

BRISSON Béatrice

CAPA SH Option G

L'aide rééducative : une réponse à la toute-puissance de l'enfant dans l'école.

Session 2009

Année scolaire 2008-2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I) L'ENFANT ET LA TOUTE-PUISSANCE

A : Comment la toute -puissance chez l'enfant se manifeste t-elle à l'école ?

- 1- Définition
- 2- Manifestations de la toute-puissance
 - a) attitude d'opposition active
 - b) attitude d'opposition passive

B : Qu'y a-t-il derrière la toute – puissance ?

- 1- L'acceptation de l'autre
- 2- Passage du principe de plaisir au principe de réalité

C : En quoi la toute – puissance gêne t-elle les apprentissages ?

- 1- Chez l'enfant
- 2- Pour l'enseignant

II) LA REEDUCATION POUR AIDER L'ENFANT A DEVENIR ELEVE

A : L'élaboration d'un projet d'aide

- 1- La demande d'aide
- 2- L'entretien avec la famille
- 3- Les séances préliminaires

B: La réalisation du projet d'aide

- 1- Les objectifs
- 2- Le déroulement
- 3- Les médiations

C : La fin de l'aide

- 1- De la relation d'aide à la réconciliation avec les savoirs

CONCLUSION

Introduction

L'enfant tout-puissant a commencé à m'interpeller plus particulièrement l'an dernier avec X..... Il s'agissait d'un enfant de 2 ans et demi, scolarisé dans une nouvelle structure, **l'atelier de scolarisation**, mis en place à titre expérimental, dans lequel 40 enfants étaient inscrits et qui fonctionnait avec 5 adultes : une enseignante, une éducatrice spécialisée jeunes enfants et trois ATSEM. Bien qu'au cours de ma carrière d'enseignante, j'ai rencontré ce « type d'enfant » aussi bien en maternelle et en élémentaire qu'en d'autres lieux, je me suis trouvée là complètement démunie devant cet enfant si jeune qui exerçait une toute puissance redoutable parfois dévastatrice autour de lui, sur l'ensemble des personnes de l'atelier, sur ses parents (plus précisément sur sa mère), sur les autres enfants et sur les objets et qui se soumettait difficilement aux règles établies et « adaptées » à ce lieu et à cette population d'enfants.

A chaque fois, quel que soit le contexte où l'enfant tout-puissant évolue, le milieu dont il est issu, son âge, il m'interroge parce qu'il a l'air d'être une spécificité de notre époque. Si c'est le cas, de quoi, peut-il être le révélateur ?

Régulièrement, chaque année, j'ai fait appel au Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (R.A.S.E.D) afin d'envisager une aide. Pour ces cas, une aide par l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative a été mise en place.

A chaque fois, au fur et à mesure du travail des enfants avec le rééducateur, des changements se sont opérés et je les ai vus peu à peu prendre leur place d'élève dans la classe.

Ce sont ces expériences professionnelles, où j'ai pu constater les limites de la fonction d'enseignante auprès de certains enfants, qui m'ont donné envie de travailler auprès d'eux, eux qui rencontrent dans leur vie une difficulté ordinaire. Ce qui m'a donc conduite vers la formation d'enseignante spécialisée chargée de l'aide à dominante rééducative.

Il va donc s'agir pour moi de comprendre comment la toute-puissance chez l'enfant peut engendrer des difficultés scolaires.

Comment reconnaître qu'un enfant est dans ce schéma ?

Qu'est ce qui est en jeu ?

Qu'est ce qui empêche cet enfant d'apprendre ?

Comment l'aider et quels sont les outils que le rééducateur peut mettre en place ?

Dans une première partie, je tenterai de regarder ce qui se cache derrière cette propension à la domination, au pouvoir absolu qu'il développe dans son rapport à l'environnement et comment il se montre, ce qu'est cette toute-puissance qu'il exerce autour de lui, dont il use, abuse.

Dans une deuxième partie, je montrerai comment l'aide rééducative peut permettre à l'enfant tout puissant de renoncer progressivement à un fonctionnement qui l'enfermera dans une relation réductrice à l'autre, à travers son comportement. Cette fermeture, cet enfermement, rendent son présent et son avenir scolaire difficiles alors que cet enfant présente de sérieuses capacités de réussite dans les apprentissages en général.

D) L'ENFANT ET LA TOUTE-PUISSANCE

A : Comment la toute-puissance chez l'enfant se manifeste t-elle à l'école ?

1 – Définition

Wikipédia donne comme définition de la toute-puissance : « fantasme d'omnipotence, la croyance d'un pouvoir illimité, magique. »

La bibliothèque pour le développement durable et les besoins humains essentiels, précise quant à elle qu'il s'agisse « d'un fantasme infantile où la personne ne connaîtrait aucune limite à son pouvoir : les débuts de la vie psychique en sont imprégnés. Cette toute-puissance fait partie de l'image narcissique que l'enfant se construit, à la fois pour s'unifier et pour se rassurer. Normalement cette toute-puissance est limitée par la position « dépressive » (séparation d'avec la mère) et l'œdipe (rencontre avec le père). Elle persiste par exemple dans les rêves, les délires. »

Ce serait un enfant qui aurait tout, tout de suite. Il aurait peu ou n'accepterait pas les contraintes et les frustrations. La loi ? Il ne s'y soumettrait pas, il l'imposerait. Ce serait lui qui serait la loi. Tout concourrait à faire en sorte que la société s'adapte à lui et non l'inverse. Pour lui, il n'y a aucune concession envisageable. C'est un enfant dont le moteur est la recherche du plaisir immédiat.

La notion de fantasme est au centre de cette problématique. La toute-puissance est une illusion. L'enfant pense que tout lui est permis, qu'il peut tout faire. Cependant, il est confronté à la société dans laquelle il vit. Elle fonctionne avec des règles, des lois, où chacun a une place définie ; c'est la garantie des libertés. L'être humain est un être social. La toute puissance est en opposition avec le principe de réalité.

2 – Manifestations de la toute-puissance ?

Dans le milieu scolaire et dans la vie quotidienne l'enfant roi se caractérise par un comportement excessif.

Tout d'abord, il exige énormément de ses parents et vise à faire céder l'entourage à ses moindres désirs. Il ne supporte pas le « non » de l'adulte, donne volontiers des ordres à ses parents, les met en défaut, affichant à cette occasion une attitude ou de mépris ou de supériorité à leur égard.

C'est généralement un enfant hyper investi ou ayant une place particulière dans la famille : enfant précieux, unique, adopté, enfant seul avec un parent, enfant de parents âgés, dernier né. Dans certaines cultures, il occupe une place spécifique (ex : famille du voyage, culture maghrébine ...) . Il semble occuper une place particulière au sein de la famille surtout dans les premières années de sa vie.

A l'école, lieu d'interactions sociales, cet enfant a des difficultés d'adaptation. On peut constater aussi un manque d'empathie et une résistance à faire des compromis. Du fait de ces caractéristiques relationnelles, les échanges avec les pairs du même âge sont parfois difficiles.

En classe, l'enseignant pose une étiquette sur un enfant qui ne veut pas ou ne peut pas travailler, dont le comportement ne ressemble pas à celui que l'on attend d'un élève. L'enseignant peut avoir devant lui soit un enfant qui est dans le débordement qu'il va qualifier d'hyperactif ou de violent, soit un enfant qui est dans la retenue qui sera qualifié de déficient.

a) Attitude d'opposition active

Y... est en cours élémentaire première année.

C'est lors d'une réunion de concertation à laquelle j'ai participé avec l'ensemble des membres du réseau que la maîtresse de Y... demande une aide. Elle présente Y... ainsi :

- Il a des difficultés à se mobiliser et à respecter les consignes. Il ne sait jamais ce qu'il doit faire.
- Il pleure facilement. Il est fréquemment en demande d'aide, peu autonome.

- Il essaie par tous les moyens d'amadouer la maîtresse. Sa relation à l'adulte est affective.

A partir de ces propos, les membres du Rased et l'enseignante vont élaborer une première réflexion sur les difficultés de Y..... Il semblerait qu'il éprouve :

- des difficultés face aux règles : exécution, repérage, sens
- un envahissement émotionnel
- une dépendance à l'adulte
- une confusion des places ; Y....., dans la classe, n'a pas une place d'élève. Il cherche à avoir une relation exclusive à la maîtresse, comme si elle était sa maman.

A partir de là, plusieurs hypothèses sont formulées avec la maîtresse. Il est possible qu'il refuse les règles par besoin de domination, qu'il ne les comprenne pas, ou qu'il ne gère pas correctement la frustration. Il évite les règles et il en souffre.

b) Attitude d'opposition passive

Z..... a été adressée par la maîtresse de grande section au réseau. Elle présente Z..... comme un enfant dont le comportement se manifeste ainsi :

- Elle est passive, semble sidérée.
- Face à la consigne, elle se bloque.
- En classe, par son attitude, Z..... semble ne rien comprendre.
- Elle se bloque encore davantage quand la maîtresse veut lui apporter son aide.

La maîtresse pense alors à une déficience intellectuelle compte tenu de cette incompréhension totale et de cette sidération. Cependant le renforcement de ces attitudes provoqué par les interventions de la maîtresse amène le RASED à envisager une indication d'aide rééducative, qui sera vérifiée lors de trois séances préalables avec l'enfant et de deux entretiens avec les parents.

A la suite des entretiens parents et des séances d'observation, Z..... montre au contraire qu'elle a toutes les capacités requises pour apprendre. Toutefois, elle exerce une opposition passive. Cette résistance marque le refus d'entrer dans les apprentissages, de laisser une place aux savoirs, d'accepter l'idée qu'elle ne sait pas tout.

C'est au cours de mes observations en accompagnant la rééducatrice tutrice que j'aperçois pour la première fois Z..... Avertie de ma présence, elle rentre dans la salle sans me regarder comme si je n'étais pas là. Et cela restera vrai pour toutes les observations que j'ai faites avec elle. Elle tolère ma présence sans rentrer en relation avec moi. Il faut savoir qu'au départ, elle ne souhaitait pas être aidée, elle s'auto-suffisait. La rééducation a dû être différée et un travail mené avec les parents pour qu'émerge chez Z..... l'envie d'être aidée. Au moment de ma présence dans la salle, elle n'était pas encore prête à accepter une tierce personne alors qu'elle venait juste d'accepter cette relation d'aide.

L'enfant dans la toute-puissance ne veut pas reconnaître d'autre autorité que la sienne. Dans le cas de l'opposition passive, il est « absent », il évite toute implication.

Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné cet enfant se soit retrouvé dans une situation de toute puissance, une situation dans laquelle il n'est pas à sa place d'enfant, et ne pourra avoir une place d'élève dans la classe ?

Il est difficile de lui attribuer à lui seul la responsabilité de cette situation. Il n'est pas tout-puissant de manière innée.

B : Qu'y a-t-il derrière la toute-puissance ?

Lorsque l'enfant rentre à l'école, dès la maternelle, les adultes attendent de lui qu'il devienne élève. Très vite, les enseignants espèrent de lui qu'il ait déjà certaines attitudes, certains acquis, préalables affectifs, éducatifs et culturels.

Comment se sont-ils mis en place ?

Que se passe-t-il pour celui qui ne les possède pas ?

1 – L'acceptation de l'autre

L'enfant pour grandir a besoin d'un accompagnement de personnes relais pendant plusieurs années. Ces personnes vont assurer sa construction psychique et physique, entre le dedans et le dehors, entre son intériorité et la réalité du monde extérieur. Il doit pouvoir évoluer dans une relation affective satisfaisante, relation dans laquelle l'enfant se sent en sécurité, n'induisant pas d'angoisses ou de frustrations majeures.

Globalement sécurisé, l'enfant aura de l'énergie pour grandir et découvrir le monde dans des conditions satisfaisantes, il va fonctionner « normalement » au quotidien. La connaissance du monde se fera alors à travers l'autre.

En premier lieu, c'est sa mère qui va l'aider à mettre de la distance et l'amener à sortir de cet état d'indifférenciation, dont parle Freud. Le jeune enfant ne distingue pas encore son Moi de l'Autre. Il se vit comme étant le prolongement de sa mère qui petit à petit va l'accompagner dans la séparation et lui permettre de se reconnaître comme autre ayant une vie autonome.

Si la mère sait satisfaire l'enfant dans un délai raisonnable, il pourra alors considérer cette relation globale à elle comme fiable, il pourra compter sur elle. Il aura confiance en elle et donc deviendra un enfant sécure.

Donald Woods Winnicott dirait : « *il a une mère suffisamment bonne* »¹

A ce tout premier stade du développement chez l'enfant, l'autre n'existe pas. Dans les conditions normales de croissance, le sentiment d'omnipotence existe chez le jeune enfant dans les premiers temps de sa vie.

Qu'est-ce qui va amener l'enfant à devoir y renoncer ?

Pour qu'un enfant puisse quitter la toute puissance, il faut que la mère, ses parents acceptent de le partager avec autrui, de le relier à un tiers. Souvent la toute puissance de l'enfant est mise en avant, mais en réalité c'est la toute puissance des parents qui est en jeu. Ce sont des parents qui veulent garder l'enfant pour eux-mêmes.

¹ Donald Woods Winnicott – petite bibliothèque Payot septembre 2006

La mère « *suffisamment bonne* » va faire place à la mère qui va aider l'enfant à accéder à des expériences d'insatisfactions, de frustrations.

Ce manque dont l'enfant prend conscience va lui permettre de se considérer comme un sujet désirant, différent de l'autre.

Pour faciliter l'entrée à l'école, l'enfant doit se séparer de sa mère tout comme elle doit être prête à se séparer de son enfant. Ce n'est qu'à ce prix là, que celui-ci pourra grandir, s'intégrer au groupe et apprendre, si sa mère accepte de ne plus être tout pour lui. Il va apprendre à se séparer de l'univers familial et conquérir des libertés. Et cela sera facilité si l'enfant est dans la capacité à se représenter le parent absent.

Cet enfant, ni trop comblé, ni trop carencé par sa famille trouvera sa place dans l'univers social.

Bien qu'il ait encore des intérêts à rester petit, il faut que progressivement, il accepte de les perdre en ayant un comportement qui laisse envisager qu'il est sorti d'un fonctionnement où lui seul existait, où tout ce qu'il désirait était satisfait immédiatement.

Ainsi, il va aborder les processus de socialisation dans de bonnes conditions. L'enfant voit la règle appliquée à tous et pas seulement à lui seul. Il l'accepte progressivement.

« *Le sujet par son mouvement naturel, serait plutôt porté à transgresser la LOI qu'à s'y soumettre. Le sujet de la loi est celui qui a refoulé son désir* »² Jacques Lacan.

La loi suppose donc un apprentissage et le renoncement à la suprématie de ses désirs. L'enfant renonce à la toute-puissance pour prendre en compte le point de vue de l'autre, ses désirs. La loi a une fonction d'intégration. Elle s'apprend. L'enfant doit être confronté dans sa famille et à l'école, à cette loi qui frustre, mais il doit aussi pouvoir faire l'expérience de situations où elle le protège.

Si ces interdits sont transmis de façon acceptable, l'enfant va pouvoir avancer et grandir dans la société.

² Jacques Lacan- Ecrits Paris : le seuil 1948

C'est l'apprentissage de la LOI. Yves de la Monneraye écrit à ce sujet : « *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.* »

La transmission des règles, de la loi, est du ressort des adultes.

2 – Passage du principe de plaisir au principe de réalité

Accepter les règles, la loi c'est aussi renoncer à des plaisirs immédiats inhérents à tout être vivant. L'homme est toujours à la recherche du plaisir.

Confronté à ce dilemme, si l'enfant arrive à conserver un certain nombre de plaisirs immédiats tout en acceptant les frustrations et ces différents interdits, il aura sa place.

Or le système scolaire désapprouve le comportement de ces enfants dont on dit qu'ils sont dans la toute-puissance. L'enfant connaît un profond sentiment d'insécurité. C'est un constat qu'Alain Bouregba a présenté lors de son intervention aux conférences du 1/12/2007 (AREN 82) sur le thème « L'enfant et la toute-puissance ». En effet, cet enfant veut se libérer, veut arriver à s'intégrer au monde au lieu d'être en effervescence constante pour le dominer. Il est au centre de tous les regards, il est adulé par ses parents et rejeté à l'école par ses pairs et les adultes.

Par ailleurs, l'époque moderne a cru pouvoir défier le temps. Depuis quelques décennies, la société change et évolue. Nous avons construit un autre rapport au temps. D'après Raymond Bénévent, l'apparition de l'électricité a changé notre temps de référence : celui de la vitesse de la lumière. Dans la vie quotidienne, c'est l'instantané qui est valorisé (énergie, communications, informations...). Ce rapport au temps renforce la recherche du plaisir immédiat. Ce qui entraîne de nombreuses mutations, plus particulièrement dans les familles, à l'école...

Les relations entre les adultes et les enfants changent. L'enfant devient un objet de consommation. La naissance de l'enfant est choisie et maîtrisée, l'enfant est surinvesti par les parents ce qui développe une relation d'emprise.

Les parents deviennent impatients et cultivent un sentiment nouveau, celui de l'individualisme. L'adulte, acceptant mal la frustration vit lui-même dans l'immédiateté.

Ces phénomènes que l'on retrouve aussi chez l'enfant s'avèrent inquiétants pour entrer dans la société qui se forme par eux et pour eux.

Tout et tout de suite. Il ne faut rien perdre, vivre le plus de choses possibles. Pourtant la mission des adultes (parents, enseignants et tous éducateurs confondus) consiste à réunir les meilleures conditions possibles pour assurer le développement de l'enfant.

L'adulte doit être là pour baliser ce chemin, poser les interdits, préserver le désir, éduquer au choix.

La construction psychique de l'enfant est étroitement liée au temps. L'ensemble de l'activité psychique a pour but d'éviter le déplaisir et de procurer immédiatement le plaisir. Les enfants n'intègrent pas la dimension temporelle et ils ne fonctionnent que dans la réponse immédiate. C'est le règne du plaisir, le temps de l'enfance. Il refuse la frustration. Submergé par ses pulsions, l'enfant va devoir apprendre à les apprivoiser. Pour cela, il faut renoncer à la satisfaction immédiate, différer l'obtention du plaisir, se conformer au principe de réalité évoqué par Freud dans « Au-delà du principe du plaisir » qui a pour but de satisfaire le plaisir en empruntant des détours. Le principe de réalité doit donc permettre au sujet d'adapter ses conduites aux contraintes de la réalité extérieure tout en satisfaisant au principe de plaisir. Ce qui contraint à renoncer au plaisir instantané du fait des interdits socioculturels et du monde extérieur.

Passer du principe de plaisir au principe de réalité, c'est :

- passer de l'immédiateté au différé (savoir attendre)
- passer de la totalité au segmenté (accepter de n'obtenir qu'une partie)
- passer de l'objet convoité à l'objet de substitution (se satisfaire d'un objet substitutif)
- passer de l'exigé au négocié (contribuer à l'obtention de l'objet désiré)

Ce renoncement au plaisir immédiat, dans la construction psychique de l'enfant, sera aussi nécessaire aux apprentissages.

C : En quoi la toute-puissance gêne t-elle les apprentissages ?

1 – Chez l'enfant

L'entrée à l'école est une dure expérience pour l'enfant. Il va vivre une triple épreuve : la séparation d'avec la mère, le changement de règles de vie et de fratrie, l'entrée dans un système de normes collectives, ce qui va occasionner une nouvelle structuration de lui-même.

La séparation est source de progrès et salutaire pour l'enfant. Au cours de son développement, sa mère l'a conduit vers l'autre, évitant une relation exclusive entre eux. Petit à petit, l'enfant se différencie, va vers les autres, vers la culture.

L'enfant dans la toute-puissance n'est pas autorisé à se séparer, il n'est pas relié à des tiers, il ne peut donc pas trouver sa place dans le groupe. Ses relations avec les autres peuvent être conflictuelles ou basées sur l'évitement.

Dans la classe, le principe de réalité prend toute sa dimension ce qui génère des angoisses chez cet enfant, qui lui est dans le principe de plaisir.

Des actions de prévention sont possibles, dès l'entrée en maternelle, visant à favoriser une séparation dans les meilleures conditions possibles. Maryse Métra, qui a longuement travaillé sur ces questions, considère que : « l'une des préventions essentielles consiste à travailler avec les familles pour faire évoluer le regard sur l'enfant en passe de devenir élève . »

Pour l'enfant, le passage au cours préparatoire est une nouvelle étape difficile. Il faut maîtriser les systèmes de signes et de symboles qui sont la base de la langue écrite. Il faut apprendre à lire et à écrire. C'est utiliser des signes à la place des objets, penser l'objet même s'il est absent.

Or l'enfant dans la toute-puissance ne peut pas se représenter l'absence parce qu'il est comblé, qu'il ne sait pas attendre et qu'il ne gère pas la séparation. La frustration permet de passer du principe de plaisir au plaisir de réalité.

Cette difficulté à avoir une activité de représentation et de symbolisation va gêner l'entrée dans les apprentissages. Cela suppose, pour l'enfant, que le plaisir de la représentation se

substitue au plaisir que procure directement l'objet. Ce renoncement est une source de difficultés mais il est fécond car il ouvre à de nouvelles découvertes. Toutefois, l'enfant peut se demander si cette perte va lui apporter quand même du plaisir et si elle va lui servir.

Apprendre c'est grandir, découvrir le manque, symboliser l'absence et s'ouvrir au monde donc renoncer à la toute-puissance.

2 – Pour l'enseignant

En classe, l'enseignant ne comprend pas le comportement de cet enfant qui montre un rejet du savoir ou de l'indifférence. Lorsque l'enseignant ne comprend pas le comportement de l'enfant, il se sent parfois agressé par cet enfant et culpabilisé d'échouer avec lui. Et cette culpabilité, l'enseignant peut la retourner contre l'enfant sous forme de rejets et de reproches.

Comprendre d'où provient cette démobilité va aider l'enseignant à accueillir cet enfant dans sa singularité et à pouvoir l'accompagner vers les apprentissages. Il a besoin de mieux comprendre les mobiles et les enjeux de la résistance de l'élève, de son désintérêt. La difficulté pour l'enseignant est donc d'accepter l'enfant tel qu'il est. Il est nécessaire pour lui de comprendre que l'attitude de l'enfant est réactionnelle, que c'est un processus défensif face à la toute-puissance des adultes. Et la toute-puissance de l'enfant réactive la toute-puissance de l'adulte, donc aussi celle de l'enseignant. Seule l'intervention d'un tiers peut permettre de sortir de cette relation.

*« La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe » : « Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés constitue un dispositif, ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptées à la rareté des besoins des élèves ».*³

Pour l'enfant, le fait de se sentir mieux compris et accepté dans son état présent d'élève en difficulté va lui permettre de changer. Alors, l'enseignant qui accepte mieux son élève peut même éprouver de l'empathie pour lui.

³ Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

Pour Carl ROGERS, l'empathie est une « *tentative d'écouter et de comprendre l'autre de l'intérieur pour s'efforcer de rester sur une même longueur d'onde* »⁴

Or, l'enfant accepté tel qu'il est, ne se crispe pas sur ses défenses. Cela l'encourage à prendre le risque d'apprendre en sachant qu'il ne s'agit pas de renoncer à soi-même.

II)LA REEDUCATION POUR AIDER L'ENFANT A DEVENIR ELEVE

A : L'élaboration d'un projet d'aide

1 – La demande d'aide

Dans un premier temps, au sein de l'école, au début de chaque semestre, sont organisées des réunions de concertation en présence de l'enseignant de la classe et les membres du RASED composé du psychologue scolaire, de l'enseignant chargé des aides à dominante pédagogique et de l'enseignant chargé des aides à dominante rééducative.

Dans la demande d'aide, l'enseignant expose les motifs de la demande, il décrit les difficultés rencontrées en classe. Il rappelle le cursus scolaire de l'élève, les prises en charges antérieures éventuelles, les prises en charges extérieures effectives. Il informe des aménagements pédagogiques mis en classe, de leur efficacité. Il renseigne le réseau sur les relations avec la famille. Il verbalise ses difficultés d'enseignant face à la difficulté de l'enfant. Les regards croisés, à travers les échanges, permettent de comprendre l'enfant dans sa globalité. L'enseignant va considérer l'élève avec plus de distance ce qui va l'amener à adapter les situations d'enseignement à l'enfant.

⁴ Carl ROGERS cité par GALAME. L'écoute, résonances des rencontres. Autrement

Dans un second temps, la demande d'aide du maître, fera l'objet d'une étude attentive en réunion de synthèse par les membres du réseau. Il est nécessaire de revenir sur la situation pour en cerner la complexité. La difficulté scolaire est liée à des interactions entre différents éléments. C'est en équipe que se décide la nature de la prise en charge pédagogique ou rééducative, la nécessité d'un bilan psychologique ou d'une aide par un service de soin extérieur à l'école. Plusieurs interventions sont parfois nécessaires.

Cette demande d'aide sera un outil de travail primordial pour le rééducateur : elle servira à légitimer l'aide spécialisée lors de l'entretien avec la famille et lors de la première rencontre avec l'enfant. Ensuite, tout au long de la rééducation le rééducateur s'y réfèrera afin de mesurer le chemin parcouru et le réinvestissement opéré en classe.

L'analyse de la demande d'aide

Les motifs de la demande, déjà exposés dans la 1^{ère} partie, ont retenu l'attention des membres du RASED.

Lors de la rencontre avec les membres du RASED , la maîtresse a apporté quelques informations complémentaires, suite au soutien mis en place pour du langage oral :

- Il a des propos confus
- Souvent il s'exprime de façon incorrecte et utilise un vocabulaire peu précis
- Dans le domaine du langage écrit, il rencontre quelques difficultés de discrimination visuelle.
- En termes de motivation, il alterne entre des moments d'implication et des moments de refus.

En prenant la globalité de l'enfant, on constate au-delà de la difficulté purement scolaire, une difficulté à gérer la frustration et les règles, la recherche d'une relation exclusive à l'adulte, la difficulté à gérer les relations avec les pairs, l'envahissement émotionnel. C'est à cause de ces

interactions qu'une hypothèse d'aide rééducative est posée ; la problématique de Y... semble relever de la toute-puissance.

Si l'on se réfère à la circulaire du 30 avril 2002, les aides à dominante rééducative « *sont en particulier indiquées quand il faut évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration* ». De plus « *la réussite scolaire (...) requiert un bon fonctionnement des interactions avec le maître et les autres élèves* ».

L'équipe du RASED a donc considéré, au regard des textes, comme primordiale la restauration de la place et du rôle de l'enfant chez Y... et ce afin de l'aider à oser faire seul et lui permettre une meilleure efficacité dans les activités en classe.

A l'issue de la synthèse, l'hypothèse d'aide rééducative qui a été posée devra être vérifiée par trois séances d'observation avec l'élève et une ou deux rencontres avec les parents.

2 – L'entretien avec la famille

La famille est un partenaire indispensable. Le rééducateur la rencontre lors de plusieurs entretiens : un premier préalable aux séances d'observations pour obtenir leur accord, un deuxième au moment de la passation du contrat rééducatif. Un troisième s'effectue au cours de l'aide et un dernier à la fin.

Le premier entretien avec les parents a pour objectif de préparer l'adhésion de la famille à l'aide, voire si possible sa participation. Pour le rééducateur, cela permet de comprendre le positionnement des parents par rapport à leur enfant, notamment par la façon dont ils en parlent.

Ensuite, cet entretien met en évidence le niveau d'acceptation des difficultés de l'enfant par ses parents. Dans le cadre de la toute-puissance, il est particulièrement important que les parents prennent conscience de la difficulté de leur enfant. En effet, ils sont dans la complétude : leur enfant les comble et ils le comble. Tant qu'ils sont dans ce fonctionnement, il n'y a pas d'évolution possible.

Le rééducateur pose une offre d'aide dans le cadre de l'école. Il essaie à ce moment là de faire émerger une demande de la part des parents, tout au moins un accord. Il est capital, dans le processus rééducatif, que l'enfant se sente autorisé par ses parents à changer.

L'entretien est fixé pour le 24 novembre 2008. Je précise qu'il s'agit de mon premier entretien avec des parents en tant que rééducatrice stagiaire. J'ai soigneusement préparé les points à évoquer ainsi que l'attitude à adopter lors d'un entretien à savoir l'écoute, l'accueil et l'offre d'une aide possible.

A l'heure convenue, la mère de Y... arrive accompagnée de l'enfant. Le papa est absent. Je commence l'entretien en présentant ma fonction, j'évoque avec elle les points principaux formulés par la maîtresse. La mère m'écoute attentivement puis s'adresse directement à son fils : « Mon fils, tu écoutes ». Celle-ci ponctue chacune de ses phrases par « mon fils », expression forte qui laisse supposer qu'avant toute chose Y... lui appartient.

Pendant tout l'entretien, Y... ne me regarde pas. Constamment, il coupe la parole et répond bien souvent à la place de sa mère. Il se lève, fait le tour de la salle puis revient à sa place. Ensuite il me demande des feutres pour faire un dessin. Sur la feuille, il dessine un cœur et écrit « je t'aime maman ».

Tout au long de l'entretien, par des gestes, des attitudes et des paroles, je constate que la maman et Y... sont dans une relation très fusionnelle ; les places semblent mélangées, Y... parlant à la place de sa mère.

A la fin de l'entretien, la maman de Y... signe l'autorisation de prise en charge. En me remettant la fiche, spontanément, elle me dit : « je suis une bonne mère. Je fais beaucoup de choses pour eux (Y... a une sœur) Je veux que Y... réussisse. »

Ces paroles viennent confirmer que la mère est toujours dans une relation où l'enfant se vit comme étant son prolongement. Elle est encore « une mère suffisamment bonne » mais est incapable de le relier à un tiers ; le père sera tenu à l'écart des trois entretiens menés à ce jour.

3 – Les séances préliminaires

Pour Jean-Jacques GUILLARME *«Toute rééducation est délicate en son début. Elle met en présence des individus et pose d'emblée le problème de la distance relationnelle»*.⁵

Selon lui, le rééducateur doit éviter plusieurs écueils.

- Il doit veiller à ne pas se placer trop « loin » dans la relation, ce qui pourrait être ressenti comme une certaine froideur, qui pourrait conduire à neutraliser l'échange.
- A contrario, il ne doit pas se situer trop près afin d'éviter toute confusion entre relation éducative et « nourrissage du bébé »
- Un autre danger pour le rééducateur se situerait dans une « projection éducative » qui l'amènerait à se considérer comme un « parent substitutif ».

Tout en cherchant à établir la « bonne » distance relationnelle, le rééducateur tente d'affiner sa connaissance de l'enfant. Il se tient dans une position d'observation.

Il observe où en est l'enfant dans les différentes dimensions de ses relations à la loi, rapports aux objets. Il constate la capacité de l'enfant à imaginer la qualité de sa communication, sa coloration affective (enjoué, sociable, craintif...) ainsi que sa capacité d'autocontrôle face aux difficultés. Pour cela, le rééducateur utilise des outils qui proposent des indicateurs afin d'établir clairement les rapports que l'enfant a construits avec le monde (rapport à soi, au corps, rapport aux autres, rapport à la loi, rapport aux objets, rapport à l'imaginaire, rapport au langage, rapport aux apprentissages). Ils serviront de base pour l'analyse des difficultés, la formulation d'hypothèses ainsi que pour la définition d'objectifs intermédiaires dans le cadre du projet rééducatif (cf annexe 1).

La rencontre avec Y....

La première prise en charge de Y.... en rééducation individuelle a lieu le lundi 8 décembre 2008. Je vais le chercher dans la classe. Pendant le trajet, (la salle de rééducation est à l'extérieur des bâtiments de l'école), Y.... me dit : « Je vais faire de mon mieux pour faire plaisir à maman » : des propos que Y.... avait déjà tenu lors du 1^{er} entretien. Je formule un bonjour et nous cheminons vers la salle, Y.... parlant de sa tenue choisie par sa maman. A ce

⁵ Jean-Jacques GUILLARME. Education et rééducation psychomotrice. Sermap Hatier. Paris.1982 p156

moment-là, il me montre qu'il veut être l'enfant que sa mère veut. Il cherche à la satisfaire, il n'existe que par rapport à elle et pas pour lui-même.

A plusieurs reprises, il évoquera sa mère en m'informant de ce qu'elle est en train de faire à la maison. Il n'est pas disponible pour l'école. Il pense tout le temps à elle et n'est pas dans des préoccupations scolaires.

La question s'est alors posée pour moi de l'attitude à adopter : comment faire tiers dans cette relation ? Le rééducateur accueille la parole de l'enfant et lui signifie qu'il est accepté tel qu'il est. C'est une condition essentielle pour qu'il se perçoive sujet. En reformulant ce que Y... dit, je l'aide à mettre de la distance dans son rapport à la mère : « Tu me parles beaucoup de maman. Tu as vraiment envie de lui faire plaisir. Tu penses tout le temps à elle quand tu es à l'école ? ».

Lors de la demande d'aide, l'enseignante précise que Y... a une relation affective à l'adulte. Pour lui le regard de l'adulte est primordial. Il essaie de l'amadouer, pleure facilement pour convaincre la maîtresse de ne pas le punir. Il semblerait qu'il cherche à transposer à l'école la relation qu'il entretient avec sa mère.

Lors des séances d'observation, je constate que Y... agit dans le seul but de faire plaisir à sa mère, ce qu'il verbalise systématiquement à la fin des séances.

Lors de la première rencontre avec Y..., je me présente en expliquant ma fonction dans l'école, en quoi consiste mon travail. Je lui précise qu'il est ici à la suite d'une demande de la maîtresse parce qu'il y a des choses difficiles en classe pour lui. Je lui signifie que ces trois séances vont lui permettre de m'expliquer ce qui l'empêche d'apprendre. En posant les choses ainsi, il se retrouve sujet. J'expose ensuite les règles de séance et présente une chemise dans laquelle seront gardés les dessins. Son prénom est déjà écrit. Y... précise : « je m'appelle Y... »

En prononçant ces paroles, Y... montre qu'il a compris le cadre : il affirme son existence.

Pendant le temps de notre échange, Y... passe d'un jeu à un autre puis joue avec les marionnettes. A sa demande, je joue avec lui. Pour chaque jeu, il définit les règles mais elles changent constamment. Il a plaisir à jouer, cela se voit sur son visage.

Il se positionne comme celui qui sait.

A la fin des jeux, Y... me pose cette question : « Est-ce que tu t’amuses bien ? » J’ai le sentiment que Y... veut me faire plaisir. Quand Y... s’installe derrière le castelet, je deviens spectatrice. L’histoire est difficile à comprendre. Plusieurs personnages dont la place est mal définie entrent en jeu. Comme au théâtre j’applaudis. Et là, il me réprimande car je n’ai pas reçu l’ordre de le faire. Je ne prends plus aucune initiative, j’observe comment il fonctionne. Il me montre la relation dans laquelle il est pris.

La séance terminée, Y... réalise le dessin demandé en insistant pour l’amener et l’offrir à sa maman. Je lui rappelle le cadre.

La deuxième rencontre commence de manière rituelle avec le calendrier puis suivent le temps du jeu et le faire semblant. Y... revient alors à nouveau sur son prénom écrit sur le dossier. Il épèle toutes les lettres. Je constate que Y... m’amène la question « qui suis-je ? ». Puis, il choisit les raquettes, jeu auquel nous avons déjà joué. C’est un jeu d’échanges qui permet de construire une relation. Je lui demande d’énoncer les règles, ce qu’il fait mais il reste dans l’incapacité de les respecter. Elles sont même changeantes.

Accepter les règles semble difficile pour Y.... Et pourtant à l’école, il n’y a que des règles, même écrire demande de respecter le code.

Très vite, il choisit un autre jeu puis un autre. Il a besoin de satisfaire immédiatement ses désirs sans prendre le temps d’élaborer.

Enfin il choisit de jouer avec les playmobils. Il les prend, les déplace. Y... fait bouger les personnages sans construire de scénario. Il est dans l’action.

La maîtresse souligne qu’en classe, Y... ne sait jamais ce qu’il faut faire ou fait sans prendre le temps d’écouter la consigne. C’est bien ce qui semble difficile. Il faut d’abord réfléchir pour pouvoir agir et ça va être le fil conducteur de mon travail.

Lors de la troisième séance, Y... choisit de jouer une nouvelle fois aux raquettes. Comme précédemment dans la séance n°2, il modifie les règles afin de remporter la partie. Dans la 2^{ème} partie du temps de jeu, Y... opte pour des quilles. Une fois de plus, il dicte les règles qui changent à chaque point gagnant pour lui. Il a besoin de dominer, parce qu’il est pris dans une relation où il y a emprise de l’un sur l’autre.

Par moment, Y... oublie qu’il est dans le jeu. Il me raconte certains événements qui se sont passés à la maison. Je ne relève rien.

A la fin de la séance, Y... attrape des bâtons qu'il repose très vite ne sachant pas quoi en faire.

A la suite des trois séances, il apparaît que Y... est en difficulté dans les situations où l'autorité de l'adulte ne peut être contestée. Y... est en recherche d'une proximité, d'une connivence avec l'adulte qui semble l'empêcher de trouver sa place en tant qu'enfant, donc en tant qu'élève. Il est encore à un stade où il pense que l'adulte doit s'occuper de lui exclusivement.

Ces trois séances ont confirmé l'hypothèse de la toute-puissance et la nécessité d'une aide rééducative par :

- la confusion des places
- la difficulté d'élaboration, absence d'imaginaire
- le besoin de maîtrise, de domination
- la pensée confuse
- la recherche de la complétude (combler et être comblé)
- l'instabilité des règles
- l'évitement de la frustration

B : La réalisation du projet rééducatif

A partir des données recueillies lors des rencontres avec l'enseignante et avec les parents et des observations en séances préliminaires, le rééducateur va pouvoir construire un projet rééducatif.

« 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 évaluation. La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette évolution. »⁵

1- Les objectifs

Les objectifs visés sont énumérés par Jean-Jacques GUILLARME dans une grille d'aide à l'élaboration du projet. Ils déterminent ce vers quoi le processus rééducatif doit tendre pour un mieux être de l'enfant, qui permettra un mieux savoir. *Cf annexe 4*

Dans le cas de Y... pour lequel la relation à la loi est défaillante, il se soumet difficilement aux règles introduites en séances. Les objectifs visés seront de donner du sens aux interdits, de limiter les glissements hors du cadre, de fixer les limites. Il est question de passer du principe de plaisir au principe de réalité. Ensuite, seulement les processus de pensée pourront être restaurés.

Le travail rééducatif comportera quatre axes :

- se séparer, se distancier : une mise à distance est indispensable à la prise en compte du tiers, processus indispensable à la socialisation et à l'accès à la culture,
- accepter la frustration et le cadre : la loi sécurise, protège et autorise. L'entrée dans la langue écrite nécessite d'accepter des conventions.
- trouver sa place : il faut renoncer à l'omnipotence pour pouvoir apprendre, pour pouvoir accepter de ne pas savoir,
- développer l'imaginaire et les processus de pensée : il est nécessaire de quitter l'action pour développer la réflexion, puis la structurer afin de donner du sens aux apprentissages.

Ces objectifs, s'ils concernent directement l'enfant dans les possibilités qui lui sont offertes d'aller vers un changement n'en déterminent pas moins une ligne directrice pour le rééducateur dans la conduite à tenir dans sa relation à l'enfant lors des séances à venir. C'est en la personne du rééducateur, au sein de la relation, que ces objectifs se réaliseront. Il en est le garant.

La finalité de ce travail rééducatif est d'amener Y... , dans la classe, à accepter les règles, à être structuré dans le travail et à manifester de l'intérêt pour les activités scolaires.

Le temps de la rééducation va pouvoir débuter.

2- Le déroulement

Pour le travail en rééducation avec Y..., je lui ai toujours laissé le choix des supports.

Selon Jeanine Duval Héraudet, « *l'enfant sait choisir la médiation qui lui convient le mieux, au moment où il en a besoin. Quelque soit le support utilisé, il ouvre un espace d'expression et de création dont, s'il est pertinent, l'enfant se saisit très vite.* »⁶

Y... choisit de jouer aux raquettes depuis le début de la prise en charge, soit 5 séances. Cela fait probablement partie d'une démarche de réassurance pour lui : entre nous, il n'y a plus de rivalité. C'est parce que j'ai accueilli cette rivalité sans jugement, qu'il a pu s'en dégager, rassuré de la permanence de notre relation, et qu'il a pu expérimenter d'autres formes relationnelles. Je lui permets, grâce à une relation sécurisante, d'évoluer dans cet espace de travail.

Jeanine Duval Héraudet parle d'une « aire de transitionnalité » en référence à Winnicott, espace qu'elle définit comme « *un espace d'expression, d'élaboration, de symbolisation, de sublimation, dans une rencontre médiatisée* ».

Selon elle, cet espace permet à l'enfant d'y élaborer ses conflits et ses angoisses.

Lors de la 6^{ème} séance, Y... choisit à nouveau les raquettes. Celle que prend Y... est cassée. Nous jouons tant bien que mal. Je n'ai pas échangé la raquette avec lui. Je lui ai ainsi opposé le principe de réalité en ne le satisfaisant pas.

A la séance suivante, il retourne vers la seule raquette qui reste, la regarde, réfléchit, prend à la place deux bâtons qui feront office de raquettes et nous commençons à jouer comme si... Y... a appliqué de lui-même une substitution lui permettant de quitter le principe de plaisir. Il contient peu à peu son intériorité.

Depuis deux séances, nous jouons au basket avec le gros ballon. Un immense carton et le cône servent de panier. Une bataille commence et nous nous affrontons dans le jeu. Je verbalise mes émotions, ma satisfaction à chaque but marqué. Y... fait de même. Le fait de pouvoir nommer ses ressentis lui permet de les mettre à distance et de mieux les contrôler. Je perçois aussi la force qu'il met à ne pas se laisser distancer au score, la satisfaction qu'il a quand il marque. A chaque partie, je peux voir sur son visage et dans son attitude que Y... a plaisir à jouer. Il arrive à mieux gérer la frustration et se sent sécurisé.

⁶ Jeanine Duval Héraudet.op.cit

Comme lui, je marque des points et je gagne l'un des matchs. Y... n'arrête pas immédiatement le jeu comme il a eu fait lors des premières séances avec le jeu des raquettes. Il accepte que je puisse être plus forte que lui et qu'il puisse perdre le match. Petit à petit, Y... accepte la perte, indissociable de la problématique de séparation.

Après le tennis, le basket, nous jouons au bowling. C'est Y... qui dispose les quilles pour lui et pour moi. Quand mon tour de jouer arrive, Y... laisse un écart important entre chaque quille. Ce qu'il ne fait pas pour lui. Alors, à la dernière partie, je demande à les disposer à sa place et je positionne de façon à m'avantager. Il me laisse le faire. Lors des séances suivantes, les quilles seront placées par lui de la même façon que cela soit pour lui ou pour moi. Nous sommes donc passés de « l'exigé » au « négocié ». Cependant, à chaque lancer, les règles du jeu changent toujours en sa faveur. Je lui demande constamment de les repreciser et je lui propose même de les écrire au tableau. C'est lui qui prend la craie et qui marque. Y... montre qu'il se saisit du cadre posé. Il s'investit aussi dans l'écrit. Symboliquement, l'écrit fixe la loi.

De plus, les allers et retours entre le tableau et le jeu favorisent un ralentissement qui contient les émotions et lui permet de différer. Il sort de l'action pour entrer dans la réflexion.

Vient ensuite le jeu de la course. Il y a plusieurs obstacles à franchir mais pour le tunnel, Y... passe à l'intérieur, je cours à côté. Nous avons passé ce contrat ensemble parce que je suis trop grande pour entrer dans le tunnel. Le jeu ne sera donc pas joué dans sa totalité comme il le souhaitait. Là encore, il est en train de construire le principe de réalité.

Avant le départ, les règles sont formulées et écrites au tableau. La loi s'impose à tous, elle est extérieure aux partenaires. Le départ, l'arrivée sont matérialisés au sol. On sait comment compter les points. Il me demande même de donner le départ. Il accepte de quitter la maîtrise. Quand il reste coincé dans le tunnel, il accepte que je sois la première arrivée. Il est évident de constater à ce moment là que Y... quitte la toute-puissance. Il joue à perdre et ce n'est pas parce qu'il a perdu que tout s'effondre.

Gagner tout le temps, ce n'est pas forcément intéressant. Il y a un glissement du plaisir qui n'est plus tant dans sa réalisation immédiate que dans sa perspective.

Lors de la séance 6, Y... s'empare des marionnettes et se met derrière le castelet. A sa demande, je suis spectatrice. Chacun occupe une place différente. Il choisit trois personnages dont le loup. Bien que de l'imaginaire apparaisse, l'histoire semble confuse. Il est encore trop

tôt pour travailler sur la structuration de la pensée. J'ai choisi de me centrer d'abord sur la mise à distance des émotions. Devant tour à tour animer les marionnettes, Y... est obligé de se mettre à distance pour laisser parler ses personnages. Le loup a le rôle principal : il dévorera les autres. Y... arrive à symboliser son angoisse, celle d'être d'absorbé par l'autre.

Après les jeux à balle, à la séance n°9, Y... choisit une machine à écrire (un jouet). Je saisis très vite l'occasion et lui propose de jouer à la secrétaire. Y... me regarde et me dit : « elle ne marche pas » spontanément je lui réponds « tu peux la faire marcher avec ton imagination ». Petit à petit, il se projette dans le jeu de fiction. Je propose de façon à ce que Y... puisse s'appuyer sur mon imaginaire. Je lui montre qu'il est possible d'obtenir du plaisir en imaginant, en créant.

Lors des prochaines séances, je vais essayer d'impulser davantage le jeu vers le jeu de fiction pour que Y... puisse mettre en place les processus de pensée : anticiper, élaborer, représenter, imaginer, structurer, symboliser, analyser...

3- Les médiations

Le cadre

Le cadre est la partie fixe de la rééducation, non négociable. C'est la permanence du cadre. Pour Jeanine Duval-Héraudet, le cadre structure la relation, il en impose les règles du jeu, les obligations, les protections. Lors de la rencontre avec l'enfant, « l'énonciation du cadre » est l'un des premiers actes symboliques du rééducateur. Selon elle, le cadre est de deux ordres ; le cadre matériel et technique, le cadre psychique.

Le cadre matériel et technique

- le lieu : la rééducation s'effectue dans un lieu particulier, clos, à l'intérieur de l'école. Ce lieu symbolise le dedans, ce qui est interne et appartient à l'enfant. Il propose et permet à l'enfant de fonctionner sur un mode autre que celui attendu habituellement dans l'institution scolaire.

- le temps : c'est un temps singulier qui suit un rythme singulier.

- les règles de séances : elles garantissent la sécurité physique et émotionnelle

Le cadre psychique

Le cadre psychique est apporté par l'adulte. C'est la relation singulière qui permet que s'exerce les fonctions contenante et conteneur du rééducateur. La fonction contenante consiste en la capacité à accueillir son agressivité, sa parole et ses projections. La fonction conteneur consiste en la capacité à aider l'enfant à élaborer ses émotions, ses affects en lui proposant et en lui prêtant ses mots.

La pendule

La pendule est un objet essentiel dans la salle de rééducation. Elle joue un rôle primordial pour l'ensemble des enfants qui viennent en rééducation. Mais pour des enfants comme Y... dont la problématique repose sur le respect des règles en classe, elle a une fonction bien définie.

La séance dure 45 minutes. Le temps du jeu est indiqué. L'enfant doit s'arrêter de jouer au temps dit. Il ne peut pas continuer à jouer au-delà. S'il souhaite arrêter le jeu avant, il attend l'heure de fin de séance. Il a le droit de ne rien faire mais cette absence de jeu est accueillie et parlée. Le rééducateur veille. Le temps doit être respecté.

Durant les premières séances avec Y... , c'est moi qui signale la fin du jeu. Y... me montre son mécontentement en râlant. Il ne veut pas ranger le matériel.

Puis, petit à petit, au cours des séances suivantes, je vois Y... faire régulièrement des allers retours vers la pendule. Il se prépare à la frustration de l'arrêt. Il apprend à la gérer. Je n'ai plus besoin de lui dire. C'est lui qui prend l'initiative. Il a intériorisé le cadre.

Lors d'une séance, alors que le temps de jeu n'est pas fini, Y... me demande de faire le dessin. Je repose le cadre en lui précisant que ce n'est pas l'heure. Je lui demande d'attendre.

Accepter la frustration que je lui impose par le biais de la pendule a été difficile pour Y.... Avec le temps, je constate qu'arrêter le jeu ne lui pose plus de problèmes. Il a même repéré les différents temps de la séance et organise son jeu en fonction du temps dont il dispose. Il est maintenant capable de mettre à distance, d'anticiper et de structurer son jeu. En effet, la séance est composée de trois parties : le premier temps, temps d'accueil de l'enfant et de l'élève (liens avec les progrès en classe), le deuxième temps, temps du jeu où sont

travaillés tous les axes du projet d'aide, le troisième temps, temps de mise à distance, d'analyse et de représentation.

Grâce à la pendule sur laquelle je me suis fortement appuyée et que j'ai toujours mise en avant, j'ai accompagné Y... afin qu'il puisse réaliser que cette frustration ne le mettait pas en danger, mais au contraire permettait de mieux jouer.

Le tableau noir

J'ai aussi investi le tableau noir dans la salle de rééducation. Au début de chaque jeu, je propose à Y... d'écrire les règles du jeu sur le tableau. Y... se porte volontaire pour le faire. En les consignait ainsi, cela va permettre à Y... de se rendre compte, qu'une fois établies, il ne peut pas les changer selon son bon vouloir. La loi est visible et extérieure aux joueurs. Elle a la fonction du tiers. S'il modifie les règles au cours du jeu, j'arrête le jeu. Je lui propose d'écrire les règles de ce nouveau jeu, car si changement de règles il y a, alors c'est un nouveau jeu qui s'élabore.

Ces allers retours induisent une perte de temps, donc du temps en moins pour jouer. Y... prend conscience également que ce qui est écrit a force de loi pour lui comme pour les autres.

A la séance n°10, les règles du jeu de la course ont été oralement posées. « Ce n'est pas la peine de les écrire » me dit-il. Il n'a changé aucune des règles pendant le jeu. Y... a intériorisé les règles et n'a plus besoin qu'elles soient visibles et rappelées.

Les jeux de fiction

Bien que je doive continuer à soutenir Y... dans son cheminement, je vais maintenant orienter les jeux vers des jeux de fiction. En inventant l'histoire et les personnages, je guide et je soutiens Y... pour étayer son imaginaire. Il va pouvoir créer, imaginer en s'appuyant ponctuellement sur mon imaginaire. Par mes interventions, je vais l'amener à enrichir son jeu, à situer les personnages, représenter les espaces, varier les interactions, clarifier les actions, structurer l'histoire, symboliser. C'est de cette manière que le rééducateur aide à la restauration des processus de pensée.

Et c'est en jouant des personnages à des places différentes (avoir peur/faire peur, diriger/obéir, etc) qu'il va pouvoir construire sa propre place, en découvrant l'altérité.

C : La fin de l'aide

1- De la relation d'aide à la réconciliation avec les savoirs

Durant tout le temps de la rééducation, le rééducateur ne perd jamais de vue la finalité du travail qu'il mène avec l'enfant : « *permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages.* »⁷ L'enfant doit parvenir au statut d'élève. « *L'enfant se réconcilie à travers la relation avec son rééducateur, avec [...]* »⁸

La prise de notes et l'analyse à la fin de chaque séance m'ont permis de constater où Y... en est dans son processus rééducatif. J'ai donc proposé à l'enseignante de Y... de se rencontrer pour un entretien. Il s'agit de mettre en évidence les effets de rééducation sur la vie de l'enfant à l'école et ses progrès en classe.

Fin mars, après 10 séances, un premier entretien avec l'enseignante montre du mieux dans le comportement de Y... en classe. L'enseignante précise que Y... a évolué dans le domaine de l'autonomie la confiance. Il ne se lève plus pour la solliciter. Il ne dérange plus la classe par ses interventions intempestives. Il ne pleure plus. Dans la cour, aucun adulte ne le remarque, les relations avec les pairs sont apaisées. Y... a changé. On peut dire qu'il a maintenant une attitude d'écopier.

Cependant, des difficultés persistent en méthodologie. Devant la difficulté, Y... se démobilise encore. Il est toujours dans l'agi. Il ne prend pas le temps de réfléchir. Il a une bonne mémoire ce qui montre qu'il commence à donner du sens aux apprentissages. Il a renoncé à la toute-puissance pour prendre en compte l'autre. Il n'y a plus d'obstacles à la mise en place des processus de pensée. Le jeu de fiction va donc être la médiation dominante du travail à venir.

⁷ Circulaire du 30 avril 2002

⁸ GILLING J.M L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Danod p106-107

La maîtresse est surprise de la rapidité des progrès de Y... qui a réinvesti sans tarder dans la classe le travail fait en rééducation.

2- De la relation d'aide à l'autonomie

La fin de la rééducation est le temps de la séparation entre l'enfant et le rééducateur. Celui-ci devra aménager progressivement l'arrêt du travail rééducatif. La difficulté est certainement de préparer Y... à envisager la fin de l'aide sans réactiver sa problématique. Il faut éviter la réapparition des comportements antérieurs qui ont disparus au cours des séances.

Je dois donc accepter l'idée que je deviendrai inutile pour lui. Cette acceptation ne se fait pas de manière évidente mais demande, en tant que professionnel, un travail sur soi.

Il s'agit de prévoir l'arrêt du travail rééducatif avec l'enfant, de commencer à en parler avec lui, de l'annoncer plutôt qu'attendre qu'il soit imposé par des événements extérieurs. Cette décision n'est pas unilatérale, elle est parlée avec l'enfant. L'arrêt doit être daté. Il se prépare dès le début. L'aide est présentée dans une durée limitée, et dès que les objectifs sont atteints en rééducation et dans la classe.

Pour que les objectifs soient tous atteints, il faut nécessairement un travail de collaboration avec tous les partenaires de l'aide. Si l'un des partenaires ne peut pas autoriser l'enfant à changer, il est peu probable que les progrès soient réinvestis en classe.

CONCLUSION

La pratique sur le terrain ainsi que la réflexion menée au cours de cette année de formation m'ont conduites à élargir la vision première que j'avais du métier de rééducateur.

La dimension relationnelle entre le rééducateur et l'enfant est une condition nécessaire à la réalisation du processus rééducatif : elle n'est pas pour autant une condition suffisante.

J'ai pris conscience de l'importance du travail à effectuer en amont avec les enseignants, la famille. L'enfant est au cœur d'un système de valeurs, de normes, il évolue dans un environnement social et économique. Il hérite d'une histoire familiale parfois complexe.

Ce sont ces liens, ces interférences que le rééducateur doit prendre en compte. Ce qui implique un travail avec tous les partenaires qui accompagnent l'enfant dans son développement, qui sont donc susceptibles de permettre une meilleure compréhension de l'enfant dans sa globalité.

Le rééducateur ne doit pas se considérer tout-puissant pensant résoudre seul la problématique de l'enfant. Il doit tenir compte de toutes les interactions et donc des partenaires pris dans ces interactions. C'est un vrai travail d'équipe qu'il est nécessaire de soutenir et de dynamiser pour que l'aide rééducative soit efficiente.

Cette nouvelle identité professionnelle que j'ai souhaitée est complexe. Elle va continuer à se construire, à s'enrichir par l'expérience, les rencontres. Elle va s'étoffer par

l'approfondissement de mes connaissances théoriques et une réflexion permanente sur ma pratique.

La finalité étant que, tout enfant rencontrant des difficultés à un moment donné de sa vie d'élève, puisse trouver au sein de l'école un accompagnement lui permettant de renouer avec la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

DE LA MONNERAYE Y. La parole rééducatrice. Toulouse . Privat. 1991

DUVAL HERAUDET J. Une difficulté si ordinaire. Paris. EAP. 2001

GUILLARME J.J.et COLL. Education et rééducation psychomotrices. Paris. Sermap-Hatier. 1982

GUILLARME J.J. LUCIANI D. La réussite de l'élève en difficulté. Tome 2 : Agir. Paris. EAP. 1997

Articles

BENEVENT R. Analyser les changements dans les relations adultes enfants. Revue « Je est un autre » n°13. Mai 2003

BOUREGBA A. Le développement de l'enfant à l'épreuve d'une difficulté parentale à lui opposer des limites. 2007

KNERA L. DECHERF G. Liens, séparation et développement de l'enfant. Aspects transgénérationnels. 1999

LOISY-FEDELICH C. Aider chacun à grandir : les enjeux de l'éducation au choix. Revue « Je est un autre ». n°13. Mai 2003

METRA M. Des enfants qui nous cherchent. Revue l'ERRE n°23 décembre 2003