

LA REEDUCATION, ses limites, ses appartenances, sa spécificité.

« Mais que fait donc le rééducateur ? »

Problématique :

La spécificité, les appartenances et les limites de la rééducation sont mal connues et méritent d'être précisées. Comment dans ce cadre défini le rééducateur peut-il saisir ce qu'amène l'enfant lors des séances de rééducation pour tenter de restaurer chez lui le désir d'apprendre et l'estime de soi et pourquoi ne peut-il préjuger de la façon dont il va mener sa rééducation ?

Méthodologie :

Analyse théorique des différents concepts et du cadre spécifique de la rééducation ; appartenances et différenciations.

Analyse de paroles, jeux, dessins d'enfants...au cours de suivis de rééducations afin d'illustrer les concepts théoriques et de repérer en quoi il est difficile de préjuger de la façon dont va s'élaborer la prise en charge rééducative.

INTRODUCTION :

Les enseignants qui demandent une aide au **Réseau d'Aides Spécialisées** pour les **Elèves en Difficulté*** le font pour des raisons multiples, parfois personnelles ou institutionnelles, le plus souvent parce qu'un enfant n'arrive pas à entrer dans les apprentissages. Ils nous parlent d'enfant immature, mutique, agressif, ou encore d'enfant qui refuse d'apprendre. Le constat de l'enseignant est parfois très lapidaire du type : « Il ne s'intéresse à rien » ou bien fait état d'une observation très fouillée de sa part. Le comportement de l'enfant peut mettre en évidence une difficulté, un

* R.A.S.E.D : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

décalage par rapport à l'école ; il peut aussi devenir « ingérable » dans le contexte scolaire et le maître fait part de ses inquiétudes au R.A.S.E.D*.

A partir de cette demande d'aide par l'enseignant, l'équipe du réseau chargée de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire** analyse les difficultés de l'enfant exposées par le maître lors d'une synthèse. Cette réflexion qui a lieu en présence, si possible, du directeur de l'école, peut être facilitée grâce à l'éclairage de la problématique de l'enfant par le psychologue scolaire, notamment lorsqu'il a réalisé un bilan psychologique.

Si le blocage dans l'entrée dans les apprentissages peut être levé par une aide pédagogique redonnant une confiance en lui-même à l'enfant par la réussite scolaire cette aide s'adressera au maître chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (option E du **C.A.A.P.S.A.I.S.*****)

Lorsque les difficultés de l'enfant ne sont pas essentiellement des difficultés d'ordre pédagogique, le rééducateur peut envisager de prendre l'enfant en charge. Préalablement à cette prise en charge, il proposera un travail d'investigation pouvant varier d'un rééducateur à l'autre (souvent quelques séances de jeu et d'entretien mais pour certains cela pourra être des tests ou des observations faites dans la classe) à l'issue desquelles sera confirmée ou infirmée la possibilité pour cet enfant de suivre une rééducation).

Après ces premières rencontres s'engage, ou non, un travail rééducatif car l'accord de l'enfant et de ses parents est indispensable. En effet, une rééducation ne peut avoir lieu que si l'enfant s'engage entièrement dans cette démarche, que si ses parents « l'autorisent » dans son évolution vers un mieux-être.

Ainsi, ce qu'amènera l'enfant, exprimé à travers différentes médiations (ses paroles, ses jeux, ses dessins...) permettra au rééducateur, en fonction de ce qu'il en aura dégagé et de sa démarche professionnelle propre (privilégiant des médiations à dominante plutôt instrumentales ou corporelles) de proposer des rééducations qui auront des cheminements multiples mais poursuivront le même objectif, celui de restaurer chez l'enfant « *le désir d'apprendre et l'estime de soi* » qui passent par « *l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles* »¹
Mon souci, devant l'incompréhension et les sarcasmes souvent gentils mais récurrents de ceux qui s'interrogent sur « ce que peut bien faire le rééducateur », est bien de clarifier la pratique du rééducateur, ou tout au moins une pratique à laquelle j'adhère et qui n'a rien à voir ni avec le soutien pédagogique, ni avec la thérapie, ni avec la pratique psychanalytique.

- Dans une première partie, j'évoquerai les appartenances théoriques et les limites de la rééducation afin de mieux la définir.

- Dans une deuxième partie je définirai la rééducation, son cadre et sa démarche particulière, ce qu'est le jeu symbolique d'un point de vue pratique et théorique, comment le rééducateur est amené à s'en servir, à le décoder et comment il peut l'exploiter.

** A.I.S. : Adaptation et Intégration Scolaires.

*** C.A.A.P.S.A.I.S. : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

¹Circulaire du 9 Avril 1990- B.O n° 16 du 19 Avril 1990 – Cf. texte en annexe -

L'élaboration d'hypothèses en synthèse, à partir des éléments « de signalement » de l'enfant ne sauraient être suffisantes. Je tenterai donc, à partir de l'analyse des premières séances ayant orienté vers une indication de rééducation, des matériaux que nous apportent les enfants en rééducation et le suivi de rééducations, de comprendre les cheminements qui se seront opérés au cours de celles-ci. **En effet, ni le signalement qui aura été fait par l'enseignant, ni le comportement de l'enfant lui-même hors rééducation, ne peuvent préjuger de ce que sera la rééducation qui aidera l'enfant à devenir élève.**

A travers le dispositif d'aide mis en place l'enfant mettra en scène ses problèmes par ses paroles, actes et jeux symboliques, il entrera dans des phases de répétition de ceux-ci et les dépassera au terme de la rééducation.

- Dans la troisième partie de ce mémoire, le retour aux textes officiels et aux objectifs que nous avons cités plus haut, nous permettra de positionner la rééducation à l'école dans la demande institutionnelle.

- Enfin, la conclusion fera un bilan sur la réflexion menée, sur la place et le rôle spécifique du rééducateur au sein du réseau, de l'équipe pédagogique, des partenaires extérieurs.

PREMIERE PARTIE

« Il est évident que la pratique rééducative a besoin que ses frontières par rapport à ses deux grands voisins, l'enseignement d'une part, les psychothérapies d'autre part, aient un tracé mieux défini ».

Jacques Lévine²

1- La rééducation à l'école, un domaine mal connu:

Dans son acception courante, le terme « rééducation » sous entend des actes paramédicaux et ceci amène une confusion dans la compréhension du rôle du rééducateur de l'Education nationale.

Les interrogations par rapport au rééducateur qui existent parfois dans le milieu enseignant peuvent provenir d'un « mystère » entretenu par certains collègues et provoqué très certainement, à la création du corps des rééducateurs, par les différences de formations de base de ceux-ci : « R. P. P. » et « R.P.M. »* (orientation plutôt pédagogique et instrumentale pour les premiers ; plutôt centrée sur le corps pour les deuxièmes). Paradoxe du rééducateur qui tairait ses approches de la rééducation par manque de confiance ? ? ? alors que les médiations utilisées (tout comme la méthode de lecture pour les bons élèves) sont peut-être moins importantes que l'accueil qui est fait à l'enfant et à sa difficulté d'être...C'est ce que pense Yves De La Monneraye³ :

« La forme ou le contenu de la médiation en rééducation comptent peu. Ce qui compte, c'est l'opération médiatrice par elle même ».

Ce qui ne l'empêche pas d'ajouter afin de bien préciser qu'il ne s'agit pas d'un non choix mais d'un choix personnel du rééducateur :

« Avoir n'importe quel matériel, ce serait dire à l'enfant que les mots, la langue, la syntaxe qu'on lui apprend ne servent à rien et qu'il peut faire et dire n'importe quoi. C'est pourquoi, un peu contradictoirement avec ce que j'annonçais au départ, le rééducateur doit choisir son matériel avec une extrême attention »⁴.

Des suspicions peuvent également provenir d'une réelle méconnaissance de ce qui se passe en rééducation. Effectivement, comment l'expliquer par le détail alors que le rééducateur, tout en rendant compte des progrès réalisés, se doit de ne pas divulguer à l'extérieur de la salle de rééducation le détail de ce qui s'y passe en présence de l'enfant, l'enfant, et non plus l'élève, car ce qui se déroule en salle de rééducation, comme le souligne J.J. Guillarmé, « engage l'histoire et la personne du sujet »⁵. D'après cet auteur, il faut que l'enfant distingue mieux ce qui appartient au

² Jacques Lévine « Réflexion sur le transfert et le contre-transfert en rééducation » L'ERRE spécial congrès 1993 : Dans le monde des symboles...l'enfant.(p16)

* Rééducateur Psycho Pédagogique ; Rééducateur Psycho Moteur.

³ Y. De La Monneraye – « La parole rééducative » Ed. Dunod 2000

⁴ Y. De La Monneraye – « La parole rééducative » Ed. Dunod 2000 (p252)

⁵ J.J Guillarmé « Evaluation des aides à l'enfant » EAP (p12)

dedans (ce qui est en lui et qu'il maîtrise) et au dehors (ce qu'il perçoit, qu'on lui donne ou qu'on lui impose). Ce cloisonnement entre les deux milieux est donc nécessaire, il n'exclut cependant pas que l'on explique dans quel esprit l'on travaille en rééducation. C'est bien l'objet de ce mémoire.

Pour tenter de répondre à la suggestion de Jacques Lévine, je vais donc définir les appartenances et les limites de la rééducation . Je laisserai donc délibérément de côté la frontière entre l'enseignement et la rééducation car celle-ci ne s'y intéresse plus, bien que ce soit l'objectif principal de la rééducation, que par sa mission de « *restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre* ».

Dans mon introduction j'ai déjà mis en évidence que l'aide qui pouvait être apporté à l'enfant par le RASED sur le plan pédagogique l'était par le maître formé à l'option E mais on entend parfois dire que l'on obtiendrait le même résultat si l'enfant était suivi indifféremment par l'un ou l'autre des maîtres spécialisés du R.A.S.E.D et c'est peut-être vrai...lorsque l'indication est mal posée ! En effet, certains enfants comme J...., dont je parlerai plus loin, ont besoin de jouer leurs problèmes pour les éliminer. Une prise en charge de type pédagogique, malgré le détour utilisé, pourrait donner l'impression d'une amélioration des résultats de l'enfant mais courrait le risque de voir resurgir le symptôme à la moindre déstabilisation de l'enfant.

Thérapie, démarche clinique, emprunts abusifs à la psychanalyse ... le silence favorise les "fantasmes" et contribue à la méconnaissance du processus rééducatif ; la rééducation est parfois suspectée de ne pas rester dans le champ qui lui est imparti dans l'Education Nationale . J'aborderai donc les emprunts dans le champs de la psychanalyse afin de mettre en évidence la différence entre ces deux approches. J'aborderai ensuite la frontière entre la rééducation et la psychothérapie.

2- Les emprunts faits à la psychanalyse :

Comme la psychanalyse, à laquelle la rééducation a emprunté le dispositif du cadre (lieu et fréquence, durée des séances...), la rééducation est une relation de personne à personne qui permet l'évolution de l'enfant vers un mieux-être grâce, selon B.Aucouturier, ***l'attitude empathique dans une relation transférentielle***⁶ et pour d'autres auteurs (De La Monneraye, Guillarmé)⁷, ***le transfert***.

Il n'y aurait pas de rééducation possible sans transfert mais il faut souligner que toutes les professions qui travaillent en direction de l'humain ont à faire avec le transfert et, bien évidemment aussi, le maître d'école dans sa classe.

La rééducation a pour condition de développement l'agir, le toucher, le regard et utilise des médiations et non la parole exclusivement comme dans la cure psychanalytique.

⁶B.Aucouturier in B.Aucouturier,I.Darrault,J.L Empinet « La pratique psychomotrice -Rééducation et thérapie Col. Corps pluriel- Ed DOIN 87

⁷ Y De La Monneraye ;JJ Guillarmé op. cités.

L'enfant utilise dans la rééducation des éléments personnels mais leur problématique n'est pas à analyser (d'ailleurs le rééducateur n'a pas la formation requise pour le faire) aussi, rechercher des éléments dans l'anamnèse de l'enfant pour conforter des interprétations n'est pas vraiment souhaitable, voire déconseillé. Le rééducateur s'astreint donc à travailler au niveau de ce que l'enfant montre de lui dans son travail de réélaboration des fragilités de sa personnalité.

C'est donc bien le caractère particulier (au sens de personnel) de ce que va apporter l'enfant qui fait que le rééducateur ne peut préjuger de ce qui va se dérouler au cours des séances de rééducation.

4- La rééducation n'est pas une psychothérapie :

Le rééducateur fait confiance à l'enfant, l'accepte tel qu'il est, sans jugement de valeur et dans son originalité propre, et accompagne son processus « d'auto-guérison » (ou d'auto-restauration pour éviter ce terme médical) sans chercher à l'interpréter et c'est là que la rééducation va se démarquer de la psychothérapie qui, elle, aide le sujet à trouver des solutions.

Les imbrications et les limites sont parfois floues entre le normal et le pathologique chez l'enfant comme l'expliquent J. De Ajuriaguerra et D. Marcelli dans « Psychopathologie de l'enfant » :

« Dans l'étude des conduites et de l'équilibre psycho-affectif d'un enfant, le normal et le pathologique ne doivent pas être considérés comme deux états distincts l'un de l'autre qu'une frontière ou un large fossé séparerait avec rigueur...

Ainsi, les champs respectifs du normal et du pathologique s'interpénètrent sur une large partie : un enfant peut être pathologiquement normal comme il peut être normalement pathologique. Au pathologiquement normal peuvent appartenir des états tels que l'hypermaturité des enfants de parents psychotiques ou divorcés ou le conformisme. Au normalement pathologique appartiennent les phobies de la petite enfance, les conduites de rupture de l'adolescence et bien d'autres états encore ».

C'est bien souvent que le rééducateur sera confronté à ces enfants « difficiles » (à comprendre, sans aucun doute) et qu'il les considérera avec la plus grande attention afin que leur comportement ne soit pas d'emblée perçu comme étant pathologique.

Pour exprimer son malaise, l'enfant utilise donc « un symptôme » (passivité, instabilité, agression...) qui va mobiliser son énergie au détriment de sa capacité à apprendre.

Freud qualifie le symptôme de « *Situation de compromis* ». « *Il a une finalité (celle de réduire une tension intérieure car la pulsion refoulée trouve ainsi une issue) et un sens, car il constitue un langage destiné à autrui autant qu'à soi* »⁸.

Ainsi donc, lorsque le symptôme reste dans *le pathologiquement normal* ou dans *le normalement pathologique*, le rééducateur peut accepter de suivre l'enfant. Dès que les troubles de l'enfant quitteront ces domaines, le rééducateur se devra de ne pas intervenir et de donner aux parents, avec l'aide du psychologue scolaire, un conseil

⁸ S. Freud cité dans « Dictionnaire usuel de psychologie »- Norbert Sillamy -Bordas- (p659)

d'orientation de l'enfant vers des cliniciens psychothérapeutes, pédo-psychiatres ou psychanalystes des C.M.P.P.* ou du secteur privé.

Dans le cas de la rééducation, nous sommes dans l'ordre de la construction d'un sujet face aux difficultés de la vie révélées par l'école ; Nous intervenons auprès d'enfants qui réclament une aide ponctuelle. Des difficultés dans tous les lieux de vie, des troubles rigides et permanents, des mécanismes défensifs et structures amenant un blocage de l'évolution nous orienteront vers une psychothérapie.

Certaines positions sont prises par des collègues rééducateurs pour revendiquer une fonction thérapeutique⁹. Je pense pour ma part que le rééducateur a largement sa place dans « l'entre deux » laissé entre l'éducation et la thérapie. Quelle que soit la formation de base ou la formation personnelle des membres du RASED, il me semble important comme le souligne G. Gauzente¹⁰ que chacun de ses membres (maître d'adaptation, psychologue scolaire, rééducateur), reste dans son champ d'intervention et que tous trois travaillent dans une complémentarité définie au préalable dans leur réseau.

3 – Les limites de la rééducation :

Il convient maintenant de souligner les limites des prises en charge rééducatives (ou orthophoniques !). On peut illustrer ce travers par un cas cité par Maud Mannoni il y a déjà 35 ans dans son livre « Le premier rendez-vous avec le psychanalyste¹¹ ».

Celle ci expose le cas d'un enfant « *gaucher contrarié, handicapé par une forte dyslexie qui échoue scolairement malgré un Q.I élevé* ». Après la description de l'état de l'enfant à 14 ans, devenu un enfant sans émotion ni désir, blindé contre toute souffrance (après une rééducation de l'orthographe, une rééducation psychomotrice et des séances de psychodrame), Maud Mannoni s'interroge : « *La question que l'on est en droit de se poser, c'est de savoir si l'indication de rééducation massives, n'est pas intervenue trop tôt, renforçant ainsi des mécanismes de défense de type obsessionnel. A rééduquer un symptôme qui était pour l'enfant une forme de langage, c'est à dire le seul moyen à sa disposition d'exprimer ses difficultés, on l'a mis en danger, et c'est d'une autre manière que dès lors ses défenses vont s'organiser –au dépens cette fois, de tout éveil intellectuel* ».

Cet exemple est certainement un cas limite que le fonctionnement en réseau complet doit être capable d'éviter après bilan psychologique des enfants, équipe éducative et discussion de synthèse ; il me permet toutefois de préciser que le rééducateur de l'Education Nationale, ne « rééduque » pas le symptôme ni ne cherche à le résorber afin justement d'éviter son déplacement (c'est à dire qu'il soit exprimé d'une autre façon, par une autre difficulté).

* C.M.P.P. : Centre Médico Psycho.Pédagogique.

⁹ Cf. courrier d'un lecteur dans « Envie d'école » n°25 Mensuel de la FNAREN.Déc2000-Janv.2001.

¹⁰ G. Gauzente « Aider les élèves en difficulté ; vers le travail en réseau » C.D.D.P Marne 1995.

¹¹ Maud Mannoni « Le premier rendez-vous avec le psychanalyste »- Ed Denoël Gonthier (p74 ,75)

Après recueil des éléments connus sur l'enfant, le travail d'élaboration et de réflexion en équipe permet donc de proposer l'aide la mieux appropriée à la difficulté de celui-ci, même si parfois des séances d'orthophonie ont déjà été « prescrites » par les uns ou par les autres (enseignants, médecin, parents...).

Nous allons maintenant exposer dans la deuxième partie ce en quoi consiste la rééducation car l'on ne peut évidemment pas la résumer à ce qu'elle n'est pas.

Nous verrons ainsi que la difficulté de l'enfant n'est pas abordée pendant la rééducation si ce n'est lors des entretiens préalables afin que l'enfant ait des éléments pour comprendre les raisons de l'aide qui lui est proposée.

DEUXIEME PARTIE -

« Nous pouvons imaginer la salle de rééducation comme une scène où l'enfant va rejouer avec son rééducateur ce qu'il n'a pas compris du jeu de la vie tel qu'il s'est mis en place dans son histoire ».

Yves De La Monneraye ¹²

A) La notion de cadre en rééducation.

1 – En fonction de quels critères le rééducateur peut-il juger si une rééducation est souhaitable pour l'enfant :

Comparons le cas de deux petites filles de CP signalées au réseau parce qu'elles ne sont pas « autonomes » ce qui les freine dans leurs apprentissages.

Le rééducateur voit M... pour la deuxième fois. Il n'y a pas de maître E sur le réseau et la psychologue, à mi-temps, est peu disponible; c'est lui qui se penche donc en premier sur le cas de l'enfant. Sa première rencontre d'observation est passée par le dessin (« d'un petit chat perdu par ses parents »). En arrivant pour la deuxième rencontre, M... réclame la possibilité de faire un dessin ; elle sent l'hésitation du rééducateur qui avait envisagé une autre médiation, mais insiste –fait inhabituel chez cette enfant- puis tente une persuasion par les sentiments « c'est mon anniversaire ! ». Elle se met alors à dessiner une maison et... un appartement ;

R : « Qui habiterait cet appartement ? » M : « Mon père ! »

R : « Qui habiterait dans la maison ? » M : « Moi, maman et ma sœur ! »

R : Tu es en train de me dire que papa est parti ?

M fait son dessin en racontant : Non, mais des fois il va chez des amis...il avait bu de la bière, il était complètement « sourd », j'arrive pas à m'endormir, ça me fait peur, j'ai peur qu'ils se quittent, je n'en parle à personne... ».

Les chemins de son dessin partent d'un lieu sans aboutir à un autre ; ils sont parallèles, bouchés, se heurtent.

Sur la fiche de M... on peut lire : « enfant immature qui ne travaille que si l'adulte s'intéresse à elle » « a des difficultés d'attention et de concentration ». La demande du maître est : « aider l'enfant à grandir »... or, c'est elle qui a conduit la séance ; c'est elle qui a décidé, une heure avant de partir en vacances, de la façon dont elle allait signifier son message alors que le rééducateur et sa stagiaire lui avaient paru peu convaincus du bien fondé de sa demande.

Ces séances dites « d'observation » auront suffi pour comprendre que M... n'a pas besoin d'une rééducation. La psychologue a pris le relais et une rencontre avec les parents et l'enfant a été proposée. Des mots ont été mis sur son angoisse, ses parents ont pris conscience de cette angoisse chez leur enfant et cela lui a permis de se dégager de la situation dans laquelle elle était momentanément engluée... Cette

¹² Yves De La Monneraye – Pratiques corporelles n° 93 – Déc. 1991 – Revue de la SFERPM – (p33)

enfant était en train de vivre des moments difficiles (par cette mise à l'écart par les adultes) qui se répercutaient sur son comportement d'élève en classe. Trois mois plus tard on peut dire que M... a pu entrer dans les apprentissages.

Prenons maintenant le cas de J... signalée pour des comportements quasi identiques. La maîtresse l'a décrite comme étant « une enfant immature qui n'arrive pas à fixer son attention, qui n'a aucune idée ». S'ajoutent « des problèmes de repérage dans l'espace et le temps ».

La rééducatrice du RASED dans lequel j'effectue mon stage filé me passe le relais pour une première rééducation ; elle a juste eu un entretien téléphonique avec la maman et a rencontré J... pour lui proposer plusieurs rendez-vous à l'issue desquels il serait décidé si une aide rééducative pouvait ou non être envisagée.

J... est connue de la rééducatrice. Elle a déjà participé par 2 fois aux groupes de prévention de moyenne et grande section de maternelle.

Cette première séance d'observation est donc pour moi celle d'un premier contact avec J.... Dans ce premier entretien avec l'enfant, il s'agit de repérer si elle a compris pourquoi elle vient.

Elle se met physiquement en situation de réfléchir, une attitude qui ressemble à de la concentration mais qui me laisse penser que justement elle a du mal à réfléchir, à se concentrer. Par moment ses lèvres articulent des bribes de phrases inaudibles. Je lui explique que la maîtresse a pensé qu'une aide rééducative lui permettrait de mieux travailler en classe. Elle « *ne sait pas trop* » pourquoi elle est là mais formule qu'elle vient « pour parler », « pour jouer ».

Je l'amène dans la salle de rééducation pour qu'elle repère le cadre, la place qu'elle peut prendre à travers les jeux, la place que je lui propose de prendre pour l'aider. Elle repère d'emblée le changement de place des objets et désigne l'espalier : « J'avais peur de monter à l'échelle ! » (elle fait référence aux séances de maternelle). Elle s'en approche : « Je ne sais pas si je vais arriver en haut ». J... s'arrête à mi hauteur ; je me situe sur le plan symbolique : « Tu es grande ! »...

J... monte prudemment sur le trampolino, saute maladroitement, décide d'enlever ses chaussures à grosses semelles : « J'y arrive pas, je sais pas le faire. ». Elle me signale là son impuissance, sa difficulté que j'entends et vois .

J... entre dans la cabane, sorte de tente en contreplaqué.

J : Elle est trop grande !

R : La cabane est trop grande ?

J : Moi, je suis trop grande !

Je couvre l'entrée de la cabane de l'un des foulards transparents multicolores qui sont posés dessus pour matérialiser un rideau d'entrée. J... retient cette proposition non verbale et tente de disposer sur le toit les foulards qui, l'un après l'autre, glissent au sol. Elle en dispose un sur le sol de la cabane ; c'est elle qui glisse dessus... Silencieusement elle joue et refait maintes tentatives infructueuses... Après que la fin du jeu lui ait été signifiée, elle dit : « Ils tombent partout » !

« Il te faudrait trouver une solution pour que ça ne tombe plus partout ! »

J... met son doigt sur un foulard pour le retenir mais se rend compte qu'elle n'est plus libre de ses mouvements, elle me demande de mettre mon doigt. Je lui réponds, car il lui faut se détacher de l'adulte (en souriant pour ne pas la brusquer):

-« Peut-être pourrais-tu trouver une autre solution ! ».

Après cette première rencontre avec J...., les éléments du signalement par la maîtresse et le recueil de données analysées lors de la synthèse, je peux formuler un début d'hypothèse sur ses préoccupations : *le fait de grandir* (monter à l'espalier ; être trop grande dans la cabane) et sur le jeu symbolique qu'elle a mené : *les situations qui lui glissent entre les doigts*, comme les foulards ; *les mots qui glissent sur elle*, incapable qu'elle est de les saisir comme le signale la maîtresse, le fait qu'elle ne « *sait pas faire* » toute seule. Bien sûr, ces hypothèses méritaient d'être vérifiées dans les séances suivantes : Cette problématique sera abordée par J.... au travers de séries d'épreuves motrices qu'elle s'imposera (et réalisera avec une grande maladresse et une extrême lenteur) et alternerons avec un parcours autour des « maisons » puis, peu à peu, à la fin de chaque séance, avec un dialogue entre marionnettes.

J.... avait déjà été perçue comme « enfant-objet », « poupée Barbie » enfermée dans le silence des parents dès la maternelle. La rééducatrice avait rencontré les parents (qui étaient déjà séparés) mais ceux-ci n'étaient pas prêts à envisager une aide. Pour eux, leur fille « avait le temps » mais, en CP, les difficultés signalées par la maîtresse les inquiètent et la maman a téléphoné à la rééducatrice (d'où la mise en place de ces premières rencontres avec J....). Une aide est à présent nécessaire puisqu'elle n'a pu seule se dégager de ses problèmes

Nous voyons bien ici que deux attitudes qui paraissent semblables en classe (dans ces deux cas le comportement « immature » de l'élève) peuvent dissimuler des problématiques différentes pour l'enfant.

J.... est bloquée dans son évolution ; elle n'entre pas de façon optimale dans les apprentissages et on peut formuler l'hypothèse qu'une rééducation pourra être bénéfique pour elle car elle a montré qu'elle était capable de "faire semblant" (de mettre en jeu un registre imaginaire) et de revenir ensuite à la réalité.

Dans le cas de M...., sa volonté de comprendre la situation et de saisir la chance de pouvoir exprimer son malaise font qu'elle est déjà capable d'aller de l'avant.

C'est pour cela qu'après avoir pris en compte le signalement de l'élève par son maître, le rééducateur aura à relativiser les choses entendues sur l'enfant, à faire « *un travail d'oubli, de mise en parenthèses de ce qui lui a été dit, avant de pouvoir écouter l'enfant* »¹³.

Chaque enfant a son propre vécu des événements de sa vie ; lui seul peut savoir ce qui pour lui a fait problème à un moment donné et qui l'empêche (pour les deux cas évoqués) de devenir autonome, donc de grandir.

2- L'engagement des parents et de l'enfant :

Rien ne peut se faire sans un consentement des parents car il est indispensable qu'il y ait un engagement de leur part pour que l'enfant s'autorise à évoluer. De même, celui-ci doit avoir pris conscience de ses difficultés et souhaiter une aide.

¹³ Yves De La Monneraye - « La parole rééducative »- Ed Dunod 2000 (p112)

Nous touchons là du doigt toutes les incertitudes et la lenteur qui peuvent se mettre en place avant qu'il y ait une prise en charge rééducative.

Reprenons le cas de J.... : Quand je commence à lui parler de la dernière séance (après la coupure des vacances de février), elle dit : « je ne me rappelle pas », « j'ai pensé à rien », « je sais pas », réponses récurrentes pendant les séances et entretiens préalables à la prise en charge. Elle parlerait bien avec la maîtresse pour « savoir » mais ajoute « je sais pas quoi lui dire ». Mais tout à coup elle me dit : « C'est bien ! », R : « Qu'est-ce qui est bien ? » J : « De donner la lettre à papa et maman ! » et elle me dicte : « Il faut que vous veniez pour discuter...pour parler... de nous ». R : « Oui, de nous deux parce qu'on a joué et parlé ensemble, mais de qui surtout ? (son regard s'allume) : « De **moi** ! » (elle a l'air toute étonnée d'avoir dit ça !).

Pendant que je rédige les deux lettres, elle réclame une feuille, prend un crayon de couleur qui traînait sur la table et écrit : « Papa, Maman, Vener lundi février » et elle signe son mot. « Que veux-tu faire de cette lettre ? ». J.... : « La leur donner ! »

Elle partira donc avec ses trois lettres.

Il était impossible de préjuger sur cet engagement soudain de l'enfant. Celle-ci, d'ordinaire dans l'indétermination, a enfin pris une décision la concernant : **il faut** que ses parents viennent parler d'elle !

Avant l'entretien avec les parents, je rencontrerai la maîtresse, puis la maîtresse avec J.... pour que celle-ci comprenne les raisons de la demande d'aide qui a été faite pour elle.

3- La notion de cadre en rééducation :

Une fois évoquée l'opportunité de la rééducation, il nous faut à présent en définir le cadre :

- Le cadre est « sécurisant, structurant et investissable* » nous dira notre professeur de psycho-pédagogie *** Ce cadre qui me paraissait évident à mettre en place et presque accessoire de par cette évidence (comme à beaucoup de rééducateurs débutants me dira ma maîtresse de stage) est essentiel car c'est lui qui rend la rééducation possible. C'est à partir de quelques exemples choisis au cours des séances de prévention en maternelle (parce que le psychisme des tout jeunes enfants de M.S. est justement en cours de structuration) que je vais tenter de le mettre en évidence.

- Le cadre est le garant de la loi (il est structurant): En cours de séance de prévention, Eric et Zaccaria qui jouent à la guerre en se bombardant avec des balles en mousse, coussins et objets qui leur tombent sous la main, font tomber le gros réveil qui matérialise la durée de la séance. La rééducatrice qui observe le

* Investissable dans le sens où l'individu peut s'y retrouver, où son identité peut y trouver une place.

* cf. polycop de P. Sicre -Formateur en psycho-pédagogie-IUFM Tlse- sur la notion de cadre en rééducation.

déroulement de mes premières prise en charge voit mon hésitation ... c'est elle qui intervient en interrompant le jeu.

R – « Est-ce qu'on a le droit de tout faire ? »... « Qu'est-ce qui est interdit ? » Les enfants n'ont pas d'exemple à donner, elle parle de gendarme et Zaccaria associe le mot « menottes » ; Elle fait alors intervenir « la loi » dans la salle de rééducation et leur fait signer « une amende » symbolique parce qu'il ont enfreint la loi. Le changement de comportement des enfants est radical ; immédiatement après il s'emparent d'un dinosaure et d'un hélicoptère et reprennent leur jeu d'opposition corporelle sur le plan symbolique : « Ce serait un dinosaure qui serait le plus fort, celui qui a du rouge, parce qu'il cracherait du feu »... « Et moi j'aurai l'hélicoptère qui..., ... ».

Les enfants qui ne verbalisaient pas jusqu'à là dans leur jeu corporel qui menaçait de se terminer en bagarre, appréhendent à présent le jeu symbolique. Lors de la « reformulation » de fin de séance qui matérialise le retour vers le réel (nous verrons un peu plus loin l'intérêt de cette reformulation), les enfants parlent du « feu rouge » qui avait été évoqué et disent : « On a fait tomber la pendule et la police est venue ! ». Je leur fait préciser pour qu'ils repèrent bien les limites du cadre car on n'est plus dans le jeu: « La police ou Marcelle ? »

Le problème de la loi et de la toute puissance de l'enfant sera évoqué en entretien avec la maman d'E..... E... cherche « les limites » à l'école et à la maison. Jusqu'à présent les adultes n'avaient pas pensé à parler avec lui de ce qui est permis et de ce qui ne l'est pas !

- Respecter le cadre c'est « ne pas se mettre en danger, ne pas se faire mal » (il est sécurisant) :

L.... qui regardait dans le petit tunnel en mousse est poussé par J..... Il se retrouve la tête en bas et les pieds en l'air et se met à crier : « j'ai peur ! ». J'interromps le jeu car, même s'il n'y a pas de danger réel, c'est la perception de l'enfant et la prise en compte de son angoisse par le rééducateur qui est importante.

A la fin de la séance, sur « le banc de la parole »*, nous mettrons des mots sur cette angoisse .

D.... est emporté par ses pulsions qu'il a du mal à contrôler. Plusieurs fois la rééducatrice doit le freiner du regard voire arrêter le jeu car il fait mal à ses copains. La maîtresse, lors de la discussion suivant les séances de prévention, souligne la difficulté qu'elle a avec son élève : « Je suis amenée à le punir pour son comportement », « C'est toujours l'autre, jamais lui ! », ce qui conforte l'impression que nous avons eu d'un enfant impulsif qui enfreint les lois. Lors d'un entretien avec la maman de D.... (ceux-ci, dans le cadre de la prévention en maternelle, ont lieu à la demande des familles) il apparaît que depuis la naissance de la petite sœur celui-ci devient violent, « joue avec le feu », veut « tuer ». « Je suis obligée d'aller très, très haut » dit la maman (?). « Je le fais mais je ne vois pas de changement »...

Elle associe le comportement de son enfant à celui de son neveu qui est délinquant et avec qui il s'entendait bien mais dont il a été séparé par leur déménagement. « C'est lourd à porter pour un enfant ! » dit la rééducatrice. Le père, souvent absent, semble minimiser l'inquiétude de sa femme. La rééducatrice lui suggère de

* « Le banc de la parole » matérialise pour la rééducatrice de ce réseau le passage du réel au symbolique. Les enfants s'y assoient pour parler en début et en fin de séance.

rencontrer, avec le papa, la maîtresse de D.... pour que l'enfant voit l'intérêt qu'il porte à son comportement d'élève. Devant le flot de parole de la maman, elle évoque la possibilité pour elle de rencontrer un psychologue du C.M.P.P. pour parler de ses problèmes avec l'enfant (la psychologue du réseau étant absente). Celle-ci ne veut pas en entendre parler. La rééducatrice propose à la maman une nouvelle rencontre dans le courant de l'année pour faire le point sur le cheminement de D.... à partir de la prise en compte de son problème.

La rééducatrice rencontre alors la maîtresse afin de réfléchir à des actions d'apaisement autour de l'enfant. Deux mois plus tard, la maîtresse nous reparle de D.... qui pose toujours de gros problèmes de comportement à la maternelle parce qu'il transgresse les règles. Elle a essayé de construire un contrat avec lui mais « ça ne marche pas ; Cela a des répercussion dans son travail, il s'invente des consignes, il en rajoute, n'entend pas et reste sur son idée ».

Lorsque l'enfant est trop en difficulté (ou pose trop de problèmes à l'école), une lettre est envoyée aux parents afin qu'enseignante, parents et membres du réseau recherchent en commun une aide possible pour lui. Il se peut que l'enfant soit alors pris en charge par la rééducatrice (comme c'est souvent le cas pour des problèmes de comportement perturbant les apprentissages).

Cet exemple nous montre que le non respect de la loi « ne pas se mettre en danger, ne pas faire du mal aux autres », lorsqu'il n'est pas intégré par l'enfant, peut cacher des problèmes plus importants.

- Le cadre, c'est aussi le respect de la durée de la séance :

L..... continue à jouer alors que ses copains commencent à ranger car l'aiguille du réveil est arrivée à la limite fixée. Je tente de le stopper verbalement (changement de ton plus affirmé) mais cela ne suffit pas. Je dois le prendre par le bras en lui disant : « Cela t'es difficile de t'arrêter mais la séance est maintenant terminée . As tu besoin que je t'aide ? » L'enfant consent alors et respectera dorénavant le cadre qui, par sa contenance, lui permettra de se sentir en sécurité et, en partant de la salle de rééducation, c'est lui qui s'arrêtera au portail de la maternelle et interpellera ses copains pour qu'ils m'attendent.

4- Le rééducateur « partenaire symbolique » :

La rééducation, par la relation qu'elle propose et les médiations qu'elle utilise offre aux enfants de nouvelles possibilités de développer leur capacité symbolique.

Les psychanalystes voient dans le symbole « *le seul moyen d'expression dont dispose l'être humain pour formuler une réalité affective complexe, qu'il ne fait que pressentir et ne parvient pas à conceptualiser clairement* »¹⁴

Le rééducateur utilisera le symbole lorsqu'il tentera de faire entrer l'enfant dans le jeu symbolique, ce « faire-semblant » qui lui permettra d'accéder à une capacité d'abstraction nécessaire aux apprentissages (car le jeu est un passage par l'imaginaire pour accéder à la représentation et au symbolique). Le rééducateur deviendra lui-même « *partenaire symbolique* »¹⁵ en s'inscrivant dans le jeu de

¹⁴ « Dictionnaire usuel de psychologie » -Norbert Sillamy- Ed. Bordas- (p)

¹⁵ J.L Empinet in « La pratique psychomotrice » Aucouturier.Darrault.Empinet – Ed Doin 1987

l'enfant non pas comme un joueur mais comme agent d'un certain itinéraire : il symbolise, à la demande de l'enfant, certains rôles, mais ne se laisse enfermer dans aucun. Pour symboliser le rôle à jouer, il va amplifier ou décomposer le mouvement ou bien encore prendre un accessoire représentant le personnage afin que l'enfant ne soit pas angoissé par « le loup » ou bien « le méchant » du monde réel.

Pour J.... et L.... (groupe de prévention de M.S) le méchant sera celui qui lance « des chimiques »; B... quant à lui, refusera d'endosser le rôle du méchant suggéré par ses deux acolytes et sera « le gentil » qui protège la rééducatrice avec « le produit », élément liquide ou gazeux pulvérisé par... une corde à sauter accrochée à une paumelle de fenêtre. Mais un méchant arrivera et stoppera les effets du produit en faisant une « tournade » (il fera tourner la corde)... Le rééducateur devient donc ainsi partenaire du jeu symbolique de l'enfant ; il sera tour à tour le gentil ou le méchant. Le cheminement de l'enfant est souvent « inattendu », d'où l'importance de demander à l'enfant des précisions sur le rôle qu'il aura à jouer : « je serais qui ? », « je ferais quoi ? ».

« **Pour dire** il faut que l'enfant rencontre en son rééducateur la personne surprenante qui accepte d'être prise dans son jeu et qui pourtant ne s'y perd pas ». ¹⁶

J.B. Bonange, formateur à l'IUFM de Toulouse, précise bien cette dimension essentielle ¹⁷ ou « posture de base » que les stagiaires en formation sont encouragés à acquérir au cours de cette courte année de découverte de « l'approche rééducative » :

« Ce travail d'empathie ludique distanciée définit la posture de base du rééducateur qui établit une présence proche, un contact complice avec le joueur et en même temps un rapport distancié au jeu, ..., la posture de base a donc pour fonction de soutenir, de renforcer l'engagement du joueur dans le jeu - par un étayage corporel et verbal- de faciliter l'affirmation et le développement du jeu de fiction, mais elle a aussi une fonction de reconnaissance symbolique de l'enfant et de ses actes reçus comme un langage signifiant ».

5- Le thème symbolique abordé :

Le choix d'un thème symbolique par l'enfant ne doit pas induire chez le rééducateur tel ou tel comportement stéréotypé. Reprenons le thème de la maison déjà entrevu précédemment. B.... m'installe dans une maison solide (tente en contre-plaqué) et me protège ; il dispose des coussins tout autour, répare le toit ... et, si je propose de sortir et que je m'installe ailleurs, il fait suivre « la maison » -(à grand bruit car elle n'a pas de roulette)- à travers la salle de rééducation pour m'y réinstaller . A la troisième séance, après l'avoir accompagné dans son jeu à plusieurs reprises, je lui signifie mon ennui en soupirant :

« Je commence à en avoir assez d'être enfermée dans cette maison, j'étouffe ! ».

¹⁶ Yves De La Monneraye - « La parole rééducative »- Ed Dunod 2000 (p 146)

¹⁷ J.B. Bonange-A.M. Gosselin « Les jeux de fiction en rééducation » Actes du congrès FNAREN Caen 2000-

L'objectif de cette proposition est bien de faire réagir l'enfant qui se situe dans la répétition de la « réparation », de la protection de l'adulte, pour qu'il puisse éventuellement élaborer d'autres propositions.

J..., à la deuxième séance d'observation abandonne la maison solide aux foulards qui glissent pour des maisons instables, panneaux de mousse qui tombent et deviennent un lit, tunnel de mousse qui roule et sur lequel elle essaie de marcher... Puis elle matérialise à la craie une maison au sol en partageant l'espace de la salle en deux. (Elle utilise même le plan relevé en continuant son tracé sur le tableau). Elle utilise le castelet comme deuxième maison et construit la « maison des animaux » . Elle parle de la « vraie » et de la « fausse » maison puis elle trace un chemin qui passe à mes pieds avec des anneaux en plastique.

J : « C'est le chemin où l'eau coule pour aller de la vraie à la fausse maison ».

R : « Et moi je ferais quoi sur ce chemin ? »

J : « Rien, **tu serais là !** »

Sans oublier le dessin de M... (la maison et l'immeuble) nous voyons, avec ces quelques exemples comment un même thème peut être décliné de maintes façons suivant la problématique de l'enfant. Le rééducateur se doit là aussi d'accompagner et non d'interpréter pour ne pas induire.

Le chemin qui passe de la vraie à la fausse maison de J... passe donc par la rééducatrice qui est là pour soutenir le désir de l'enfant et, comme celle-ci l'exprime si bien, n'a pas forcément à intervenir dans le jeu.

6- La parole en rééducation :

« Notre problème n'est plus d'observer le sujet ni de le regarder, mais de l'écouter »¹⁸.

J'ai pu me rendre compte au cours de mes stages chez des rééducateurs de l'importance de la parole dans la rééducation qui permet, notamment en fin de séance, à l'enfant de se distancier de ses pulsions et de ses affects en les symbolisant. Certains rééducateurs pensent que le jeu corporel symbolique suffit pour permettre à l'enfant de se dégager de ses conflits or, le langage est la première fonction symbolique qui permettra à l'enfant, en verbalisant, de prendre de la distance en nommant l'objet absent.

La parole signifie son statut de sujet à l'enfant qui parle. Parler de son propre corps et de son ressenti aide l'enfant à quitter ce rôle d'enfant « objet » que les adultes lui assignent parfois (cf. J...). L'enfant parle de lui, il affirme sa parole. Je donnerai un exemple qui n'explique rien si ce n'est que l'on peut se tromper à vouloir tout comprendre sans mot :

-J..., en début de séance, se met dans le tunnel redressé et me dit : « Je suis dans la poubelle! ». En fin de séance, dans ce même tunnel elle me dit « Je suis dans la piscine ! ». Pensant naïvement qu'il pouvait y avoir eu une évolution dans ce passage d'un lieu peu valorisé (la poubelle) à un élément liquide source de plaisir pour le corps (la piscine), je lui demande, sur « le banc de la parole », où elle s'était trouvé le mieux : « Dans la poubelle ! » me répondit-elle.

¹⁸ Yves De La Monneraye - « La parole rééducative »- Ed Dunod 2000 (p153)

« Et alors, qu'est-ce que tu en conclus ? me demanda une collègue de promotion ?
« Rien, je n'en conclus rien... sauf que je n'aurai jamais pensé que l'enfant puisse être mieux dans la poubelle ! »

Pour « écouter » l'enfant, la moindre des choses, c'est de lui demander son avis !
D'où, l'importance de la reformulation.

7- La reformulation en rééducation :

Le rééducateur va s'intéresser aux problèmes de l'acquisition de la compétence communicative chez l'enfant à travers différentes médiations (le jeu, le livre, le dessin, les marionnettes, le conte, la psychomotricité...) mais il utilise la reformulation en fin de séance (ou au début de la séance suivante) car la communication par les médiations ne suffit pas : « Parler, c'est s'impliquer, c'est s'articuler aux autres, c'est aussi accepter un système, un code extérieur à soi et se l'approprier* ». Ainsi, l'enfant accède à l'abstraction : « Pour parler, l'enfant doit être capable d'imaginer, de symboliser, de représenter un objet absent* ». L'inciter à reformuler son vécu aide l'enfant dans ce sens car celui-ci, pris dans le tourbillon de ses jeux, ne va pas tout seul accorder un sens à ce qui s'est passé pendant la séance

Comme je viens de l'écrire, la reformulation permet la prise de distance par rapport à ses pulsions ou ses affects et, lorsque l'enfant parle peu, c'est la verbalisation du rééducateur qui permet un étayage et donne du sens à l'activité. Des mots sont mis sur la peur, le plaisir, la souffrance : « Il m'a semblé que tu aimais bien te balancer dans la « toupie »... Le rire de l'enfant suffit alors à confirmer cette impression.

Anne-Marie Gosselin, rééducatrice¹⁹, l'exprime ainsi :

« J'ai appris de l'expérience que l'enfant est satisfait, voire profondément soulagé, lorsque je lui restitue par des paroles ce que j'ai vu de ce qu'il a fait. Peut-être alors se sent-il reconnu pour ce qu'il est. Peut-être les mots lui sont-ils nécessaires pour reconnaître lui-même ce qu'il a fait ».

En jouant aux marionnettes (j'étais uniquement la spectatrice qui devait applaudir après chaque saynète) le crocodile dit au hérisson :

« Si tu veux je vais me la boucler » et il se ferme la gueule avec la fermeture éclair... ;
En fin de séance je reprends les termes de J...., étonnants par leur symbolisme :
« Pourquoi l'a-t-il bouclée » ? « Pour ne pas qu'il parle ! » répond J.... sans hésitation. Mais, à la question suivante : « Et qu'est-ce qu'il ne fallait pas qu'il dise ? » la réponse est : « Je ne sais pas ! ». L'enfant reste libre de ne pas en dire plus ; il ne s'agit pas de faire du forçage.

Pour illustrer ceci, je reprendrai les mots de Jacques Ellul « *La parole est cet événement prodigieux où la liberté des deux est respectée. A la parole je puis opposer la parole. Ou faire la sourde oreille* »...²⁰

* Doct FNAREN « L'enfant en difficulté. L'aide rééducative en question ».

¹⁹ A.M. Gosselin J.B. Bonange : « Les jeux de fiction en rééducation » Actes du Congrès FNAREN 2000

B) Les effets de la rééducation :

« L'aide rééducative a pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi »²¹.

1 – Le désir d'apprendre :

Philippe Meirieu dans « Apprendre... oui mais comment »²² aborde le rôle du maître qui est de faire émerger le désir d'apprendre en faisant du savoir une « énigme » et, pour étayer sa thèse, fait des propositions d'ordre didactique. Les élèves que nous recevons dans les réseaux sont censés avoir déjà bénéficié des appuis didactiques du maître, de l'apport de la pédagogie différenciée, des possibilités offertes par le fonctionnement en cycle, etc...mais, ils n'arrivent toujours pas à entrer dans ce « désir d'apprendre ».

Le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique, lors de la phase d'investigation, peut rechercher comment l'enfant « fonctionne » pour éventuellement lui proposer une remédiation adaptative non scolaire mais si, effectivement, l'enfant n'est pas « dans le désir d'apprendre », il ne pourra que passer le relais au rééducateur. Ainsi me l'expliquait une collègue maîtresse d'adaptation au début de mon année de formation : « Je travaille sur le « comment l'enfant s'y prend, s'y prend bien ou mal mais « s'y prend » quand même ».

J.-J. Guillarmé nous précise cette indication de rééducation :

« La rééducation est destinée avant tout à des enfants que le renforcement des exercices pédagogiques, l'attention particulière portée à leurs efforts, les encouragements, les méthodes de soutien ne parviennent pas à aider vraiment lorsqu'il s'agit de surmonter les difficultés personnelles qu'ils éprouvent face aux situations scolaires ».

En quoi la rééducation peut-elle réussir là où les autres tentatives ont échoué ?

Parce que la rééducation permet une mise à distance de tous les parasitages émotionnels et relationnels qui pervertissent les enchaînements et les liens entre les opérations mentales et que cette mise à distance ne peut être atteinte que par le vécu corporel et le jeu symbolique.

La rupture avec « l'espace temps » de la classe ordinaire, les médiations proposées et le rituel de la séance facilitent un travail de restauration de la personnalité et l'émergence d'un désir authentique de l'enfant .

Le désir d'apprendre peut être bloqué par la peur de la prise de risque et la rééducation aide à replacer cette prise de risque sur le plan symbolique mais, peut-on mesurer le désir à l'aune de la réussite ?

²⁰ J.Ellul « La parole humiliée » - Ed. Seuil.

²¹ Circulaire du 9 Avril 90 – BO n°16 du 19 Avril 1990. Cf. texte en annexe.

²² Philippe Meirieu « Apprendre... oui mais comment » Col. Pédagogies - ESF Editeur.

Cette prise de risque qui pourrait sembler dérisoire ailleurs qu'en salle de rééducation, comme sauter du 2^{ème} échelon de l'espalier sur le trampoline (J...., avant de sauter, était cramponnée aux barreaux et, pour réussir l'épreuve qu'elle s'imposait, avait besoin d'un regard encourageant et que sa peur lui soit signifiée). Le désir d'apprendre, nous l'avons déjà évoqué, peut également être bloqué par le non désir des parents de voir l'enfant grandir, c'est bien pour cela qu'un entretien préalable avec les parents qui vont « autoriser » l'enfant à évoluer est incontournable avant d'engager le processus rééducatif.

2 – L'estime de soi

Les réussites de l'enfant encouragent l'estime qu'il a en lui-même mais si la différenciation entre lui et ses parents est encore mal effectuée, si l'enfant reste « collé » à sa mère ou si les parents ont du mal à le « lâcher », l'estime qu'il a en lui-même a des difficultés à se construire. En effet, l'enfant a besoin d'être propulsé vers l'avant, d'être encouragé et non freiné dans ses découvertes et ses réussites. Une certaine autonomie vis à vis des parents est nécessaire. Des parents timorés devant l'évolution de leur enfant peuvent bloquer chez celui-ci l'envie de grandir, l'envie d'apprendre et la classe qui va souvent révéler ce problème est bien sûr celle du CP (même si le travail en cycle est censé permettre à l'enfant une évolution « à son rythme », c'est encore le plus souvent à cette classe charnière du cycle 2 que se cristallise l'exigence de l'école face à l'apprentissage de la lecture, exigence qui se retourne vers les parents : « il refuse d'apprendre », vers le RASED « je ne sais comment m'y prendre pour qu'il accepte d'apprendre »).

Pour donner un exemple du levage de l'auto censure de l'enfant, reprenons le cas de J.... ; elle « n'ose pas penser », jusqu'à présent tout s'est décidé autour d'elle, jusqu'alors elle s'était conformée à l'organisation de parent qui « ne disaient pas », elle aussi « se la bouclait » mais, à présent que des mots ont été posés sur ce non dit au cours de l'entretien avec les parents, elle doit prendre l'assurance qui lui permettra d'oser dire et faire.

Elle met le tunnel en mousse sur le tonneau mais n'ose pas s'enfiler dedans. Au moment de la reformulation elle dit : « Je ne pourrais plus m'en sortir après ».

Je lui demande alors en souriant : « Tu crois vraiment que c'était dangereux ? ». J.... hausse les épaules : « Non ! ». Cette verbalisation lui permet de mettre de la distance par rapport à sa crainte pour que dans la suite de la rééducation elle ose aller plus loin. Dans une séance suivante, ayant réussi le parcours qu'elle s'était imposé (espalier, tunnel, trampoline...), elle prend une craie et va écrire au tableau sans rien dire : « **J.... a gagné !** » (nous pouvons noter également qu'elle commence à écrire !).

Les parents ne sont pas les seuls à participer à l'élaboration de cette estime de soi. L'être humain construit cette estime par l'image que les autres ont de lui-même et c'est pour cela, que certains collègues interviennent sur des groupes de prévention en maternelle avec pour objectif, pour modifier les représentations des pairs, de valoriser chaque enfant dans les domaines où il est capable de réussir le mieux.

Une célèbre étude faite par des psychologues américains a pu mettre en évidence l'influence des représentations de l'enseignant dans la réussite de ses élèves²³ : le

²³ R.A.Rosenthal et L.Jacobson « Pygmalion à l'école » Coll. Orientations. Ed. Casterman

jugement positif ou négatif du maître agit de façon déterminante sur le comportement de l'élève par un effet de stimulation ou d'inhibition de ses progrès dans l'apprentissage.

Pour le rééducateur, le travail mené avec l'enfant et sa contribution à faire évoluer les représentations de l'enseignant pourra le dégager de ses préjugés sur celui-ci (lorsqu'il en a) et modifier par contrecoup l'estime de soi (ou perception de sa propre valeur que l'enfant a de lui-même) et donc améliorer son rapport à l'apprentissage.

L'analyse du psychologue scolaire, comme cela m'a été présenté par l'équipe d'un réseau complet, éclairant de manière distanciée la phase de développement de l'enfant, sa difficulté à devenir élève, sa difficulté à s'inscrire dans la structure scolaire me paraît être préalable ou compléter ce dialogue avec l'enseignant et les parents.

Dans un document de la FNAREN intitulé « Enfants en difficulté à l'école. L'aide rééducative en questions », l'estime de soi est abordée sous la métaphore d'un « capital confiance » qu'aurait l'enfant pour affronter la nouveauté, ..., la difficulté, l'échec, la déstabilisation, avec l'assurance de ne pas être anéanti par l'épreuve.

Le rééducateur, sans pouvoir préjuger de l'état du « capital confiance de l'enfant », propose son aide pour l'aider à le consolider, voire le reconstruire, sans pouvoir préjuger, non plus, de l'évolution de cette estime de soi au cours de la rééducation.

Nous le savons bien, l'estime de soi, si elle peut se renforcer, reste variable et est profondément liée à l'histoire du sujet.

3- Favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école* :

C'est volontairement que je terminerai par cette partie du texte définissant les missions du rééducateur car les termes: favoriser « l'ajustement ** », « l'efficacité ***? », par leur caractère délibérément non précis me semblent conforter mon point de vue de départ, à savoir que l'on pourra œuvrer pour tendre vers cet ajustement et cette efficacité sans pouvoir en mesurer les effets ailleurs que dans l'observation des changements qui nous seront renvoyés par le comportement de l'enfant hors salle de rééducation, par son entrée plus efficace dans les apprentissages en classe.

Des indicateurs auront toutefois été notés au cours de la rééducation : En jouant, J.... traverse la salle en jetant par deux fois un coup d'œil au trampolino ; Au troisième passage elle va le déplacer, montrant ainsi le projet qu'elle était en train d'élaborer dans sa tête. Régulièrement, en début de séance, elle dessine un plan du parcours qu'elle va installer dans la salle prouvant ainsi sa capacité d'abstraction.

Le jeu symbolique aide l'enfant à développer sa capacité à manipuler des symboles, or les apprentissages empruntent en permanence au réel, à l'imaginaire et au symbolique. Le désir d'apprendre et l'estime de soi, étayés par ce recours au jeu

* Circulaire du 9 Avril 90 cf. annexes en fin de mémoire.

** Ajustement : action d'ajuster ; fait d'être ajusté, degré de serrage ou de « jeu » (!) entre deux pièces assemblées. *Ajustement libre, bloqué, serré, tournant, glissant.* « Le petit Robert ». Dictionnaire.

*** Efficacité : efficacité, capacité de rendement. « Le petit Robert ». Dictionnaire.

symbolique dans la rééducation, vont mettre en jeu des processus affectifs et cognitifs.

C'est l'enjeu de ce qui se joue dans la salle de rééducation, grâce à « l'attitude empathique dans la relation transférentielle » du rééducateur, qui va, selon moi, « favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles » et donc « l'efficiace dans les différents apprentissage et activités proposés par l'école ».

C'est la « *reconnaissance symbolique de l'enfant et de ses actes reçus comme un langage signifiant* »¹⁷ qui font que la rééducation atteint son but.

¹⁷ J.B Bonange doct cité.

CONCLUSION :

Ma volonté de définir le rôle et la place du rééducateur dans l'institution « Education Nationale » et au sein du Réseau d'Aide aux Enfants en Difficulté a été guidée par le droit qu'a tout enfant d'éprouver des difficultés sans que celles-ci ne le stigmatisent dans le registre de l'anormalité ou du pathologique. Je pense ici à un collègue en formation « option D » ayant quelques années d'expérience dans un I.M.E.* disant aux futurs professeurs des écoles de l'I.U.F.M. de Toulouse que tout doit être essayé dans l'école avant la ségrégation dans un centre.

C'est pour cette raison que j'ai essayé de définir « l'entre-deux de la rééducation » et les champs d'action qui lui sont proches mais fondamentalement différents : l'aide pédagogique, la psychothérapie, la psychanalyse, parce que tous les comportements qui dérangent ne sont ni anodins ni forcément pathologiques mais que, lorsqu'un comportement verse dans le pathologique, nous n'avons pas, à l'école, les moyens ni l'autorisation de les traiter. Des exemples d'échange et de réflexion entre des enseignants spécialisés et des orthophonistes, des psychothérapeutes ou des médecins de P.M.I. prouvent que l'enfant a tout à gagner à ce que l'on réfléchisse sérieusement sur ce qu'il convient de lui proposer ;

Certainement que mon intérêt pour les sciences humaines et ma formation de base en psychosociologie ont eu une importance dans ce choix de sujet de mémoire et dans celui de ma spécialisation.

J'ai souhaité préciser ce « qui se passait » en salle de rééducation afin de lever le voile sur les incompréhensions dues, selon moi à une méconnaissance du processus rééducatif. Le découvrant au fil des stages grâce à la professionnalité des rééducateurs et leur souci militant de nous transmettre leur passion pour ce métier, j'ai senti le besoin pour moi-même et pour tous ceux qui s'interrogeraient de me positionner et de clarifier la place de la rééducation à l'école.

J'ai été frappée par la part d'incertitude que représentait la prise en charge rééducative et j'ai voulu essayer de mettre en évidence que, malgré l'indication d'aide et la mise en place d'un projet rééducatif à partir des hypothèses de travail apportées par les différents entretiens (avec l'enseignant, les parents, l'enfant) et l'observation de l'enfant lui-même en salle de rééducation, rien n'était joué d'avance parce que le propre d'un sujet est de surprendre à tout instant par ses capacités à réagir.

L'on ne peut préjuger de ce que sera la rééducation parce que son issue va dépendre du « ressort » que l'enfant possède en lui pour mettre en jeu lui-même, certes sous notre regard et avec notre aide « accompagnatrice », ce qui dans sa vie l'encombre au point de ne pas être disponible pour les apprentissages.

Rendre l'enfant auteur de sa rééducation implique, lorsque l'enfant est sorti de la salle de rééducation, d'accepter de ne pas avoir tout maîtrisé, d'être surpris, voire déstabilisé. Il est essentiel alors de prendre des notes afin de retracer le fil de la séance pour s'interroger et de faire le point sur ce qui s'est passé afin de l'analyser. De cette façon on pourra saisir où l'enfant nous provoque, s'il cherche des repères, entre dans la répétition (à quel moment et que joue-t-il ?) ...ceci pour pouvoir lui

* I.M.E. Institut Médico.Educatif.

proposer d'autres pistes, d'autres façon de régler son problème (dans le jeu)... qu'il saisira ou pas (suivant le fait que l'on soit tombé juste, qu'il soit prêt à avancer...).

Ne pas préjuger ne signifie pas que l'on travaille à l'aveuglette mais que l'on suit l'enfant vers où il veut nous amener et, lorsque l'on pense que l'aide est arrivée à son terme, que l'on ne soit pas surpris de s'entendre dire, comme l'a fait A... :

« Je n'ai plus besoin d'être aidée ! ».

Extrait d'un article paru dans le journal des rééducateurs de l'Education nationale « Envie d'Ecole » reprenant en partie mon mémoire en y incluant un ajout sur la psychanalyse et la psychothérapie et donnant un exemple de « toute puissance » d'enfant travaillé en rééducation (n°50 mars/avril 07).

« Tout le monde, pas seulement le psychanalyste, peut avoir cette exigence de ne pas enfermer l'enfant dans son symptôme, dans un diagnostic, dans un niveau de performance, de ne pas réduire l'enfant aux signes dont il est porteur, ni même à l'objet d'un soin ». J.L Graber²

Le choix de la rééducation :

Nous constatons souvent qu'une aide rééducative est souvent préalable à une aide pédagogique. Le rééducateur agit sur des symptômes transitoires qui surgissent lors de la structuration de l'enfant (comme les phobies transitoires de la peur du noir, du loup...) et qui sont liées à la période oedipienne. D'où une grande inquiétude face à la demande actuelle de l'institution de n'agir que sur la difficulté manifeste et non plus sur la cause personnelle de l'échec.

Le transfert dans la rééducation reste de l'ordre d'une relation de confiance permettant à l'enfant de devenir acteur, de décider de travailler sur ce qui le freine dans sa scolarité.

La rééducation utilise des médiations et reste centrée sur le jeu que choisira l'enfant pour s'exprimer (psychomoteur, à règle, symbolique ...); elle accompagnera ce jeu jusqu'à ce que l'enfant n'éprouve plus d'intérêt à le choisir, ce qui signifiera qu'il aura franchi une étape dans la résolution de sa problématique.

Dans la psychanalyse, c'est à travers le transfert que sont mises en jeu les manifestations de l'inconscient; le transfert permet à l'analysant d'inclure l'analyste dans son symptôme (ce processus est nommé « traversée du fantasme »), l'analyste y consent mais se tient à cette place sans sa propre subjectivité, sans son fantasme à lui.

La psychanalyse d'enfant ne peut se centrer uniquement sur la parole comme la psychanalyse pour adulte et passe donc aussi par le jeu ou le dessin.

La durée d'une rééducation est relativement courte car il ne s'agit pas de travailler sur des souvenirs refoulés mais sur des difficultés en train de se jouer dans l'ici et le maintenant (conflit entre l'envie de rester petit et celui de grandir; place à prendre dans la fratrie; séparation d'avec la mère; intérêt que l'enfant aurait à apprendre ...).

Comparativement, pour lever le refoulement, la cure analytique doit travailler sur une durée beaucoup plus longue afin que se dénouent, grâce à la parole, les résistances quant « au savoir » (« le désir de savoir » étant le moteur de l'analyse). C'est un travail de remaniement psychique qui s'opère; ce qui n'est pas l'objectif d'une aide rééducative.

Christian Demoulin¹⁰ dans son ouvrage « La psychanalyse, thérapeutique ? » souligne l'effet thérapeutique de la psychanalyse:

« Certains présentent l'analyse comme une expérience initiatique, un voyage intérieur utile à la formation des thérapeutes mais dont l'intérêt thérapeutique serait faible; On peut se demander comment on en est arrivé là après un siècle de freudisme, alors que l'ambition de Freud était de subvertir la psychiatrie. Freud il est vrai, se disait plus intéressé par l'élaboration du savoir analytique que par la dimension curative. Il se heurtait déjà à un paradoxe : la guérison du symptôme amenant l'arrêt de la cure interrompt l'élucidation du cas. Une guérison peut toujours être taxée de fuite dans la guérison ! Le désir de savoir et le désir de guérir peuvent dès lors entrer en conflit. ».....

« Il n'y a d'analyse que thérapeutique » veut dire qu'une analyse n'est possible que si l'analysant met en jeu sa souffrance. Inhibition, symptôme et angoisse, tels sont les points de départ de toute analyse, même si elle se veut didactique...

L'élucidation s'obtient par un travail de remémoration, d'élaboration et de construction dans le transfert. L'effet thérapeutique est le résultat de ce travail de la parole prenant en compte les désirs refoulés, même si Freud se heurte à une tendance inverse de répétition, ..., finalement, l'effet thérapeutique est un effet de vérité qui rétablit la capacité de jugement du sujet quant à ce qu'il désire. Il s'agit de restaurer une certaine maîtrise du sujet sur sa propre existence, maîtrise qui était limitée jusque- là par les inhibitions, symptômes et angoisses ».

Si la rééducation ne remplace pas une analyse, elle peut cependant avoir des effets thérapeutiques car, en permettant à l'enfant de se dégager d'un problème ponctuel, donc de pouvoir apprendre, elle a des effets à long terme dans la prise de confiance en soi de l'enfant, dans sa capacité à être autonome dans ses apprentissages.

La rééducation n'est pas une psychothérapie :

Plus loin dans son ouvrage, C. Demoulin distingue la psychanalyse de la psychothérapie :

« La psychothérapie, elle, se fonde sur l'effet de la parole sur l'interlocuteur au niveau conscient dans la persuasion, au niveau inconscient dans la suggestion ».

Ainsi, si les psychothérapies (d'inspiration comportementaliste, cognitiviste...), tout comme la rééducation, n'abordent pas la question de l'inconscient, la rééducation se démarque de celles-ci en refusant toute approche suggestive, toute croyance en une vérité.

Une aide rééducative (rééducation à l'école ou « rééducation » au sens large) ne peut donc se substituer à un suivi thérapeutique. Mais, rater une indication d'aide rééducative qui aurait pu être menée à l'école est dommageable pour l'enfant car il me semble évident que c'est à l'école que les rapports au savoir scolaire peuvent être le plus facilement travaillés.

« Amadouer le réel, subjectiver ce qui risquait d'objectiver, s'accomplit dans ce retournement qui va du jeu au je. Si l'acte de jouer subjective, il équivaut alors à prendre son nom, en faisant du je avec le jeu »¹⁵.

L'importance du jeu utilisé par la rééducation

Il semblait jusqu'à présent admis que le meilleur détour pour amener l'enfant à dépasser ses difficultés était le jeu mais sous prétexte de « non sérieux du jeu » ... ou de « non efficacité » du rééducateur (qui ne travaille le plus souvent qu'avec un seul enfant ou de tout petits groupes) l'on souhaiterait parfois que nos pratiques se rapprochent du pédagogique. Comment convaincre de l'intérêt du jeu en rééducation alors que l'analyse des difficultés de l'enfant est ramenée à des évaluations quantitatives (résultats et pourcentages de réussite) ?

Mélanie Klein, Françoise Dolto avaient souligné l'importance du jeu et nombre de psychanalystes contemporains continuent à le marteler dans leurs ouvrages :

« Le jeu de cache-cache permet à l'enfant d'éprouver la nature essentielle du nom. Au moment où ceux qui le cherchent l'appellent, l'enfant vérifie qu'il est représenté, au lieu de l'Autre, par le signifiant de sa disparition, ce qui lui permet de s'identifier à ce signifiant qui le désigne comme absent. L'enfant découvre ainsi, au-delà de l'autre réel à qui s'adresse son leurre, qu'il lui est permis d'échapper à l'Autre du langage et que désormais toute désignation le concernant ne l'évoquera jamais que sur fond d'une métaphore primordiale »¹⁶.

Combien d'enfants au cours de leur rééducation passent par ce jeu traditionnel malheureusement disparu des cours de récréation !

Le jeu dit « symbolique » mené en rééducation n'est jamais anodin et la relation de confiance mutuelle établie, la fiabilité et le respect du cadre font émerger des tentatives étonnantes de résolution de leurs problèmes par l'enfant. Tout comme le conte, le jeu aide l'enfant à mettre à distance ou à élucider ce qui l'inquiète, l'aide à grandir.

Voici l'exemple d'une action menée auprès d'une enfant -non encore élève- dont le comportement inquiétait la maîtresse de CP « qui ne pouvait rien en tirer » en début d'année scolaire.

S.... ou « la toute puissance passive » :

S.... était éteinte à l'école. Déjà signalée en Grand Section de maternelle pour une passivité totale, une absence d'implication hors du commun qui nous avait laissé penser à une débilité possible, nous avons préféré passer par un entretien des parents avec le psychologue scolaire suivi d'un test d'intelligence avant de nous prononcer plutôt que de poser une aide rééducative d'emblée.

Le Q.I de S.... était tout à fait normal et, chose étonnante, d'après le psychologue, celle-ci était certainement « très maligne »... ce qui nous décida à proposer une aide rééducative. Effectivement, durant les quelques séances d'observation préalables, je constatais que S.... sortait tout à fait de sa passivité et, dans les jeux de « faire

semblant » avait même une bonne aptitude au commandement. Cela confirmait ce qu'avait dit la maman ; à la maison, S.... menait ses grands-parents par le bout du nez et les parents avaient du mal à asseoir leur autorité.

Durant ses séances, S.... joua tout d'abord son propre rôle d'enfant gâtée qui fait des caprices à la maison et ne veut pas dormir ; je lui portais le doudou, la sucette, lui chantais une chanson ...rien ne la satisfaisait ! Ma permissivité était telle pendant le jeu que, lorsque celui-ci était terminé, S.... avait du mal à respecter le cadre posé : arrêter de jouer quand je signifiais l'arrêt de la séance, ranger, s'asseoir sur sa chaise pour parler. Sa toute puissance mettait alors mes nerfs à rude épreuve et un jour elle découvrit que je pouvais « aussi » me mettre en colère « pour de vrai »...

Elle préféra rapidement le jeu de l'élève qui transgresse tous les interdits de l'école : découper comme elle avait envie, colorier à sa fantaisie et surtout coller. S.... mettait une telle épaisseur de colle blanche liquide pour coller ses découpages que nous étions obligées de faire sécher ses productions sur le radiateur puis de les conserver dans un sac en plastique épais. Mais elle expérimentait et était active. Elle aimait aussi rouler sur les tapis et blocs en mousse et observait mes réactions lors des situations « limites »... Elle testait jusqu'à quel point je pouvais ne pas m'inquiéter devant ses « prises de risque » ; cela devint « la séance de motricité de la maternelle ».

Puis, S.... se mit à endosser le rôle de la maîtresse en séance de motricité et je devins son élève à qui elle donnait les consignes. Enfin, elle eut ses bons et mauvais élèves qui devaient l'écouter (poupées et peluches de la garderie entreposées dans la salle qu'elle mettait à contribution) ; il y avait parmi eux l'élève qui n'écoutait rien et qu'elle appelait « feuille » avec malice et celui qui « faisait le bébé ». Toutes les interactions au sein de la classe étaient jouées. En adoptant les différents rôles, S.... recherchait sans doute les avantages qu'elle avait à rester « bébé », objet passif à l'école et enfant tyrannique à la maison car elle ne s'en cachait pas au cours des discussions. Peut-être aurait-elle aimé diriger la maîtresse mais, à l'école, c'était bien la passivité qu'elle avait choisi pour s'opposer.

S.... a toutefois décidé d'apprendre à lire au CP puisqu'elle devint lectrice en cours d'année. ! En fin de rééducation (début du CE1) le bébé se retrouva dans la poubelle ... elle allait avoir un petit frère ! Une aide pédagogique en mathématiques a été mise en place pour elle par la suite au cours du CE1.

Françoise VERGNES

Rééducatrice, AREN 82

² J-L Graber, pédopsychiatre en C.M.P : « Le symptôme comme parole avortée », article paru dans « Envie d'école » n°45 et extrait de la revue Thérapie psychomotrice n°82- 1989-2.

¹⁰ Christian Demoulin, Neuropsychiatre et Psychanalyste : *La psychanalyse thérapeutique ?*, Ed. du Champ Lacanien 2001 –coll.Cliniques.

¹⁵ Gérard Pommier , psychanalyste (Paris), Maître de conférences à l'Université de Nantes : *Qu'est-ce que le réel ?*, Ed. Point hors ligne Erès 2004, p 31.

¹⁶ Henr Rey-Flaud, psychanalyste, Directeur du département de psychanalyse de Montpellier 3- *L'éloge du rien*, 1996, Ed .Champ Freudien.