scène ?

Dans le meilleur des cas, l'enfant emmène son rééducateur avec lui, dans ce processus « d'accompagnement interne » évoqué précédemment, qui correspond à une intériorisation de certains modes de pensée, de certains positionnements du rééducateur, dans un mouvement d'identification à celui-ci.

De son côté, le rééducateur ne sort pas indemne de chaque fin de son accompagnement.

Les mouvements affectifs du rééducateur

Nos fantasmes et nos idéaux ont influencé, s'il s'agit d'un choix, celui qui concerne notre profession. Ainsi, dans les métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation ou de l'aide, si les processus d'identification à des modèles admirés jouent un grand rôle, nous pouvons chercher aussi à réparer quelque chose de notre propre enfance, de nos parents ou de nos éducateurs, nous cherchons peut-être à combler des manques réels ou imaginaires... La fin d'une aide nous confronte inévitablement à l'inachevé, donc à la frustration, mais aussi à nos limites, donc à notre castration symbolique. Nous aurions toujours pu faire mieux, aller plus loin, peut-être, avec cet enfant-là... « L'objet fini » n'est pas parfait, il n'a pas 18 de moyenne, il a encore des mouvements d'humeur, des colères, et... heureusement !

Pour aider cet enfant, il a fallu que le rééducateur s'investisse affectivement, qu'il accepte d'être surpris, touché par celui-ci et par ses productions. Au fil des rencontres, cet enfant a pris de l'importance pour lui et il va falloir se rendre inutile, l'inciter à partir, l'aider à se détacher, pour continuer ailleurs, avec d'autres... Une relation est née, elle s'est nourrie, enrichie au fil des rencontres. Des affects parfois forts ont résonné, des processus transférentiels ont émergé, dans le registre de la vie, de l'échange et du désir. Avec cette perspective de cassure, de brisure des liens, le rééducateur est obligatoirement confronté à la perte, au manque, donc à quelque chose qui s'apparente plus au registre de la mort.

Comment va-t-il pouvoir se déprendre lui-même de cette relation, pour ne pas risquer d'enfermer, d'aliéner l'enfant dans son propre désir et dans son propre transfert ? Une fois l'aide terminée, certains enfants ignorent désormais le rééducateur, ne lui disant même plus bonjour. Ils ont tourné la page. Il vaut pourtant mieux qu'un enfant dise : « Je ne veux plus te voir » – voire qu'il le jette comme un déchet, avance Lacan à propos de l'analyste - plutôt que « Je ne veux pas arrêter parce que je t'aime trop » ! Mais ce n'est pas toujours facile à vivre pour l'adulte. La fin d'une aide a parfois quelque chose à voir avec le mythe de l'impossible séparation entre Déméter et sa fille Coré¹.

Le fait, pour le rééducateur, d'appartenir à une équipe, celle de l'équipe du réseau d'aides, les moyens qu'il se donne, comme de pouvoir en parler avec cette équipe ou bien en Analyse de la Pratique par exemple, sont des outils précieux pour ce désengagement, pour cette prise de distance. L'enfant et ce qu'il a produit peuvent dès lors acquérir le statut de représentations internes symbolisées qui font partie de l'expérience professionnelle du rééducateur et l'enrichissent.

Des arrêts qui ne sont pas pour autant des fins : avortement et prématurité

Il est nécessaire de différencier ce qui ressort d'une fin choisie, décidée, d'un arrêt inopiné, que ce soit du fait du rééducateur lui-même, de l'enfant, de l'enseignant ou des parents.

Lorsque des événements extérieurs imposent un arrêt brutal, le travail d'élaboration de la séparation ne peut pas toujours se faire correctement, voire pas du tout entre le rééducateur et l'enfant. J'ai rencontré ce cas extrême, par exemple, dans le cadre

¹ Déméter, déesse grecque des champs et des blés, ne pouvait concevoir de se séparer de sa fille Coré ou Perséphone. Elle avait fini par accepter un compromis : Coré passerait trois mois de l'année avec son mari Hadès et neuf mois avec sa mère.

d'un CMPP, avec une adolescente de quinze ans. Ses parents ont décidé sans préavis de l'arrêt de l'aide. Ils en ont averti directement le directeur médical qui m'en a informée. Je n'ai même pas pu rencontrer cette jeune fille une dernière fois pour en parler. Mon insatisfaction, ma déception, ma frustration, ma colère, se conjuguèrent avec mon inquiétude pour cette adolescente récemment adoptée à qui ses parents faisaient vivre une nouvelle expérience de rupture voire d'abandon de ma part, puisque j'ignorais même la manière dont les choses lui avaient été présentées.

Il arrive que l'enfant et le rééducateur soient mis devant les événements de la réalité : l'enfant déménage avant la fin du travail. Seuls des mots qui accompagnent ce passage peuvent permettre de transformer cette rupture, de l'élaborer en un processus de séparation. C'est ce qui s'est passé avec Miguel, par exemple, avec lequel le temps de la séparation a été un peu prématuré, en raison de l'annonce d'un déménagement imminent. Lors d'une de nos dernières rencontres, le garçon a choisi de construire un boomerang en pâte à modeler, objet on ne peut plus symbolique du départ et du retour, du lien conservé... Je vous livre son histoire, écho d'un certain nombre de questions et de préoccupations qu'il a pu exprimer, symboliser et peut-être, un peu dépasser, lors de son processus rééducatif.

« Si j'étais un boomerang, je m'échapperais pour pas qu'on m'attrape. J'essaierais de me faire un ami humain qui prendrait bien soin de moi. Il me mettrait dans son sac... Il ne faudrait pas que son petit frère le sache parce qu'il est trop turbulent et il me prendrait et il me casserait et je serais mort. Moi, j'irais sur l'armoire pour me cacher du petit frère et des parents pour pas qu'ils sachent que je sais parler. »

Si un danger subsiste parfois, Miguel semble savoir désormais parler, et à qui parler...

Cette mise en mots sur la séparation est également indispensable lorsque, par exemple, une opération chirurgicale importante risque d'éloigner pour une longue période un enfant de l'école, ou tout simplement, avec tous les enfants, au moment des grandes vacances, lorsque l'on a estimé et décidé que le travail se poursuivra à la rentrée. L'enfant a alors besoin de paroles qui lui garantissent que sa place sera réservée, que le rééducateur sera là au moment de son retour. C'est bien ici le symbolique qui aide à élaborer, à représenter l'absence et à faire du lien.

Il se peut que l'enfant lui-même évoque soudain l'arrêt du travail. Dans ce cas, cette formulation correspond-elle à une évolution positive de sa part, est-elle en accord avec ce qu'il montre et produit lors des rencontres ? S'agit-il de son désir propre ou rapporte-t-il seulement des paroles entendues et de ce fait, ce qu'il perçoit ou croit percevoir du désir de ses parents, voire de son enseignant, dans un mouvement d'aliénation à leur désir ? C'est bien par la parole, non seulement avec l'enfant mais avec les différents partenaires, que le rééducateur parviendra à en démêler quelque chose.

Il arrive que l'enseignant de l'année suivante ne comprenne pas le travail engagé auparavant et qu'il se montre réticent envers la poursuite de l'aide. Dans bien des cas, l'habitude de la coopération permet d'élucider les choses et la poursuite du travail devient possible. Il peut être cependant parfois plus sage de suspendre l'aide, en l'accompagnant de paroles, afin de ne pas placer l'enfant dans une position trop difficile vis-à-vis de son nouveau maître et afin de ne pas le confronter à un conflit de loyauté.

Certaines aides rééducatives « marchent trop bien » et la tentation est grande pour le rééducateur de très vite – trop vite- arrêter le travail en cours, avant que les choses soient suffisamment consolidées. Or, si l'on enlève le coffrage avant que le béton ne soit sec, ce que l'on vient de bâtir ne risque-t-il pas de s'effondrer ? Un arrêt prématuré suit trop souvent un changement symptomatique précoce qui satisfait tout le monde mais qui n'est pas encore étayé, consolidé sur un changement ou un renforcement fondamental de la force du Moi et de la rigueur du Surmoi. Son expérience permet alors au rééducateur de résister à la pression des parents, de l'enseignant, et à son propre désir peut-être. Satisfaits à juste titre des premiers progrès, parfois un peu pressés, nous ne prenons pas toujours la mesure de l'importance de la phase de consolidation et de désétayage progressif nécessaires.

A contrario, certaines aides rééducatives paraissent s'enliser dans des répétitions sans fin, ou encore « il ne se passe rien » semble-t-il. Le rééducateur s'interroge sur le bien fondé de son action, sur la pertinence de l'indication ou éventuellement sur ses compétences à mener ce travail, alors même que l'enfant vient avec plaisir ou surveille l'heure de sa séance... La parole en synthèse du réseau ou en Analyse de pratique professionnelle permet parfois de réaliser que le travail n'est pas terminé ou qu'il avance malgré les répétitions, les stagnations, les retours en arrière...

Sans vouloir être exhaustifs sur tous les cas de figure, nombreux, qui peuvent se présenter, certaines « fins » d'aide rééducative qui n'en sont pas toujours véritablement peuvent correspondre au changement de poste du rééducateur, à son départ à la retraite, à la fin de son stage de formation, à un changement d'indication (l'enfant a besoin de soins et va aller au CMP ou au CMPP par exemple...). Même lorsque le rééducateur est remplacé sur son poste, - ce qui n'est pas toujours le cas - , même lorsqu'une reprise du travail avec l'enfant, si elle est estimée nécessaire, peut être envisagée, ici ou ailleurs, la relation établie avec CE rééducateur connaît bien une fin, à anticiper, à préparer et à élaborer ensemble, pour faire ouverture et pour que l'enfant puisse s'engager vers le devenir constructif d'un autre processus d'aide dans une autre relation.

Nous sommes responsables de la relation engagée et le risque de rupture est trop préjudiciable pour l'enfant pour prendre un arrêt prématuré à la légère. Se sentira-t-il une nouvelle fois rejeté ? Aura-t-il le sentiment qu'il ne vaut pas la peine qu'on s'intéresse à lui ? Raison de plus pour prendre le temps de bien analyser la situation avant de s'engager dans la relation. Il vaut mieux retarder un peu l'engagement dans une relation que de l'interrompre prématurément, avec toute l'angoisse et la culpabilité qui peuvent accompagner cet arrêt.

Je vous propose, pour terminer, d'évoquer avec vous la fin du processus d'aide réalisé par une fillette.

IV. L'arrêt de l'aide rééducative avec Angélique

Au cours de son processus rééducatif et au sein de notre relation, Angélique a procédé à un « tâtonnement expérimental¹ » afin de tenter de répondre aux questions qui encombraient sa pensée : la vie, la mort, l'origine des enfants et la naissance, les problèmes de nourriture, l'amour conjugal et l'amour parental. Elle a

¹ Cette expression de Célestin Freinet me paraît tout à fait appropriée pour qualifier les multiples constructions et symbolisations de l'enfant au cours de son processus rééducatif.

articulé, dans des questions angoissantes, celle de sa propre naissance, difficile, avec l'arrivée annoncée d'une petite sœur. Elle a mis en scène de nombreux scénarios œdipiens, passant, en particulier, d'une rivalité et d'une identification agressive vis-à-vis d'une mère fantasmée comme toute-puissante, à un avenir possible pour elle, dans un ailleurs exogamique¹.

Ce que je rapporte ici se situe en fin de son parcours rééducatif.

A - Toi, tu es la maman. Moi, je suis ton bébé. Je suis très gentille. Tu me dirais : « Tu feras à manger, le ménage, les courses ».

Je lui fais remarquer qu'elle ne peut donc être un bébé !

A - Tu serais une maîtresse. Tu irais au travail et pendant ce temps je m'occuperais de la maison. Ton mari il serait mort d'une crise cardiaque.

Je lui demande si on vivrait toutes seules.

A - Oui, ce serait un peu dur, mais on n'en parlerait pas. J'aurais un petit copain : Janin... non, Janon... Je ferais des cauchemars. Ce serait un monstre. Je l'ai tué avec mon couteau.

Lorsque nous jouons ce scénario, « pendant le repas », Janon est supposé être là. Une chaise vide symbolise sa présence. Angélique s'oppose à moi, me déclarant qu'elle va partir avec son copain. Puis, pendant que je suis « au travail », elle fera celle qui parle seule : « Je lui ai menti à ma maman, il ne faut pas qu'elle sache que je reçois mon amoureux à la maison quand elle n'est pas là... ».

Dans le jeu d'une relation parentale, Angélique s'oppose donc à sa mère à travers moi, et à moi. Elle montre qu'elle peut ne pas tout dire à sa mère, lui mentir, se séparer. Elle montre qu'elle s'est construit un espace mental privé indispensable pour pouvoir penser et se penser dans le monde. Le père étant mort, il peut être remplacé, il peut avoir un successeur, et le désir d'Angélique peut se porter sur un « fiancé ». D'après Piera Aulagnier, la fillette serait alors entrée dans la troisième phase œdipienne de la fille. Elle peut avoir une vie propre, puisqu'elle peut envisager de partir un jour. Elle entre dans un processus de séparation par rapport à son milieu familial restreint.

Par rapport à la relation rééducative, elle évoque peut-être aussi son départ, et la séparation. C'est bien cependant d'une séparation et non d'une rupture dont il s'agit. Dans le transfert, elle prend un peu de la rééducatrice, en empruntant une partie de son nom. Le fiancé s'appelle « Janin », ou « Janon ». Elle se sépare donc tout en emportant dans ses bagages quelque chose avec elle, sans abandon ni rejet, sans culpabilité.

Dans le cauchemar, le personnage de la fille prend le dessus, et tue le monstre. Angélique manifeste-t-elle par là qu'elle prend du pouvoir sur sa vie ?

La chaise vide « du fiancé » est une symbolisation des plus claires de l'existence du tiers dans la relation, désormais. Angélique peut symboliser l'absence, le manque.

¹ Un texte, présent sur ce site, relate le parcours rééducatif d'Angélique : « 21- Jeu de vie, jeu de mort, de petits mythes en petits mythes, Angélique devient une élève ».

Est-ce ma place dans l'école qui fait que, bien que n'ayant jamais « parlé apprentissage » avec Angélique, je suis tout à coup, dans le jeu, à cette phase du processus, et dans le transfert, « une maîtresse » ? Sont en jeu, sans doute, à ce moment-là du processus rééducatif de l'enfant, des mécanismes identificatoires secondaires qui échappent à la volonté consciente de la rééducatrice que je suis, mais qui relèvent des processus secondaires (c'est-à-dire soumis au principe de réalité), pour l'enfant.

Cette place vide du tiers, pourra-t-elle être occupée, en ce qui concerne Angélique, par l'objet culturel scolaire, par les apprentissages ? Notre place dans l'école et le projet rééducatif nous invitent à poursuivre le travail pour tenter d'atteindre cet objectif.

C'est notre quarante-deuxième rencontre.

Elle propose ce scénario : « Toi t'étais pauvre. Moi, j'étais riche et je voulais te prendre pour que tu vives avec moi. Je te donnerais des habits pour ton bébé, une fille d'un an. Mais toi, tu serais méchante et tu ne voudrais rien. Mais tu accepterais un travail chez moi. » Elle ajoute : « J'aurais un garçon d'un an, et les deux enfants deviennent amoureux. »

Angélique a donc construit une histoire dans laquelle, femme riche, elle vient en aide à la rééducatrice, qui est pauvre. Je suis « méchante » puisque je n'accepte pas la charité. Par contre, j'accepte quelque chose d'elle en échange de mon travail. Donnant-donnant, mise en scène d'un échange symbolique. Est-ce une manière de « payer sa dette » symbolique pour l'aide apportée ?

Lors de la séance suivante, elle propose :

A - Toi, tu serais la maîtresse et moi je serais ton élève. Je serais toujours punie parce que je n'aurais pas fait mon travail. Tu aurais ton bébé et tu lui donnerais à manger pendant que je ferais mon travail. Tu serais obligée de me garder le soir.

Je lui demande où seraient ses parents.

A - J'avais plus mes parents. Ils m'avaient abandonnée... Non, ils étaient morts. C'est madame Jeanne qui m'a adoptée. Elle est très sévère. Elle me fait faire tout chez elle, même la nuit, et je peux pas faire mes devoirs. C'est très chiant chez elle. Des fois j'ai envie de me sauver. Mais elle dort jamais. Regarde les coups de fouet ! (elle fait semblant de me montrer son dos). Tu savais que madame Jeanne elle me faisait pas faire mon travail de classe. Je m'appellerais Angélique, et toi, Jeannine.

Nous commençons le jeu, selon son scénario.

En tant que « maîtresse », je lui propose de rester à l'étude le soir pour faire son travail.

A - oui, ce serait bien. Après, je serai plus punie. Et si tu me prenais chez toi pour habiter ?

Tout en restant dans le jeu, j'oppose la loi à son « roman familial » : elle a été confiée à « madame Jeanne », et je n'ai pas le droit de la prendre chez moi comme cela.

Au cours de ces deux rencontres, Angélique met en scène « la réparation » de la relation. Tout en confirmant le registre transférentiel de l'identification à la

rééducatrice, elle semble vouloir conjurer la fin de l'aide qu'elle sent proche. Je n'ai pourtant pas encore évoqué cet arrêt. Elle sait qu'elle n'a plus besoin de la rééducation. Elle l'a affirmé de diverses manières. La première manifestation était de déclarer être désormais armée pour pouvoir tuer les monstres, seule. Elle vient ensuite d'effectuer, en quelque sorte, un paiement symbolique en s'offrant un fantasme dans lequel elle serait en position de pouvoir me porter aide, comme je lui ai porté aide un jour. Elle est tout à fait consciente de mon refus probable de poursuivre la relation alors qu'elle n'en a plus besoin, ce qui prouve que le cadre rééducatif a été posé au départ d'une façon suffisamment claire. Aussi, elle s'offre un deuxième fantasme, « en cadeau » : nos enfants réciproques tomberont amoureux l'un de l'autre, et pourront reprendre, « en héritage », sorte de « transmission inter-générationnelle », qui prend donc en compte la généalogie dans son aspect de différence des générations, une relation qui s'achève. Sa dernière tentative, plus directe encore, puisque nos noms ne sont même pas changés, est une proposition « d'adoption ». Moi « qui ne comprends rien », je lui oppose, dans le jeu, une position référée à la loi, qui la rassure. Je ne l'enfermerai pas dans mon propre transfert. Ce dédoublement de « Jeannine » et de « Jeanne », en écho à « Janin » ou « Janon », représentent peut-être deux registres de l'intervention de la rééducatrice. J'ai, sans doute, réussi à tenir une fonction maternelle « suffisamment bonne¹ », en apportant soin, attention, écoute, compréhension, fonction contenante et conteneur. J'ai aussi, sans aucun doute, été perçue comme une « mère suffisamment mauvaise », qui frustre, qui donne des castrations symboliques. On peut penser que ces deux versants maternels ont été articulés à une fonction paternelle, qui a apporté et maintenu les contraintes du cadre, qui s'est référée à la loi. Ce dédoublement des prénoms montre bien également les deux aspects de la relation : celle-ci peut être positive, constructive, à condition de ne pas enfermer l'enfant.

Alors qu'elle avait des problèmes avec la nourriture, Angélique mange bien à présent, rapporte sa mère.

Pendant notre travail, elle a peu à peu appris à lire, en classe. Elle a éprouvé des difficultés importantes en début d'année, n'étant manifestement « pas prête », ou plutôt, pas disponible pour s'inscrire dans les apprentissages. A présent, son maître dit que cela va beaucoup mieux, qu'elle est à l'aise dans la classe, face aux apprentissages, et dans la relation avec l'adulte ou avec les autres enfants.

Nous envisageons l'arrêt de l'aide rééducative.

Lors d'une de nos dernières rencontres, Angélique décide de construire un cerf volant, à partir d'une feuille de papier, qu'elle coupe en deux, en triangle, et me demande mon aide. Elle accroche une ficelle, puis décide de le décorer. Voici ce qu'elle raconte : « La mer. On dirait que c'est loin. C'est le coucher du soleil. On dirait que c'est un bateau. Sur le bateau, il y a une dame, parce que j'arrive pas à faire les messieurs. Elle a les cheveux longs. Elle va où elle était avant, au bord de la mer. Elle a très chaud et elle transpire. Mais elle va pas se baigner parce qu'il y a des requins, et elle veut pas mourir. Quand elle va arriver, il faudra qu'elle saute, parce qu'il y a des piranhas au bord. Elle va se faire grignoter un bout du pied, la pauvre petite dame. »

¹ Selon la conceptualisation qu'en fait D.W. Winnicott.

Angélique demande à emporter son « cerf-volant ». Comme il est en deux parties, elle m'en laisse la moitié.

Il faut dire que j'avais les cheveux longs à l'époque. Ce dessin de départ « d'une dame... pour retourner d'où elle vient », coïncide avec l'annonce de mon propre départ de ce poste, et avec celui de l'arrêt de l'aide, que nous avons évoqué ensemble. « La mer » (la mère ?) est très loin. La prégnance du thème d'une relation mortifère à la mère, pendant une majeure partie de nos rencontres, peut inciter à faire ce rapprochement. La fillette est passée, désormais, à tout autre chose, et ce thème n'est plus dans ses préoccupations. Elle en est loin, elle-même. La dame peut partir, Angélique n'en a plus besoin. Cependant, son voyage, plein de dangers, montre qu'on ne part pas sans déclencher de l'agressivité chez l'autre. Elle « ne veut pas mourir », mais elle y laissera quand même un bout d'elle-même : l'extrémité de son pied. On ne part pas sans rien laisser derrière soi, sans « emporter de la terre sous ses souliers », et sans perte. Mais le bateau est lui-même dessiné sur un cerf-volant, dans un symbolisme de départ redoublé. On peut remarquer qu'une ficelle retient quand même ce cerf-volant. C'est Angélique qui garde la ficelle, un lien, comme un cordon ombilical qui n'est pas complètement coupé encore. De plus, elle emporte, avec mon accord, son « cerf-volant », me laissant, comme un *symbolon*, moitié de poterie, la deuxième moitié du triangle.

Conclusion

Que serait une aide rééducative « aboutie » idéale ? S'il n'est ni possible ni souhaitable de construire un modèle reproductible de cette aide, il est possible de dégager quelques grandes lignes qui peuvent aider les professionnels à se donner des repères. Au cours de son processus rééducatif, l'enfant s'est-il libéré quelque peu de ses prisons internes, a-t-il retrouvé un pouvoir sur sa vie y compris scolaire, peut-il passer, avec un Moi consolidé, du plaisir à être au plaisir à investir ailleurs, avec les autres, vers un devenir possible ?

Comment caractériser le processus rééducatif « réussi » d'un enfant ?

On peut affirmer qu'en reconstruisant son histoire, en lui donnant du sens, en la désencombrant de préoccupations trop envahissantes pour la pensée, l'enfant « s'auto-répare » et (re)construit son identité d'enfant.

On apprend par et avec les autres, dans l'imitation et dans l'interaction avec les adultes et avec d'autres enfants. En reconstruisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève.

Les activités d'expression et de symbolisation proposées en rééducation incitent et favorisent le fonctionnement et l'articulation souple entre réel du corps, imaginaire et symbolique. Elles permettent l'émergence du désir d'apprendre de l'enfant et favorisent son intérêt pour les objets culturels.

L'enfant retrouve le plaisir et l'énergie nécessaires pour faire fonctionner ses processus de pensée, (re)mobiliser celle-ci pour apprendre dans sa classe avec son maître et s'inscrire dans la collectivité scolaire.

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

Chaque processus rééducatif s'effectue selon un parcours singulier, avec ses méandres, ses pauses, ses retours en arrière. Même si on peut faire des liens, aucune rééducation n'est semblable à une autre, et aucune fin d'aide rééducative ne sera semblable à une autre. Ce qui signera la limite de ce travail, ce qui signifiera que sa fin avec l'enfant devient envisageable, est bien qu'un nouveau départ est devenu possible pour cet enfant, que le dénouement de son histoire rééducative peut ouvrir vers une autre histoire, une nouvelle histoire, en classe et avec les autres enfants. Une phrase d'Heidegger me semble pouvoir ponctuer ce propos : « La limite n'est pas ce où quelque chose cesse, mais bien, comme les grecs l'aveint observé, ce à partir de quoi quelque chose commence à être¹ ».

Documents complémentaires partagés

Objectifs du projet rééducatif²

Le projet rééducatif inscrit dans la praxis rééducative vise à aider l'enfant à :

1. Se libérer des conflits, des questions qui le préoccupent et qui rendent sa pensée indisponible à autre chose qu'à tenter de les résoudre.
2. Réduire les souffrances qui sont en lui, son malaise, les dépasser.
3. Trouver d'autres voies que le symptôme pour exprimer ses conflits, pour exprimer son désir.
4. Retrouver un fonctionnement souple des registres de l'imaginaire et du symbolique.
5. Se repérer dans son histoire passée et présente, pouvoir se projeter dans un avenir non menaçant.
6. Rendre sa pensée et son énergie à nouveau disponibles, dégagées du symptôme.
7. Sublimier ses désirs sur des objets culturels et les activités proposées par l'école.
8. Retrouver l'estime de soi, la confiance en soi et en ses possibilités.
9. (Re)construire et faire fonctionner les capacités requises pour pouvoir s'inscrire dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages.

L'enfant est invité à :

1. Se dire, exprimer ses difficultés, ses questions, ses réponses, par toutes les médiations possibles.
2. Jouer et rejouer ses questions, et expérimenter au sein d'une relation suffisamment contenant et étayante, les réponses qu'il apporte.
3. Les symboliser.
4. Entrer dans la culture scolaire.

¹ Heidegger, M. 1951, « Bâtir, habiter, penser », Entretiens de Darmstadt, Conférence du 05/08/1951, L'homme et l'espace, Nue Darmstaäder Verlagsanstalt, trad. Française 1958, Essais et conférences, Paris, Gallimard.

² Un texte, présent sur ce site, développe ce qu'il en est du projet d'aide rééducative : « 8 – L'aide rééducative à l'école, quel projet ? »

Un projet individuel spécifique est élaboré pour chaque enfant.

Une tentative de repérage des « effets » de l'aide rééducative

Un processus rééducatif créatif¹

On peut souvent distinguer cinq phases :

Premier temps du processus ou période d'illusion

Elle est caractérisée par la possibilité de consolidation de la sécurité de base de l'enfant et d'un substrat narcissique « suffisamment bon ».

Deuxième temps : un écart se produit, une brèche se creuse

Cette période est marquée par le vécu d'un écart, l'intervention du principe de réalité et l'expérience de l'altérité.

Troisième temps : désillusion et crise

L'enfant va attaquer le cadre, le rééducateur, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par WINNICOTT lorsqu'il parle de la construction de la « capacité de sollicitude ». Les tensions pulsionnelles, l'angoisse, émergent.

Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « espace potentiel », d'échange et de création se constitue, ou « espace transitionnel », intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « trouvé-crée », puisqu'il est proposé par le rééducateur et trouvé, intégré progressivement par l'enfant à son propre fonctionnement.

Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire

L'objet tiers de la relation rééducative doit pouvoir peu à peu être destitué par l'objet culturel partagé, ouvrant la relation sur l'extérieur et sur les apprentissages de la classe.

L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir s'y investir.

L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.

Plan de l'intervention

« La fin » de l'aide rééducative	1
Un dénouement pour une nouvelle histoire ?	1
Argument.....	2

¹ On peut trouver un développement de ce modèle sur le site sous la référence : « 20- Se construire en relation d'aide, un processus rééducatif créatif en cinq temps ».

I. La question de la fin en appelle à celle de l'origine, puis à ce qui se passe dans « l'entre-deux ».....	4
Des fins d'aide rééducative	4
Des débuts d'aide rééducative, articulés à la question du cadre posé par l'adulte.....	5
« Défauts » du cadre : une origine et une fin incertaines	7
II. Quels repères peut-on se donner ?.....	8
Doit-on estimer la durée du processus et en poser le terme au préalable ?	8
Il s'agit de s'entendre sur ce qui est visé.....	10
Peut-on se donner des repères par rapport au processus de l'enfant ?.....	11
III. L'arrêt de l'aide rééducative : une phase importante du processus.....	15
Le désétayage de la relation	15
Les mouvements affectifs de l'enfant.....	16
Les mouvements affectifs du rééducateur.....	17
Des arrêts qui ne sont pas pour autant des fins : avortement et prématurité ..	17
IV. L'arrêt de l'aide rééducative avec Angélique.....	19
Conclusion.....	23
Comment caractériser le processus rééducatif « réussi » d'un enfant ?	23
Documents complémentaires partagés	24
Objectifs du projet rééducatif.....	24
Une tentative de repérage des « effets » de l'aide rééducative.....	25
Un processus rééducatif créatif	25
Plan de l'intervention	25