

CALVO Jean

C. A. A. P. S. A. I. S.

Option G

# *Regards sur la rééducation*

Académie d'Orléans - Tours

Loir et Cher

Session 2002

Année universitaire 2001 – 2002

## *Remerciements*

Je tiens à remercier tous les formateurs et autres intervenants de l'IUFM de Tours Fondettes m'ayant guidé sur la longue route de la rééducation, et tout particulièrement Christophe ROULEAUD et Roselyne SAVARD, rééducateurs, qui m'ont permis de partager leur pratique en m'accueillant tout au long de cette année scolaire, Véronique PARDIEU et Lionel LUSSEAULT, formateurs à l'IUFM, qui m'ont guidé dans ma quête théorique, mais aussi dans le lien que j'ai pu en faire avec la pratique rééducative, Dominique GUICHARD, psychologue scolaire, pour ses conseils éclairants, Sylvie GERBAUD, rééducatrice stagiaire, avec qui j'ai partagé tous ces « premiers pas » vers la rééducation.

*« Un enfant, quand il vient au monde, il n'appartient pas à ses parents, il s'appartient. C'est déjà un homme. C'est les gitans qui m'ont appris ça... Parce que chez eux, l'enfant est considéré comme un adulte. Chez les gitans non plus, on n'oblige pas les enfants à croire ce que l'on croit. Ils disent : « Ne force jamais l'autre à être ce que tu es. S'il te regarde vivre dans l'harmonie, il construira sa propre harmonie. » »<sup>1</sup>*

Pierre Derlon

<sup>1</sup> Ceci est un extrait, cité par Yves de la Monneraye dans « La parole rééducatrice », d'une émission de François Porcile diffusée sur TF1 il y a quelques années et consacrée au photographe Robert Doisneau. Était invité Pierre Derlon.

## *Avant propos*

Lors de ma pratique enseignante, j'ai - ce n'est pas original - été confronté à la difficulté ordinairement rencontrée par tout apprenant, mais aussi aux élèves en difficulté. Et je m'en suis bien souvent retrouvé démuné. Il me semblait ne plus pouvoir trouver de solution satisfaisante quant à l'aide que je pouvais apporter, au sein de la classe, à ces enfants. J'ai donc fait appel - et ce n'est toujours pas original - au RASED.<sup>1</sup>

Il me semble que ce simple positionnement ait changé mon regard sur l'enfant considéré, sur ma propre pratique enseignante, mais surtout sur un système scolaire complexe, au centre duquel il est un devoir de placer tout élève<sup>2</sup> ; qu'il m'ait ouvert des voies jusqu'alors inexplorées, celles de l'entraide, au sens large, mais aussi du travail en équipe.

A ce niveau du cheminement se présente déjà à nous bon nombre d'éléments nouveaux, que sont notamment :

- La transformation, dans notre pensée, d'un élève en difficulté en un élève que nous allons aider ;
- Le questionnement qui s'impose à tout enseignant sur le point de rencontrer l'enfant et sa famille, auprès de qui il est essentiel de justifier la demande d'intervention du RASED et surtout d'obtenir plus qu'un accord : l'adhésion à ce qui semble déjà être un projet d'aide ;
- La rédaction de la demande d'intervention du RASED au cours de laquelle se pose le problème de la formulation, qui n'est ni simple ni anodine si nous ne voulons pas nous enfermer dans un schéma restrictif de la seule difficulté scolaire de l'enfant ;
- La rencontre d'un ou plusieurs membres dudit RASED au cours de laquelle il s'agit d'explicitier chaque point de la demande, tant pour ce qui est du problème que du point de vue de la famille, mais aussi des aides apportées et de leurs effets, et des éléments positifs d'observation changeant le regard « d'échec », a priori et a posteriori.
- La gestion du regard des autres élèves de la classe, mais aussi de l'école, que ne manquera pas d'interpeller une quelconque prise en charge.

C'est donc un changement radical de point de vue qui s'offre à l'enseignant demandeur, premièrement parce qu'il a pris conscience de la difficulté dans un sens le plus large et objectif possible, deuxièmement parce qu'il a également pris conscience de son incapacité à gérer seul cette difficulté, troisièmement parce qu'il ne considère pas cette difficulté comme inéluctable, et enfin,

quatrièmement parce qu'il a décidé que cette difficulté, étant surmontable, devait l'être grâce à une aide extérieure à la classe, celle du RASED.

1 Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

2 Il s'agit, selon *la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486* du 10 juillet 1989, de « placer l'élève au centre du système éducatif. »

# SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	7
<u>I. UN RÔLE DE MÉDIATEUR ?</u>	8
<u>II. PRÉSENTATION DE L'ENFANT</u>	11
1. <u>Premier entretien avec l'enseignante</u>	11
2. <u>Première synthèse réseau</u>	12
3. <u>Premier entretien avec la famille</u>	12
<u>III. MÉDIATEUR - MÉDIATION</u>	14
1. <u>Définitions</u>	14
2. <u>Le père médiateur dans la dyade mère-enfant</u>	15
3. <u>« Médiation sémiotique », « enseignant médiateur »</u>	18
4. <u>Le médiateur et le conflit, l'atelier philo</u>	20
5. <u>Le médiateur dans l'ellipse</u>	21
<u>IV. LES REGARDS</u>	23
1. <u>Sur la rééducation</u>	23
2. <u>Sur l'enfant</u>	24
3. <u>De l'enfant</u>	25
<u>V. DE L'OBSERVATION AU PROJET D'AIDE</u>	27
1. <u>L'observation</u>	27
2. <u>Projet d'aide</u>	29
3. <u>Deuxième entretien avec l'enseignante</u>	30
4. <u>Deuxième entretien avec la famille</u>	31
<u>VI. LES SÉANCES</u>	33
<u>VII. BILAN</u>	35
<u>VIII. LES DERNIÈRES SÉANCES</u>	36
<u>IX. CONCLUSION</u>	37
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	38
<u>ANNEXES</u>	39
1. <u>Le jeu de la bobine</u>	39
2. <u>Projet de prévention de la violence</u>	40
3. <u>Schéma de la théorie de l'ellipse</u>	42
4. <u>Charybde et Scylla</u>	43
5. <u>Quelques repères pour proposer une aide...</u>	44
6. <u>L'effet Pygmalion</u>	45
7. <u>Contrat d'aide rééducative</u>	46
8. <u>Evaluation scolaire</u>	47
9. <u>Proposition du réseau</u>	48
10. <u>Fantasmagories</u>	49



## Introduction

Je me suis souvent retrouvé dans cette dynamique d'aide, en tant qu'enseignant, et souffrant de la frustration qui peut en découler, mais aussi de la méconnaissance du RASED, j'ai eu la volonté de me positionner en tant que membre de ce RASED, et plus particulièrement en tant que rééducateur.

Celui-ci, outre ses missions d'enseignement spécialisé<sup>1</sup>, de prévention et d'intégration, n'en a pas moins une mission de relation consistant à échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle : avec l'enfant et sa famille, mais aussi avec d'autres professionnels, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Et j'en viens à poser la question suivante : s'il se positionne en réel **médiateur** entre les différentes parties précitées, la rééducation pourra-t-elle s'en voir plus efficace, améliorée ?

J'aborderai tout d'abord le rôle du rééducateur dans un sens transversal, visant à balayer largement le partenariat qu'il engendre, à travers les trois niveaux de prévention. Pour étayer ce chapitre très épineux, qui relève un peu de notre survie au sein du système scolaire, je m'appuierai essentiellement sur les apports d'Ivan Darrault<sup>2</sup>.

Je présenterai l'enfant pris en charge en rééducation individuelle ainsi que son contexte, à travers les divers entretiens et réunions de synthèse.

Je dresserai un tableau des différents rôles de médiateur qui peuvent être « rencontrés » à l'école ou autour de l'école - y compris celui du père, qui peuvent nous concerner, dont nous pouvons tenir compte.

A l'aide des théories de Jacques-Marie Lacan, et notamment celle de la phase du miroir, j'apporterai des éléments concernant les regards, l'image de soi, de l'autre. J'essaierai de les envisager de multiples points de vue et dans de multiples directions, qu'il s'agisse des regards « posés » sur l'enfant ou sur le rééducateur, la rééducation, le RASED, l'école...

En m'appuyant sur ces divers apports, j'essaierai de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse que je pose ci-dessus, à travers le suivi d'un enfant de grande section de maternelle tout au long de l'année scolaire, la gestion d'un groupe de parole sur la violence, mais aussi l'observation de diverses pratiques de rééducateurs.

---

<sup>1</sup> Référentiel de compétences, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 3, hors-série du 8 mai 1997

<sup>2</sup> Cours



# I. Un rôle de médiateur ?

Nous sommes partenaires en ce sens que nous œuvrons tous dans le même intérêt, celui de l'élève puisque notre action se situe au sein même de l'institution scolaire.

Le RASED et particulièrement le rééducateur se trouvent pris entre deux feux : une forte demande ministérielle d'évaluation quantitative et qualitative d'une part, et une opposition sur le terrain d'autre part. Dans ce sens, nous devons élaborer un projet de circonscription avec l'IEN<sup>3</sup> - qui peut nous soutenir, tenant compte des données de la circonscription, pour pouvoir sélectionner les lieux, les moments, les actions à conduire, ce qui n'exclut pas de lutter contre le réseau de circonscription.

L'évaluation systémique est à envisager ; elle consiste à évaluer les circuits de communication. Le RASED doit être au centre d'une large constellation relationnelle.

Le RASED doit équilibrer les interventions, les actions de prévention et de remédiation, pour préserver l'équilibre entre le travail après demande d'intervention et la réponse aux demandes muettes et « criantes » de l'école.

Selon Maryse Métra<sup>4</sup>, la problématique de la séparation est un axe de réflexion essentiel pour comprendre les enjeux psychiques de l'entrée à l'école. C'est de cette capacité à transformer la rupture en séparation que va dépendre, pour une grande part, le développement de l'enfant à travers la scolarité. Elle propose, à travers une méthodologie de la prévention précoce, de bâtir un ensemble de micro-projets pour réussir une première rentrée en maternelle.

Il ne s'agit pas de laisser notre identité professionnelle, nous devons l'afficher.

Les agressions des enseignants sur les membres du RASED sont des demandes déguisées. Mais des événements traumatisants viennent aussi perturber le fonctionnement ordinaire de l'école, nous pouvons nous y positionner en **médiateur**. Attention aux modalités d'intervention ! C'est l'occasion de montrer son identité. Mais c'est très difficile.

La prévention qu'exerçaient les GAPP<sup>5</sup> dans les années 70 n'est plus suffisante ; il faut maintenant affirmer que c'est l'affaire de tous les acteurs du système éducatif, y compris tous les partenaires extérieurs à l'école.

Il s'agit de la prévention des conduites de violence, de refus de la loi et de l'autorité rencontrées à l'adolescence.

<sup>3</sup> Inspecteur de l'Éducation Nationale (de circonscription)

<sup>4</sup> Métra, Maryse *La première rentrée : les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle.*- 2ème édition.- Maison Alfort : EAP, 1999. - (Terrains)

<sup>5</sup> Groupe d'aide psychopédagogique. Ancien dispositif de prévention des inadaptations scolaires

Cette prévention devrait avoir lieu dès le début de l'école maternelle. C'est pourquoi il est important d'intervenir et de communiquer avec les collègues de petite section sur les points de vigilance à partager.

La prévention primaire est indispensable pour que les autres types de prévention aient un sens ; il s'agit donc de repérer les signes précurseurs de la difficulté et de l'échec et de les traiter avant qu'ils ne se chronicisent.

Le signalement au réseau n'est possible que si la prévention primaire a échoué. D'ailleurs, dans la demande d'intervention du réseau, il est demandé le bilan de l'aide effectuée.

En maternelle, il faut voir l'éducation psychomotrice comme axe fondamental de la prévention primaire, la considérer comme un respect minimum de l'enfant qui, rappelons-le, n'a pas de corps, il **EST** son corps !

Il n'est pas question de négliger pour autant le langage oral qui est enfin un objectif prioritaire de l'école, dans lequel il faut soutenir l'enfant.

Tout un travail est à faire sur les trois signes préoccupants que sont l'inhibition, l'instabilité attentionnelle et l'agressivité.

La prévention secondaire est l'affaire typique du réseau, à l'égard des enfants en difficulté, dont le fonctionnement psychique, psychoaffectif et psycho-cognitif n'est pas organisé autour de l'échec.

Le maître « E »<sup>6</sup> intervient là où les enfants ne possèdent pas les compétences profondes nécessaires à leur inscription active dans la classe. Si rien n'est fait, l'enfant fonce vers l'échec !

Le rééducateur intervient face à un tableau bien différent. La difficulté de lecture n'a pas le même sens que dans le cas précédent, et pourtant, les difficultés en lecture se ressemblent ! Là réside le travail des membres du réseau en réunion de synthèse.

L'aide psychologique, grâce à l'entretien avec l'enfant, l'enseignant, les parents, peut s'avérer la plus rapide. Le suivi psychologique fait l'économie de tout un traitement extérieur, souvent lourd et n'apportant pas toujours plus...

Quelquefois, la mobilisation autour de l'enfant est un indicateur suffisant de changement et il est inutile d'aller plus loin.

Le rééducateur, a priori, est interdit de rééducation à l'école, il ne peut donc pas le faire sans l'autorisation, l'accord des parents. C'est ce paradoxe qui nous « oppose » aux enseignants.

---

<sup>6</sup> Enseignant spécialisé, titulaire du CAPSAIS option « E », chargé des aides à dominante pédagogique

En rééducation, quelquefois, les séances de début marchent très bien puis, plus rien ! L'enfant se pose la question de l'autorisation à sa venue. Il faut veiller à l'entretien du contrat.

La prévention tertiaire consiste à empêcher la déscolarisation ou l'orientation. Cela pose le problème de la non-désintégration d'enfants handicapés ou en échec scolaire massif. Les RASED doivent être partie prenante des contrats d'intégration.

L'intégration est un droit, mais il faut que formes et modalités suivent. C'est tellement délicat qu'on ne peut pas se permettre d'échouer ; ce serait dramatique pour l'enfant et sa famille.

## II. Présentation de l'enfant

Clovis J., deuxième enfant d'une fratrie de deux, est né en 1994. Sa grande sœur de neuf ans, Claire, fréquente une classe de CM1. Il est lui-même scolarisé en grande section de maternelle.

*« Il teste les limites, ne lève pas le doigt pour prendre la parole, ne se met pas en rang et bouge beaucoup. Il parle bébé et grogne quand quelque chose lui déplaît. Quelquefois, il donne l'impression de ne rien comprendre aux consignes, à ce qui se passe en classe, il prend un « air bête » et révulse les yeux. »* La maîtresse, Madame M., écrit que ce comportement s'est sensiblement amélioré depuis qu'elle utilise la menace. Elle demande une observation pour voir ce qu'il en est de son opposition, de sa non-compréhension, de sa régression.

Les parents lui ont rapporté qu'un bilan orthophoniste avait été effectué à la demande du père, révélant quelques traces de retard de langage et de parole, mais rien quant à la compréhension du langage et à la structuration spatiale. Le père, anxieux, parle d'antécédents familiaux de dyslexie, d'une prise en charge orthophonique de la grande sœur.

### *1. Premier entretien avec l'enseignante*

Les modalités du stage font que Christophe Rouleaud rencontre seul Mme M., l'enseignante chargée de la classe que fréquente Clovis.

Elle n'avait pas remarqué de problème de compétences mais rapporte que, lors des évaluations de grande section de maternelle, au cours desquelles il s'agissait de choisir la bonne réponse parmi plusieurs possibles, Clovis les avait toutes cochées. Elle a voulu comprendre et s'est positionnée en observatrice. Elle a ainsi pu constater qu'il cochait presque toujours la bonne réponse, puis les autres. *« Il n'a pas confiance. »*

Il fait beaucoup de colères, ne se met pas au travail. *« Je dois être derrière lui. »* Il grogne.

Pourtant, il se met plus facilement au travail qu'avant, il est plus présent. *« Il est en progrès. »*

Mais... Il est lent à démarrer, dit *« Je ne sais pas. »* Il ne demande pas d'aide, il se bloque, soupire et révulse les yeux.

Mais... Son attention est fugitive, il participe peu à l'oral.

Il a tendance à embêter les autres enfants, joue beaucoup à la bagarre, « *surtout en ce moment.* »

Les parents seraient, aux dires de Madame M., favorables à une aide, précisant qu'il révulse également les yeux à la maison quand on lui demande certaines choses. Il serait plus en opposition avec sa mère qu'il pousserait à bout ; « *elle en paraît un peu agacée* ». Elle précise pourtant qu'elle tient ferme sa position, qu'elle ne cède pas.

Les performances de Clovis en graphisme sont correctes.

## **2. Première synthèse réseau**

Toujours pour des raisons d'organisation, je ne suis pas présent lors de cette première réunion de synthèse.

Pour le psychologue scolaire, le rééducateur et la maîtresse « E » présents, il apparaît que, compte tenu que les compétences de Clovis ne semblent pas atteintes, tant sur le plan de la compréhension que du graphisme, il s'agit plutôt d'un problème de comportement, de rapport à la loi, doublé d'un manque de confiance, de concentration aussi. Les trois membres du réseau s'accordent à penser qu'une observation menée par le rééducateur serait la plus pertinente.

## **3. Premier entretien avec la famille**

Clovis s'installe entre ses deux parents, face à Christophe Rouleaud, rééducateur en poste dans son école. Je suis en retrait sur le côté<sup>7</sup>.

Christophe Rouleaud présente la situation aux parents : « *Monsieur Calvo, rééducateur en formation, mènera les séances d'observation, celles de rééducation éventuelles, ainsi que tous les entretiens qui suivront.* »

Le « manque de confiance » est le premier élément évoqué par le père, inquiet : « *Quand on lui pose des questions, il ne les comprend pas, il n'ose pas répondre.* » La mère, qui semble minimiser, précise qu'il donne toujours deux réponses, d'abord la bonne. « *La maîtresse dit cela aussi.* »

Le père rapporte des problèmes de repérage spatio-temporel rencontrés par Claire et lui-même.

---

<sup>7</sup> Le rééducateur en poste mène cet entretien, conformément à la convention passée avec l'IUFM, précisant que le rééducateur stagiaire ne doit pas mener seul le premier entretien avec la famille. J'y assiste en tant qu'observateur.

Les deux parents avouent avoir été plus attentifs envers la grande sœur parce qu'elle était l'aînée.

La mère précise en outre que Clovis n'a pas voulu que ses parents lui apprennent les mêmes choses qu'à sa sœur, que c'est un enfant têtu, que nous devons nous méfier !

Le père ajoute que Clovis manque d'humour.

Christophe Rouleaud demande aux parents s'ils pensent qu'il existe un rapport entre le manque de confiance et l'opposition. La mère répond qu'« *il veut bien aller à l'école* » ! Le père précise qu'il en a vite assez, réclamant alors le Centre de Loisirs, et inversement pour la période des vacances.

Le rééducateur demande s'il parle de l'école à la maison et le père dévie sur un problème de complexe relatif à sa petite taille, rencontré lors des dernières grandes vacances, précisant qu'à cette occasion, il avait été puni par ses parents et avait boudé : « *il est têtu !* »

Christophe Rouleaud demande s'il est également têtu avec la maîtresse et les parents se contredisent quelque peu : la mère répond par l'affirmative en précisant que ça va « *quand même mieux* » alors que le père ajoute qu'il n'écoute pas les consignes et n'en fait qu'à sa tête.

La mère parle encore d'un imaginaire riche, précisant qu'il se « *réfugie* » souvent au coin livre en classe, qu'il aime bien qu'on lui raconte des histoires.

Pendant tout l'entretien, Clovis reste très calme, participant peu mais répondant aux questions du rééducateur quand l'un de ses parents ne le fait pas à sa place. Il fait un dessin assez succinct, dont la signature montre qu'il fait le « s » à l'envers.

Au moment du départ, quand je lui rappelle que nous nous reverrons au cours des séances d'observation, il répond qu'il ne viendra pas malgré l'insistance de ses parents.

En tout dernier lieu, le père révèle qu'il a eu des difficultés avec l'écrit quand il était petit. Il en paraît angoissé.

### III. Médiateur - médiation

La position de médiateur est à considérer sous divers angles, aussi divers que variés.

J'en proposerai d'abord quelques définitions, comme nous les trouvons dans le dictionnaire.

J'essaierai d'en dresser un tableau quant au rôle du père comme **séparateur** entre la dyade mère/enfant et la société, vu notamment par Lacan.

Je ferai une brève approche des notions de « médiation sémiotique » et de « l'enseignant **médiateur** », selon les théories développées par Vygotski et Bruner.

Dans le cadre de la prévention primaire abordée au chapitre I, je dirai « deux mots » du rééducateur médiateur dans les groupes de paroles.

J'envisagerai enfin le rôle du rééducateur dans le cadre de la rééducation individuelle, celui qui propose des médiations, selon le concept de l'ellipse<sup>8</sup>.

#### 1. Définitions<sup>9</sup>

Le médiateur, c'est la « *personne qui s'entremet pour faciliter un accord entre deux ou plusieurs personnes ou partis.* » C'est encore la « *personne, l'état qui intervient pour proposer une médiation. Puissance médiatrice.* »

Dans le domaine des sciences, c'est « *ce qui produit une médiation, sert d'intermédiaire.* »

La médiation nous est décrite comme une « *entremise, destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis.* » C'est encore « *l'intervention d'un tiers en vue de régler un conflit entre deux parties. Offrir sa médiation.* »

En didactique, c'est le « *fait de servir d'intermédiaire ; ce qui sert d'intermédiaire.* »

En philosophie, c'est le « *processus par lequel on passe d'un terme initial à un terme final.* » C'est encore « *l'action de servir d'intermédiaire ou de moyen terme entre deux personnes, deux termes.* »

En psychologie, c'est le « *phénomène de généralisation fondé sur une liaison évidente établie entre une stimulation et une réponse, celle-ci devant être implicitement contenue dans la stimulation.* »

---

<sup>8</sup> Ivan Darrault-Harris, co-auteur de « *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création* PUF, 1993. » : *cours*

<sup>9</sup> In « *Petit Robert* » et « *2001 Hachette Multimédia* »

Dans la dialectique hégélienne, c'est le « *moment du processus dialectique, représenté par l'antithèse ou négation, qui permet de passer de la thèse à la synthèse.* »

De toutes ces définitions ressort assez nettement l'idée **d'intermédiaire entre deux parti(e)s**, comme permettant de faire un lien tout en maintenant une certaine distance.

A ce sujet, Donald Wood Winnicott<sup>10</sup> parle de paradoxe : « *la confiance de la mère suscite un terrain de jeu intermédiaire, espace potentiel qui se situe entre la mère et le bébé ou qui les unit l'un à l'autre.* » Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a cet espace potentiel, qui peut devenir une aire infinie de séparation, que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel.

Et nous ne pouvons pas ici faire l'économie d'un lien avec ce que dit Jacques-Marie Lacan à propos du paradoxe des symboles (étymologiquement : jeter un pont pour réunir) ; « *dans le même mouvement, ils authentifient la béance qu'ils visent à combler. Béance entre le sujet et l'objet (interne et externe) : la bobine<sup>11</sup> remplace la mère dont à la fois elle cautionne l'absence.* »

## **2. Le père médiateur dans la dyade mère-enfant**

Pour étayer ce passage, je m'en suis remis, sur le conseil des formateurs de l'IUFM, à l'ouvrage de Bernard Golse cité en bibliographie et à des articles de Joël Dor<sup>12</sup>.

La traversée du complexe d'œdipe est posée par Freud comme constitutive de tout être humain : ce n'est en effet qu'à l'issue de celle-ci que l'enfant sera à même d'acquérir une identité de sujet désirant. Il prend d'abord le parent de sexe opposé comme objet d'amour et, dès lors, se place en position de rivalité vis à vis du parent de même sexe. Durant ce parcours, les positions qu'occupent la mère, puis le père, ne sont pas équivalentes, et la « triangulation oedipienne » doit être explicitée.

La mère constitue le pôle principal de la vie du tout jeune enfant en se consacrant non seulement à la satisfaction de ses besoins, mais aussi en répondant par la parole à sa demande d'amour. Mais qu'en est-il du père et de sa fonction, ce père qui reste dans un premier temps

---

<sup>10</sup> *Jeu et réalité – L'espace potentiel* cité en bibliographie

<sup>11</sup> Jeu « foirt-da » décrit par Sigmund Freud observant son petit-fils jouer avec une bobine. Voir annexe 1

<sup>12</sup> DOR, Joël, *Le Père et sa fonction en psychanalyse*, 1989



comme étranger à cette relation, et qui doit à son tour intervenir pour créer un espace, une **médiation** indispensable entre la mère et l'enfant ?

Question fondamentale, car c'est au moment de la « liquidation » de l'œdipe, à savoir de l'imposition par le père de la loi symbolique, que se joue définitivement, selon la psychanalyse, la question de la structure psychique de l'enfant.

Quand bien même une mère aurait-elle une relation de type fusionnel avec son enfant, il y a lieu de s'interroger sur ce qu'est le père, dans sa présence ou dans son absence, sur son rôle, et sur la manière dont il doit intervenir face à la dyade mère-enfant dont il fait nécessairement partie.

Le sens commun voit dans le père celui qui a un enfant. Mais la fonction paternelle, en psychanalyse, revêt un sens particulier : le père, dans l'histoire de l'enfant, apparaît comme un « référent », à la fois hors de l'histoire de l'enfant et à l'origine de celle-ci. A l'inverse de la mère, il ne renvoie pas à l'image d'un père incarné, mais constitue une entité symbolique qui implique une « fonction. »

Sa qualité de père symbolique lui confère un rôle fondamental structurant pour le développement psychique de l'enfant. Les pères constituent donc des sortes d'ambassadeurs chargés de représenter la fonction symbolique. Ils assument la délégation de leur autorité auprès de la mère et de l'enfant.

La fonction de père implique donc la prescription symbolique de la loi, et suppose, au cours de la période œdipienne, une négociation imaginaire à trois : le père, la mère et l'enfant. Cette « triangulation œdipienne » est, en outre, nécessairement rattachée à un quatrième terme, le phallus, seul susceptible d'octroyer au père son rôle de père symbolique.

La fonction du phallus n'a d'autre caractère qu'imaginaire. C'est Freud qui a « dévoilé » cette fonction imaginaire du phallus « *comme pivot du procès symbolique qui parachève, pour les deux sexes, la mise en question du sexe dans le complexe d'œdipe.* »

Il faut souligner au passage que de cette conception résulte une conséquence importante concernant une question souvent posée de la « carence » du père : selon Lacan, en l'absence même du père, la fonction paternelle garde son caractère symbolique dès lors qu'elle est soutenue par l'attribution imaginaire du phallus. Il suffit qu'un tiers existe, **médiateur** du désir de la mère et de l'enfant, pour que soit mis en jeu le caractère de la fonction paternelle.

Tels sont les caractères de ce tiers, de ce **médiateur** appelé à intervenir au moment où l'enfant qui, jusque là, s'est constitué imaginairement comme le seul objet pouvant combler le désir de sa mère, entreprend de sortir de cette période. Entreprise dont le succès ou l'échec marquera à jamais son comportement face au désir des autres et face à son propre désir.

Cette fonction paternelle ne peut prendre son origine que dans l'absence temporaire de la mère, quand celle-ci montre à l'enfant qu'elle n'est pas tout pour lui, que donc son désir est ailleurs. Et cet « ailleurs » qu'elle lui désigne, c'est le tiers qu'elle reconnaît comme étant son père. Sans cela, l'enfant restera identifié au phallus et soumis au désir de la mère ; il n'aura jamais accès à la parole du père, dont la fonction est de signifier « l'interdit de l'inceste ». Et cet interdit ne peut prendre force de loi pour l'enfant que si la mère elle-même le reconnaît et reconnaît au père la fonction de l'imposer.

L'aspect structurant pour l'enfant de la fonction paternelle tient au caractère symbolique dont elle est empreinte. Pour Lacan, le statut du père symbolique s'analyse comme le statut d'un « signifiant » qu'il nomme *nom-du-père* et l'opération symbolique de la *Métaphore du nom-du-père* s'analyse comme cette opération au cours de laquelle, pendant la période œdipienne, l'enfant va substituer au signifiant du désir de la mère, un autre signifiant, le *nom-du-père*. Conception qui confirme bien le statut particulier du père. Comme le dit Lacan<sup>13</sup>, le père « *n'est pas un objet réel, alors qu'est-ce qu'il est ? [...] Le père est une métaphore. Une métaphore, qu'est-ce que c'est ? [...] C'est un signifiant qui vient à la place d'un autre signifiant. Le père est un signifiant substitué à un autre signifiant. Et là est le ressort, et l'unique ressort essentiel, du père en tant qu'il intervient dans le complexe d'œdipe.* »

La fonction paternelle en psychanalyse ne peut être comprise dans sa complexité que si l'on précise ce qui, dans cette fonction, relève du symbolique, de l'imaginaire et du réel.

Le « Père symbolique », c'est celui auquel renvoie la Loi, l'interdit étant administré à l'enfant au *nom-du-père*. Il convient d'observer également qu'il s'agit du « père mort », celui qu'évoque Freud<sup>14</sup> dans le mythe de la Horde. Il fonde en effet l'interdit sur la culpabilité des fils après le meurtre du père de la Horde primitive. « *Une fois mort, le Père se révéla plus puissant qu'il ne l'avait été de son vivant. Ce qu'il avait empêché autrefois, par le fait même de son existence, les fils se le défendaient à présent à eux-mêmes, en vertu de cette obéissance rétrospective.* » C'est en tant qu'il y a un signifiant du *nom-du-père* qui vient se substituer au signifiant du désir de la mère, qu'il peut y avoir castration, c'est à dire une opération limite qui ordonne le désir du sujet. Cette castration n'est évidemment pas une mutilation réelle, elle n'a d'autre caractère que symbolique.

Le « Père imaginaire », quant à lui, peut apparaître terrible ou placide. C'est lui qui est attribué (par l'enfant), c'est le fait de la castration de la mère, privée du phallus symbolique auquel l'enfant s'est d'abord identifié.

---

<sup>13</sup> Séminaire du 15.01.1958, *Les formations de l'inconscient*

<sup>14</sup> *Totem et Tabou*, 1912-1913

Le « Père réel », selon Lacan, c'est celui qui, par sa fonction, permet à l'enfant d'avoir accès au désir sexuel ; il lui apporte la preuve qu'il possède ce que la mère n'a pas : le pénis réel. L'enfant n'accédera à une position sexuée qu'à la condition de pouvoir vérifier que sa mère, qui lui est interdite, ne se trouve dans cette position que parce que le père la possède. La carence du père peut être alléguée s'il ne soutient pas cette fonction de père réel.

### 3. « *Médiation sémiotique* », « *enseignant médiateur* »<sup>15</sup>

Selon une démarche dialectique, Lev Sémionovitch Vygotski établit que la relation entre l'homme et la réalité n'est jamais directe, elle passe par un intermédiaire, un filtre (culture, langage... ) : la **médiation sociale**.

*« Toute relation de l'homme à la réalité est socialement médiatisée. »*

Dans les apprentissages, et à travers une prise de conscience du rôle actif de l'environnement, Vygotski montre qu'il existe une phase qui n'est pas individuelle mais sociale, essentielle et nécessaire, qui n'est incompatible ni avec l'activité de l'enfant, ni avec ce qu'il est au départ.

Il parle « d'instrument psychologique » comme d'un ensemble de signes intermédiaires<sup>16</sup>, **médiation sémiotique** entre l'homme et la réalité, qui permet de transformer la compréhension de la réalité et le psychisme de celui qui a ainsi compris, et agit sur la psychologie cognitive.

*« Pour être soi-même, il faut passer par l'autre, par les autres. »*

Vygotski parle encore du rôle de l'Ecole Maternelle dans le passage du langage de connivence (de la famille) au langage de distance (universel).

Dans le développement d'un enfant, toute compétence apparaît une première fois sur le plan inter psychique, et une seconde fois sur le plan intra psychique ; cette deuxième phase ferait l'objet d'une réappropriation individuelle d'un concept rencontré lors d'une phase sociale. Au départ d'une connaissance, il y a interaction des individus les uns vis à vis des autres, c'est la **médiation sociale du groupe**. Le **conflit socio-cognitif** repose sur ces notions.

Lors de l'évaluation, en plus du « su » et du « non-su », Vygotski distingue toutes les compétences potentielles contenues dans une zone qu'il baptise ZPD<sup>17</sup>, dans laquelle l'enfant doit travailler, en interaction (d'abord avec autrui lors d'un monitoring<sup>18</sup> externe, puis avec soi-même lors de la réappropriation par un monitoring interne).

<sup>15</sup> Nadine Draux, formatrice IUFM, Tours-Fondettes, *cours*

<sup>16</sup> Le langage est le système de signes fondamental selon Vygotski

<sup>17</sup> Zone proximale de développement

<sup>18</sup> Terme introduit par Jérôme Bruner quand il parle d'interactions de tutelle

Vygotski réhabilite le rôle de transmission de l'adulte par rapport à Piaget notamment ; l'enseignant se comporte en **médiateur**, ce qui consiste à guider l'enfant mais pas à faire à sa place, il existe une distance à trouver.

Jérôme Bruner<sup>19</sup> introduit la notion de tutelle, situation interactive dans laquelle se trouve un novice, le tuteur, aidé par un expert, le tuteur. Progressivement, le tuteur pourra travailler seul, passant d'une régulation externe, sociale, vers une autorégulation.

Deux conditions sont nécessaires à la mise en place de cette situation : une différence de compétences entre les deux partenaires et leur engagement réciproque, par rapport aux envies, aux affinités : c'est l'**intersubjectivité**<sup>20</sup>.

L'ajustement réciproque nécessite le **format** et l'**étayage**, qui se servent mutuellement.

Le **format** est une situation interactive standardisée, la structure, stable malgré les variations de contenu, de l'échange entre les deux individus.

Des jeux standardisés existent entre mère et enfant au cours desquels des règles implicites naissent : c'est un format, qui pourra resservir dans d'autres situations, le langage notamment<sup>21</sup>. La répétition du format permet à l'enfant de se repérer, de travailler plus sereinement.

Cet aspect n'est pas sans faire penser au cadre rééducatif : le cadre doit « tenir », sans quoi, la rééducation n'est guère possible<sup>22</sup>.

L'**étayage** renvoie à tous les dispositifs que le tuteur utilise à l'intérieur des formats, ayant forcément pour but final, un « désétayage », donc l'autonomie du tuteur.

Pour se faire, Bruner a défini **six fonctions du médiateur**, selon un modèle de transmission/construction : l'enrôlement dans la tâche, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

Les mères, par exemple, sont souvent spontanément ou intuitivement de bonnes tutrices, à bonne distance, elles prêtent des compétences à leurs enfants, ce qui les stimule ; on parle alors d'**interactions familiales**. Bruner pense que les enseignants devraient calquer leur comportement sur celui des parents, en ce sens de toujours voir que l'enfant **peut**<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> *Savoir-faire, savoir dire – Comment les enfants apprennent à parler ? CRESAS : On apprend tout seul / Collection ESF.*

<sup>20</sup> Bruner insiste sur le fait que l'intersubjectivité est nécessaire : c'est l'ajustement de l'élève qui doit connaître l'objectif du maître, qui, lui, doit savoir où en est l'élève, qu'est-ce qu'il a compris de la tâche... Si cela ne fonctionne pas, c'est que l'ajustement réciproque s'est mal fait. Brossard dit : « *Quand l'ajustement ne se fait pas, il faut reconstruire le tissu communicatif.* »

<sup>21</sup> C'est donc un format d'abord travaillé dans le pré linguistique, retrouvé ensuite dans le linguistique.

<sup>22</sup> Nous verrons toute l'importance de ces propos lors de la rééducation de Clovis, chapitre VI

<sup>23</sup> Cette idée renvoie directement à la notion relativement nouvelle d'éducabilité, en toute circonstance.

Bruner définit encore trois rôles pour être un « bon **médiateur** » :

1. Enseigner dans une **attitude bienveillante** pour permettre à l'enfant, l'élève, une **restauration**<sup>24</sup> narcissique.
2. Exercer une **fonction de repérage** qui consiste à cadrer la tâche (le format, en quelque sorte), la structurer, en préciser les objectifs, donner du sens à ce que fait l'élève.
3. Guider l'élève au cours de la réalisation de l'exercice, participer un peu, l'aider à maîtriser certaines choses, et notamment son impulsivité, dans ce que Bruner appelle la **régulation de la tâche**.

Il distingue encore trois modes de connaissance : le **mode enactif**, le **mode iconique** et le **mode symbolique**.

Les **interactions symétriques**, entre pairs, dites horizontales, induisent une **coopération** et un **conflit socio-cognitif**.

*« De la confrontation des erreurs peut naître la vérité. »*

#### ***4. Le médiateur et le conflit, l'atelier philo***

L'approche que je tenterai ici est essentiellement basée sur ma pratique de stage filé. Le rééducateur, Christophe Rouleaud, sensibilisé mais aussi interpellé par les nombreux conflits qui « sévissent » au sein même de son lieu d'exercice, est amené depuis plusieurs mois à ne plus les traiter à « l'emporte-pièce », mais à y réfléchir de manière constructive, en matière de Projet d'Ecole auquel il a inclus, en partenariat avec les autres membres de son RASED et les enseignants, un projet de prévention de la violence<sup>25</sup>, inspiré du livre « **Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise**<sup>26</sup>. »

Nous sommes bien là dans le champ de la création d'une institution, faisant place à la seule rééducation, qui doit exister a priori et non a posteriori<sup>27</sup>.

Telles sont les activités majeures prévues dans le cadre de ce projet :

1. Les groupes de parole par demi-classes en présence de l'enseignant<sup>28</sup>.
2. Le retour sur des actes de violence avec les protagonistes du conflit.
3. Le conseil des élèves
4. L'intervention d'une troupe de théâtre auprès des CM2
5. Un point écoute

---

<sup>24</sup> J'ajouterai : quelquefois même, une instauration !

<sup>25</sup> Voir en annexe 2 des extraits de ce projet.

<sup>26</sup> Fotinos, Georges et Fortin, Jacques, Hachette Education, Pédagogies pour demain, Références, 2000

<sup>27</sup> in *La parole rééducative*, pp. 107-108

<sup>28</sup> Sylvie Gerbaud et moi-même animons alternativement une demi-classe de CM2

A l'école Saint-Exupéry de Tours-nord, la rééducatrice, Roselyne Savard, nous expose les « ateliers philosophie » qu'elle anime parallèlement avec le maître « E » de son réseau.

A l'issue d'un colloque à Meudon, l'AGSAS<sup>29</sup> se propose de réfléchir à trois grands problèmes que doit résoudre l'Ecole aujourd'hui :

1. Comment passer de la famille au groupe (à l'école maternelle d'abord) ?
2. Comment éviter un passage à l'écrit trop artificiel (au CP) ?
3. Comment se centrer à l'école sur les vrais problèmes de la vie, les questions existentielles des enfants, faute de quoi le savoir perd son sens ?

Pour cela, l'AGSAS encourage les professionnels qui en auraient la compétence à pratiquer l'**atelier philosophie**. Il s'agit de distancier l'enfant de son propos pour arriver à une conception un peu plus globale.

Face à une problématique, l'enfant élabore, avec l'autre, des éléments de réponse. Nous sommes là tout proche du conflit socio-cognitif, plus globalement du socio-constructivisme.

Il ne s'agit pas d'un objectif de langage, mais il peut être secondaire, et des informations peuvent y être prélevées. L'aspect argumentatif se met en place progressivement alors qu'on ne le demande pas explicitement.

L'enseignant est présent, en tant qu'observateur ; il peut ainsi, par la suite en classe, rebondir par rapport à des questions abordées.

*« Tout est intéressant, on a le droit de se taire, on respecte la parole d'autrui. »*

## **5. Le médiateur dans l'ellipse<sup>30</sup>**

En rééducation, le choix de la **médiation** est le produit d'une analyse profonde du cas, mais aussi de la médiation elle-même.

Il suppose la connaissance de trois théories.

1. Une analyse institutionnelle de l'école, car c'est là que le RASED est implanté.
2. La théorie du psychisme humain, le développement psychologique de l'enfant.
3. La théorie du changement, du dépassement des difficultés à être élève.

La théorie de l'ellipse<sup>31</sup> fonde la pratique art-thérapeutique.

Pour que quelque chose change, il faut proposer un travail de création au sujet ; c'est la même chose en rééducation !

Créer présuppose qu'on s'attaque à un support et qu'on lui donne une forme.

---

<sup>29</sup> Association des groupes de soutien au soutien – Président fondateur Jacques Lévine

<sup>30</sup> Ivan Darrault-Harris, Professeur en Sciences du Langage à l'Université de Limoges et à l'IUFM du Limousin, *cours*

<sup>31</sup> Voir schéma en annexe 3

En « F1 », le foyer très important de la diction, celui du « je, ici, maintenant », le sujet souffrant est amené à discourir en direct (diction) de sa problématique ; c'est l'entretien, mais aussi les marges de la séance.

En « F2 », le siège de la fiction, celui du « il, ailleurs, alors », le sujet déplace **à son insu, à bonne distance**<sup>32</sup>, sa problématique dans un lieu de fiction qu'il ne connaît pas, ce qui explique « il, ailleurs, alors », comme s'agissant d'une autre personne (il), d'un autre lieu (ailleurs), en un autre temps (alors) ; c'est la rééducation.

**« La salle de rééducation est le seul endroit au monde où l'enfant ne peut pas jouer. »**

Le rééducateur propose « F1 » et « F2 » à l'enfant, s'interdisant en permanence, au sens psychanalytique, le sens latent de ses productions manifestes. L'interprétation, d'autant plus dangereuse quand elle est vraie, revient à rabattre « F2 » sur « F1 », il n'y a plus d'ellipse. Dans ce cas comme dans celui du passage à l'acte, il faut interrompre la séance, le dispositif est cassé.

On part du principe que la difficulté scolaire fonctionne comme un symptôme (manifestation élaborée inconsciemment parce qu'il y a impossibilité de dire) mais aussi une somatisation, considérée comme symptomatique.

Il faut respecter le symptôme car il est plus facile à vivre avec ; il peut masquer quelque chose de grave. Si on coupe le symptôme, on coupe la parole. Mais il faut aussi tout faire pour que le sujet s'en débarrasse.

Nous proposons au sujet un travail de création pour qu'il puisse dire autrement qu'avec le symptôme, qui doit finir par tomber parce qu'il n'aura plus assez d'énergie pour tenir, celle-ci étant engagée vers la création.

Ce que dit en résumé la théorie de l'ellipse est assez simple<sup>33</sup> : **« Si vous voulez induire le changement, il faut proposer une médiation qui ne se situe ni dans la zone symptomatique, ni dans la zone défensive, mais dans une zone libre, entre Charybde et Scylla, pour que cette navigation qu'est la rééducation commence bien et ne s'arrête qu'au port de la « résolution ». »**

---

<sup>32</sup> Voir annexe 4 : éviter les deux écueils que sont Charybde (zone symptomatique) et Scylla (zone d'aisance)

<sup>33</sup> Ivan Darrault-Harris, in conférence donnée à l'IUFM de Lyon

## IV. Les regards

### *1. Sur la rééducation*

Il y a beaucoup à dire sur les regards quant à ce qu'ils génèrent d'opinions, d'idées reçues, d'attentes, de méconnaissances, d'a priori... d'où l'intérêt que nous avons, toutes et tous, à bien faire connaître nos rôles, nos fonctions, nos compétences, mais plus encore en ce qui concerne les membres des RASED, et tout particulièrement les rééducateurs.

Il est vrai que l'exercice des GAPP, pendant une vingtaine d'année, a grandement contribué au flou qui règne autour de notre profession.

Le psychologue scolaire, lui, est psychologue ; il n'y a pas d'ambiguïté, ou pas trop. Le maître « E » prend des groupes d'enfants, il n'a pas de classe mais lui, au moins, il fait de la pédagogie. Mais le rééducateur, il n'est pas psychologue, il ne fait pas de pédagogie, alors, que fait-il ?

Et bien tout d'abord, il est un enseignant spécialisé, titulaire du CAPSAIS option « G », chargé des aides à dominante rééducative.

Puisque l'enfant « bute », et plutôt que de « s'acharner » au risque presque assuré de buter avec lui, le rééducateur prend le pari de faire un détour par la création, qu'elle relève du jeu symbolique, de l'écriture, du modelage, du dessin, de la peinture, du mouvement, ou de toute autre **médiation** à sa disposition. Et sur cette scène de la création, l'enfant pourra aborder, à son insu, sa problématique sans en souffrir, sans en être angoissé, et ainsi la résoudre si l'indication de rééducation<sup>34</sup> a été pertinemment posée en collaboration avec les autres membres du RASED, si l'enfant, sa famille et son enseignant en sont acteurs, et si les médiations restent à bonne distance.

Mais la prévention secondaire n'est là qu'une partie de la spécificité du rééducateur, qui œuvre également dans le domaine des préventions primaire et tertiaire, comme évoqué dans le premier chapitre.

Nous nous devons de mettre en avant, autant et aussi souvent que ce sera nécessaire, toute cette « panoplie » d'interventions, auprès des personnes citées ci-dessus mais aussi de l'administration que représente notamment notre IEN.

---

<sup>34</sup> Voir en annexe 5 : « *Quelques repères pour proposer une aide à un élève en difficulté à l'école* »



C'est à cette condition que nous effacerons de la mémoire collective cette image floue qu'ont cultivé, il faut bien le dire, nos prédécesseurs qu'étaient les rééducateurs en psychopédagogie ou en psychomotricité.

Il ne faut plus entendre qu'un enseignant sans classe n'a rien à faire à l'école, car c'est justement par cette rupture que nous pouvons jouer notre rôle, que nous pouvons nous assigner de notre mission.

## ***2. Sur l'enfant***

Nous avons vu dans le paragraphe III-3 que les parents, et notamment la mère prêtent des compétences à leur enfant, ce qui est positivement perçu et moteur pour lui, que Bruner pense que l'enseignant devrait y calquer son attitude.

Mais malheureusement, il n'en est pas toujours ainsi, et nous voyons bien souvent des parents et des enseignants dépités, ne sachant plus quoi faire pour aider l'enfant qui a fait l'objet d'une demande d'intervention du RASED.

Notre rôle est d'emblée prépondérant car, par notre attitude bienveillante, empathique, nous pouvons quelque chose dès ce prime instant du processus d'aide, même si j'ai signifié en avant-propos qu'il commençait encore avant cela.

De nombreuses enquêtes auprès d'enseignants montrent que le synonyme de « bon élève » n'est pas nécessairement « élève qui réussit » mais plutôt « élève docile, transparent, précoce, avide d'apprendre et actif. »

L'élève que nous rencontrons ne correspond guère à ces critères, et l'enseignant, bien que voulant l'aider, en est bien souvent exaspéré, mais aussi conditionné<sup>35</sup>. Il n'a pas une bonne image de cet élève-là qui lui cause tant de soucis. Il aura probablement « convoqué » les parents à maintes reprises, en vain. Et son regard aura peut-être « déteint » sur celui des parents compatissants. Mais ceux-ci sont bien souvent prisonniers du regard à travers le symptôme, et avant ou sans même que les multiples convocations précédemment décrites n'aient eu lieu.

A ce sujet, trois événements me viennent tout particulièrement à l'esprit : l'interlocutrice d'Yves de La Monneraye<sup>36</sup> cite les paroles de l'enseignante à qui elle ramène une enfant après une séance de rééducation : « ***Ah ! Te voilà enfin. Allez, retourne à ta place et finis tes exercices. Maintenant, fini de jouer. Au travail !*** », ou encore ce que le père d'un enfant écrit

---

<sup>35</sup> Voir *L'effet Pygmalion* en annexe 6

<sup>36</sup> in *La parole rééducatrice*, p. 78

sur une ardoise<sup>37</sup> : « **Sébastien est bête.** », précisant que son fils est vraiment bête de ne même pas arriver à lire cela. Enfin, le père de Dibs<sup>38</sup> répond à son fils : « ... **Est-ce que tu ne veux pas arrêter ce jacassement qui n'a aucun sens ?** » alors que celui-ci lui relatait des bribes de ce qu'il venait de jouer en thérapie.

Tout cela pour bien montrer que notre travail se situe vraiment au carrefour de ces regards qu'il nous faut tenter de « dévier », de changer. Et je dirai même au carrefour de nos différentes pratiques possibles, dépassant ainsi la seule rééducation individuelle. A ce sujet, il me semble intéressant de rappeler ici les propos de Georges Fotinos et Jacques Fortin<sup>39</sup> : « **Le groupe<sup>40</sup> aide l'enseignant à passer du contrôle à l'écoute, à l'intérêt. Ainsi va-t-il se donner les moyens de chercher la manière de mettre en valeur les ressources de l'élève et de se mettre dans une position où il va apprendre quelque chose d'eux.** »

### **3. De l'enfant**

Pour étayer ce paragraphe, je m'appuierai sur la théorie de la phase du miroir décrite par Jacques-Marie Lacan, qu'on peut décomposer en trois temps :

1. celui de la réalité, au cours duquel l'enfant perçoit son reflet comme un être réel.
2. celui de l'imaginaire quand le reflet est perçu comme une image fictive.
3. celui du symbolique quand il comprend que cette image le représente.

C'est donc par la vue que l'enfant va anticiper son propre devenir. En outre, la phase du miroir introduit un triple décalage :

1. spatial entre l'image réelle et l'image spéculaire ;
2. temporel entre le corps morcelé dont il a alors conscience et l'image totale de son corps qui s'avère donc structurante pour l'identité du sujet ;
3. fonctionnel entre l'enfant qui ne parle pas et le sujet futur unifié qui possèdera le langage et que le langage pourra désigner.

La constitution du « je » , nous dit Bernard Golse<sup>41</sup>, « **est ainsi un acte perceptif, c'est à dire qu'elle n'est pas im-médiate, qu'elle nécessite une médiatisation, celle de l'image du corps propre.** »

La fonction miroir « **est en jeu chaque fois que l'autre nous est nécessaire pour avoir accès à quelque chose de nous-même sinon inaccessible. [...] Elle sous-tend aussi toute**

<sup>37</sup> *ibid.* p. 93

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 91, Dr Virginia Axline, in *Dibs, Développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu*, Champs-Flammarion, 1978

<sup>39</sup> in *Une école sans violence ? de l'urgence à la maîtrise* p. 274

<sup>40</sup> Il s'agit du groupe de parole « violence » évoqué au chapitre III-4

<sup>41</sup> in *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, pp. 160-161

*l'instauration des rôles et des statuts sociaux. Le regard d'autrui nous confère aussi notre identité, il nous identifie dans cette dialectique de la connaissance de soi par la reconnaissance d'autrui. »*

Dépassant l'existence matérielle de miroirs dans l'environnement du bébé, cette phase *« se joue aussi, et peut-être surtout, dans les rapports inter humains où se fonde la subjectivité de l'enfant. »*

Allant dans le même sens et faisant suite au changement de regard de l'enseignant que peut engendrer le groupe de parole « violence », il me semble utile d'ajouter<sup>42</sup> : *« L'élève va considérer l'adulte avec un autre regard, va créer des conditions nouvelles pour résoudre ses difficultés, augmenter ses capacités d'autonomie et de confiance en soi. »*

On voit bien là toute l'importance avec laquelle l'enfant « assimile » le regard de l'adulte, et comment celui-ci peut être influent quant à son propre regard, sur lui mais aussi sur l'autre. Et quand il se présente à nous, rééducateur, il est sidéré de constater que nous ne le voyons pas à travers son symptôme. Nous considérons ce symptôme comme une parole, qu'il ne faut surtout pas couper. Et nous comptons sur cette rupture pour que s'installe entre l'enfant et nous une vraie relation, intersubjective.

---

<sup>42</sup> in *Une école sans violence ? de l'urgence à la maîtrise* p. 274

## V. De l'observation au projet d'aide

### 1. *L'observation*

#### Première séance :

Quand je vais chercher Clovis dans sa classe, contrairement à son refus prononcé lors de l'entretien avec ses parents, il paraît ravi de venir avec moi. D'ailleurs, Madame M. me rapporte qu'il attendait ma venue avec impatience, qu'il s'en souvenait, ce qu'il me confirme sur le chemin menant à la salle de rééducation, me précisant que le soir même de l'entretien, il avait accepté auprès de ses parents.

Au cours de l'entretien préliminaire, il me rapporte que ses parents ont demandé à ce qu'il vienne ; nous rectifions ensemble, précisant que c'est la maîtresse qui l'a demandé et que ses parents sont d'accord. Il n'est pas en mesure de dire pourquoi et nous y réfléchissons ensemble. Il adopte alors une stratégie de défense, mettant tout problème de comportement sur le compte des copains ; quant à des difficultés éventuelles, il les attribue aux petits qui « *font mal leur travail.* »

Il remarque presque d'emblée les feutres et le papier, j'en profite pour lui demander de faire un dessin en fin de séance, ce qu'il accepte volontiers en précisant qu'il fera un bateau de pirate.

Nous faisons ensuite « le tour » de la salle et l'inventaire des possibilités.

Travaillant dans le cadre professionnel de Christophe Rouleaud, et celui-ci ayant pour principe que chacun (l'enfant et le rééducateur) « apporte » un élément, un « désir » dans chaque séance, je fais de même, laissant à Clovis le choix de la première activité, me réservant celui de la seconde, le dessin en l'occurrence.

Je pose le cadre auprès de l'enfant, précisant que tout ce qui est ici est destiné à se parler, est rangé dans son dossier et reste secret, qu'on ne casse pas, qu'on ne fait pas mal, qu'on ne se fait pas mal.

Clovis choisit d'évoluer dans le lieu moteur. Nous construisons une maison de coussins qu'il me propose de détruire sans angoisse apparente, en la faisant tomber sur lui, que nous reconstruisons. Nous faisons ensuite des « galipettes » sur le tapis, il y semble très à l'aise. Il quitte le jeu sans difficulté et dessine ensuite un bateau de pirates, comme prévu. « *Tous les pirates sont morts, dans l'eau. Les requins les ont mangés. Le bateau part tout seul.* »

Il a remarqué des figurines dans un tiroir et émet le souhait d'y jouer. Je refuse, prétextant l'heure, mais précise que, la prochaine fois, s'il le désire, nous pourrions y jouer. Je teste là sa capacité à la frustration.

Au moment de partir, il dit vouloir rester, ce que nous nous permettons d'interpréter comme un possible transfert positif, et ce d'autant qu'il avait signifié un refus lors de l'entretien avec ses parents.

Sur le chemin du retour, il m'avoue ne pas toujours travailler très bien en classe, précisant même que Mme M. gomme son travail, le déchire quelquefois. Je lui réponds que j'entends bien ce qu'il me dit mais que nous en reparlerons lors de la prochaine séance, s'il le désire. Je perçois là comme une intrusion hors cadre, et ce, d'autant plus qu'il a refusé d'en parler en séance. Ceci me laisse supposer qu'il connaît ce cadre, qu'il le transgresse.

A l'issue de cette séance, nous prévoyons qu'il est essentiel que je me présente clairement comme rééducateur, présent à l'école pour aider les enfants en difficulté.

Nous sommes sensibles au fait que, en salle de rééducation, son comportement soit différent de celui de la classe ; cela nous paraît être une bonne piste d'indication d'aide.

De plus, nous prévoyons que, si Clovis ne peut pas verbaliser les raisons de sa venue, je devrai le faire, lui rappelant précisément les raisons de la demande de Mme M.

Il a parlé de sa famille, aussi lui en demanderai-je un dessin.

#### Deuxième séance :

Sur le chemin menant à la salle de rééducation, Clovis me demande : « **La dame sera là ?** » Supposant qu'il s'agit de Sylvie Gerbaud, je lui réponds : « **Oui, pourquoi ?** » Il finit par : « **J'aime pas qu'elle soit là car elle écrit tout le temps.** »

Soucieux de mettre à profit la mise au point faite à l'issue de la première séance, je lui dis que je l'entends bien, mais que nous en reparlerons « **tout à l'heure** », ce que je ne manque pas de faire dès que nous nous installons. Pour toute réponse, il me raconte une histoire de père Noël !

Quand je me présente comme quelqu'un qui aide les enfants à l'école, que je lui demande s'il se souvient de ce qu'il m'avait dit la dernière fois, sur le chemin du retour, il parle à nouveau du travail imparfait des petits, précisant que les grands (donc lui) travaillent bien. Il ajoute que quand la maîtresse demande un travail, il le fait et qu'en l'occurrence, elle dit qu'on a le droit de se tromper.

Il se souvient parfaitement avoir choisi les figurines : il incarne un chevalier qui combat et tue des animaux sauvages et une sorcière ; je suis un magicien chargé de la protection des

animaux « gentils. » Un dragon intervient, puis d'autres, manifestement plus forts que les animaux sauvages, et le chevalier est en difficulté. Il finit par vaincre, malgré le manque du magicien à le secourir, notamment quand il est projeté dans un ravin par un dragon.

A l'issue de ce jeu, Clovis demande : « **Je peux revenir ce soir ?** » Nous voyons encore là le signe d'un transfert positif. Comme je lui précise qu'il ne reviendra que la semaine suivante, il cherche son manteau ; pour lui, manifestement, la séance est terminée. Je lui rappelle que j'avais prévu un dessin de famille. Il dessine **son** père et **sa** mère ; comme je lui demande si cette famille a des enfants, il me rétorque que « **les enfants sont en hauts.** » Il finit par se dessiner ainsi que sa sœur. Nous pensons qu'à travers le pseudo refus du dessin de famille, il a signifié qu'il pouvait dire « **non** ». Il prévoit la lecture d'un livre pour la séance suivante.

### Troisième séance :

Sur le chemin menant à la salle de rééducation, Clovis me parle à nouveau de Sylvie Gerbaud, me précisant qu'il préférerait qu'elle ne soit pas là. Je réitère mon intervention précédente, l'invitant à m'en parler en séance. A nouveau, il élude la question en fuyant, cette fois, dans une anecdote familiale.

Clovis est passionné par la lecture du livre, il tourne les pages et commente certaines images au passage.

Il propose ensuite le jeu symbolique, comme pour me donner une « deuxième chance » en me proposant le magicien. Je « saute » sur l'occasion et le sauve, par personnages interposés, au moment opportun. Nous nous permettons là de « jeter » un pont entre le jeu symbolique et la réalité : le chevalier (l'enfant) demande de l'aide au magicien (le rééducateur) qui lui en apporte enfin alors que la première tentative fut vaine.

Alors qu'il semble en avoir assez et désire partir, je lui rappelle qu'un dessin est prévu. A ma demande, il dessine un bonhomme, « **un génie qui part très loin dans la forêt en détruisant tout sur son passage** ».

Je lui fais part de mon projet de travailler ensemble, précisant qu'il me faudra rencontrer ses parents et son enseignante, qu'également Sylvie Gerbaud sera toujours présente.

## **2. Projet d'aide**

M'inscrivant dans le cadre d'intervention du rééducateur d'accueil, j'utilise le type de questionnement qu'il a adopté pour l'aider à poser l'indication de rééducation.

A-t-il envie de venir ?

Oui, il en a donné la preuve à plusieurs reprises, en précisant qu'il aimait « ***jouer avec moi, puis repartir en classe, et revenir ce soir*** ».

Peut-il dire « non » ?

Oui, il l'a notamment montré lors du dessin de famille, une première fois, et lors du dessin d'un bonhomme, une deuxième fois. Il a signifié qu'après avoir joué, il voulait repartir : « ***Ah, oui, le dessin !*** »

Est-ce que je vois comment je peux l'aider ?

- en le recadrant par rapport à la loi ;
- en ne jugeant pas ses productions (verbales ou autres) ;
- en m'ajustant au mieux à chaque situation ;
- en l'aidant à accepter la réalité pour qu'il ne fuie plus dans l'imaginaire ;
- en replaçant dans le cadre ce qui se passe hors cadre ;
- en l'amenant à symboliser des éléments parasites de la réalité.

Est-ce que je peux m'inscrire dans un projet avec lui ?

- oui, moi en tant que représentant de la loi et lui l'acceptant ;
- oui, par rapport à chaque point de la rubrique précédente.

Le **projet d'aide** « interne » comprend :

- l'objectif général de la rééducation (être mieux en classe) ;
- le rôle de chacun (la maîtresse s'engage à le laisser venir, les parents l'autorise, le rééducateur l'aide et rencontre parents et enseignante) ;
- les règles à observer, déjà posées lors de la première séance d'observation.

### ***3. Deuxième entretien avec l'enseignante***

Cette deuxième entrevue est riche d'enseignements. Clovis ne fait presque plus « le bébé » en « révolvant les yeux » et en prenant un « air bête. »... Il teste moins, voire plus du tout les limites, se met plus volontiers au travail qu'avant. « ***Il est plus présent, il est en progrès.*** » Cet aspect n'est pas sans nous évoquer les effets du début de rééducation évoqués dans le chapitre I.

Par contre, il fait beaucoup de colères, notamment pour se mettre au travail. « ***Je dois être derrière lui, il grogne.*** »

Par rapport au manque de confiance, « ***il est lent à démarrer, dit qu'il ne sait pas. Il ne demande pas d'aide, il se bloque. Il soupire et monte les yeux.*** »

En activité de groupe, « son attention est fugitive, il participe peu à l'oral. Il a tendance à embêter les autres. Il joue beaucoup à la bagarre, surtout en ce moment. »

Les parents sont « demandeurs de rééducation », précisant qu'il révolte aussi à la maison quand on lui demande de faire certaines choses. Il est plus en opposition avec la mère qu'avec le père. Elle ne cède pas. Elle est un peu agacée, « il la pousse souvent à bout. »

Nous rédigeons ensemble un contrat d'aide rééducative<sup>43</sup> et je lui remets une fiche d'évaluation<sup>44</sup> ainsi qu'une feuille d'autorisation des parents qu'elle leur demandera de bien vouloir remplir et signer. Ces actions, comme également la prise de rendez-vous proposée aux parents par l'enseignante, ou encore la rubrique « Qu'en pensent les parents ? » incluse dans la demande écrite d'intervention du réseau sont autant de procédés destinés à installer ou entretenir un certain tissu communicatif. Ils font en sorte qu'aucune action ne soit isolée mais qu'au contraire, chacune soit inscrite selon un lien fort dans tout un processus d'aide, global, intersubjectif, dans lequel tout le monde trouve ou retrouve sa place en tant qu'acteur.

La deuxième synthèse réseau me semble n'être qu'une formalité. J'y expose le bilan des observations ainsi que le résumé de l'entretien avec l'enseignante. Le psychologue scolaire, le rééducateur en poste et la collègue « E » présents acquiescent l'indication de rééducation et entérinent la proposition du réseau<sup>45</sup>.

#### ***4. Deuxième entretien avec la famille***

Nous avons pensé utile de voir ce qu'il en était des problèmes du père avec l'écrit quand il était petit mais celui-ci est absent, j'en fait la remarque.

Clovis est accompagné par sa mère et sa grande sœur, Claire.

Nous précisons que Sylvie Gerbaud, rééducatrice en formation au même titre que moi, sera présente à toutes les séances et nous excusons auprès de Clovis et de sa mère de ne pas l'avoir signalé lors du premier entretien. Elle nous répond qu'effectivement, il en a parlé à plusieurs reprises.

A ses dires, les problèmes de séparation du matin semblent résolus. « ***Clovis se rend directement en classe.*** » Elle me demande : « ***Qu'est-ce que vous faites exactement ?*** » Je lui réponds que nous travaillons ensemble, Clovis et moi, à partir de diverses activités comme le dessin, le jeu symbolique, la motricité, les livres...

---

<sup>43</sup> Voir en annexe 7

<sup>44</sup> Voir en annexe 8

<sup>45</sup> voir en annexe 9



Elle demande encore : « *Qu'est-ce qu'on peut faire à la maison ?* » Nous lui conseillons de continuer dans la même voie. Il s'agit encore là de bien replacer les parents en tant que sujets dans l'éducation de leur enfant, de les valoriser dans le processus rééducatif. Car nous ne perdons pas de vue qu'ils en sont les principaux acteurs sans lesquels aucune aide digne de ce nom n'est possible.

La mère le dit encore très méticuleux, « *maniaque* », précisant qu'il grandit, que « *certaines personnes n'acceptent pas l'échec !* »

## VI. Les séances

Le jeu symbolique de « combat » avec les figurines (magicien, chevalier, sorcière, animaux sauvages, dragon...), installé lors de la seconde séance d'observation, se poursuit, toujours sur une note « d'alliance » entre l'enfant et le rééducateur, jusqu'à la quatrième séance. Il évolue par la suite, laissant progressivement place à d'autres personnages (toujours des figurines) représentant une famille dans une maison.

Je ne suis pas très « réceptif » au cours du jeu moteur installé en deuxième séance, aussi Clovis se retourne-t-il vers le jeu symbolique. Ivan Darrault dit que l'enfant EST son corps et Yves de La Monneraye, tout au long de son livre<sup>46</sup>, que la salle de rééducation est un lieu de parole, à condition que le rééducateur « entende » cette parole, chose que je n'ai pas su faire au cours de ce jeu moteur. L'enfant, fort logiquement et fort intelligemment, s'est alors tourné vers un dispositif où il me savait réceptif : le jeu symbolique.

Je demande un dessin à chaque séance. Parallèlement au jeu symbolique s'élabore progressivement une histoire dictée à l'adulte<sup>47</sup>. Nous y voyons là, en plus du dessin, une bonne manière de représenter ce qui vient de se jouer, à chaque séance, en mesurant le côté structurant.

Mais l'évolution « glisse » vers l'envahissement progressif de l'imaginaire de Clovis dans le jeu symbolique, devenant vite ingérable pour lui comme pour moi.

D'ailleurs, Mme M. m'interpelle : « *Depuis la rentrée des congés d'hiver, il est différent : il est agité en classe et prend souvent la parole pour raconter des histoires imaginaires « abracadabrantes.* » Nous sommes là à mi-parcours et peut-être pouvons-nous y voir ce qui se produit souvent au cours d'un processus rééducatif : un « mieux » dès la demande d'intervention du réseau par l'enseignant puis une « rechute » vers le milieu de la prise en charge ?

Toutefois, nous inspirant de la réflexion de Laurent Danon-Boileau<sup>48</sup>, nous en venons à lui proposer un choix précis de personnage, l'élaboration d'un pré scénario puis l'arrêt en cours de jeu quand il n'est pas respecté ou pour inventer une fin quand l'histoire « s'englué ».

Parallèlement, je propose un début d'histoire dictée du type « Il était une fois », puis « Il était une fois... un personnage ? » pour aider Clovis à passer du mode descriptif au mode narratif.

---

<sup>46</sup> *La parole rééducatrice*

<sup>47</sup> Elle se met spontanément en place quand j'écris ce que me raconte Clovis de son dessin, dès la première séance. Il est très attentif et me répète ses phrases pour que je n'en perde « pas une miette ! »

<sup>48</sup> in *L'enfant qui ne disait rien* Éditions Calmann-Lévy. Annexe 10

Nous finissons même par proposer un jeu à règle, le jeu de l'oie, n'étant pas insensible au jeu de mot (jeu de loi). Nous n'abandonnons par pour autant le jeu symbolique, pensant qu'un court temps « déversoir » lui permettrait, ensuite, de mieux « entrer » dans le jeu à règle. Jeu à règle que je mets difficilement en place après un premier refus de Clovis. Mais jeu à règle qui sera « joué » dans le plaisir, dépassant le seul fait de gagner ou de perdre la partie.

Pour rester fidèle aux théories d'Ivan Darrault, je relève le fait que, dans sa signature, son « s » soit à l'envers sans pour autant lui demander de le faire différemment. Je le considère comme une part de son symptôme et ne l'affronte donc pas de face, je le respecte et lui propose même un jeu consistant à s'exercer à signer au tableau.

Le dessin et l'histoire dictée restent généralement fidèles au déroulement du jeu symbolique précédent. Parallèlement à la mise en place d'un cadre plus précis, tant dans le jeu symbolique que dans l'histoire dictée, mais aussi à l'évolution du jeu de l'oie, le récit devient de plus en plus structuré, précis, cohérent.

A deux reprises, Clovis demande la lecture d'un livre dont il se fait « acteur » en tournant les pages, en se montrant « captivé », en commentant certaines images...

Au moment de signer la fiche de fin de séance, Clovis semble très attaché à compter le nombre restant, chaque séance étant matérialisée par un tiret... et ce jusqu'à ce qu'il manifeste une certaine angoisse relative à l'arrêt de la rééducation. Pensant que cette angoisse peut nuire au bon déroulement des séances mais aussi de sa vie en classe, de sa vie tout simplement, je l'informe de la suite des opérations.

Rééducateur : « *Ta maîtresse dit que ça va beaucoup mieux en classe mais nous pensons que tu dois encore venir travailler avec moi, tu es d'accord ?* »

Clovis : *Oui.*

Rééducateur : *Il faut que je demande à tes parents. »*

Il faut ici noter qu'un certain tissu communicatif aura été entretenu tout au long du processus rééducatif, au sens large, incluant toujours les remarques et autres ajustements des différents partenaires.

## VII. Bilan

Avec Mme M., nous reprenons point par point le contenu du contrat d'aide rééducative<sup>49</sup>. Tous les domaines comportent un « mieux ».

Rééducateur : *En conclusion, sur quels points tu aimerais qu'il progresse encore ?*

Enseignante : *Deux choses :*

1. *Qu'il puisse répondre directement à ses pairs ou qu'il prenne du recul par rapport aux frustrations éventuelles.*
2. *Qu'il accepte d'abandonner une idée de jeu pour accéder à celle de l'autre ou qu'il puisse le convaincre.*

Je lui remets une nouvelle fiche d'évaluation<sup>50</sup>.

En accord avec elle et les autres membres du réseau, nous envisageons cinq séances supplémentaires pour stabiliser cette situation plutôt favorable, et pour le préparer à la séparation. Pour l'y aider, nous prévoyons d'ailleurs d'espacer les deux dernières séances.

Globalement, la mère de Clovis rapporte un « **changement** » : il s'affirme plus, affirme plus ses opinions, s'exprime plus. Il refuse aussi plus facilement les ordres de sa sœur. Il a du mal à contrôler ses émotions, surtout quand il n'y arrive pas. « *Qu'en pense le père ?* »

Il est mieux intégré dans le travail de classe. Il utilise un langage plus approprié, « *nous en sommes étonnés, sidérés quelquefois.* » Son vocabulaire est plus riche, de plus il est très inventif : « *Il confectionne tout un tas de petites choses à la maison.* » Il respecte les règles, mais à condition qu'elles soient posées et connues à l'avance. Il adore les livres, sa sœur lui lit des histoires. Il parle des séances, souvent, toujours en termes positifs. « *Cloco est un enfant, il ne faut pas le surprendre.* »

Rééducateur : « *J'ai rencontré Mme M., elle a remarqué du mieux. Il lui reste encore à pouvoir verbaliser les mécontentements vis à vis des autres enfants. Nous prévoyons pour cela encore cinq séances qui par ailleurs permettrons de le préparer à l'arrêt de la rééducation ; il n'y semblait pas prêt quand nous l'avons évoqué, aux cours des dernières séances.* »

J'appelle Clovis qui jouait dans la salle à côté pour lui répéter ce que je viens de dire à sa mère. Nous rajoutons qu'à l'issue de ces séances, nous tenterons de nous revoir tous ensemble : Mme M., les parents, sa sœur, lui et les rééducateurs.

---

<sup>49</sup> Annexe 7

<sup>50</sup> Voir en annexe 8

## VIII. Les dernières séances

Au cours du jeu symbolique, le garçon est malade (« Il a des boutons »). La famille se fait attaquer par des pirates qui sont contaminés par le garçon et meurent ! Nous trouvons intéressant, dans une perspective systémique, la manière dont le garçon, par son symptôme, sauve sa famille, mais nous nous gardons bien d'en dévoiler la moindre bribe, restant fidèles aux principes chers à Ivan Darrault : l'interprétation est dangereuse, elle consiste à rabattre F2 sur F1 (chapitre III-5) !

J'anime seul les quatre dernières séances, conformément au contrat passé entre l'IUFM et les rééducateurs d'accueil. A ce propos, Clovis, quand je le lui ai annoncé, a « balancé » un « *Pas de chance !* » dont nous ne savons que penser !

Le jeu sensori-moteur réapparaît, j'y suis disponible. Nous voyons là comme une boucle qui serait « bouclée » ! Une compétition de sauts s'installe, rappelant un peu ce qui se joue dans le jeu à règles.

Comme je viens chercher Clovis pour la treizième séance, Mme M. m'interpelle : « *Je ne le remarque plus, il est fondu dans le groupe !* » Par ailleurs, Christophe Rouleaud anime un groupe de parole dont Clovis fait partie : « *Il gère beaucoup mieux les conflits avec ses pairs, il argumente... Il est moteur pour le groupe...* »

Plus tard, après la quatorzième séance, Christophe Rouleaud me rapporte encore qu'au cours du dernier atelier « philo », Clovis a, pour la première fois, accepté de s'exprimer avec le bâton de parole.

Les dires de Mme M. et C. Rouleaud semblent présager d'une « Happy end », ce qui me sidère quelque peu tant tout cela me paraît magique, bien qu'ayant scrupuleusement suivi les consignes des « maîtres » en la matière et ... (ma modestie en souffre) un certain « filling » ! Mais n'est-ce pas cela l'ajustement ?

## IX. Conclusion

Bien sûr Clovis est « rééduqué ». Bien sûr tout le monde semble satisfait. Bien sur... la liste pourrait être longue pour se gargariser d'autosatisfaction mais...

Je suis bien conscient que cette rééducation s'est déroulée dans des conditions à peu près « ordinaires » pour ce qui est de la relation avec les « partenaires », pour ce qui est des médiations utilisées, ajustées, tant bien que mal, comme il se doit entre « Charybde et Scylla », pour reprendre les propos d'Ivan Darrault !

Mais je pense aussi que trois personnes au minimum dans une salle de rééducation n'est pas une condition idéale même si c'est presque inévitable, à moins que... la vidéo ?!

Mais je pense aussi que le cas de Clovis n'était pas « désespéré » et, bien que m'ayant permis de faire mes premières armes rééducatives, je n'ai pas eu l'impression de mettre à profit la théorie que j'arborais en introduction, à savoir échafauder une véritable entreprise partenariale.

Peut-être ressens-je cette frustration parce que d'une part j'avais misé sur un partenariat très fort, délaissant par ce biais un peu trop la rééducation elle-même et d'autre part, je ne fus pas l'artisan de cette entreprise, n'intervenant qu'a posteriori, dans un contexte préexistant.

Par ailleurs, quelques entretiens, quelques réunions de synthèse m'ont paru n'être que des formalités, mais peut-être n'en ai-je pas saisi toute la signification ?

Toujours est-il que cela a fonctionné un peu malgré moi, malgré mon incompetence d'abord inconsciente mais vite consciente (merci Christophe !), malgré cette carence partenariale que je croyais percevoir, mais qui représentait peut-être en fait des conditions bien supérieures à celles que je rencontrerai dans l'exercice de mes futures fonctions ?

J'en veux pour preuve cette remarque de Mme M. quand je la questionnais : « *C'est intéressant ce que tu me demandes là, mais je suis incapable d'y répondre. Je note ta question, j'observerai Clovis et je te répondrai la prochaine fois.* » En ce sens je veux signifier que le partenariat a bien fonctionné avec l'enseignante, avec les parents dans une moindre mesure, mais peu ou pas à d'autres niveaux comme je l'imaginai un peu naïvement.

Peut-être est-il temps de se rendre à l'évidence et admettre qu'il s'agira de travailler avec les « moyens du bord », même si une de mes premières missions consistera à restaurer, instaurer ou entretenir un certain tissu communicatif, base d'un travail sensé et efficace dont j'ai malgré tout été acteur, un peu à mon insu...

# Bibliographie

## I. Ouvrages et articles lus

1. De la Monneraye, Yves, *La parole rééducatrice – La relation d'aide en difficulté scolaire*, Editions Dunod, Collection Enfances
2. Winnicott, Donald W., *Jeu et réalité – L'espace potentiel*, Editions Gallimard, Collection Connaissance de l'inconscient, Préface de Jean-Bertrand Pontalis
3. Guichard, Dominique, psychologue scolaire à Tours, *La marge de manœuvre du rééducateur*, Article
4. Dor, Joël, *Le père et sa fonction en psychanalyse*, Article, 1989

## II. Ouvrages consultés

5. Duval Héraudet, Jeannine, *Une difficulté si ordinaire – les écouter pour qu'ils apprennent*, Editions et Applications Psychologiques, Collection Enfance Plurielle, Préface de Jacques Lévine
6. Golse, Bernard, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Editions Masson, Paris, 2001, Collection Médecine et Psychothérapie, Préface de Michel Soulé
7. Ausloos, Guy, *La compétence des familles – temps, chaos, processus*, Editions Erès, Collection Relations, Préface de Jean-claude Benoit
8. Blanchard, Francine, Casagrande, Edgardo, McCulloch, Patricia, *Echec scolaire – Nouvelles perspectives systémiques*, Editions E. S. F., Préface de Mony Elkaïm

## Annexes

### **1. *Le jeu de la bobine*<sup>51</sup>**

Ce « jeu de la bobine » que Freud a observé chez son petit-fils alors qu'il avait 18 mois est relaté dans *Au-delà du principe de plaisir*. Le jeu en lui-même est très simple : l'enfant joue avec une bobine attachée au bout d'une ficelle, la lance par-dessus son lit et, tandis qu'elle disparaît, prononce avec satisfaction le son « o-o-o-o » qui signifie le mot « foirt » voulant dire « loin ». Puis il tire la ficelle et ramène à lui la bobine en criant joyeusement « da ! » ce qui veut dire « voilà ! ». Et il répète le jeu inlassablement avec plaisir. Freud voit dans cette scène la reproduction, avec les objets qu'il avait sous la main, des scènes de disparition et de réapparition de la mère, scène qu'il devait subir dans la réalité, mais dont il pouvait se rendre maître dans son jeu. Il y a là à proprement parler une représentation. C'est donc l'absence réelle de la mère, ponctuée bien sûr par son retour, qui a provoqué et permis chez l'enfant cette première réaction du sujet : assujetti en quelque sorte dans la réalité au phénomène de la présence-absence de la mère, il invente un jeu symbolique dont il est sujet. « Le jeu de la bobine, nous dit Lacan, est la réponse du sujet à ce que l'absence de la mère est venue créer sur la frontière de son domaine – le bord de son berceau – à savoir un fossé, autour de quoi il n'y a plus qu'à faire le jeu du saut. » C'est du saut dans le symbolique bien entendu, qu'il s'agit ici. L'enfant est sujet de l'ordre qu'il a créé, la bobine, en l'élevant, pourrions-nous dire, à la dignité de signifiant. Le sujet n'existe au fond que par l'objet qu'il a créé pour surmonter cette séparation d'avec sa mère provisoirement absente.

---

<sup>51</sup> rapporté par Yves de La Monneraye dans *La parole rééducatrice*



## **2. *Projet de prévention de la violence***

Quelques extraits significatifs...

« La **médiation**, telle que nous l'abordons en milieu scolaire, se place dans un choix éthique et social : le refus des rapports de domination en proposant une attitude négociée à la violence. »

L'école, nous dit-on, est un théâtre où sont mises en scène et observées les dérives de l'interaction entre l'enfant et les adultes de l'école, en mémoire des dérives qui existent dans l'interaction entre l'enfant et les adultes de sa famille...

« Par malheur, à l'école, ceci est renforcé par les effets de groupes et entretenu par le contexte même de la structure de la classe, à savoir les impératifs de lieu et de temps. »

« Confronté à la peur de l'autre chez lui, l'enfant a du mal à établir une relation de confiance au sein du groupe classe. »

Deux sortes d'interventions différenciées mais complémentaires sont proposées dans le cadre de ce projet.

1. Les groupes de parole par demi-classes en présence de l'enseignant.

« L'accès à des temps d'écoute permet d'élargir le réseau de soutien, et la verbalisation des émotions contribue à les réduire. »

« Le but du projet est de favoriser l'attention et le respect que l'enfant porte aux autres et qu'il est en droit d'attendre en retour de leur part. »

« L'objectif des groupes de parole est de favoriser la verbalisation des émotions, du ressenti face à des situations ou des thèmes pouvant être générateurs de violence : le racisme, le racket, les bagarres, l'échec... »

Ces thèmes, choisis à l'avance en classe par l'enseignant et ses élèves dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, sont abordés de manière active et participative. Les séances mettant l'accent sur le vocabulaire nécessaire pour apprendre à nuancer sa pensée. Les élèves tentent de comprendre les comportements repérés et recherchent éventuellement des solutions alternatives, réalistes et peu dommageables.

Divers « supports » y sont possibles : le conte, le mime, les marionnettes, le dessin, les jeux de rôles...

2. Le retour sur des actes de violence avec les protagonistes du conflit.

Lorsqu'un conflit important ou répétitif a lieu à l'école, il est proposé aux protagonistes de se rencontrer avec le rééducateur afin de revenir sur les faits et d'en reconstituer le processus.

Il s'agit d'introduire un **tiers neutre**, déclencheur d'une démarche qui trouve une issue constructive, base d'une nouvelle relation.

Le but est de mettre en évidence les violences antérieures à l'acte lui-même, de permettre aux enfants de repérer les indices qui le précèdent et pouvoir ainsi les éviter en mettant en place des stratégies visant à atténuer voire à annuler l'escalade de la violence.

Ce moment est à bien séparer de la sanction que peut prendre l'école ; il est d'ailleurs souhaitable qu'elle en soit antérieure afin de pouvoir l'évoquer.

Le rééducateur scolaire n'est pas médiateur par statut, mais par choix, par la pratique à partir de compétences acquises en formation, notamment à la communication. Il est important de symboliser la fonction du **médiateur** par un attribut et un rituel afin de la différencier de celle du rééducateur.

Le médiateur n'est ni juge ni arbitre. Il n'apporte aucune réponse toute faite mais organise une rencontre des points de vue afin que chacun en sorte positivement.

Conjointement à ces deux actions, le projet local prévoit trois éléments supplémentaires.

#### 1. Le conseil des élèves

Préparé au sein de chaque classe, il réunit périodiquement deux délégués élus de chacune, dont le rôle est aussi de retourner l'information. L'objectif essentiel en est la prise de conscience par tous de la nécessaire concertation à propos des règles de vie et de leur respect. Il est animé conjointement par la directrice et le rééducateur scolaire.

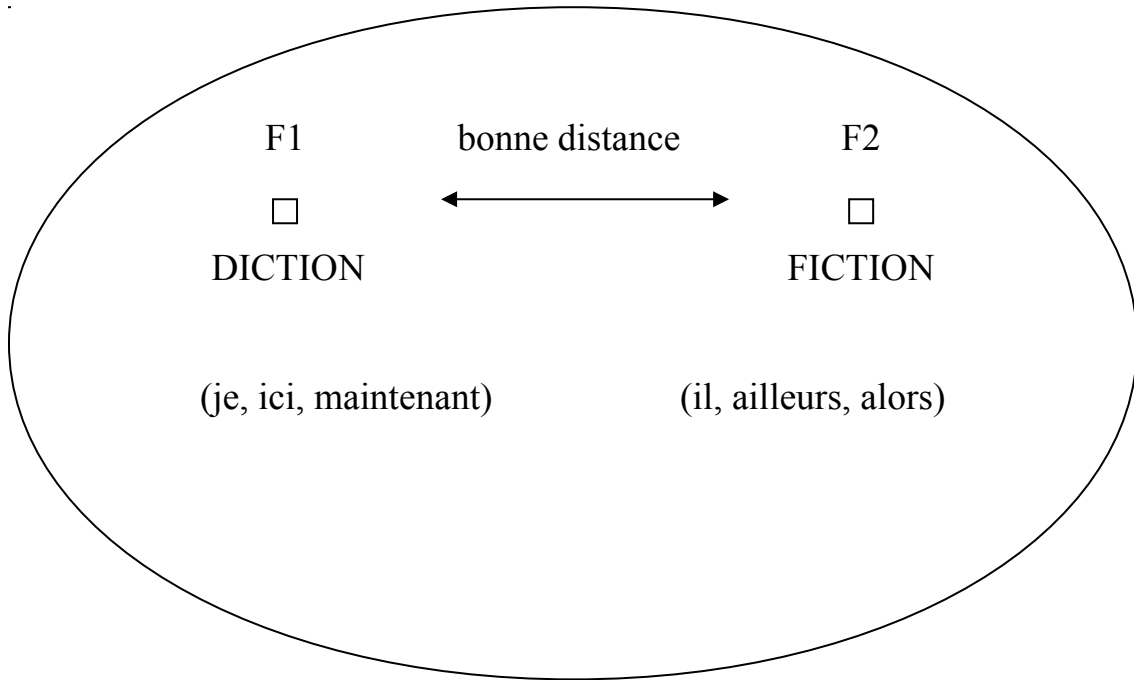
#### 2. L'intervention d'une troupe de théâtre auprès des CM2

Elle permet la mise en scène de situations génératrices de violence et leur analyse pour une évolution non violente. Elle s'inscrit dans le cadre de la préparation à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, en coordination avec le collège local.

#### 3. Un point écoute

Sous forme de boîte aux lettres, il est mis à disposition des élèves afin qu'ils demandent aux-mêmes un rendez-vous avec le psychologue scolaire ou le rééducateur.

### 3. Schéma de la théorie de l'ellipse



#### 4. *Charybde et Scylla*

**Charybde** est la fille de Poséidon dotée d'un appétit féroce. Elle déroba à Héraclès quelques têtes de son bétail. Pour la punir, Zeus la précipita dans un gouffre du détroit de Messine face au monstre Scylla.

**Scylla** est le fruit de l'amour déçu et de la jalousie vengeresse. D'abord une nymphe à la beauté radieuse, elle fut transformée en monstre à six têtes par Cercé la magicienne car son amant s'intéressait trop aux charmes de la belle. Désolée de sa laideur, Scylla se jeta dans les flots et s'établit sur un rocher du détroit de Messine, face à Charybde. De là, elle effrayait et dévorait les matelots qu'elle avait poussés à abandonner les commandes. Ainsi périrent notamment six compagnons d'Ulysse.

Trois fois par jour, Charybde engloutit d'énormes quantités d'eau avec les navires attirés dans les tourbillons.

Les marins qui changent de cap pour éviter Charybde sont détournés vers Scylla et sont aussitôt dévorés.

Ils sont tombés de « Charybde » en « Scylla », deux écueils à éviter impérativement.

## 5. Quelques repères pour proposer une aide...

... à un élève en difficulté à l'école.

MAÎTRE DE LA CLASSE	AIDE SPECIALISEE A DOMINANTE PEDAGOGIQUE	REEDUCATION	PSYCHOTHERAPIE
<p><b>Difficultés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans les apprentissages</li> <li>- par rapport aux objets d'apprentissage</li> </ul>	<p><b>Difficultés de mise en œuvre des apprentissages :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans le processus de pensée</li> <li>- dans les techniques et méthodes de travail</li> <li>- comportements inadaptés qui ne touchent pas au désir d'apprendre</li> </ul>	<p><b>Renoncement vis à vis des apprentissages et/ou difficultés comportementales qui empêchent l'accès ou l'efficience dans les apprentissages</b> (entendus comme des symptômes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- refus, blocage, retrait</li> <li>- difficultés de comportement (comportements gênants, inquiétants, difficultés relationnelles)</li> </ul> <p><b>Hypothèses : indisponibilité psychique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- peurs</li> <li>- difficultés à se séparer, à construire son identité scolaire</li> <li>- difficultés d'inscription dans une filiation, dans une généalogie</li> <li>- difficultés émotionnelles liées à l'histoire du sujet, au contexte</li> </ul> <p><b>Hypothèses :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>une difficulté normale, provisoire</b>, dans un parcours difficile.</li> <li>• <b>phase d'appel du symptôme</b></li> <li>- dynamisme du sujet</li> <li>- recherche, tentatives de solutions</li> <li>- peut utiliser réel, imaginaire et symbolique</li> <li>- sait et peut lire</li> <li>- le discours a un sens</li> <li>- tient compte de l'autre</li> <li>- capacités d'élaboration, de symbolisation</li> <li>- effets du principe de réalité</li> </ul>	<p>Difficultés de « vie »</p> <p>Souffrance dans tous les lieux de vie</p> <p><b>Blocage de l'évolution</b></p> <p>Compulsions, phobies, <b>angoisse</b> très importante</p> <p>Passages à l'acte répétés</p> <p>Traits agressifs répétitifs</p> <p>Incapacité à jouer</p> <p>Pas de « faire semblant »</p> <p>Pas de jeu symbolique</p> <p>Discours délirant</p> <p>Discours vide</p> <p>Pas de différence (constante) entre principe de plaisir et principe de réalité</p> <p><b>Processus</b> de séparation, <b>d'individualisation non déclenché</b>,</p> <p>Hypothèses : pertes de la plasticité des tendances</p> <p><b>Troubles rigides et permanents</b></p> <p>Mécanismes défensifs structurés</p> <p><b>Désordres profonds vie symbolique</b></p> <p>Imaginaire inaccessible</p> <p>Imaginaire envahissant – difficulté ou impossibilité à élaborer, à symboliser</p> <p>Angoisse profonde, envahissante</p> <p>Enfermement dans l'imaginaire ou dans le symbolique</p>

## **6. *L'effet Pygmalion***

Dans la légende, Pygmalion, misogyne avéré, devint amoureux de la statue de forme parfaite qu'il venait de créer. Vénus, émue de ce bouleversement, donna vie à la statue que Pygmalion s'empressa d'épouser.

Dans la réalité, c'est un effet « publicitaire ». C'est trouver à un individu, sur les conseils d'un ami crédible, des qualités qu'on avait jusqu'alors ignorées.

Ce changement de regard, fort connu en pédagogie, suffit à entraîner de réels progrès chez l'individu.

Evelyne Charmeux, dans une conférence, en donnait un délicieux exemple que je rapporte à peu près.

Dans une école de village arrivent deux enfants noirs que l'on trouve sales, sauvages, bruyants, bien peu disposés au travail scolaire. On les installe au fond de la classe où ils « végètent » jusqu'au jour où l'on apprend qu'ils sont de la famille de Monsieur l'ambassadeur de je ne sais quel pays.

Ils sont bien sûr devenus : de charmants bambins, vifs et spontanés... bien qu'un peu turbulents cependant. Leur avenir scolaire s'était totalement éclairci.

Cet effet Pygmalion a été testé, mesuré donc prouvé scientifiquement par des chercheurs sous la conduite de Jean-Louis Pahour.

D'autres scientifiques l'ont testé avec les mêmes conclusions sur des populations de rats sélectionnés au départ à l'insu des futurs expérimentateurs pour leur réussite équivalente à des tests. Une moitié fut confiée à des expérimentateurs avec une « publicité positive », la seconde moitié à d'autres avec une « publicité négative ». les résultats obtenus aux mêmes tests suivirent ces appréciations. Les uns progressèrent, les autres régressèrent...

## **7. Contrat d'aide rééducative**

Pour : Clovis J.

Modalité d'évaluation par l'enseignant(e)

Enseignant(e) : Mme M.

Classe : Grande section de maternelle

Ecole : Pierre Sépard - Les Sablons

Avenue Lénine

37700 SAINT PIERRE DES CORPS

☎ 02 47 46 01 61

Rédigé le : 13 décembre 2001

Quels sont les éléments **concrets** qui vous ont amené à demander l'intervention du réseau ?

- Relation à l'autre mal vécue ;
- Concentration difficile en travail de groupe ;
- Angoisse dans le conflit aux autres ;
- L'erreur le bloque.

Quels sont les indices **concrets** qui vous permettront de savoir que la rééducation vient bénéfiquement à son terme ?

- Qu'il soit capable de verbaliser son mécontentement par rapport à l'autre ;
- Qu'il puisse en parler à la maîtresse ;
- Qu'il puisse rester au moins 15 mn dans une activité de groupe ;
- Qu'il remplace le « je ne sais pas » par un argument.

## 8. Evaluation scolaire

Clovis

janvier 2002 (1)  
fin mars 2002 (2)

<b>EVALUATION : SCOLAIRE (maternelle)</b>
---

### Compétences de l'enfant

<u>Motricité</u> :	--	-	+	++
Aisance gestuelle globale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2	<input type="checkbox"/>
Adresse manuelle dans les diverses activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2
Investissement dans les activités motrices <sup>52</sup>	<input type="checkbox"/>	1	2	<input type="checkbox"/>
Qualité du graphisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2
<u>Langage</u> :				
Investissement du langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2	<input type="checkbox"/>
Qualité du contenu du langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2	<input type="checkbox"/>
Qualité de la forme du langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2	<input type="checkbox"/>
<b>Attitudes face aux tâches scolaires</b>				
Capable de mener un travail à son terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2	<input type="checkbox"/>
Fait preuve de pertinence dans ses interventions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
Tire profit de ses erreurs	<input type="checkbox"/>	1	2	<input type="checkbox"/>
Sensible aux résultats <sup>53</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
Fait appel à l'aide d'autrui	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
<b>Evaluation du comportement global</b>				
Aime diriger	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
S'oppose aux règles de travail ou de la vie quotidienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	1
Fait preuve d'activité et de dynamisme <sup>54</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2 <sup>55</sup>
Fait preuve de maturité face aux situations et aux problèmes <sup>57</sup>	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se montre volontiers gai, enjoué <sup>58</sup>	<input type="checkbox"/>	2	1	<input type="checkbox"/>
Communique aisément avec l'adulte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-2
Communique aisément avec les enfants de son âge	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
A une vie imaginaire riche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2

### Commentaires :

<sup>52</sup> Craintif (1)

<sup>53</sup> Ne sait pas (2)

<sup>54</sup> ça dépend de lui (1)

<sup>55</sup> Activités scolaires (2)

<sup>56</sup> Jeux libres (2)

<sup>57</sup> Ne sait pas (2)

<sup>58</sup> ça dépend de lui (1)



## **9. Proposition du réseau**

Le 14 décembre,

### 1. Quel est le problème ?

- De temps en temps, Louis donne l'impression de se déconnecter du groupe, notamment dans les activités collectives.
- Il a peur de se tromper, se bloque, et dit ne pas savoir (se met au travail plus vite qu'en début d'année scolaire).
- Il ne gère pas les conflits avec ses pairs.

### 2. Propositions :

- Trouver, avec la maîtresse, les moyens pour que Louis ne craigne plus de se tromper et pour qu'il ne fuit plus la difficulté.
- Aider Louis à prendre confiance en lui, pour qu'il accepte de se tromper.
- Aide à dominante rééducative avec Jean CALVO.

### 3. Modalités :

- Fréquence : une séance de rééducation d'**une demi-heure** par semaine, le **vendredi, de 13h45 à 14h15**.
- Calendrier : **10 séances** les 11, 18 et 25 janvier, 1<sup>er</sup> et 22 février, 1<sup>er</sup>, 8, 15, 22 et 29 mars.
- Evaluation : à l'issue des 10 séances,
  - entretien avec la maîtresse ;
  - synthèse d'évolution avec le réseau ;
  - bilan des interventions + synthèse + entretien avec la maîtresse ;
  - entretien avec les parents.

## **10. Fantasmagories**

Extraits du livre de Laurent Danon-Boileau<sup>59</sup>

*« La propension d'un enfant à proposer des fantasmagories dans lesquelles la réalité et la fiction se mêlent de manière inquiétante est encouragée par le fait que ses mots restent pour lui des formes vagues et qu'il ne peut s'appuyer sur eux pour tenir à distance les idées qui le menacent. Il ne parvient pas à s'exprimer distinctement et reste l'esprit incertain entre des signifiants au contour flou. »*

*« Nous devons rester attentifs aux fantasmes de l'enfant mais aussi le protéger de ses propres débordements car son exaltation peut provenir de l'intérêt que nous lui portons d'où l'importance de l'instauration de limites imposées par nous. »*

---

<sup>59</sup> in *L'enfant qui ne disait rien* Éditions Calmann-Lévy.

***Fiche documentaire***  
***Regards sur la rééducation***

CALVO Jean

C. A. A. P. S. A. I. S. Option G

Académie d'Orléans - Tours (Loir-et-Cher)

***Session 2002***

Résumé : Le rééducateur, par sa position de médiateur entre les différents partenaires, mais aussi de celui qui propose des médiations, agit dans le domaine des préventions primaire, secondaire et tertiaire. Différents rôles de médiateur sont envisagés : celui du père séparateur dans la dyade mère/enfant, celui de l'enseignant, celui du rééducateur à la périphérie de son exercice, notamment en prévention primaire, mais aussi au sein même de la rééducation, quand il s'agit de proposer des médiations. Peut-il changer les regards, sur la rééducation sur l'enfant et ainsi favoriser le processus global de changement ? Ces propos sont illustrés par la rééducation individuelle d'un enfant de grande section et, dans une moindre mesure, par l'animation de groupes de parole sur la violence.

Mots clés : médiateur, médiation, partenaires, différents regards, changer les regards, rôle du père séparateur dans la dyade mère/enfant.

Nombre de pages : 32 + remerciements (1), citation (1), avant propos (1), bibliographie (1) et annexes (10).

Parution : mai 2002