

TRENTE ANS DE LUTTE CONTRE LA MECONNAISSANCE DU TRAVAIL DES REEDUCATEURS. Le concept d'accompagnement interne

C'est par cinq questions que je propose d'ouvrir cette réflexion sur les fondements et le fonctionnement de la rééducation :

1. Qu'est-ce qu'une rééducation ?
2. Qui sont les enfants présentés en rééducation ?
3. Qu'est-ce qu'un rééducateur ?
4. Faut-il supprimer la rééducation ?
5. La rééducation est-elle l'avenir de la pédagogie ?

Vous vous doutez que la vastitude de ces questions, formulées au surplus de façon particulièrement lapidaire, est peu susceptible d'aboutir à des réponses exhaustives. Mais je ne vise à rien d'autre que de vous faire part du point où je suis parvenu dans ma réflexion qui constitue un condensé de mon expérience et n'engage que moi.

QU'EST-CE QU'UNE REEDUCATION ?

Ayant assisté à la naissance de la rééducation, puis ayant suivi de très près les différentes phases de son développement, j'ai eu d'abord le pressentiment, puis, ensuite, la très forte conviction qu'elle était bien autre chose qu'une technique d'appoint pour les apprentissages, mais qu'elle était, au contraire, une démarche originale et intelligente pour permettre de dépasser des situations qui vont, le plus souvent, et je dirai même toujours, bien au-delà d'une problématique strictement scolaire. Dans cette optique, la première définition que je propose est la suivante :

a) La rééducation est un voyage où l'on tente de réparer, au-delà des cassures scolaires, des cassures qui affectent, de façon dangereuse, les liens de filiation.

Pourquoi cette insistance sur les vécus de filiation ?

J'ai repris des notes où je consigne, au cours des séances de soutien au soutien, en l'occurrence celles qui concernent les rééducateurs, les situations qui sont évoquées. Or j'ai été surpris, à la suite d'un examen de plus de cent situations, de voir que, non pas dans une majorité mais dans une immense majorité, ce qui était indiqué comme origine des difficultés, concernait des «défaites du lien de filiation».

Par défaites du lien de filiation, on peut entendre des défaites de la filiation familiale, de la filiation scolaire, de la filiation de soi à soi. Presque toujours, ces trois sortes de défaites s'additionnent et s'intriquent, mais ce sont les défaites de la filiation familiale qui prédominent et induisent les autres.

Une rapide incursion de type sociologique nous montre que, dans certaines écoles de zones défavorisées, sans que partout la situation soit pour autant aussi noire, moins de trois enfants sur dix vivent dans une famille de type triangulaire classique, c'est-à-dire où père et mère donnent l'impression de s'entendre et d'exercer pleinement leur fonction parentale. Ce n'est un secret pour personne que certains enfants viennent en classe, envahis dans leur tête par des drames familiaux qui dépassent le seuil du supportable. Longue est la liste des enfants hyper-instables, à idéation décousue, trop installés dans la tristesse ou le renoncement ou, au contraire, rendus faussement matures par l'accumulation des difficultés ambiantes et qui, en raison de la non-fiabilité de leur environnement, ont appris à ne plus tenir compte de l'avis des adultes.

Or nous savons que, lorsqu'un enfant a le sentiment qu'il ne peut répondre aux difficultés de ses parents, qu'il est, en quelque sorte, impuissant à les guérir, il n'est plus le bon enfant qu'il devrait être. Car tout enfant, même s'il se dit que sa vie est sa vie, c'est-à-dire qu'elle n'est pas celle de ses parents, est mis au monde pour compléter ses parents, pour leur apporter le supplément de vitalisation et d'espoir qui a été à l'origine de leur désir d'enfant. Son image de soi n'en sort pas indemne. Il est travaillé par l'insatisfaction, par la protestation, par l'idée que sa vie aurait pu se dérouler autrement.

Si bien que, de même que Lacan proclame qu'il n'y a pas de rapport sexuel, je suis tenté, pour remettre les problèmes scolaires sur leur véritable terrain et, notamment un grand nombre de ceux que l'on confie aux rééducateurs, de dire à mon tour, de façon peut-être délibérément outrancière mais qui reflète la réalité : *«il n'y a pas de problèmes scolaires, il n'y a que des problèmes de filiation »*.

La rééducation peut donc être comparée à un voyage qui a, pour point de départ, un vécu de déliaison ou de désaccompagnement et qui se fixe comme point d'arrivée la réparation ou l'atténuation de ce vécu initial, c'est-à-dire l'inventivité de nouvelles formes de relation et, je le dis de nouveau, autant à la famille qu'à l'école. Et cela, par des voies qui ne sont pas celles de la psychothérapie, ni celles de la pédagogie, tout en empruntant aux deux domaines.

J'avais prévu cinq exemples, deux concernant la Maternelle, deux les cycles 2 et 3 et, le cinquième, présentant des problèmes d'adolescence. Je me limiterai aux deux premiers, mais on pourra trouver, dans mes écrits, de nombreuses relations de rééducation, celles publiées dans la revue « Je suis un Autre » ou dans le livre que Jeanne Moll et moi avons écrit.

Blanca - C'est une petite fille de Grande Section de Maternelle, de 5 ans 4 mois. La rééducatrice rencontre la famille et apprend que les parents sont en train de se séparer. Il s'agit d'un cas de cassure des liens de filiation qui est d'une grande banalité aujourd'hui, mais la rééducatrice fait appel au groupe de soutien au soutien avec lequel elle travaille pour mieux comprendre ce que signifie, pour un enfant, la séparation des parents.

Bianca fait un premier dessin où l'on voit que, d'emblée, elle emprunte une voie intermédiaire : celle de la figurabilité. Elle traduit en termes de « donner à voir » ce qu'elle porte à l'intérieur et qui ne pourrait passer directement dans le discours clair, étant donnés les affects et l'aspect non communicable.

A propos du **dessin 1**, l'enfant laisse entendre que le loup lui rappelle le nouveau compagnon de la mère, alors que le chien, fidèle, représente le père. Cette enfant, très intelligente, a également pris la précaution de dire que son dessin a pour lieu la maison de la rééducatrice. Cela lui permet d'opérer une distanciation. Elle crée quelque chose qui est de l'ordre de « l'espace hors menace », dont l'intérêt est de pouvoir y faire figurer une menace, à la fois éloignée d'elle et partagée par la rééducatrice. Elle ajoute que la rééducatrice a elle-même un papa et une maman. Dans les rééducations réussies, on observe très souvent ce genre de déplacement qui indique que l'alliance prend corps.

Au bout de quelque temps, après un certain nombre de jeux, elle fait le **dessin 2** : « Je te vois passer chez toi ». Bianca a besoin d'un accompagnement familial qu'elle organise par un glissement de sa famille à celle qu'elle pourrait constituer avec la rééducatrice. Cela ne veut pas dire qu'elle rejette ses parents, mais elle se crée un lieu où elle peut continuer d'exister sans être plongée dans la solitude et qui lui donne la force de supporter un vécu familial difficile.

Partie d'un vécu angoissant de déchirure de la famille qui la met en situation de désaccompagnement et d'impuissance, elle organise un voyage psychique qui lui restitue un environnement accompagnant où elle peut trouver des ressources pour commencer à supporter l'insupportable.

Jocetyne. Elle a également 5 ans 4 mois. L'institutrice déclare : « Je n'arrive pas à la faire sortir de son papillonnement. Elle n'est jamais elle-même. Elle se confond avec ce qu'elle voit autour d'elle. La pédopsychiatre, qui a examiné l'enfant, dit qu'elle n'est ni autiste, ni psychotique, ni débile : « Son inattention vient de ce qu'elle a peur de trouver ce qu'on lui cache ».

Dès les premières rencontres avec la mère, la dimension accidentée familiale est évidente. Il y a un papa n°2 que la mère a chassé parce qu'elle l'accuse d'avoir fait tomber l'enfant. Mais on constate aussi qu'il y a une dimension « intacte ». Elle se manifeste par la relation de confiance de la mère à l'égard de la rééducatrice et par le fait que l'enfant se montre tout à fait différente, en séance, de la façon dont on la dépeint en classe. Elle est beaucoup moins décousue et instable en relation duelle que dans la classe.

Dès les premières séances, pour lutter contre son angoisse, elle prend en mains la direction des jeux. Elle gronde ou complimente la rééducatrice assignée au rôle du bébé qui mange salement. Puis elle améliore le contrôle de ses pulsions et commence à évoquer des scènes dramatiques : C'est là qu'apparaissent des vécus que Bion appelle « éléments bêta », que Winnicott appelle « l'angoisse impensable », c'est-à-dire des

ratés dans les relations premières. Elle met en scène des disputes, des échanges de coups, des descentes de police... Et c'est elle qui dit à la rééducatrice ce qu'on doit faire en pareil cas. Comme tout enfant, elle a besoin, pour trouver son individualité, de se dégager d'un mélange des Moi mimétiques où elle se confond avec les parents.

Après cette phase, déjà plus constructive, de renversement des rôles, elle s'installe au téléphone et imagine que son père biologique lui parle. Elle le réinscrit dans son univers. L'un de ses premiers dessins le représente et elle tient à le garder près d'elle en classe. Dans les dessins qui suivent, elle dessine un maison où chaque parent a sa place. Puis elle remplit plusieurs feuilles de la première lettre de son prénom. C'est une fonction de mise en existence de soi comme celle que l'on voit à l'œuvre dans l'auto-portrait des peintres lorsqu'ils luttent contre des moments d'angoisse. Puis elle écrit son prénom en entier et dessine sa place dans la classe.

Les rééducateurs ici présents confirmeront le fait que si beaucoup d'enfants dessinent la classe, ce n'est qu'après qu'ils aient pu récupérer cette partie du Moi dans le Moi, qui n'avait pas le droit d'exister car trop marquée par la défaite. Le Moi scolaire est rarement premier quand il a été accidenté. Le Moi inconditionnel, c'est celui du droit d'exister.

L'institutrice résume l'évolution par ces mots : « Jocelyne est davantage dans la réalité. Elle n'est plus, maintenant, le fantôme sans consistance et sans identité, que j'ai connu au début. »

Son cas confirme un point sur lequel je reviendrai, à savoir que le voyage de la rééducation passe par des étapes précises.

Mais il s'agit, à la différence de ce qu'on observe dans les psychothérapies, d'un processus qui s'opère selon une poussée intérieure de type biologique, que j'appelle « *le processus d'auto-guérison* ». Il requiert une relation où la « figurabilité » des vécus intérieurs tient une grande place et où l'on transmet à l'enfant un désir de remise en croissance qui doit être, le moins possible, encombrée par des interprétations.

Les participants des groupes de soutien au soutien qui travaillent avec les rééducateurs, sont toujours surpris par la capacité des enfants à s'engager, au travers de leurs productions, dessins ou jeux, dans un travail qui est de l'ordre de la cicatrisation, que Freinet comparait à celui de l'animal qui lèche sa blessure.

b) La rééducation est un voyage qui comporte trois temps.

Comme les exemples précédents le suggèrent, de même que la presque totalité de ceux que nous avons en notre possession, le travail sur la réduction de la déliaison, puis sur la préparation de la reliaison, passe par les étapes suivantes :

- **le réétayage du Moi,**
- **le « donner envie » du redémarrage scolaire,**
- **le rattrapage proprement dit.**

Malheureusement, cette conception de la rééducation n'a cessé d'être gravement occultée, surtout depuis les rapports Mingat et Gossot. En enjoignant à la rééducation d'opérer des miracles rapides, au niveau du troisième temps, sans passer suffisamment par les deux qui précèdent, c'est, permettons-nous de le dire au passage, moins la valeur de la rééducation qui a été mise en cause que celle des évaluateurs.

S'il faut maintenant définir, compte tenu de la structure des réseaux, les approches respectives du maître E, du maître G, du professeur et du psychanalyste, je dirai que chacun organise une alliance mais sur un mode spécifique.

Le maître E organise une alliance personnalisée à prédominance cognitive ;

Le maître G organise une alliance personnalisée à forte préoccupation identitaire.

Le professeur donne la priorité à une troisième forme d'alliance : l'alliance cognitive collective.

Quant au psychanalyste, sans négliger le Moi social, il entre en dialogue avec le « deuxième Je de l'enfant », le Je souterrain des « vouloir être premiers », le Je qui est l'autre du Je, le Je qui a installé dans la non communication les zones non intégrables de son histoire et de son image de soi.

Mais tous, avec des cheminements différents, ont un objectif commun :

- **individuer,**
- **désencombrer,**
- **futuriser.**

Ils visent à la remise en croissance de l'enfant, à la suite d'un travail où chacun, en même temps qu'il lève les obstacles qui tiennent à son domaine, lutte contre ce qui empêche l'enfant d'être entier et en continuité trajectorielle.

c) la rééducation est une pratique qui se démarque de la marche avant de la pédagogie et de la marche arrière de la psychanalyse.

Elle se situe dans un entre-deux, entre ces formes de remise en croissance. La pédagogie pratique en effet, de façon prioritaire, la marche en avant. Elle fonce vers l'avenir, ajoutant les années aux années. Elle tient compte de l'état de l'enfant mais, bien plus, de l'impératif que crée sa conception formaliste du parcours scolaire. Certes, il y a des moments d'arrêt, notamment le redoublement, la multiplication des exercices ou le changement de filière, mais c'est rarement accompagné d'un véritable travail de réparation dans la classe elle-même. Par contre, la psychanalyse pratique abondamment la marche arrière. Elle est nécessaire, pas pour s'y appesantir, mais pour que la marche avant redevienne possible. La rééducation procède également à la marche arrière, mais pas de façon aussi poussée que la psychanalyse et tarde moins à relancer la marche avant. Elle combine «régrédience» et «progrédience», la régrédience n'étant pas la régression, mais le temps nécessaire pour se ressourcer, et la progrédience n'étant pas la progression scolaire, mais le besoin de retrouver en soi de nouvelles forces de vie pour faire face.

QUI SONT LES ENFANTS PRESENTES EN REEDUCATION ?

Les enfants qui ont installé un Moi négatif dans leur Moi social.

Tout enfant est tenu de réussir quatre passages, qui s'avèrent souvent névralgiques :

- l'entrée dans la famille,
- l'entrée dans le groupe,
- l'entrée dans l'écrit,
- l'entrée dans la vie.

Ces passages se déroulent actuellement dans des conditions nouvelles, dont certaines sont génératrices de changements positifs et d'autres, de défaites. Celles-ci s'inscrivent dans un processus sociologique qui modifie le statut social de tous les partenaires de la société. Il semble légitime de parler d'un processus de « déparentalisation généralisée » :

- déliaison des familles par rapport à la société traditionnelle,
- déliaison des enfants, discrète ou violente, par rapport aux parents,
- déliaison des enfants par rapport à l'école,
- déliaison, latente ou exprimée, des enseignants par rapport à l'institution.

Tous ces points sont développés dans différents textes, ce qui me permet de m'en tenir à un rappel très succinct.

Le problème est de comprendre pourquoi, chez les enfants en rééducation, les quatre passages que nous avons évoqués et, au surplus, dans le contexte que nous appelons la « déparentalisation », se déroulent mal ou insuffisamment bien.

Pour ce qui est de l'entrée dans la famille, les parents, en raison de leur propre déstabilisation, ont perdu beaucoup de leur capacité de contenance et de fiabilité, à quoi vient s'ajouter un autre facteur, le « chaud et froid éducatif » qui fait qu'après avoir été érotisés plus qu'auparavant, les enfants sont confiés à des institutions. Ce qui est un facteur d'aguerrissement pour certains et peut-être même à l'origine d'une génération d'enfants dont la débrouillardise et la maturité sont étonnantes est, pour d'autres, livrés à eux-mêmes sans que leur structure soit suffisante, un facteur de fragilisation ou de formation de noyaux de violence.

Lors de l'entrée à l'école, ces enfants, manquant d'un accompagnement inscrit à l'intérieur d'eux-mêmes ayant une fonction régulatrice, ont besoin de trouver, dès les premiers moments de la vie pré-scolaire, des relations qui leur donnent de l'identité. L'attribution de corps et de Moi est un art difficile. Certains d'entre vous savent utiliser les premiers dessins du corps, la relaxation, le miroir, les albums de vie et toutes

sortes de formes de mentalisation du Moi. Au surplus, ils font en sorte que l'enfant, à l'école, ne se sente pas coupé de sa maison, l'imagine, organise toutes sortes de va-et-vient entre les deux espaces et se structure à la fois comme enfant des parents et comme parent de lui-même.

D'autres, pour se défendre contre des agressions en provenance de leur famille, ou par solidarité avec les difficultés que vivent les parents, s'enferment dans des attitudes de toute-puissance, de non-pactisation qui masquent de douloureux sentiments d'infériorité, de non-conformité, de honte, d'anormalité. **Le nombre des enfants qui ont honte du regard des autres sur leur famille et sur eux-mêmes est considérable et crée un problème sociologique nouveau dans nos classes. Ils les transforment en classes-bataille. Ils rejettent les autres par peur d'être rejetés.**

L'entrée dans l'écrit est un problème majeur pour la rééducation. Beaucoup d'enfants vous sont amenés dès la Moyenne ou la Grande Section, avec l'idée qu'ils ne seront pas prêts pour le passage au CP. Et il est vrai que trop nombreux sont ceux qui sont déroutés face à l'écrit, décrochent et s'installent dans une artificialité des apprentissages dont, malheureusement, la suite montre qu'elle est souvent durable. Nous n'avons pas encore assez analysé les véritables conditions qui permettent à l'enfant de passer du langage du corps au langage parlé, puis du langage parlé au langage écrit.

Pour passer du langage du corps au langage parlé, l'enfant doit pouvoir former, à l'intérieur de lui, une « sphère de délibération » où il est déjà à la fois lui-même et le tiers, donc quelqu'un qui, sans le savoir, anticipe sur ce qu'il va dire et juge, après coup, de la valeur de ce qu'il dit.

Pour passer à un deuxième étage, celui de la lecture partagée, celle où l'enfant prend goût aux histoires qu'on lui lit, il faut que la lecture soit associée au plaisir du sentiment d'appartenance ou soit, à tout le moins, une compensation à une appartenance perturbée. Au surplus, la formation du sens de la lecture est liée à la façon dont il « voit lire la vie » donc à une intériorisation de la façon dont les parents lisent le journal, les factures, les bonheurs et difficultés de la vie, leurs disputes, leurs réconciliations ...

Le troisième étage est celui où l'enfant de la Maternelle lit ce qu'il en est de ses propres capacités, notamment au travers de ses productions scolaires : dessins, montages, constructions de tous ordres. C'est aussi le moment où il doit saisir le sens du dialogue, lire le désir de rémetteur et mesurer les écarts par rapport à ce qu'il en comprend.

Pour saisir la différence, qui est considérable, entre les trois étages précédents et le quatrième, celui du déchiffrement, donc de la confrontation au langage écrit à valeur de communication sociale, il faut réaliser que l'enfant doit désormais se positionner comme un parmi les autres, comme un inconnu par rapport à d'autres inconnus ; il doit quitter le monde de la quotidienneté concrète, celui où il est encore un enfant très distinct de l'adulte. Le langage écrit abstrait requiert une lecture autonome, un passage suffisamment volontaire et déterminé du monde protégé de l'enfance, avec ses décors, ses objets, ses intérêts, au monde de l'adulte. Il doit se constituer une autre image de lui-même, s'inscrire dans une autre appartenance, sortir de son petit monde pour entrer dans un espace plus universel.

Sur tous ces points, l'institution est encore en grand déficit d'analyse, ce qui signifie que, tant qu'on n'entrera pas suffisamment dans le détail des dysfonctionnements qui apparaissent à chacun des quatre passages évoqués, les remédiations risquent d'être insuffisamment efficaces. Et cela, malgré la qualité remarquable des enseignants auprès de chaque enfant. Le point essentiel est en effet que les choses se jouent également ailleurs, au niveau de l'image de soi. L'échec des passages s'inscrit dans la formation d'images de soi négatives. Ce n'est pas seulement avec l'échec ou la médiocrité de la réussite que le rééducateur a à se confronter, c'est aussi, même si on veut les laisser à l'arrière-plan, avec les aspects négatifs de l'image de soi de l'enfant.

QU'EST-CE QU'UN REEDUCATEUR ?

C'est quelqu'un qui fait passer l'enfant du droit d'exister contesté au droit d'exister comme

tout le monde.

Je pars de l'idée que l'une des fonctions du rééducateur est de faire passer d'un vécu négatif du Moi à un vécu qui sera de l'ordre de l'habitable. Il exerce donc une fonction de « pontonnier », de poseur de passerelle et son travail est triple : il dispose, en gros, de trois sortes d'outils pour faire passer du pays de la désaffiliation au pays de la réaffiliation :

- Le rééducateur symbolise une « parenté de recours ».
- Il pratique la « figurabilité ».
- Il est un transmetteur de « désir de croissance ».

1 - Ce n'est pas seulement parce que les enfants apprennent par le bouche à oreille qu'on joue dans le bureau du rééducateur, donc qu'on échappe, de ce fait, à la classe pour un moment, qu'ils sont si nombreux à souhaiter y aller. C'est parce que le rééducateur est vécu dans le fantasme, comme un parent de recours.

La notion de parenté de recours est l'un des moteurs essentiels des contes. Le héros ne se sort de situations infernales que par l'intervention de parents qui ont beaucoup plus de pouvoirs que les géniteurs. Les contes comportent une triple parenté : des forces de type cosmique (dieux, fées, djinns...), des forces de type écologique : plantes, animaux qui ont un pouvoir souvent supérieur aux humains et, seulement en troisième lieu, les géniteurs. Cette-organisation de la « multiparenté archaïque » n'est pas propre aux contes ou à l'animisme, elle existe sous diverses formes dans tout psychisme, y compris le plus rationnel : la bonne étoile, le bon signe astrologique, le bon œil contre le mauvais œil et de multiples objets fétiches pour se protéger : tatouages, bagues, colliers, etc...

Or il se trouve que, comme les médecins, les psychanalystes, les enseignants, les rééducateurs sont également investis de cette façon et, plus peut-être que les enseignants, dans la mesure où ils pratiquent une relation duelle ou en petit groupe et que les enfants les rencontrent dans des moments où ils sont sous menace de déliaison.

En fait, les rapports qui s'établissent sont souvent plus compliqués. Le désir de résilience et loin d'être automatique. Il fait, chez beaucoup d'enfants en rééducation, l'objet d'une résistance qui correspond à une sorte de pacte de fidélité à l'identité négative et, dans ce cas, la proposition d'alliance est utilisée par l'enfant pour exercer, dans le cadre d'un défi, une « pulsion d'ascendance » sur le rééducateur, sous forme d'une emprise de type symbiotique ou mégalomane, ou oedipienne, faite, dans ce cas, de transgressions et de curiosités sexuelles.

Le rééducateur doit être formé à gérer de telles possibilités de débordement. Pendant longtemps, l'institution, sur la base d'une interprétation simpliste du « principe de réalité » a conseillé et conseille encore, d'opposer un non formel à l'enfant qui demande « Je veux que tu sois ma maman... que tu me montres comment on fait l'amour... »

Or, ce non doit être énoncé, mais après reconnaissance de la légitimité du besoin d'affection et du désir de savoir de l'enfant. Et cela dans la distinction du désir parlé et du désir agi. « C'est bien de vouloir faire un câlin, je te félicite d'être affectueux et curieux, mais ici c'est l'école ». Si bien que la dualité des points de vue enfant-adulte débouche sur la question « Comment allons-nous faire ? ». Au lieu d'opposer un « non » catégorique, on met en marche une discussion qui montre à l'enfant qu'on comprend ce qui le motive mais qu'il a également tout un chemin à faire pour se ranger au point de vue de l'adulte.

Si maintenant, tout en prolongeant ce raisonnement, on veut aller plus au fond des choses, on voit que ce qui est en jeu, c'est l'accès à la castration, c'est-à-dire à une appartenance sociale qui implique à la fois le renoncement aux structures syncrétiques de la pensée et l'intériorisation de codes à valeur universelle.

2 - Par figurabilité, on peut entendre que la rééducation comporte deux aspects :

- un travail de régulation de la vie pulsionnelle (le jeu),
- et, comme nous l'avons vu dans des cas cités précédemment, un travail de projection de la vie fantasmatique (notamment le dessin).

Les jeux sont comme chacun le sait, l'un des outils essentiels de la rééducation. Qu'il s'agisse de jeux de rôle qui mettent en scène des conflits à la fois externes et internes, ou qu'il s'agisse de jeux de compétition du type « jeux de société », ils peuvent être décrits par les formules suivantes qui, certes,

simplifient mais n'en ont pas moins une valeur explicite.

Si l'on convient que Fp signifie (force pulsionnelle), que Fap signifie « force antipulsionnelle, c'est-à-dire force interdictrice ou limitatrice, on obtient en gros trois types de situations de rééducation :

- celles où l'enfant cherche à imposer son emprise, y compris dans la violence et le refus d'admettre qu'il est perdant ou qu'il a tort : Fp>Fap ;
- celles où l'enfant se présente, au contraire, comme dominé par la crainte et l'inhibition : Fap>Fp ;
- celles où l'enfant accepte le compromis et, éventuellement, l'inégalité des pouvoirs, sans excès de recherche de domination ou d'installation dans la soumission : Fap et Fp trouvent une formule de co-existence.

Là aussi l'objectif, au-delà du jeu, est de faire entrer l'enfant dans un système de pensée qui n'est ni la primauté du narcissisme de l'enfant, ni la primauté du narcissisme de l'adulte, mais celui de l'acceptation des règles de la vie collective au nom d'un principe supérieur. C'est un changement radical de l'image de soi qui est en question, le passage d'un Moi enfermé dans des règles de vie qui sont celles d'un Moi qui s'inscrit dans un grand Tout valable pour l'ensemble des humains.

Le deuxième outil de figurabilité est le matériel projectif. Comme nous l'avons vu au travers des deux cas cités en début de cette intervention, il est fondé sur la capacité qu'a le dessin de « donner à voir » ce qui ne se donne pas à voir dans le discours clair ou le face à face.

Donner à voir quoi et en vue de quoi ? Disons que le dessin est la mise en scène de la lutte que l'enfant livre à l'intérieur de lui dans le langage de la visualisation. Il oppose des forces qui procèdent de l'imaginaire, du merveilleux et du pire, à des forces qui sont destinées à être au service de la vie sociale. Je ne peux que renvoyer, sur ce point, à plusieurs textes sur le dessin en rééducation, notamment celui paru sous le titre « Dessin, liens de filiation et accompagnement de soi par soi », (La pensée sauvage Ed., 1998). Il y est montré que la proposition du dessin est, en réalité, faite de six sous-propositions : l'alliance, le donner forme, l'identification projective, le changement d'appartenance, l'individuation, l'auto-guérison (p.334 et suivantes).

Ce type de dessin a une double valeur : il met au dehors de lui quelque chose du monde des « mauvais objets internes » qui empêchent d'habiter le Moi. Pour le rééducateur qui n'est pas suffisamment formé et accompagné, c'est un moment de perplexité, voire de peur. Il s'interroge sur le côté aventureux, illicite, professionnellement transgressif de sa proposition de dessin qui risque de fonctionner comme la boîte de Pandore.

Il lui faut alors comprendre que le dessin n'est ni le dessin pour le dessin, ni seulement celui du monde fantasmatique. C'est une des formes du processus d'auto-guérison où le Moi, par la confrontation avec le négatif, cherche sa chance d'advenir. Cette orientation du travail des rééducateurs va évidemment de pair avec une redéfinition des conditions de leur formation et justifie pleinement une pratique comme celle des groupes de soutien au soutien.

3 - La transmission du désir de croissance s'effectue par le sens même que le rééducateur donne à sa présence, de même qu'au travers des jeux de régulation. Parmi bien d'autres techniques qui visent à la remise en devenir, on peut citer celle qui consiste à séparer Moi accidenté et Moi intact.

Colette est une petite fille de cinq ans, qui a perdu son père lorsqu'elle avait un an. Elle n'est pas mutique à la maison, mais elle l'est à l'école. Lorsque l'enseignante parle de cette enfant, le groupe de soutien au soutien comprend qu'il faut prendre en compte trois aspects :

- 1° la dimension accidentée liée à la mort du père et qui provoque chez elle un sentiment de différence par rapport aux autres enfants ;
- 2° l'organisation réactionnelle qu'elle a mise en place et dont le mutisme est un aspect ;
- 3° le manque de confiance dans le futur.

L'enseignante soutient que l'enfant n'a pas le souvenir de la mort du père. Le groupe explique que ce n'est pas le souvenir qui fonctionne, mais l'image d'elle-même marquée par une agression identitaire qui touche au plus profond de sa filiation. C'est cette image qui s'interpose entre elle et l'école et qu'elle ne sait pas gérer. C'est donc dans une communication avec l'image que l'enfant a d'elle-même que peut opérer, par le regard et la relation, un travail modificateur.

L'intervention du groupe n'a pas permis à l'enfant, via la modification de la perception de l'enfant par

l'enseignante, de dépasser immédiatement son mutisme, mais a contribué à restaurer une attitude positive à l'égard des activités scolaires.

Hugues fait des colères suivies de pleurs et de dépression qui perturbent la classe et les conflits qui s'en suivent sont une grande source de souffrance pour l'enfant lui-même.

On sait que le père est en prison, mais le conseiller pédagogique qui a probablement interprété de façon simpliste les directives de fermeté et du « tout pédagogique » venues d'en haut, dit que « l'école, c'est l'école », donc priorité à la transmission du savoir, même si l'enfant résiste.

Malgré cette injonction, le groupe de soutien au soutien qui travaille avec le rééducateur, lequel travaille également en concertation avec le maître, applique la stratégie de l'écoute tripolaire :

- Substitution au **regard-photo** qui présente l'enfant comme le dérangeur à exclure, du **regard-cinéma** qui tient à la fois compte du passé et des potentialités de l'avenir.

Mais le groupe ajoute l'idée qu'il y a deux Hugues en Hugues, celui pour qui c'est dur et celui qui est en train de se construire. D'où l'utilisation, mais dans le cadre de l'écoute tripolaire, d'interprétations qui, autrement, paraîtraient simplistes. Par exemple : « *Comment va-t-on faire pour que tu sois moins inquiet, que tu reprennes confiance en toi ?* »

On travaille sur la double structure de tout enfant. On travaille également sur la représentation de l'avenir : qu'en sera-t-il, dans un mois ou deux, du changement qui semble difficile à obtenir dans l'immédiat ?

On propose donc à l'enfant de passer d'une dimension de son image à une autre et de le préparer en évoquant l'avenir, à un mouvement de désengagement par rapport à une perception bloquée de lui-même.

On voit ici à l'œuvre la technique des « deux Moi » qui redonne au Moi social norme la prédominance sur le Moi perturbateur et vise à lever le blocage que celui-ci fait peser sur la croissance.

Cette technique, dans les deux exemples, est assortie d'une invitation « Comment va-t-on faire ? » qui met le Moi en dynamique trajectorielle.

Bien d'autres procédés sont de cet ordre : la séparation des vies (celle des parents et celle de l'enfant), la séparation des espaces (maison-école), la séparation des âges (ceux de l'enfant lui-même)...

Il faudrait également mentionner, dans la longue liste des leviers du modifiable, les très nombreuses plateformes de réussite dont nous disposons. Nous oublions souvent de les utiliser, étant donnée notre tendance pessimiste ou insuffisamment constructive, à nous polariser et à nous bloquer sur les aspects négatifs de la situation.

FAUT-IL SUPPRIMER LA REEDUCATION ?

Faire tout par soi-même, les gestionnaires de l'Education Nationale ont toujours eu cette ambition monopolistique. C'est avec regret, en tout cas pas de bon cœur, qu'ils accordent une petite chaise en bout de table à ceux qui, par leur présence, laissent entendre que le rapport au savoir fait intervenir autre chose que le savoir. Les mesures de limitation, actuellement en cours en matière de recrutement, confirment cet état d'esprit.

La situation n'en est pas moins paradoxale. Il n'y a jamais eu autant d'enfants, dans les classes, en grande difficulté et jamais autant d'appels de la part des parents et des enseignants, pour qu'on s'occupe, de la façon la plus personnalisée, du cas de ces enfants.

L'un des malentendus vient de ce que l'on continue, en haut lieu, de penser qu'il suffira de substituer le mot « soutien » à celui de rééducation.

Or l'expérience nous apprend que si le soutien a ses raisons d'être, avec des enfants à Moi relativement solide et à adhésion scolaire acquise, il pose problème pour les enfants chez lesquels un écart cognitif ou identitaire fort s'est déjà creusé.

On nous objecte également qu'à mesure que la qualité de l'enseignement ira en s'améliorant et que le redoublement sera de nouveau pratiqué, la part de la rééducation deviendra négligeable.

Mais il est impossible, pour qui sait comment se construit, se dysconstruit ou se construit autrement

que prévu, l'enfant de toujours, et pour qui ouvre les yeux sur les conditions dans lesquelles les enfants d'aujourd'hui se développent, de penser qu'on éradiquera suffisamment les retentissements de quatre sortes de facteurs :

- Il y aura toujours, dans la construction des phases duelles et triangulaires, des traces des désordres de la vie familiale, ce qui obligera à s'occuper, de façon très particulière, des familles les plus fragiles.
- L'impréparation de ces mêmes enfants à affronter la vie groupale, amènera à reconsidérer ce que signifie leur entrée dans le monde de la pensée et du langage.
- Quelle que soit l'attention que l'on portera en classe au cas des enfants angoissés, en souffrance ou installés dans l'artificialité cognitive, des interventions différenciées, faisant appel à des praticiens spécialisés, resteront nécessaires.
- Quels que soient les progrès qui auront été faits pour dépasser le cloisonnement actuel entre le monde des savoirs scolaires et le monde des grands problèmes de la vie, bien des enfants et des adolescents désemparés auront besoin d'un parler vrai, tant collectif qu'individuel.

LA REEDUCATION EST-ELLE L'AVENIR DE LA PEDAGOGIE ?

Ce n'est pas qu'une boutade. Je suis convaincu, pour ma part, que bien des pratiques qui caractérisent les rééducateurs ont valeur de laboratoire pour l'émergence de nouvelles façons de gérer les relations scolaires.

Ce qu'apporte la rééducation, c'est un « plus », une conception de la personne, une forme de sensibilité relationnelle et une proposition de cadre dont la pédagogie devra de plus en plus s'inspirer.

- Son exemple renforce les enseignants dans leur droit à prendre en compte le vécu non scolaire qui affecte le vécu scolaire des élèves.
- Son exemple renforce dans l'idée que les enfants en difficulté ont besoin d'un autre regard sur le déroulement de leur vie. La notion de regard tripolaire ou encore de dynamique : individuation, désencombrement, futurisation, est indispensable dans le cadre de la classe elle-même, aussi bien pour prévenir que remédier à des vécus négatifs.
- Son exemple renforce dans l'idée de la nécessité d'un espace, qui ne soit ni celui de la classe, ni celui de l'enfant livré à lui-même, où l'on peut déposer ce qui fait problème et chercher des remèdes.
- Son exemple renforce dans l'idée que ce n'est pas parce qu'on prend en compte les dimensions subjectives, qu'on se comporte pour autant en psychanalyste. Entre le « tout pédagogique » et le « tout psychologique », il existe un « langage intermédiaire » dont la nécessité va probablement s'avérer de plus en plus incontournable.
- Son exemple montre la nécessité, pour les enfants, de rencontrer des adultes, hommes ou femmes, qui soient des modèles de fonction paternelle.

Là aussi j'aborderai ce point par une boutade, à savoir qu'être père au sens symbolique, c'est être « père-missive, père-cutant, père-spective » :

- Le père-missive (mittere = faire aller vers), c'est l'allié qui transmet de la non-peur de grandir, qui donne des modes d'emploi, avec le souci que l'enfant devienne, à terme, parent de lui-même.
- Le père-cutant, c'est celui qui coupe avec le fusionnel, tantôt transitionnellement, tantôt très fermement. Il demande que l'enfant se gère du point de vue du tiers, se donne des limites, s'interroge sur ce qu'il fait de sa vie et de son nom.
- Le père-spective rappelle l'obligation d'avoir un futur, mais donne en même temps confiance dans l'aventure humaine. Il transmet à l'enfant la conviction qu'il est porteur de quelque chose qui est intéressant et utile et que la vie vaut la peine d'être vécue même si, momentanément, des aspects douloureux laissent penser le contraire.

C'est dans cette direction, destinée à mieux accueillir l'enfant dans la totalité de ses dimensions, donc à rendre l'école plus habitable, que nous oriente l'acte rééducatif dans ce qu'il véhicule de plus favorable au développement de la personne.

Jacques LEVINE
Psychanalyste, Docteur en Psychologie.