

# De l'apprenti...sage... aux apprentissages: l'espace rééducatif



l'autorisation de **s'autoriser à...**

# Introduction

Ma pratique professionnelle dans deux milieux différents: l'un à la campagne, l'autre en centre-ville m'a permis de constater - *bien que l'objectif premier était avant tout pédagogique* - que chaque écolier est un **ETRE** à part entière qui devient/deviendra un Sujet par et pour lui-même dans une société imposée.

Je n'avais plus seulement le regard d'une enseignante sur «l'élève» mais sur «l'enfant». En instaurant une relation de confiance et un lieu d'écoute au-delà de l'enseignement, j'ai pu en déduire à quel point il était important pour chacun de pouvoir s'exprimer et de parler de leurs problèmes ou tout simplement de parler d'eux sans apporter le moindre jugement.

La formation de rééducatrice allait me permettre d'aller au delà d'une simple écoute, de trouver des réponses aux questions que je me posais:

- Comment aider **X** à entrer dans les apprentissages?
- Comment aider **Y** à être plus organisé(e)?
- Comment aider **Z** à être moins agressif(ve), agité(e), inhibé(e), etc...?
- Comment ne plus ressentir ce trouble qui m'envahit parfois!

J'attends donc de celle-ci qu'elle me permette d'affiner et de développer les qualités nécessaires pour établir une bonne relation et envisager le travail, savoir observer, écouter, poser le problème, prendre de la distance, ne pas prendre à la lettre tout ce qui se dit, se joue, se passe devant moi, analyser les séances, adapter, réfléchir à la démarche, repérer les zones de difficultés, prendre le temps de, réajuster, coopérer les différents partenaires de la triangulaire ( enfant - parents - école).

A ce jour, après quelques mois de théorie et de «pratique» en alternance, j'ai été particulièrement sensible à la difficulté spécifique pour certains élèves d'entrer de manière satisfaisante dans les apprentissages.

Certains manifestent soit une inhibition globale, soit une dépendance excessive à l'adulte. Parallèlement à cette «inappétence cognitive», le rapport à la règle, la notion de Loi, comme Loi universelle, garantie de la liberté individuelle, n'est pas intégrée pour ceux-ci. Ils sont donc enfermés dans la toute puissance ou dans l'asservissement à l'adulte *-forme d'acceptation-*. D'autres progressent peu dans les savoirs scolaires, les explications de cet échec «accident» imprévisible au cours de la vie de l'enfant semblent à mon sens multiples: inhibitions intellectuelles, troubles somatiques, désinvestissement scolaire voire le refus.

Ce constat non exhaustif m'incite à rechercher les causes «profondes» de ces difficultés scolaires car ces dernières de l'enfant à l'école, non décelées, non déposées, non formulées, voire accumulées qui aboutissent à une telle situation «problématique». Il me semble impossible d'accepter que la non-entrée dans les apprentissages soit pérennisée chez un enfant.

La voie de la pratique rééducative me semble un moyen de m'adresser plus particulièrement sans mélanger champ pédagogique et champ de la reconstruction de l'estime de soi à ceux qui ont besoin d'une écoute, d'une parole et surtout d'une réconciliation avec cette école où ils se sentent si mal et qui leur renvoie trop souvent d'eux-mêmes une image dévalorisée. D'autant que très souvent, ils ne savent pas pourquoi ils n'ont pas réussi, comment il faut faire pour réussir ni même ce qu'il fallait réussir à l'école.

Affectée depuis la rentrée sur un poste «G» pour effectuer le stage CAPA-SH (*Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap*) en alternance, j'ai entrepris des actions d'aide spécialisée plus particulièrement tournées vers la prévention et la rééducation de groupe. Ces interventions doivent permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans la construction de ses compétences d'élève. Celles-ci sont faites à la demande de l'enseignant(e) et avec l'accord des parents. Les adultes sont tellement préoccupés voire angoissés par le souci de faire disparaître les difficultés scolaires qu'ils en oublient l'enfant lui-même parfois. Nous ne nous rendons pas compte que nous apportons une aide à un enfant qui n'a absolument rien demandé.

En effet, quel sens, cela peut-il avoir pour enfant de quitter sa classe, de suivre une adulte qui n'est pas sa maîtresse dans un lieu différent de la salle de classe? Surtout, quel intérêt, pour celui, qui n'a pas mis de sens à sa présence dans cette institution? Il faut qu'il comprenne ses besoins, ses manques pour que l'aide proposée prenne sens!

Le premier contact d'aide dans cette nouvelle fonction fut avec un élève signalé pour retrouver confiance en lui dans les apprentissages, l'écoute des consignes et une agressivité envers ses pairs, puis vinrent les autres signalements amenant ma réflexion d'aider l'enfant dans sa conquête d'autonomie de manière à **S'AUTORISER A...**

C'est pourquoi il est essentiel avant de mettre en place un système d'aide, de réfléchir sur le sens «de la difficulté» de l'enfant: comment lui expliquer l'existence de sa «problématique»? Il est important donc d'apporter la clarification non seulement à l'enfant et à moi-même mais aussi aux partenaires engagés dans le projet d'aide.

Mon rôle va être celui d'une médiatrice entre les différents protagonistes.

Il faut avant tout respecter l'enfant en tant que personne, l'accompagner dans ce difficile travail de confrontation à la réalité et à ses lois et mettre à jour ses représentations. Je vais donc m'intéresser à ce qu'il en est de son désir, de sa position à l'égard des exigences sociales et scolaires et de la mise en place progressive de ses compétences.

Je proposerai donc des outils, des pistes de travail lui permettant d'acquérir son identité et son autonomie en m'appuyant sur les réponses institutionnelles.

Il est évident que tous ces objectifs d'un projet rééducatif s'inscrivent dans un système d'interactions familiales, sociales et scolaires. J'observerai donc ce que vit l'enfant, à quelles demandes et exigences il est soumis. Une corrélation avec la famille, l'enseignant(e), et les autres membres du RASED permettra d'ouvrir l'enfant au monde et d'**ETRE**.

## Cas d'enfants

### M.

**M.** est un garçon du cours préparatoire, signalé au R.A.S.E.D. en début d'année par sa maîtresse. Lors de notre entretien, la maîtresse le décrit comme un enfant encore bébé, bafouillant, s'agitant, troublé quand elle l'interroge. Il est souvent perdu en classe notamment en lecture et en mathématiques. Elle constate aussi des problèmes de prononciation, peu de mémorisation, peu de discrimination des sons. Il ne comprend pas les situations problèmes et les nouvelles notions. Il manque de concentration, d'attention, de soin. Il parle souvent probablement pour se rassurer sans lever le doigt et souvent debout. Il participe énormément et est très curieux en découverte du monde et semble aussi avoir de la culture. Elle aimerait que la psychologue lui explique pourquoi un élève si curieux n'entre pas dans les apprentissages.

La psychologue observe la classe et me signale sa grande instabilité, insécurité, son agitation presque constante mêlées d'une immense curiosité par rapport aux activités scolaires proposées, (constat partagé lors de mon observation en classe.)

Lors du premier entretien avec Mme C..., sa mère, j'apprends de grosses difficultés à vivre à la maison, avec le papa, une séparation proche. Mme C... est très éprouvée, très fatiguée et pleure en disant: *«Ma mère m'apprenait sans douceur, avec des coups. je ne veux pas faire revivre à M... fils unique ce que j'ai vécu comme fille unique aussi.»*

Elle est très inquiète pour son fils et voudrait une stabilité dans l'avenir «prévu». Elle précise aussi que : *«le papa ne sait pas ou peu lire, il ne se donne pas la peine comme pour s'occuper de son fils. J'analyse mes problèmes, j'ai toujours essayé, essayé, essayé..., je ne peux plus.»*

**M.** avait lors des séances préliminaires signifié les propos de sa famille et lors de cet entretien vivement souhaité de sa part, il a demandé à aller dans la salle et a provoqué des situations bruyantes reflet de son agitation personnelle.

### Mél.

**Mél.** est une petite fille de CP ayant été suivie en rééducation individuelle en GS, prolongée au CMPP cette année, suite à une réunion de l'équipe éducative du 14/01/05, car c'est la même rééducatrice nommée d'un poste à l'autre. **Mél.** n'entre dans aucuns apprentissages, fait souvent d'autres activités scolaires que le groupe classe. Elle n'est pas autonome, très calme, trop même, se fait oublier.

Après la séance d'observation en classe, la maîtresse me dit: *«Je me sens impuissante face à ses multiples difficultés, je la comprends difficilement avec ses gros problèmes de prononciation. Elle est en grand décalage par rapport aux autres élèves car elle a à peine un niveau de début de GS.»*

Dans les séances préliminaires, en tant que rééducatrice stagiaire CAPA-SH G, je suis frappée par **une forme d'autorité, de volonté** que manifeste **Mél.** A plusieurs reprises, elle est dans la maîtrise, va au bout de son engagement à sa façon. Elle semble à sa manière mature. Elle est **dans l'immédiateté et très rapidement teste ses limites.** Elle semble être dans la **toute-puissance.**

**Lors de l'entretien avec le papa,** M. S. me signale ses ennuis de santé (dialyse 3 fois par semaine le soir après le travail) et maman travaille dans un hôtel très tôt le matin jusqu'au soir sans retour le midi. Il accepte toutes formes d'aide au sein de l'école, Il ne semble pas être trop conscient de l'importance des difficultés scolaires de sa fille, veut cependant l'intégrer.

**Mél.** est le profil-type d'une enfant carencée affectivement, présentant une motricité malhabile et une attitude dépressive, mal dans son corps avec une identité imprécise.

## Cas d'enfants

### B.

**B.** est en 2ème année de cycle 2, signalé par son enseignante après une prise en charge du maître E terminée depuis mars, comme garçon *«trop couvé par la maman et très bébé»*. Il donne peu de sens à ce qu'il découvre, apprend. La maîtresse dit: *«J'ai l'impression que la maman le pousse un peu trop alors qu'il est immature»*. Elle doit le rassurer, le motiver. Elle souhaite que **B.** prenne plus d'initiatives, s'ouvre sur les autres.

Au cours de l'entretien préliminaire, la mère de **B.**, évoque les **difficultés de séparation** déjà rencontrées à l'école maternelle, la directrice lui avait dit: *«Vous le couvez de trop!»*

Elle ajoute: *«Je le materne beaucoup moins mais j'aime le serrer dans mes bras et lui faire tout.»*

Parfois, il n'aime pas, dit-elle. Là, **B.** précise: *«Je ne suis plus un bébé.»*

Je recentre sur le scolaire, **B.** nous informe qu'en classe, il a peur de se tromper. Sa mère ajoute qu'il est timide, n'ose pas poser des questions, ne lève pas la main et prend son temps. En rentrant de l'école, il veut faire ses devoirs tout de suite, pas seul, sa maman l'amène à se débrouiller lui-même. Elle précise aussitôt: *«Je préfère donner, je donne tout et j'aime avoir les choses tout de suite comme B.»*

**B.** souhaite se libérer du travail scolaire rapidement pour jouer avec maman, (il aime gagner), avec sa sœur aussi, à la play-station ou écouter de la musique à fond et surtout chanter. Il souligne verbalement que papa ne joue pas beaucoup avec lui et le regrette. La mère de **B.** m'informe qu'il la temporise par des refus justifiés. **B.** manifeste par son attitude complaisante, ses mouvements saccadés de son corps et son regard hésitant une angoisse qui l'habite.

### A.

**A.** est en SG maternelle. Aîné d'une fratrie de 4 enfants -mère au foyer - papa : marquage au sol peinture; il a été signalé pour un manque de confiance en lui, malaise (mal-être) timidité face au grand groupe classe, agressivité en récréation cependant calme en classe où il porte un intérêt pour ce qu'on lui propose, il a envie d'apprendre et désire bien faire...mais préfère suivre son idée, la maîtresse dit même *«buté»*. Celle-ci doit souvent le solliciter à la participation de la vie de la classe et aux activités collectives. Il communique peu à l'oral avec l'adulte et ses pairs. Il a tendance à se faire oublier, plutôt suiveur et effacé donc s'enferme dans des conduites stéréotypées.

Au début de l'entretien **en présence d'A.**, la maman dit: *«Il tapait sur ses frères et leur disait des gros mots»*. Aussitôt elle ajoute: E. lui est *«gentil»* (donc 2ème) puis O. *«méchant»* comme **A.** et le dernier comme E.. Depuis un mois après la rentrée, il ne tape plus.

Dans le premier mois de rentrée, il pousse les plus *«petits»* dans les escaliers - aussitôt, la maman ajoute E. ( 2ème) est meilleur à l'école (qu'**A.**). Elle trouve qu'il n'a pas eu assez de soutien l'an dernier.

En ce moment, **A.** rentre de l'école en disant le soir *«J'ai été gentil»*

Il mange à la cantine car la maman n'a pas le temps.

Cette année, maman trouve que c'est positif avec l'école.

Il porte des lunettes depuis deux semaines. A l'hôpital, on lui avait dit qu'il n'avait besoin de rien, puis heureusement à la mutuelle découverte d'un strabisme comme Q. (3ème méchant comme **A.**) et comme **MAMAN.**

Depuis cet appareillage, il n'a plus la tête sur la feuille, ses lunettes sont bien admises et fait ses devoirs à la maison «*Je lui ai acheté des livrets scolaires*»

**A. repartit en classe.**

E. ( le 2ème - le gentil), c'est une petite femme de ménage, il aide **A.**.

**A.** commence à l'imiter en s'occupant du petit dernier (4ème), il l'adore et lui donne son yaourt.

Le petit l'appelle et ne sait dire que «**A.**»

**A.** veut toujours faire des devoirs - alphabet

Elle dit: «*il veut un ordinateur éducatif, c'est son souhait pour Noël mais finalement il voudrait Spiderman en 1*»

Rééducation: «Tout ce que vous faites, il en parle beaucoup en disant: «elle s'occupe de moi»»  
«*Papa travaille la journée, il est fatigué..... mais aide beaucoup*»

**A.** est plus respectueux avec nous tous en ce moment.

Lors des séances préliminaires, je suis étonnée par son **envie d'être dans la réussite, la performance** «de plus en plus haut»: me signifie une attitude **de toute-puissance** dans des activités variées auxquelles il ne donne pas forcément de sens et de liens. A ce jour, il a **un rapport à la loi difficile** qu'il essaie de **transgresser** facilement pour ne pas dire constamment par une attitude fuyante si les **règles** sont rappelées.

# Problématique

Ces exemples choisis pour mon mémoire illustrent, me semble-t-il, les difficultés à entrer dans les apprentissages.

**Comment la rééducation de groupe va-t-elle par des interactions dans un processus interrelationnel permettre à chacun de se redynamiser, trouver ses propres repères pour réajuster son autonomie et devenir élève?**

Je vais, tout au long de ma réflexion, aborder l'influence familiale dans la construction du rapport au savoir chez l'enfant; lui permettre dans l'espace transitionnel de la rééducation à s'autoriser à ... afin que la dépendance fusionnelle à l'adulte ne soit plus un frein à l'entrée dans les apprentissages; instaurer dans un cadre adapté la fonction paternelle au sein de la relation.

Toute cette démarche pour montrer que la rééducation favorise la prise d'autonomie, et par conséquent permet à l'enfant d'**ÊTRE** donc d'être **ÉLÈVE**.

## Hypothèses de recherche: l'enfant de l'agie

Pour que l'enfant puisse entrer dans les apprentissages, il lui faut se séparer de sa mère comme de son enseignant(e). Il faut qu'il expérimente sa capacité d'être seul en présence de l'Autre. Ce ressenti de manque est une épreuve mais c'est la condition de son autonomie.

De plus, la rééducation contribue à instaurer la notion de Loi, qui interdit certes, qui protège cependant, qui surtout différencie les êtres dans un cadre contenant voire rassurant avec ses règles définies, répétées en début de chaque séance comme un rituel.

Dans ce lieu inconnu qu'est la salle de rééducation différent de la salle de classe et à l'intérieur de l'école, symbole du secret, je lui montrerai que cet espace personnel régit par le temps, une fréquence régulière est celui de la confiance.

Dans celui-ci, l'enfant peut apprendre la Loi, parler, dire ses besoins, ses désirs et ses «souffrances». Il ne doit pas être considéré comme un sujet à la troisième personne mais comme un sujet à la première personne c'est-à-dire comme sujet de ses désirs afin de **s'autoriser à**.

L'action rééducative ainsi visée permet à l'enfant de restaurer l'estime de soi, de s'essayer à développer sa créativité pour devenir acteur de ses apprentissages sans oublier qu'elle participe à l'évolution de l'environnement de l'enfant.

Cette action positive qu'est la rééducation ne peut prendre sens que lorsque:

- L'instauration du cadre rééducatif est clairement posé à l'enfant et dont la rééducatrice est la garante.

- L'enfant connaît les raisons de sa présence en ce lieu et il sait surtout que c'est un espace-temps d'une durée limitée, parenthèse de sa vie d'élève avec des règles de séances énoncées et précises.

- L'enfant est informé du contrat élaboré par l'institution rééducative s'engageant donc à donner sa place de SUJET A L'ENFANT définie par Yves de la Monneraye (<sup>1</sup>).

«L'institution rééducative potentielle, où chacun, qu'il soit rééducateur, instituteur ou parent se reconnaît ou reconnaît l'autre dans sa fonction et s'interdit la confusion des rôles à exercer auprès de l'enfant. Potentielle, seulement, car c'est l'enfant qui décidera avec le rééducateur s'il veut ou non entreprendre une rééducation»



f ● L'élaboration du projet rééducatif individuel de l'enfant par la rééducatrice dont l'objectif est de favoriser la mise en œuvre des processus de symbolisation de la séparation, s'approprier son identité, de **s'autoriser à ...** pour l'aider à conquérir une certaine autonomie nécessaire à l'entrée dans les apprentissages. Celui-ci ne peut en aucun cas être figé, donc réactualisable régulièrement en fonction de l'évolution de l'enfant, de l'élève et au fil des entretiens, selon une fréquence établie avec l'enseignant(e) et ses parents.

● La rééducatrice a un rôle de médiatrice favorisant les liens, recueillant les attentes des partenaires afin de faire évoluer le système qui gravite autour de l'enfant, il s'agit ici de restaurer la fonction du père, tiers séparateur.

## Evaluation

Elle se fera en relation avec le groupe de pratique présenté



# Le concept de Sujet chez l'Enfant

## Historique: l'enfant reconnu en tant que Personne.

L'enfant a longtemps été considéré comme un être inférieur à élever au niveau des adultes. Il n'avait pas de vie, d'existence propre surtout ni d'intérêt spécifique.

L'étymologie des mots désignant l'enfant illustre bien que celui-ci n'existait pas en tant que Sujet.

● enfant: du latin «*infans*» celui qui ne parle pas. On voit déjà fidèlement se refléter dans cette origine du mot une conception bien particulière de l'enfant: «*sois sage et tais-toi*».

● élève: dérivé du verbe élever «*mettre plus haut*»

● écolier: XIII<sup>ème</sup> siècle devient écolâtre «*qui appartient à l'école*»

● mineur: en latin minor «*plus petit*» pour désigner celui, celle qui n'a pas atteint l'âge légal pour disposer de sa personne. <sup>(2)</sup>

Cependant des mesures législatives et réglementaires ont eu une incidence notable sur la cause des enfants déjà au VI<sup>ème</sup> siècle après JC: suppression, à Rome, du droit de vie ou de mort sur l'enfant concédé au père au moment de la naissance, en passant en 1882 par l'obligation scolaire non ou mal respectée pendant des décennies, car l'autorité paternelle primait jusqu'à la majorité, cette puissance n'a été supprimée qu'en 1970...

En 1985 <sup>(3)</sup>, Françoise Dolto s'exprimait ainsi sur la Charte de la Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant, **je la cite**: «Un discours rassurant mais insuffisant. Les principes concernent surtout l'enfance malheureuse, maltraitée, abandonnée. La déclaration accorde en fait aux enfants **le droit de passer tous par la même norme de protection et d'éducation**. Elle passe sous silence les risques des enfants nantis: hyperprotection, tutelle des adultes. Elle n'insiste pas sur le **droit à l'autonomie et sur la liberté d'advenir à soi-même, selon son désir à vivre, sans imiter le modèle des adultes.**»

<sup>(2)</sup> Dictionnaire Larousse étymologique et historique du français - J. Dubois - H. Mitterand - A. Dauzat - 1993

<sup>(3)</sup> La cause des enfants - F. Dolto avec un collectif d'enquête dirigé par A. Coutin Editions R. Laffont - Paris - 1985

Il faudra encore attendre 11 ans pour que la convention internationale des droits de l'enfant voit enfin le jour le 20/11/1989! Elle a force de loi, adoptée pour l'ONU puis ratifiée par l'état français, très novatrice en proposant une nouvelle conception de l'enfant qui doit tout **à la fois être protégé**, bénéficier de prestations spécifiques et être considéré comme **acteur de sa propre vie**.

*“De cette conception novatrice, on retiendra surtout que l'enfant (un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans (article premier), être dépendant et en devenir, est considéré comme sujet de droit à part entière pour la première fois par un texte international. La notion d'“intérêt supérieur de l'enfant” affirmée à l'article 3 est particulièrement importante et exige que l'on considère l'ensemble des droits de la Convention.*

### ***Les trois “P” de la Convention Internationale des droits de l'enfant***

*Sous cette expression des trois “P”, on désigne les droits énoncés dans la Convention liés à :*

- 1- la **protection** (qui fait référence au **respect de l'intégrité physique**),*
- 2- certaines **prestations** (le droit de l'enfant à bénéficier par exemple de **soins, d'éducation ou de sécurité sociale**)*
- 3- les droits dits de **participation** (le droit de l'enfant à faire quelque chose, d'**agir lui-même**, dans la mesure de ses moyens, et de **participer aux décisions qui concernent sa vie**. On s'attache ici aux libertés de penser (art. 14), d'expression (art. 12), d'information (art. 13), d'association (art. 15).)”* <sup>(4)</sup>

A partir de là, cette convention s'impose à tous. L'enfant est enfin respecté en tant que **personne à part entière**, une personne avec ses ignorances, ses capacités en évolution, son développement physiologique et mental, ses conflits psychiques, son état affectif, son histoire, sa position dans les enjeux et son vécu familial, sans oublier son intimité et sa subjectivité.

Le développement de la personnalité, de l'autonomie, du savoir-être aussi sont alors pris en compte pour chaque enfant, donnant à mettre en avant que la personnalisation renvoie à la **construction de soi**.

<sup>(4)</sup> site internet [www.droitsenfant.com/histoire.htm](http://www.droitsenfant.com/histoire.htm)

# La 1ère (re)connaissance de l'enfant

L'élève est très souvent l'objet d'une demande d'aide à sa personne. Le signalement est celui de son enseignant(e) et/ou plus rarement de ses parents.

## **De multiples questions effleurent alors la rééducatrice:**

- Qu'en est-il exactement des difficultés d'un enfant pour lequel son enseignant(e) demande une aide?
- Sont-elles le signe d'un dérapage de la rencontre de cet enfant avec les apprentissages, l'école, l'enseignant?
- Sont-elles passagères ou durables?
- Sont-elles à associer à un problème extérieur à l'école?
- L'enfant a-t-il de la suspicion, de la défense, du désarroi en demandant:  
«Pourquoi tu me «prends»?»
- Vais-je avoir la bonne écoute de tous les partenaires de la triangulaire?
- L'enfant sera-t-il assez en confiance pour déposer sa problématique, s'autorisera-t-il,...

En le nommant par son nom et son prénom, je le reconnais comme être social à part entière.

«En rééducation, on essaie de mettre en jeu la reconnaissance de l'autre, cela commence par la mise en jeu de la différence. Quand nous appelons un enfant par son prénom et son nom, cela, tout à la fois, nous différencie de lui et le différencie de ses parents.» <sup>(5)</sup>

Je lui énonce clairement mon identité, ma fonction, les raisons de la demande d'aide faite par son enseignant ou/et ses parents.

Je le laisse s'exprimer sur les dires des adultes <sup>(6)</sup>, ce qu'il en pense. Il ne suffit pas que les difficultés aient été étiquetées par l'école, le psychologue, la rééducatrice, il faut qu'elles soient partagées avec les parents et par l'enfant lui-même.

Il faut respecter les résistances de l'enfant, bannir tout jugement de valeur.

«L'être humain n'est pas un objet à conformer au désir d'autrui. Il est un sujet à informer de son être au monde et de son rôle irremplaçable d'esprit pensant.» <sup>(7)</sup>

Sachant que l'élève est «extérieur» à la demande, quelqu'un a donc parlé en son nom, je dois être très vigilante: ne pas me mettre à sa place, ne pas lui enlever la parole, ne pas faire de lui un objet de dépistage mais surtout un sujet parlant. Mais cela ne suffit pas pour le reconnaître comme SUJET PARLANT.

«Le premier acte pratique qui sera en conformité avec cette reconnaissance sera de le traiter en sujet, je dirais même, de l'assigner à une place de sujet parlant à partir de quoi il dira ce qu'il voudra ou pourra, s'il veut dire quelque chose. Cette reconnaissance de l'autre comme Etre Parlant, est bien un forçage et c'est le seul que l'on puisse se permettre, car c'est le seul qui respecte sa liberté»<sup>(8)</sup>

La parole de l'enfant, son silence-même, sont respectés, entendus comme tels et non comme la réalité. Un facteur temps suffisant s'ajoute à celle-ci pour qu'il puisse s'exercer à la pratique et en dégager bénéfices pour lui.

La première rencontre avec un enfant que j'ai accompagné vers la salle de rééducation, me signifie souvent qu'il «a peur» ou au contraire je suis impressionnée par son silence, véritable acte de parole, engagement douloureux dans la demande d'aide.

---

<sup>(5)</sup> <sup>(6)</sup> <sup>(8)</sup> «La Parole Rééducatrice» Yves de la Monneraye - Dunod - 2000

<sup>(7)</sup> «L'échec scolaire» Françoise Dolto - 1985

# L'empathie de la rééducatrice

## Quelques définitions

1 - Du point de vue psychanalytique: <sup>(9)</sup> la définition du mot empathie est la suivante:

«Mode de connaissance intuitive d'autrui, qui repose sur la capacité de partager et même d'éprouver les sentiments de l'autre»

2 - Du point de vue sociologique: <sup>(10)</sup>

«Compréhension par un individu du comportement d'autrui fondée sur sa propre expérience.»

Ce mot est entré dans le vocabulaire psychosociologique désignant initialement le processus par lequel un individu observant les gestes d'autrui les relie à des sensations vécues et projette sur autrui ces sensations. Celui-ci a en fait été utilisé dans le sens plus général d'aptitude à se mettre à la place d'autrui, devenant presque synonyme de sympathie. Les tests sociométriques permettent de mesurer l'empathie entendue comme la capacité de prévoir les choix ou rejets des autres membres du groupe, c'est-à-dire leurs sentiments positifs ou négatifs par rapport à soi ou par rapport aux autres.»

3 - Du point de vue de la rééducation:

Je pense que c'est une présence bienveillante, un regard positif qui instaurent un climat de confiance indispensable à l'enfant pour dire, mettre en scène sa difficulté, ce qu'il est, sans se sentir jugé mais au contraire libéré pour se construire en tant que sujet, bénéficiant de la compréhension empathique pour le développement de sa personne. «Il s'agit donc d'emblée de faire découvrir à cet enfant, à cet élève, tout en les visant avec lui, et la fonction libératrice de la parole et l'atmosphère de non-jugement qui permet de s'exprimer» <sup>(11)</sup>

L'objectif majeur est donc de considérer la «problématique» de l'enfant signalé comme sujet et agent de son propre destin et non pas comme objet de prise en charge. Il est impératif que je considère «ses difficultés» en quelque sorte de l'intérieur, du point de vue de l'enfant lui-même.

C'est donc bien dans une perspective de sujet et non d'objet que j'envisage tout relation d'aide.

Je représente pour lui une autre adulte qui va le chercher dans sa classe, l'emmène dans un lieu bien particulier, cette situation presque insolite se répète chaque semaine. Je lui demande de s'exprimer sur les doléances de son enseignant(e), je l'écoute avec sympathie,... ressent-il à ce stade de la confiance ou de la méfiance?

De plus, il se trouve placé, sans l'avoir demandé, dans une position différente de son univers scolaire habituel; j'irai plus loin en pensant qu'il est dans un univers culturel différent de son univers habituel, en quelque sorte qu'il est entré dans une autre culture, dans un autre monde, un monde social différent aussi. Ce qui est à mettre en jeu ici, c'est l'identité-même du sujet en gardant toujours à l'esprit de la rééducatrice: «L'ENFANT EST UNE PERSONNE» donc de situer la position de l'enfant lui-même, c'est-à-dire de le traiter en interlocuteur. Il faut commencer par l'écouter, partir de ce qu'il sait faire, de ce qu'il a envie de dire afin de restaurer son image.

<sup>(9)</sup> Dictionnaire de la psychanalyse - Larousse de poche - Roland Chemama - 1993

<sup>(10)</sup> Dictionnaire de la sociologie - Larousse de poche - 1993

<sup>(11)</sup> «La parole rééducatrice» Yves de la Monneraye - 2000

Ne pas oublier de prendre en compte ces paramètres suivants:

- Dans la famille, l'opinion de l'adulte est souvent toute puissante: les parents savent décident ou du moins tentent d'imposer ce qui est bon pour l'enfant.

*«Les adultes veulent comprendre les enfants et les dominer: ils devraient les écouter. L'un petit, l'autre grand mais d'égale valeur.»* <sup>(12)</sup>

- Enfin, notre société privilégie trop, à mon sens, l'avoir sur l'être et l'école propose essentiellement des savoirs. Or, ce qui à mon sens intéresse en premier l'élève-enfant c'est d'**ETRE** et d'**EXISTER**. L'autre pense et décide trop pour lui, à ce stade l'enfant ne se sent pas reconnu, il préfère être agressif ou inexistant. Pour le faire exister comme sujet au sens propre il doit être acteur et d'abord il faut le reconnaître comme enfant pour qu'il se situe ensuite dans sa position d'élève.

Cette position ne peut se faire au premier contact bien qu'il soit, je pense, d'une importance capitale pour que la confiance stable et durable s'instaure entre lui et moi afin que la rééducation fonctionne et soit comprise. N'est-ce pas cela l'empathie rééducative quand l'enfant veut démontrer aussi qu'il n'est pas un objet manipulable mais veut s'affirmer en tant que sujet. Inversement l'adulte-rééduquant ne l'observe pas comme objet de recherche, ni à l'éduquer au contraire **A RESPECTER**, qui n'a rien à imposer. Mon idée est qu'il n'y a qu'une seule façon de l'aider: en étant soi-même **AUTHENTIQUE** et en lui et en lui disant que je ne sais pas ou pas tout, mais qu'il doit apprendre à savoir, que je ne ferai pas son avenir mais qu'il le fera; en lui donnant le rôle de prendre son destin en charge exactement comme il veut le prendre.

Etre à l'écoute de l'enfant afin qu'il puisse **s'autoriser à** c'est-à-dire avec ses propres actes (en vieux français s'autoriser à veut dire «**s'actorizer à**» d'où la racine «**acte**» ) se construire sans l'influencer ni le bloquer.

*«Sait-on jamais jusqu'à quel point nous sommes à l'écoute sans tricher, sans interférer, sans brouiller les ondes? Face à leur demande, nous réagissons avec des automatismes dus à un certain héritage génétique et à un conditionnement social, nous cédon à nos impulsions, à nos humeurs, aux pression extérieures. Mais les erreurs blessent moins lorsque la confiance et le respect réciproques créent le climat des échanges.»* <sup>(13)</sup>

Si l'enfant est une personne, l'objet de la rééducation ne peut se cristalliser à cette seule perspective. Le sujet de la rééducation est aussi une personne qui vit et mentalise une confrontation problématique aux savoirs, aux objectifs de connaissance, aux appartenances sociales comme le groupe-classe et l'institution scolaire et bien sûr aux appartenances familiales. L'école ne doit pas réduire tout au cognitif mais solliciter tous les aspects de l'individu.

En rééducation, l'enfant me demande de donner sens à ses propos, ses actes et symboliquement de l'aider à tisser des liens entre ce qu'il est et l'extérieur sans que j'oublie de mesurer la bonne distance.

<sup>(12)</sup> <sup>(13)</sup> La cause des enfants - Françoise Dolto -

# L'enfant et l'estime de soi

## Développement et maintien de l'estime de soi.

"L'estime de soi se construit dans des relations sécurisantes" <sup>(14)</sup>

C'est l'estime de soi, entretenue par des expériences positives et des réussites qui engendre la confiance en soi nécessaire pour retrouver le désir; moteur d'action à la motivation favorisant d'autres expériences satisfaisantes dans diverses activités et apprentissages.

La constitution et le maintien de l'estime de soi ne se résume pas qu'en termes de réussites personnelles mais sont aussi liés à ce que l'enfant perçoit de l'investissement de lui-même par ses parents et d'une manière générale de son entourage familial et social.

L'enfant a aussi besoin d'une atmosphère bienveillante pour s'expérimenter en toute sécurité et sérénité.

A chaque "obstacle franchi" en rééducation, l'enfant renforce l'estime de soi de l'élève l'entraînant dans les apprentissages lorsque sa confiance en lui devient suffisante afin de supporter temporairement d'être déstabilisé avant une autre réussite.

Une juste estime de soi dont l'origine est liée à un investissement de soi, (en simplifiant: se sentir bien dans sa peau) débouche sur un narcissisme de bonne qualité.

"Le maintien de l'estime de soi chez l'enfant est lié à ce qu'il perçoit de lui-même chez ses parents, et dans son entourage. L'image idéalisée des parents comme un but à atteindre pour l'enfant est difficile à réaliser pour tel enfant. Ce serait tel adulte porteur de cet idéal du moi familial. Cette perfection imaginaire jamais acquise mais attirant le sujet vers elle comme idéal de soi-même suppose l'aptitude à supporter la désolation de n'y arriver jamais.

Tel enfant pourra-t-il arriver à "*TUER l'enfant merveilleux désiré par son père*" <sup>(15)</sup> et advenir comme sujet?

## L'estime de soi perturbée

L'enfant est souvent signalé pour "un manque de confiance en soi". La problématique de chaque enfant même basée initialement sur l'estime de soi fragile, altérée presque inexistante voire anéantie peut avoir des origines bien différentes entraînant cependant de lourdes conséquences dans les apprentissages.

- Un enfant qui ne s'autorise pas à se tromper. Il demande sans cesse d'être rassuré et assimile chaque erreur à un jugement négatif sur sa personne.

- Un investissement parental, maternel notamment de l'enfant mal approprié entraîne une estime de soi erronée, Winnicott insiste sur le rôle de miroir que le visage de la mère peut jouer pour l'enfant dès les premières interactions "*Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de sa mère? Généralement ce qu'il voit, c'est lui-même*" <sup>(31)</sup>

Parfois, l'enfant ne vit pas aussi "simplement" l'accès à sa construction identitaire. Sa mère, tout à son désir de le satisfaire crée un état de grande dépendance et l'empêche donc de faire son expérience du manque. Je pense que l'enfant, toujours comblé, satisfait avant sa demande, s'enferme dans une relation fusionnelle avec sa mère. Une telle relation envahit beaucoup l'enfant et le sécurise peu, il n'est pas reconnu en tant que personne. La désadaptation avec la mère doit se faire de façon progressive et mesurée afin que ce soit supportable pour l'enfant qui, ainsi retrouve sa place initiale.

A l'inverse, l'enfant carencé peut vivre la séparation comme une perte, un abandon c'est alors la fusion négative.

<sup>(14)</sup> Maryse Métra

<sup>(15)</sup> Jeu et réalité - D.W. Winnicott - 1999

*"Quand la mère est absente pendant une période qui dépasse une certaine limite.....le souvenir de la représentation interne s'efface."*<sup>(16)</sup>

L'enfant commence par une phase d'angoisse dite normale: agitation, colère, pleurs pour passer à une phase de désespoir si l'absence se prolonge, enfin pour aboutir à une phase de désespoir et de désarroi intenses. Ses pleurs diminuent alors s'installe une apparente indifférence, de détachement où l'enfant se résigne à accepter les soins de n'importe quel substitut maternel.

Ces dysfonctionnements entraînent souvent chez l'enfant scolarisé divers troubles du comportement: passivité, dépendance, agitation, agressivité et il ne peut entrer efficacement dans les apprentissages. Dans ce cas, une aide à dominante rééducative proposée dans un espace transitionnel selon Winnicott restaurera implicitement la fonction maternelle.

Mais cette étape ne se produit pas aussi facilement. Dans un premier temps, la frustration générée par la désadaptation pourtant progressive de la mère déclenche chez le bébé, la colère destructive. L'enfant s'imagine que cette rage peut tout détruire puisqu'il est encore dans l'illusion qu'il crée tout. La maman doit rester calme, le rassurer et rester dans cette phase de désadaptation. Ainsi, il s'aperçoit qu'il ne peut détruire le monde, être le seul centre d'intérêt, que le lien n'est pas rompu, ni se penser radicalement mauvais. Il découvre alors que le monde existe aussi sans lui (NON-MOI) et aussi avec lui (MOI). Il va commencer à tester ses capacités en expérimentant le manque remplacé, représenté par l'objet symbole de l'absence.

C'est pourquoi l'objet matériel (ex: le doudou, la peluche, le nin-nin), il peut être constitué par "un mot ou un air de musique" ou une habitude; est la première possession de l'enfant; il lui appartient vraiment puisqu'il l'a créé. L'objet est l'un des ponts qui rend possible le contact entre la psyché individuelle et la réalité externe." <sup>(17)</sup>

Winnicott pense que la tension entre le principe du plaisir, réalité interne, et le principe de la réalité externe, ne peut être soulagée que grâce à l'existence d'une aire transitionnelle souvent concrétisée par l'objet transitionnel avec lequel en plus, il établit des liens sensoriels.

### **Les dysfonctionnements:**

Rappelons que l'autonomie de l'enfant ne s'acquiert qu'avec la bonne distance comblée par un amour stable et certifié, cet amour, seul, remplit l'absence. "Le nouveau-né a absolument besoin de l'amour de sa mère. La santé de l'adulte se forme tout au long de l'enfance, mais les fondations de cette santé, c'est vous, la mère, qui les établissez au cours des premières semaines et des premiers mois de l'existence de votre bébé. Vous êtes en train d'édifier une personne qui sera un membre de la société."<sup>(18)</sup>

### **Séparation mais pas rupture**

Dans l'institution scolaire, le rapport éducatif à l'autre (celui du parent à l'enfant comme de l'enfant à l'adulte) les mécanismes de la rupture et ceux de la séparation sont en permanence à l'œuvre.

*"Sans séparation progressive et sans "distance" affective réciproque, l'enfant reste en effet totalement dépendant de l'adulte. Et celui-ci sans doute indissolublement lié à lui. Mais si cette séparation se transforme en rupture, alors le lien humain se brise, la continuité disparaît, la capacité symbolique s'estompe"*<sup>(19)</sup>



Je peux dire que la séparation peut s'avérer bénéfique pour l'enfant alors que la rupture est néfaste voire toxique. La séparation, étape par étape, place l'enfant-sujet à une bonne distance des événements, ainsi il va accéder peu à peu à sa responsabilité donc à son autonomie. C'est pourquoi elle s'inscrit dans le projet rééducatif représentant les partenaires de la triangulaire: famille: père-mère ; école - institution - rééducatrice - société.

### **La séparation étape par étape**

Chaque étape marque une distance plus grande d'avec les parents et d'abord la mère; mais l'écart qui s'établit est progressif, je pense que l'enfance sert à devenir autonome: c'est-à-dire à se séparer.

Winnicott appelle cette séparation ou ces séparations: le processus d'individualisation.

**La première étape**, selon lui, intervient dans les premiers mois de la vie, le nouveau-né forme avec sa mère, une unité dyadique. La mère tend à reconstituer l'état fusionnel avec son enfant, brutalement rompu lors de l'accouchement. Dans un premier temps, la mère va maintenir l'enfant dans son illusion d'omnipotence indispensable à la constitution d'un bon capital narcissique. L'enfant se sent investi d'un pouvoir magique, celui de créer le sein maternel dès qu'il en ressent le besoin: appelé stade anob-jectal. Cet ensemble de soins permanents et sécurisants constitue pour Winnicott le "holding" évoluant et la mère "suffisamment bonne" saura progressivement installer une distanciation entre elle et le bébé. La mère et l'entourage proche ajustent le "holding" aux besoins de l'enfant et à la capacité qu'il aura, petit à petit, de différer la satisfaction de ses pulsions. A ce propos, Winnicott dit: "*c'est la confiance du bébé dans la fiabilité de sa mère et à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non-moi.*"<sup>(20)</sup>

**La deuxième étape**, c'est la mère qui va au fur et à mesure créer le manque et la désillusion. Elle devient pour son enfant moins satisfaisante, il a pour la première fois l'intuition qu'il ne peut seul la combler car sa mère réinvestit progressivement la relation avec son activité professionnelle ou personnelle et son partenaire. C'est à partir de ce moment que le père prend sa place et ainsi ainsi débute la triangulation dite familiale.

*"Cela commence par la capacité du bébé à rester éveillé en l'absence de la mère, parce que son expérience lui a appris qu'elle reviendra et que son corps s'adapte au temps rythmé de l'alternance absence-présence, il s'exerce à anticiper le retour de la mère, ce qui est une activité intellectuelle."*<sup>(21)</sup>

Dès que l'enfant **s'autorise à se séparer de ...** il comble un manque certain par le désir de se tourner vers un objet, une personne ou un savoir afin de dialoguer, vivre et penser. Sa capacité à supporter l'absence et le vide (la solitude) conditionne l'accès aux apprentissages.

Pour que toute séparation de l'enfant soit possible, il faut que la relation primaire avec la mère ait été favorable.

Il ne faut pas que l'enfant pense que la séparation est une rupture. Cette dernière, soyons claire, ne laisse aucune chance à la réversibilité alors que la séparation offre toujours des allers et retours possible à l'affect, à l'imagination et même à la rencontre. Ce principe est favorisant pour la construction personnelle de l'enfant.

<sup>(20)</sup> Jeu et réalité - D.W. Winnicott - 1999

<sup>(21)</sup> La rééducation dans l'école - J.-C. Barat -1990

## **Apprendre c'est s'autoriser à se séparer**

*"L'acte d'apprendre commence par l'acte de prendre. L'enfant va prendre ce qui lui manque mais il devra aussi perdre ce qu'il a pris pour pouvoir prendre de nouveau. En effet, cette aventure, cette quête, implique de se déprendre à certains moments, de se dessaisir de ce que l'on sait, de se séparer de ceux avec qui on a appris. Pour cela un narcissisme de qualité paraît essentiel afin que l'enfant développe une estime de soi suffisante pour tolérer le doute inhérent de tout apprentissage. C'est cette sécurité qui permettra à l'enfant de conquérir progressivement une autonomie indispensable à l'élargissement de sa pensée. L'enfant doit se sentir autorisé à: se lancer, prendre des risques, aller vers l'inconnu."<sup>(22)</sup>*

Ce qui revient à dire que grandir pour un enfant c'est renoncer à la relation fusionnelle avec sa mère, en premier, avec son enseignant(e) et aussi la rééducatrice dont le paradoxe flagrant de cette fonction est: créer une relation pour mieux se séparer. En d'autres termes, pour la rééducatrice, c'est s'effacer à un moment opportun pour accepter que l'enfant se construise ailleurs, avec l'autre, l'enseignant(e), les parents, les camarades...

"C'est d'accepter de n'être plus pour l'enfant-élève et parfois pour le maître ou les parents qui conversent le sentiment d'avoir été les seuls "à tirer de là" cet enfant. C'est d'accepter de se rendre inutile"<sup>(23)</sup>

On peut dire qu'apprendre c'est aussi renoncer à prendre en compte son seul point de vue et entrer en relation avec l'autre pour découvrir un point de vue différent reflétant les normes de chacun. D'une telle divergence, naît alors une capacité à se décentrer pour élaborer son propre jugement.

<sup>(22)</sup> Les manifestations du désir d'apprendre à l'école -Delamarre P. [www.inrp.fr/acces/biennale/](http://www.inrp.fr/acces/biennale/)

<sup>(23)</sup> Document IUFM- formation CAPA-SH - Tardier S. Rééducateur AREN - 16/01/1992

# Restauration de la triangulaire familiale dans l'espace transitionnel de la rééducation

## La fonction maternelle dyadique

Pour conquérir son autonomie, s'autoriser à être sujet, l'école a pour mission de rendre l'élève créatif, de lui apprendre à penser et à juger par lui-même, afin d'entrer dans les apprentissages. Pour certains enfants non séparés de leur mère, s'autoriser à devenir élèves est impossible.

**L'institution scolaire, dans la circulaire N° 90.082 du 9 avril 1990, définit les actions d'aide spécialisée à dominante rééducative qui ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficience dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi.**

Le cadre rééducatif, rappelons-le, joue un rôle de tiers séparateur pour l'enfant.  
*« La rééducation est du holding au sens Winnicottien : un soutien, une aide, pour la création d'une unité. »* <sup>(24)</sup>

Pour atteindre ces objectifs, mon "rôle" de rééducatrice est de me plier dans un premier temps à la grande dépendance vécue donc souhaitée par l'enfant qui lui fait vivre l'expérience de la "mère suffisamment bonne". Dans cette attitude d'aller-retour par des détours qu'est la rééducation, l'enfant supportera la désadaptation progressive et la mise en distance par la médiation de la parole, nécessaire à l'élaboration de la séparation.

*"Or, une des fonctions essentielles de la parole est d'abord de nous séparer, contraire à la fonction du symptôme, qui est de créer un collage"* <sup>(25)</sup>

Je rappelle que l'enfant doit accepter - comprendre - s'autoriser la période de désillusion au cours de laquelle il prend conscience qu'il n'est pas ou ne doit pas être l'unique objet du désir de sa mère mais que le père, géniteur ou compagnon de sa mère s'immisce dans la dyade mère-enfant. Il ne suffit pas que le père ne soit qu'un père biologique mais selon Lacan la fonction du "nom - du - père".

## La fonction du «nom - du - père»

Elle sert à couper symboliquement le lien fusionnel entre la mère et l'enfant. Il ne s'agit pas du père de famille en tant que personne physique. Il est alors signifiant auprès de l'enfant-sujet en construction en établissant une relation entre l'enfant, l'objet de son désir, et le représentant symbolique de la loi. Il est reconnu, tiers séparateur, entre le désir d'enfant pour sa mère, en interdisant d'une certaine façon le fantasme de retour à la fusion et ainsi l'enfant renonce à l'idéal d'être tout pour l'autre. "Même lorsque la mère travaille socialement son corps gouverne éthologiquement les perceptions de l'enfant. Même lorsque le père a materné son bébé, il devra, vers le 6<sup>ème</sup> mois être présenté par la mère. La mère sécurisante possède alors le pouvoir de familiariser son enfant avec ce visage. Elle peut baptiser "papa", cet homme alentour et, le désignant par ce mot et par sa fantasmatique gestuelle, y familiariser l'enfant. Ainsi naît le père".<sup>(17)</sup>

Le père existe pour l'enfant, seulement s'il existe pour la mère; J'entends par cette remarque qu'elle le reconnaisse, pas uniquement comme le père biologique mais aussi comme le père nommé, présenté, baptisé "papa", en quelque sorte le fait naître auprès de son enfant puisqu'elle, seule, après 7 mois est sécurisante, tranquillisante. Ainsi s'instaure le manque, source de désir et de créativité, début du rapport à la loi.

<sup>(24)</sup> cours rééducation - Maryse Métra - Internet - 1999

<sup>(25)</sup> La parole rééducatrice

<sup>(26)</sup> «Sous le signe du lien» - Boris Cyrulnik 1989 - Hachette littérature

A ce stade l'enfant quitte l'état de nature et assume en accédant au langage et par conséquent à la culture. Il devient alors un être social, différencié, désirant dans un lieu parental où il établira ses règles de vie, sa morale qui lui sont transmises.

Être deux, puis trois, puis beaucoup plus, faire l'expérience du manque, symboliser l'absence, s'ouvrir aux autres et au monde et renoncer à la toute-puissance en se soumettant à la loi qui commande certes, protège aussi, et permet d'évoluer parmi les autres: n'est-ce-pas cela S'AUTORISER À GRANDIR POUR L'ENFANT-SUJET.

### s'autoriser à l'autonomie

Selon Françoise Dolto, un enfant devient autonome s'il est éduqué.

L'autonomie d'un être humain peut se définir comme étant l'équilibre personnel entre les règles qu'il s'est lui-même choisies à travers son vécu, et celles imposées dont il admet le bien-fondé pour sa construction. Elle est une valeur à conquérir en constant devenir; c'est la loi que l'on se donne à soi-même, en tant que Loi Universelle.

La loi suppose un renoncement pour l'enfant à sa toute-puissance pour prendre en compte l'autre, les autres, donc de se décentrer pour s'intégrer. Ce qui veut dire qu'elle s'apprend. L'enfant doit être confronté dans sa famille et à l'école, à la loi qui frustre, en pouvant faire l'expérience de situations où elle le protège aussi.

*"Il ne suffit pas d'apprendre aux enfants ce qu'est la loi, si on ne fonctionne pas à l'école et jusque dans la classe, selon la loi."* <sup>(30)</sup>

Si tous ces repères n'ont pas été posés par les parents, les premiers éducateurs, l'enfant éprouvera des difficultés d'apprentissage scolaire. Le premier travail de l'école est donc d'aider l'enfant à éliminer les problèmes de repérage. L'école donne à l'enfant la possibilité de créer, d'instituer son milieu de vie et ses propres structures éducatives. Elle me semble un support positif pour que l'enfant apprenne, en situation concrète, à penser et juger par lui-même, tout en négociant avec le groupe, en respectant ses règles et en s'y référant.

*"La soumission à une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté"* Kant cité, par Yves de la Monneraye <sup>(31)</sup>

---

<sup>(30)</sup> <sup>(31)</sup> "La parole rééducatrice" - Yves de la Monneraye Dunod - 2000

## L'enfant n'arrive jamais seul en rééducation <sup>(32)</sup>

Si je m'intéresse seulement à l'enfant, à sa personne, n'y a-t-il pas un risque réductionniste! Mon travail de rééducatrice doit aussi et surtout s'intéresser à sa famille, son enseignant(e), ses pairs et ses camarades car l'enfant vit dans un système de relations parfois complexes tous milieux sociaux et culturels confondus.

Je ne reviendrai pas ici sur la séparation ou le rapport à la loi, - je tiens cependant à souligner ici que les "causes" multiples de l'échec scolaire s'imbriquent les unes dans les autres dans une complexité parfois résistante, difficile à cerner, - mais plutôt sur la construction du sens ou de l'image de l'école chez certains enfants que j'illustre par ce type de questions:

- A quoi ça sert l'école?
- Ai-je envie d'apprendre, compte-tenu de ce que je sais de l'école?

A l'entrée à l'école pour la première fois, l'enfant a sa propre idée sur celle-ci selon **l'influence dont ses parents ont vécu leur propre scolarité, d'où son premier rapport au savoir**. Chaque enfant utilise les stratégies qu'il a mises en place avant son entrée à l'école, pour communiquer, défendre ce qu'il est. Si ses normes intégrées sont en accord, ou rapprochées, avec celles de l'institution, l'enfant se sent accepté, valorisé, donc peut être élève c'est-à-dire entrer dans les apprentissages. Il n'a pas besoin de passer par le stade de s'autoriser à ...en permanence. Cependant, dans le cas contraire, les exigences scolaires vont le mettre petit à petit dans un mal-être pour prendre des proportions importantes pour ne pas dire "graves" à long terme, alors il va être dans **l'opposition ou l'inhibition, seul moyen de défense pour se protéger, ne se sentant pas élève**. L'échec constaté s'explique par le décalage entre son projet de vie et son rôle d'élève imposé dans lesquels il se «débat» comme il peut avec son processus personnel construit jusque là.

L'école, parfois est présentée comme un passage obligé, un lieu de "forcing", dont il faut se sortir au plus vite, sans se faire remarquer ou le moins possible. A l'inverse, elle est parfois décrite comme un lieu où l'on doit absolument réussir.

*Lors de l'entretien avec Madame C..., mère de M..., est inquiète, elle ne veut pas faire revivre à son fils unique (comme elle) ce qu'elle a vécu au cours préparatoire: «Ma mère m'apprenait sans douceur, avec des coups.» De plus, elle précise que le papa, ne sait pas lire et n'a jamais fait d'effort. Je lui reprécise les propos élogieux de la maîtresse quant à la bonne adaptation de M... au CP tout en signifiant son instabilité, son manque de concentration, et son besoin d'être rassuré, recentré.. M... fait preuve d'une grande curiosité pour les activités proposées avec cependant des blocages constants. Cette dame voudrait une stabilité pour son fils mais ne se sent pas soutenue par le papa. Tous ces propos me laissent percevoir que son expérience personnelle de l'école a été douloureuse.*

*Pour B..., la situation est différente. Il n'a pas le choix, il doit réussir, même au prix d'une angoisse qui l'étreint. «Madame F..., sa mère, le pousse un peu de trop alors qu'il est encore immature» me dit sa maîtresse. Lors de l'entretien, Mme F... me précise qu'il goûte sur le chemin de l'école ou après ses devoirs qu'il souhaite faire aussitôt son retour à la maison.*

*Quant à Mme G..., mère de A..., l'école est un milieu peu sécurisant où elle ne sent pas toujours reconnue. L'attitude agressive qui lui est signalée pour A... est vécue comme un reproche. Elle veut le changer d'établissement tout de suite. Elle signale lors de l'entretien le manque de soutien de l'an dernier et annonce des propos sur l'évolution de son fils en faisant des éloges de la maîtresse actuelle et note aussi un mieux depuis qu'il vient avec moi.*

<sup>(32)</sup>Jacques Lévine

Un accord entre l'enseignante et moi-même, concernant un point de vue respectueux, d'intérêt pour cette dame, sa famille, son fils doit pouvoir en modifier sa représentation.

Je pense même, après mes réflexions professionnelles et culturelles que l'enfant n'est jamais seul dans la construction du sens. L'intérêt ou le désintérêt pour l'univers scolaire est influencé par tant de paramètres qu'aucune recette miracle n'existe vraiment pour y remédier.

**Ces enfants "en attente de sens"** espèrent tout des médiations notamment parentales et de la part de leur enseignant(e) pour y puiser leur motivation souvent déçue.

D'où l'importance, d'établir un ensemble de parties reliées entre elles mettant en place des **interrelations, des interactions** qui constituent un travail efficace d'amélioration du problème d'échec scolaire constaté.

*"Telle la mère de A... qui selon ses propres propos attend tout de l'école de l'autre, des autres. Son frère cadet est meilleur qu'A... à l'école, il lui apprend tout. L'école ne lui propose pas assez de soutien."*

Le non-investissement familial est vraiment préjudiciable à l'entrée dans les apprentissages. Il n'est pas toujours le seul, c'est complexe, le même problème de non-intégration scolaire peut venir de l'école, la classe, l'enfant, l'enseignant(e). **Il faut garder à l'esprit que les parents et enseignant(s) se parlent toujours "à travers" l'enfant, d'où l'importance de favoriser la communication et le travail du lien école/famille pour aider l'enfant en difficulté.** Il faut aller, je pense, vers des communications fonctionnelles qui permettent aux adultes de collaborer pour aider l'élève en situation d'échec.

Parfois certaines familles sont conscientes de leurs difficultés et des besoins de les dépasser, ne font confiance qu'à l'école.

*"Les parents de Mél..., famille très demandeuse, attentive à l'adaptation complexe de leur fille qu'ils veulent absolument intégrer. Ils demandent de l'aide et n'acceptent les propositions établies au sein de l'école qu'ils respectent au plus haut point."*

Peut-être cette situation sera-t-elle une passerelle vers l'extérieur!!!

La rééducation - **dans laquelle le langage est le précurseur de la réussite scolaire** - doit favoriser, améliorer, quelque soit son degré le fonctionnement cognitif de l'élève.

Ce dysfonctionnement cognitif est certes, selon mes explications ci-dessus en relation avec le rapport au savoir reçu de ...à travers lequel la capacité à anticiper a sa place.

Celle-ci a son influence dans l'accès aux apprentissages. Elle peut être peu ou pas existante si l'enfant grandit dans une famille où les règles sont mal établies ou au contraire s'il reçoit une éducation dans une structure trop rigide.

*"C'est le cas de M... qui, lui, connaît des menaces de sanctions non suivies d'effets car le papa ne fait pas d'efforts dans ce sens et la maman essaie, essaie encore et parfois ne peut plus. Elle dit: "J'analyse les problèmes et reconnaît les retards ou absences à l'école répétées par manque de constance et grande fragilité familiale surtout actuellement".*

*M... se construit donc sans repères stables, sa curiosité si forte, si spontanée est ainsi bloquée lorsqu'il est interrogé et pourtant il veut toujours anticiper et le pourrait certainement.*

*En l'occurrence **B...** a une capacité à anticiper restreinte. D'un côté, sa mère, veut faire à sa place, je dirai selon ses propos, anticipe pour lui: "Je lui apporte son goûter pour qu'il le mange en marchant car sinon il veut goûter après ses devoirs" et "je préfère lui donner mais je commence à lui dire: débrouille-toi tout seul"*

*D'autre part, le père ne lui laisse pas de place pour être son libre-arbitre, il programme tout par rapport à son travail et sa fatigue et ne négocie pas. Toute nouvelle situation en classe, ou consigne le paralyse et il préfère ne pas lever la main car il a peur de se tromper, révèle-t-il.*

La situation la plus favorable pour que l'enfant anticipe facilement se trouvera dans une famille où les règles sont établies, explicitées, non figées, avec des compromis autorisés, selon les besoins.

**La rééducation avec son cadre et son espace transitionnel** reprend en quelque sorte les principes de la situation familiale - citée ci-dessus -, le jeu symbolique ou le faire-semblant qui laisse à l'enfant un espace de liberté suffisant pour créer, **être autonome et donc anticiper puisque l'imaginaire lui fait prendre de la distance avec le réel.**



# L'enfant dans l'espace rééducatif

## Introduction

L'enfant est accueilli avec ses compétences, son comportement, ses capacités, mais sans être fixé dans un état: c'est la croyance que l'enfant peut toujours évoluer vers un autre possible; il est reconnu, sans être jugé par rapport à une norme, par rapport à un groupe; il est considéré comme une personne, et la rééducation est un espace et un temps qui lui permettent de trouver sa propre place, il peut y exprimer ses difficultés à être l'élève attendu; c'est un endroit qui lui permet de vivre des expériences positives qui réconcilient avec l'école et lui montrent qu'apprendre peut apporter des satisfactions.

## La place de l'enfant dans l'espace rééducatif

L'intervention rééducative s'effectue dans un cadre spécifique, dispositif qui va favoriser la mise en œuvre d'un processus permettant à l'enfant d'ajuster progressivement ses conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles et de restaurer l'estime de soi, conditions nécessaires pour apprendre à être créatif. Il représente **l'aspect dynamique** de la rééducation. Il est constitué par des éléments relativement invariables et stables qui sont gages de constance et de stabilité.

Cette démarche rééducative vise à dynamiser un réajustement psychique par la mise en place d'un dispositif étayé sur des règles, sur un lieu «à part» par rapport à l'école et au milieu familial, sur des objets pour la mise en œuvre des processus de symbolisation en sollicitant l'activité «ludique» de l'enfant et **garantie par la règle du secret**.

Pour permettre à l'enfant un changement et l'aider à devenir un élève, le déroulement du processus rééducatif s'inscrit donc dans un cadre stable et se fonde sur un projet élaboré par la rééducatrice à partir de la problématique de l'enfant. ce cadre délimite à l'intérieur de l'école un **espace et un temps transitionnels**.

*«C'est un lieu protégé, pour qu'on puisse y parler sans danger, mais non un lieu complètement clos, ignorant par principe les objectifs fondateurs de l'école.»* <sup>(33)</sup>

Ce lieu est souvent le seul où l'enfant peut déposer une partie de son monde interne pour penser, être écouté et symboliser sa souffrance. Il remplit les conditions du «holding» défini par Winnicott <sup>(34)</sup>, c'est-à-dire toutes les qualités de contenance nécessaire pour que le vrai «MOI» puisse se développer.

L'enfant y inscrit son histoire. Le cadre est la base de référence à la relation entre l'adulte et l'enfant. Il a pour mission selon Maryse Métra <sup>(35)</sup> de «mettre l'enfant dans une loi transmise par le langage dans des conditions d'extrême sécurité physique et psychique».

Il délimite un **espace d'autorité et un espace de liberté**. L'enfant peut dire et penser à travers les médiations ce qu'il n'est pas autorisé, ou ce qu'il ne s'autorise pas, à faire et à dire dans la réalité.

---

<sup>(33)</sup> Y "La parole rééducatrice" - ves de la Monneraye Dunod - 2000

<sup>(34)</sup> "Jeu et réalité"-D.W. Winnicott

<sup>(35)</sup> La première rentrée - Maryse Métra - 1997

## Le cadre rééducatif: aspect théorique

Le cadre présente trois fonctions dont les deux premières sont au service de la troisième:

● **La fonction contenante** correspond à l'espace transitionnel défini par Winnicott<sup>(36)</sup>

Il est sécurisant par les constantes du lieu, de l'heure, des règles permettant de donner des repères à l'enfant. La fonction du rééducateur doit être définie à l'enfant afin d'éviter la confusion des rôles. Si la règle est mal définie, il pourra le traduire par une passivité. L'enfant prend possession du temps de la rééducation. C'est une **parenthèse dans sa vie**, un moment bien à lui. «*L'enfant prend possession de l'objet transitionnel*» Winnicott<sup>(36)</sup>

Ce qui est essentiel, c'est qu'il demeure SUJET et retrouve une meilleure maîtrise de son vécu.

● **La fonction limitative** concerne l'espace, le temps et les règles établies. Le cadre est pensé en fonction de la difficulté de l'enfant certes mais il ne doit pas lui servir à renforcer ses défenses. Le cadre limité lui permet de marquer la distinction entre «un dedans» et «un dehors». Ces aspects limitatifs peuvent être symboliques dans le sens d'une limite opposée à l'omnipotence ou d'un interdit. Le cadre se réfère à une image paternelle, tiers séparateur, représentant la loi nécessaire selon Winnicott; «*Le père est l'incarnation de la loi et de l'ordre que la mère introduit dans la vie de l'enfant.*»

Cette notion de tiers représente la transition du bébé d'un état de fusion à un état de relation avec la mère en tant que personne séparée et extérieure.

La loi est nécessaire et s'interpose entre les envies, les imaginaires, les rêves, les sentiments, les désirs que l'enfant doit pouvoir exprimer sans limites et la réalité des actes et des paroles. Elle limite les propres désirs de l'enfant et l'existence des désirs des autres pour lui permettre de les accepter, de ne pas empiéter sur les désirs des autres et de ne pas nier une réalité incontournable.

La loi oblige l'enfant à se représenter l'existence d'autrui même quand autrui est absent physiquement.

La loi lui rappelle qu'il est parmi d'autres, soumis comme les autres à la loi nécessaire à la coexistence.

La loi est la nécessaire limite à ses pulsions.

Il faut désillusionner l'enfant en installant une relation dont les deux paroxysmes sont la fusion et l'opposition.

● **La fonction symboligène** se fait par la mise en place d'un espace transitionnel à l'intérieur duquel l'enfant peut en jouant rassembler «*des objets ou phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utiliser en les mettant au service de sa réalité intérieure et personnelle*»<sup>(36)</sup> ou plus simplement **entre le réel et le symbolique**. Un tel espace permet à l'enfant une sollicitation de l'imaginaire et favorise le déploiement de la fantasmatisation induit par les deux premières fonctions du cadre.

Je qualifie l'imaginaire: «espace-tampon» qui permet à l'enfant de satisfaire ses besoins, ses pulsions, son «inconscient» favorisant un système de régulation pour ne pas éclater entre le réel sur lequel il bute et le symbolique auquel il est soumis.

A l'école, les enfants signalés sont le plus fréquemment en difficultés à se soumettre à ce réel et à ce symbolique. La capacité à symboliser est une issue à ses pulsions, représente ce qu'il ne peut réaliser directement, plus exactement l'acceptation de son désir satisfaisant la sublimation.

<sup>(36)</sup> «La Parole Rééducatrice» - Yves de la Monneraye - Dunod - 2000

<sup>(37)</sup> «Jeu et réalité» - D.W. Winnicott

A l'intérieur de ce cadre rééducatif, la fonction symboligène se fait au premier niveau de jeu, dessin, image et aussi par le «jouer». «Jouer» devient alors pour l'enfant s'autoriser à extérioriser les parties de sa vie psychique et l'incarner par des objets, des activités du monde extérieur chargées de signifiants pour lui. C'est un espace intermédiaire de jeu, de surprise où une communication ludique s'établit entre la rééducatrice et l'enfant grâce, je le rappelle, à la confiance de ce dernier en la fiabilité de l'adulte porteur de la loi, qui va l'aider par une médiation d'expression relationnelle à se structurer.

C'est là que l'enfant peut restabiliser, renforcer l'expérience de sa créativité psychique dans des activités de plus en plus riches au cours de la rééducation. Sans omettre, à ce stade, l'importance de la portée symbolique qui permet la mise en forme de cet imaginaire, grâce aux limites posées à l'omnipotence par les règles et les "interventions parlées" par la rééducatrice engendrant des modes de communication de plus en plus élaborés.

En conclusion, la fonction contenant du cadre autorise l'enfant à vivre son histoire, à exprimer ses fantasmes, librement et sans restrictions en prenant en compte la fonction limitative qui impose des limites à l'omnipotence infantile.

### **La place de la rééducatrice à côté de l'enfant dans le cadre rééducatif**

A l'intérieur du cadre et à côté de l'enfant, la rééducatrice doit toujours rester très vigilante et garante en veillant à prendre la bonne distance dans ce cadre où le dédoublement inévitable de mon regard et de ma pensée au sujet est en train de s'élaborer.

Je me rends compte depuis la prise en charge d'enfants en rééducation, que ma nouvelle fonction de rééducatrice est une tâche vraiment ardue car pouvoir contenir les débordements, les agressions, les transgressions, tout en maintenant "**fermement**" les limites et ainsi ma sérénité intérieure.

Je constate qu'en présence d'un enfant qui joue, et qui me donne un rôle dans son jeu, je ressens une sorte de dédoublement entre d'une part mon rôle de joueuse plutôt passif et d'autre part mon rôle d'observatrice, au contraire très actif. Il faut savoir aussi que les enfants ayant un comportement de toute-puissance sont de grands "spécialistes" de la manipulation de l'adulte et du refus du cadre institué, par le déroulement temporel de la séance certains mêmes sont prompts à anéantir le cadre à la fois matériel et relationnel que je m'efforce à mettre en place et les règles à rappeler aisément, sans oublier la position "**POUCE**" signifiant "**STOP**" en cas de besoin majeur.

Il ne faut pas oublier le comportement de l'enfant inhibé pour qui les rituels sont utiles pour le sécuriser et l'aider à poser des repères dans un premier temps en les jugeant comme une passerelle rassurante mais en veillant qu'ils n'étouffent pas la créativité et empêchent l'expression de cet enfant. En les institutionnalisant pour chaque cas, ici, un tel enfant, je peux assouplir ou modifier leur signification selon l'évolution de la rééducation qui le conduit à s'en dégager peu à peu pour établir sa confiance afin de s'autoriser à... ce dont il a le plus besoin.

Le cadre ne doit en aucun cas devenir "aliénant" c'est-à-dire ne plus être un espace sécurisant et transitionnel nécessaire pour penser et symboliser. Lorsque je m'aperçois que mon regard, ma présence font prendre une attitude craintive voire soumise à l'enfant quand il ne joue pas à être lui-même mais pour l'image que le monde extérieur attend de lui.. Winnicott appelle cela "*une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure: le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter*" <sup>(38)</sup>

J'ai toujours le souci de mémoriser l'action en cours, la succession des actions, leurs articulations, de repérer la naissance d'un nouvel acte, une régression ou une rupture du jeu. Avec l'expérience, un détachement doit s'opérer par des automatismes mais cette mémorisation me semble essentielle dans l'avancée de la connaissance de ce métier.

---

<sup>(38)</sup> "Jeu et réalité" - D.W. Winnicott

Mon souci est de bien voir et de bien entendre les faits et gestes de l'enfant avec la meilleure objectivité possible par rapport à son expression et non infléchie par mes idées préconçues, mon propre imaginaire, mes normes... Je dois être attentive aux réactions positives ou négatives que l'enfant déclenche chez moi comme par exemple affection, sourire, irritation, fatigue, stress, joie... c'est-à-dire ce qu'il me fait ressentir. Ce sont des réactions de sympathie ou d'antipathie ou du point de vue psychanalytique: transfert ou contre-transfert inhérents à toute relation humaine. Je pense qu'en prendre conscience permet une meilleure connaissance de l'enfant, un ajustement plus fin à son monde interne et m'aide à mieux maîtriser la dimension relationnelle de la rééducation. Je dirai même que cela fait partie de la professionnalisation de notre relation à l'enfant qui doit rester globalement confiante et bienveillante.

Je crains parfois d'apporter une réponse toute faite, avec des réactions émotionnelles émoussées manquant de vie, l'enfant met en jeu quelque chose qui m'est familier. Au contraire je peux me sentir démunie, ignorante voire incompetente lorsque l'enfant me livre une situation entièrement nouvelle avec des réactions émotionnelles entières.

Le sens de la position habituelle de la rééducatrice peut apparaître plus tard et il faut toujours pouvoir situer l'enfant par rapport aux stades du développement psycho-affectif si je veux mener au mieux la conduite de la rééducation. Celle-ci souvent remise en cause, ayant cru avoir donné une réponse inappropriée, erronée, voire novice, et il s'avère avec le temps qu'elle était juste. Je peux être aussi surprise de l'étrange coïncidence entre mes paroles qui m'échappent (l'inconscient) et la situation particulière de l'enfant.

Heureusement, comme dans toute relation humaine, **rien n'est figé**, n'est parfait et je peux surtout minute après minute, heure après heure, séance après séance, corriger par un **ajustement rééducatif**.

---

# Mon rôle de rééducatrice

## Définition

Il est celui d'une médiatrice entre:

- l'enfant, l'enseignant(e), sa famille et l'école
- l'enfant et les autres enseignants
- l'enfant et le monde des connaissances

## Les différents partenaires

**L'enseignant(e)** a mission auprès d'un élève, **les parents** auprès de leur enfant, **la rééducatrice** doit favoriser le passage de **l'enfant à l'élève**.

Il est important que tous ces partenaires soient convaincus de l'utilité de l'aide et que chacun respecte le champ d'action(s) de l'autre. Chaque partenaire doit avoir confiance dans les capacités de l'enfant de "s'auto-réparer".

*"Il s'agit de créer entre les protagonistes de la situation qui fait problème et le rééducateur une institution triangulaire, où chacun aura sa place à tenir, s'interdira de prendre celle de l'autre et dont le rééducateur sera le garant"*<sup>(39)</sup>

Toute demande de l'enseignant(e), seule ou en présence des **membres du RASED** doit absolument être entendue et y trouver une réponse; garder à l'esprit que c'est un(e) collègue et lui poser des questions centrées sur lui avec l'élève et non sur l'élève seulement afin de l'aider à relativiser le problème et surtout lui faire comprendre l'importance de sa place de garant des apprentissages, qu'il n'est plus seul mais fait partie de la relation triangulaire ainsi il (elle) ne se sent pas déchargé(e) de ses responsabilités.

"L'acte le plus difficile pour un rééducateur est de dire **"NON"** quand il le faut. Non, je ne suis pas à la disposition de tous ceux qui font appel à moi, sans aucune condition; plus exactement je ne suis pas à la disposition de tous ceux qui font appel à moi, et qui acceptent de considérer que cet appel débouchera sur un travail commun. Cette idée de travail commun est essentielle car elle signe le pari institutionnel de la rééducation.

Pour que l'institution rééducative soit complète il reste surtout à mettre en place une relation de confiance et de collaboration avec les parents en misant en amont le parcours scolaire de leur enfant: c'est aux parents de l'élève que je m'adresse. S'ils souhaitent parler de leur enfant dans la famille, c'est leur droit. A ce stade, je ne dois pas me laisser envahir par un retour de la problématique psychologique ou psychothérapique, leur signifier au besoin, et les sensibiliser cependant à leur aide dans la relation triangulaire. Avec leur accord, toute rééducation pourra être mise en place pour l'enfant-élève qui aura bien sûr accepté l'aide lui aussi.

Je dois, à partir de là, avoir une démarche méthodologique rigoureuse institutionnelle de la rééducation à l'issue de laquelle, je pourrai dire: **NON**, ou établir le projet rééducatif avec des propositions d'aides entre tous les partenaires investis.

La rééducatrice se place avant tout comme une interlocutrice d'un enfant **SUJET** comme le souligne Jean-Jacques Guillarmé: " *La rééducation s'inscrit dans une stratégie d'aide qui tire son originalité du fait qu'elle n'est ni une forme paramédicalisée ni une psychothérapie. Elle se place à la frontière de toutes ces disciplines.*"<sup>(40)</sup>

Ce rôle de médiatrice se forge tout au long d'une carrière d'enseignante. Il peut être inné, intuitif dans un premier temps. Il s'affine cependant avec l'expérience relationnelle multiple de ce métier auprès des enfants, en établissant des comparaisons, au travers de recherches, de théories et en réfléchissant sur soi-même et l'enfant qui est en nous. Il n'est pas à ce stade de ma profession, figé, bien au contraire, il est en pleine mutation.

---

<sup>(39)</sup> La parole rééducatrice - Yves de la Monneraye Dunod

<sup>(40)</sup> La réussite de l'élève en difficulté - J.-J. Guillarmé et D. Luciani - 1997 -

*"Une rééducatrice doit être capable de s'identifier à l'enfant, à ses parents et à son enseignant(e). De celui-ci, elle doit comprendre le projet, les hypothèses et les méthodes: elle doit donc voir une expérience pédagogique, pour comprendre l'écart entre le modèle culturel (c'est-à-dire ce qu'on est en droit d'attendre d'un enfant de cet âge) et ce que produit l'enfant. Il doit être familier des pratiques rééducatives susceptibles d'aider à mobiliser chez l'enfant ce qui lui est nécessaire pour apprendre; pratiques qui s'appuient sur les moyens d'expression et de communication dont dispose l'enfant au stade où il se trouve, selon sa problématique personnelle."* <sup>(41)</sup>

La construction de l'image de soi est donc très liée au regard que la mère et aussi l'entourage de l'enfant posent sur lui. *"Y a-t-il rien de plus terrible pour un enfant que le désaveu de ses parents"* <sup>(42)</sup>

- Parfois l'enfant n'est pas vraiment investi pour lui-même mais pour ce qu'il doit satisfaire, ou réparer dans le désir de ses parents. Il doit réussir à l'école, là où les parents ont échoué ou alors réussir au moins aussi bien qu'eux.

Une mère ou un père dont le propre narcissisme est mal établi n'investit pas son enfant pour lui-même mais pour qu'il comble ses propres failles narcissiques dans la réussite scolaire obligatoire. Cette dernière engendre un sentiment de mal-être chez l'enfant qui se sent dans l'incapacité de répondre à ce désir de réussite. Un tel surinvestissement parental est souvent source d'angoisse pour l'enfant car il se sent objet de leur désir et non sujet.

- L'enfant passif est une problématique datant de l'état de bébé qui se résume ainsi: un bébé, dès ses premiers échanges a un besoin fondamental de se sentir actif dans ses relations avec son entourage et ses satisfactions qu'il peut éprouver à ce niveau sont essentielles dans la constitution de son organisation narcissique propre. Par conséquent, un bébé dépossédé de ses initiatives ou de ses réussites primaires va imprégner une constitution de son estime de soi profondément altérée;

- Un événement traumatisant pour la maman, exemple : hospitalisation précoce, séparation précoce égale à une peur "de perdre son bébé" dont le vécu direct des premières expériences affectives et corporelles de l'enfant peuvent imprimer une marque de désorganisation mentale de l'estime de soi.

Lorsque le développement de l'enfant ne se fait pas dans des conditions favorables, le développement de l'estime de soi est évidemment compromis donc préjudiciable aux apprentissages.

## **Evaluation**

Elle est en liaison avec le dossier : "Présentation d'une aide à dominante rééducative en groupe".

- Evaluation interne: ce qu'apporte le groupe à ...  
évolution du groupe
- Evaluation externe: avec l'enseignante, évolution en classe  
avec les parents, leurs impressions

---

<sup>(41)</sup> La rééducation dans l'école - J.- C. Barat Armand Colin - 1990

<sup>(42)</sup> Les couleurs du silence - Zerdalia K. S. Dahoun



## Conclusion

Les raisons de difficultés à apprendre sont souvent associées à une dépendance à l'adulte, à une non-acceptation à la frustration et à la castration: obstacles à se soumettre au cadre scolaire c'est-à-dire aux lois mathématiques, aux règles grammaticales... Devenir élève avec tous ses paramètres, n'est-ce pas pas trop lourd? S'y retrouve-t-il?

Tous ces constats de non-apprentissages sont souvent liés à une relation fusionnelle ou carencée avec la mère, empêchant de supporter le manque qui facilite le désir et la créativité. L'enfant ainsi démuni se projette dans une attitude régressive caractérisée par une reproduction des dépendances à l'enseignant(e). A ce stade, l'enfant peut se sentir dévalorisé, déprimé, entrant dans sa problématique tout en jouissant en contre-partie de bénéfice secondaire: celui de revivre sa relation primaire avec sa mère. Cette situation peut devenir vraiment néfaste si elle se prolonge, son autonomie ne peut s'établir, il ne pourra donc pas entrer dans les apprentissages.

La rééducation permet le tiers séparateur dans cette relation entre l'enseignant(e) et l'élève. Il faut cependant souligner que ces causes ne sont pas les seules:

- La pratique pédagogique trop rigide qui sanctionne l'erreur comme une faute ne peut être favorisant au cognitif, seul le désir de l'enseignant devient celui de l'élève.
- Un étayage spécifique peut aussi être obligatoire si l'élève est reconnu avoir une déficience organique ou intellectuelle.
- Une situation familiale très perturbée dans un climat d'insécurité affective n'apporte pas à l'enfant des repères pour apprendre.

**L'enfant se sent-il toujours autorisé à apprendre?** (triple autorisation) Un vrai dilemme l'envahit: soit il apprend et a un sentiment de trahison envers les normes familiales, sa culture, soit il fait abstraction des apprentissages en trouvant comme refuge l'échec scolaire.

Ainsi confronté à des situations multiples, chacune avec leur complexité, **la rééducatrice, en partenariat avec les professionnels du secteur scolaire proche ou lointain ayant un langage commun établit un projet de rééducation.** La reconnaissance des identités, des champs de compétences spécifiques mais complémentaires de chacun au service du projet de l'enfant-élève à une prédéfinition des actions des différents acteurs.

Le métier d'enseignante spécialisée en rééducation est un métier d'apprentissage permanent, sans arrêt en mouvement, en mutation constante, dans le sens où l'enfant-élève a aussi une place importante avec un atout majeur: **SA CAPACITÉ DE CHANGEMENT ET DE DÉPASSEMENT.**

Cette réflexion non-exhaustive m'a été indispensable, bénéfique. Elle est le complément, le liant à la formation reçue qui par diverses approches, m'a permis de mesurer l'importance et la nécessité d'ouverture sur plusieurs éclairages qu'est la pratique rééducative. Elle m'a permis de théoriser cette pratique et surtout de mieux cerner le rôle de rééducatrice qui offre une **OUVERTURE SUR...**



## Bibliographie

- La Parole rééducatrice - Yves de la Monneraye - Dunod - 2000
- La cause des enfants-F. Dolto avec un collectif d'enquête dirigé par A. Coutin Ed. R. Laffont-Paris- 1985
- Dictionnaire Larousse étymologique et historique du français-J. Dubois-H. Mitterand - A.Dauzat - 1993
- Dictionnaire de la psychanalyse - Larousse de poche - Roland Chemama - 1993
- Dictionnaire de la sociologie - Larousse de poche - 1993
- article site internet [www.droitsenfant.com/histoire.htm](http://www.droitsenfant.com/histoire.htm)
- L'échec scolaire - F. Dolto - 1985
- Jeu et réalité - D.W. Winnicott - 1999
- L'enfant et sa famille, les premières relations - D.W. Winnicott -1971
- Article conférence M. Métra - cours rééducation - internet -1999
- La première entrée - M. Métra - 1997
- L'imaginaire - Anne Gatecel - Bayard - 2004
- La réussite de l'élève en difficulté - J.-J. Guillarmé et D. Luciani - 1997 -
- La rééducation dans l'école - J.-C. Barat -1990
- Article : Les manifestations du désir d'apprendre à l'école -Delamarre P. [www.inrp.fr/acces/biennale/](http://www.inrp.fr/acces/biennale/)
- Article - Tardier S. Rééducateur AREN - Document IUFM- formation CAPA-SH - 16/01/1992
- Sous le signe du lien - Boris Cyrulnik1989 - Hachette littérature
- Jacques Lévine
- Les couleurs du silence - Zerdalia - K. S. Dahoun

**L'école et la psychologie de l'enfant** [Images animées] / Didier Ouvrard, réal. ; Alain Bentolila, Serge Candor, Philippe Clemencot... [et al.], concept. ; Pascale Certa, présent. ; Franck Hueso, comp. ; Jacques Levine, Marie-Rose Moro, participants. Paris : Nathan [éd.] ; Jaunay Clan : Centre national d'enseignement à distance, 2002. 1 cass. vidéo (VHS) (52 min) : coul. (PAL)

**Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse.** Coordonné par Cécile Delannoy. ESF, 2000

**Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance.** Michel Develay. ESF, 2003

<sup>(32)</sup> D.W. Winnicott - Jeu et réalité - 1999

<sup>(33)</sup> Anne Gatecel - L'imaginaire - Bayard - 2004

<sup>(34)</sup> D.W. Winnicott - L'enfant et sa famille - les premières relations - 1971

<sup>(35)</sup> J.-J. Guillarmé D. Luciani - La réussite de l'élève en difficulté - Tome 1

