

LA « RÉÉDUCATION » À L'ÉCOLE UN MÉTIER EN DANGER ?

CARMEN STRAUSS-RAFFY*

Résumé *Après un historique de l'évolution du métier de rééducateur scolaire, cet article soulève les questions que posent les orientations des professionnels depuis la création des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). L'adhésion à un modèle inspiré de la cure psychanalytique et éloigné des préoccupations scolaires conduit à des confusions préjudiciables à la profession. Les textes officiels permettent pourtant de penser la rééducation comme espace transitionnel où le rééducateur soutient l'élève à faire le lien entre son monde personnel et la culture de l'école pour la réinvestir.*

Parmi les personnels de l'Éducation nationale exerçant au sein des écoles maternelles et élémentaires, certains n'ont pas de fonction d'enseignement. C'est le cas des psychologues scolaires qui exercent un métier spécifique, ainsi que des « enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative ». Ces derniers, couramment nommés « rééducateurs », n'enseignent pas, contrairement à leur dénomination officielle d'enseignants spécialisés. Ils ont des missions particulières qui visent à permettre aux élèves en difficulté à l'école de retrouver le désir d'apprendre et d'investir leur scolarité. Quel est alors ce métier spécifique ? Quelle est l'identité professionnelle de ses praticiens ? Ces questions m'occupent depuis de nombreuses années à partir d'une position de rééducatrice en milieu scolaire puis en CMPP (1) où j'exerce toujours. Je les reprends actuellement d'un point de vue d'enseignante en IUFM participant à la formation des maîtres spécialisés chargés des aides à dominante rééducative. Elles serviront de fil conducteur à mon propos.

147

* - Carmen Strauss-Raffy, IUFM d'Alsace ; LISEC (Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication).

1 - Centre médico-psycho-pédagogique, lieu de consultation pour enfants et adolescents.

Histoire d'un nouveau métier au sein de l'école

À partir de 1970 (2), plusieurs structures sont créées au sein des écoles maternelles et élémentaires, pour permettre la prise en charge d'enfants présentant des difficultés « particulières, temporaires ou durables ». Aux côtés des classes de perfectionnement existant depuis 1909, des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté qui se veulent plus ouverts sont mis en place : les classes d'adaptation et les Groupes d'aides psychopédagogiques (GAPP). Les classes d'adaptation permettent à des enfants en difficulté d'adaptation dans leur classe d'être accueillis pour une durée plus ou moins longue « dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès, l'enseignement normal ». Les GAPP sont des équipes composées d'un psychologue scolaire et d'un ou plusieurs rééducateurs dont la mission est la prévention des inadaptations. Centrés sur l'observation des élèves, ils sont chargés d'envisager avec leurs partenaires des aides adaptées aux difficultés de ceux qui ont attiré l'attention. La volonté de maintenir les élèves en milieu scolaire ordinaire est clairement affirmée.

Parmi les aides possibles, figurent les rééducations psychomotrices (RPM) ou psychopédagogiques (RPP) conçues pour prévenir ou réduire les difficultés en question. Ainsi avec la création des GAPP, émerge officiellement un nouveau métier : celui de rééducateur scolaire (3). Si les termes « rééducateur » et « rééducation » figurent explicitement dans les textes officiels (4) régissant le fonctionnement des GAPP, rien n'est dit sur la nature des rééducations. Les directives techniques annoncées, relatives aux moyens, aux démarches et aux méthodes caractérisant la fonction de chacun des membres du GAPP n'ont pas vu le jour. Seuls les objectifs sont explicités : l'aide doit permettre aux enfants de mieux s'adapter à leur classe et de tirer profit de l'enseignement « sans avoir besoin d'aide extérieure ».

Vingt ans plus tard, en 1990, soit un an après la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation, qui énonce l'impératif de placer l'élève au centre du système éducatif, le ministère de l'Éducation nationale restructure l'ensemble des aides spécialisées. L'école est progressivement passée d'une logique ségrégative à une logique intégrative. Elle manifeste la volonté d'accueillir tous les enfants (l'accueil des enfants han-

2 - Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970.

3 - L'Éducation nationale avait déjà engagé une formation de rééducateurs chargés de réadaptations psychopédagogiques (en 1960) et psychomotrices (1964) ; ils exerçaient essentiellement dans les CMPP.

4 - *Ibid.* et circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976.

dicapés progresse) et valorise la réussite de tous ; elle doit adapter son action et son fonctionnement à ceux qui ont des difficultés. Le contexte est nouveau, disent les textes, et l'école doit organiser des actions d'aides spécialisées en fonction des besoins locaux. Les GAPP se voient remplacés par des dispositifs qui se veulent « plus souples » et plus « efficaces » : les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). La composition du nouveau dispositif se modifie. S'il y a toujours un psychologue scolaire et deux enseignants spécialisés, il n'est plus question de deux types de rééducateurs : l'un des enseignants est chargé des « aides à dominante rééducative » l'autre, des « aides à dominante pédagogique ». Ces dernières « ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite ». Quant à l'objectif des actions d'aide à dominante rééducative, il est orienté vers « l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'effcience dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école » et vers la restauration du « désir d'apprendre et l'estime de soi » (5). En dehors des visées, rien n'est dit sur la rééducation elle-même, si ce n'est que les intervenants choisiront « dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle ». Il n'y a plus de spécificité de RPM ou RPP, mais un corps unique de rééducateurs.

Une circulaire datant de 2002 (6), régit le fonctionnement actuel des RASED. Elle en spécifie les missions : « prévenir les difficultés durables des élèves et aider à leur dépassement », soit une mission de prévention et une autre de remédiation. Des précisions sur le travail des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante rééducative sont apportées. On notera au passage que les termes « rééducateur » ou « rééducation » très présents dans les textes sur les GAPP, plus en retrait dans celui de 1990, ont disparu du paysage. Les « aides à dominante rééducative » sont préconisées lorsque les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire sont problématiques. Il s'agit alors de « restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration ». On explique que certains enfants sont pour diverses raisons empêchés de satisfaire aux exigences scolaires ou aux attentes des adultes. « Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques ». Favoriser l'engagement actif de l'enfant et la construction ou la reconstruction de ses compétences d'élève, l'aider à reconquérir le désir d'apprendre et l'estime de soi, à

5 - Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

6 - *Ibid.*

ajuster ses conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, tels sont les ingrédients au service d'une finalité « qui ne doit pas être perdue de vue » : que l'enfant devienne plus efficient dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. Toute liberté est laissée quant aux méthodes de travail.

Ce rapide survol historique montre l'émergence timide et les fluctuations d'un nouveau métier au sein de l'école. Le flou qui entoure sa nomination, le vide laissé quant à la dénomination de la nature de cette modalité d'aide, la lenteur dans la théorisation de ses fondements sont à l'image de la difficulté que les praticiens vont rencontrer pour se définir et être reconnus.

La rééducation pour rejouer son histoire ?

À l'époque des GAPP, les rééducateurs ont trouvé des repères théoriques et pratiques du côté de leurs collègues de la santé (RPM ou RPP exerçant en CMPP ou autres lieux de soin), mais la théorisation de ces pratiques propres au cadre d'exercice spécifique de l'école était rare. À partir de 1990, plus aucun modèle extérieur ne correspondait à ce nouveau type de rééducateur. Divers auteurs se sont penchés sur cette nouvelle identité, chacun à sa manière essayant d'apporter son élaboration dans un champ où tout était à construire et où les praticiens étaient en attente de repères.

Pendant la période de la transformation des GAPP en RASED, J. C. Barat, professeur dans un centre de formation des maîtres spécialisés en adaptation et intégration scolaires, écrit un livre désormais épuisé qui aide à penser la pratique rééducative : *La rééducation dans l'école* (7). L'équipe de formateurs dont il fait partie est alors inscrite dans le projet d'une formation fusionnée entre RPM et RPP, pour réduire les clivages d'opposition entre les deux types de rééducation dont les différences tiennent essentiellement à la nature des médiations utilisées. Il est question d'une formation initiale unique à l'issue de laquelle le rééducateur choisirait sa spécificité qu'il approfondirait en formation continue. Mais le ministère transforme le projet ; il crée un corps unique de rééducateurs et les spécificités disparaissent. Barat a le mérite d'innover en développant une véritable pensée pour un travail spécifique au sein de l'école. Il rappelle que la préoccupation exclusive du rééducateur est de permettre la réconciliation de l'enfant avec l'école. « Rééduquer, écrit-il, consiste en une tentative pour réduire la charge affective qui pèse sur certains comportements qui, de ce fait, deviennent inadaptés, en offrant des substituts progressivement moins chargés, jusqu'à ce que ces affects soient suffisamment dilués, répartis, élaborés en représentations symboliques ; puis par un jeu d'identifications croisées réinvestis

7 - J.-C. Barat, *La rééducation dans l'école*, Paris : Armand Colin, 1990.

dans les activités dont l'échec avait justifié la prise en charge». Il pointe trois fonctions de la rééducation articulées dans un rapport dialectique : la fonction restauratrice (en prenant appui sur ce qui va bien, l'enfant va retrouver confiance en ses capacités), la fonction symboligène (l'enfant est stimulé à symboliser, à créer des symboles ce qui lui ouvre la voie à la sublimation), la fonction séparatrice (l'enfant va apprivoiser la séparation nécessaire d'avec ses proches et trouver la bonne distance affective pour pouvoir apprendre).

L'ouvrage apporte d'intéressants repères qui situent bien la spécificité d'un travail rééducatif dans l'école, il est étayé de quelques exemples. La distinction entre les deux types de rééducations, RPM et RPP est sur le point de disparaître au moment de la publication de l'ouvrage, et l'auteur évoque les questions qui se posent autour de cette transformation.

En 1991, paraît un autre livre qui va profondément marquer le monde de la rééducation à l'école : *La parole rééducatrice* de Y. de La Monneraye (8). L'auteur, professeur de philosophie, est alors responsable d'un centre de formation et concerné en premier chef par la formation des maîtres chargés de l'aide à dominante rééducative. L'idée force de l'ouvrage consiste à considérer les difficultés scolaires comme symptômes au sens psychanalytique du terme (9). Si pour Barat la rééducation doit se préoccuper du symptôme, pour La Monneraye au contraire, il ne faut pas chercher à le faire disparaître. « Si un sujet a construit un symptôme – inconsciemment bien entendu –, ou, pour nous rééducateurs, si un élève a construit un échec scolaire, c'est que cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa "personne psychique" ; raison pour laquelle on dit parfois qu'il faut respecter le symptôme. À dire vrai, ce n'est pas le symptôme qu'il faut respecter, mais le sujet qui l'a créé ; une autre formule courante paraît donc meilleure : "ne pas toucher le symptôme ou ne pas s'occuper de le réduire ou de le faire disparaître à toute force" » (10).

À partir de ce postulat, La Monneraye envisage la rééducation comme un lieu où l'enfant va pouvoir parler, être écouté et mettre en scène ce qui sous-tendrait son symptôme. La relation rééducative est alors pensée comme « la mise en scène,

8 - Y. de La Monneraye, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse : Privat, 1991.

9 - Le symptôme au sens psychanalytique est lu comme un message inconscient porteur de sens. Irruption du discours inconscient relatif au désir, le symptôme est à entendre comme une parole voilée, se disant à l'insu du sujet, un message à déchiffrer, qui cache et révèle ce dont il est question.

10 - *Ibid.*, p. 31.

pendant le temps des séances, de la "déconstruction" et la "reconstruction" des situations qui permettront à l'enfant de se représenter son histoire » (11). Il s'agit d'une scène sur laquelle l'enfant va pouvoir rejouer son histoire, sa problématique, mettre en mots ce qui est supposé constituer ses empêchements à être élève. « La règle fondamentale – dit encore l'auteur – est que l'enfant parle de ce qui lui fait difficulté, étant entendu que toutes les formes d'expression, en particulier le jeu, sont autorisées du moment qu'elles sont de l'ordre du faire-semblant » (12). Tout ce que l'enfant fait en salle de rééducation est considéré comme du « jeu pour se parler », un moyen pour jouer et raconter des histoires au rééducateur, dans le but de « se construire ou se reconstruire sa propre histoire ».

D'aucuns se demanderont à juste titre où est passée la question scolaire. D'autres s'interrogeront sur cette conception de la rééducation qui ressemble à s'y méprendre à la psychanalyse d'enfants. Dans la rééducation ainsi conçue, la dimension cathartique paraît essentielle. Elle présuppose qu'une fois les difficultés de l'enfant rejouées, exprimées sous un mode symbolique (le jeu symbolique, la parole, le dessin), elles n'auront plus lieu d'être. La Monneraye se défend par avance du reproche de pratiquer des psychothérapies, posant qu'elles ne peuvent se faire que dans des lieux institutionnels destinés au soin. L'école n'est pas un lieu de soin et le rééducateur doit s'interdire d'être dans ce registre. « L'écoute du sujet souffrant à l'école » n'est donc pas de la psychothérapie, prévient-il. Plusieurs arguments sont avancés en ce sens : toute souffrance psychique n'est pas de l'ordre de la pathologie ; écouter la souffrance psychique n'est pas l'apanage des psychothérapies ; et de surcroît, le rééducateur s'interdit d'interpréter, il se contente simplement « d'entrer en résonance avec l'enfant ». Et l'auteur précise : « Au fond, c'est à l'enfant de faire lui-même ses interprétations et les interventions du rééducateur n'ont pour but que de l'aider dans ce travail » (13). Pour lui, la visée du thérapeute serait d'aider le sujet souffrant à faire disparaître sa souffrance, tandis que « le rééducateur ne se situe pas comme soignant une souffrance à faire disparaître, mais comme interlocuteur d'un sujet qui est muet parce que son échec le parle » (14).

Dans ce dispositif, les parents n'ont qu'une place toute relative. Le rééducateur va les solliciter pour qu'ils autorisent leur enfant à faire un « travail personnel pour y voir clair en ses difficultés », pour qu'ils « permettent à leur enfant de faire quelque chose

11 - *Ibid.*, p. 13.

12 - *Ibid.*, p. 199.

13 - *Ibid.*, p. 211.

14 - *Ibid.*, p. 49.

qui pour une part va leur échapper ». C'est aux parents de « l'élève » qu'il s'adresse, pas de l'enfant dans sa famille. Ainsi l'entretien ne portera pas sur l'histoire familiale, il sera uniquement centré sur le parcours scolaire.

Ce qui frappe à la lecture du livre, c'est la reprise d'un vocabulaire qui n'est autre que celui de la cure psychanalytique. Il y est question de « règle fondamentale », de « l'autre scène », d'interdit de prendre les paroles de l'enfant sur le versant de la réalité, d'un travail qui ne porte pas sur le Moi, qui évite les identifications, etc. Cet amalgame entre les registres de la psychanalyse et de la rééducation n'apporte-t-il pas une grande confusion dans le monde scolaire ?

Ce livre a eu un puissant retentissement. Dans le désarroi tant pratique que théorique des rééducateurs, il offrait un modèle séduisant. Les centres de formation en ont fait une référence incontournable. Certains auteurs qui ont tenté de faire avancer la réflexion dans le champ de la rééducation s'en inspirent, accentuant parfois ce que j'appelle la dérive « psy ». Citons à titre d'exemple le récent ouvrage de H. Garrel, rééducatrice et D. Calin, professeur de philosophie et formateur d'enseignants spécialisés en IUFM : *L'enfant à l'ordinateur* (15). Les auteurs montrent l'intérêt de l'utilisation de l'ordinateur en s'appuyant sur plusieurs parcours rééducatifs (16). Ils présentent la rééducation comme « une désorganisation psychique bien tempérée, indispensable pour opérer les réaménagements psychiques nécessaires à l'enfant ». Au rééducateur de régler la « dialectique de la désorganisation-réorganisation », en fonction des besoins de l'enfant. Il s'agirait donc avant tout d'un travail psychique. Trois règles en régissent l'avancée : le caractère contractuel de la rééducation, la règle du secret et celle du « faire semblant ». Toujours selon le modèle psychanalytique inavoué, la rééducation est scellée par un contrat entre l'enfant, le rééducateur, ses parents et l'enseignant, et ce qui se passe en séance devrait rester secret entre l'enfant et le rééducateur. L'argument avancé est que ce travail est exclusivement voué « aux besoins subjectifs de l'enfant ». Or ces besoins correspondent rarement aux attentes de la famille ou de l'école, tournées vers les exigences d'adaptation à la scolarité que les auteurs ne souhaitent pas voir peser sur la rééducation. Quant à la troisième règle, elle stipule que l'enfant peut tout faire et tout dire à condition que ce ne soit pas « pour de vrai ». L'idée du « faire semblant » resurgit ici, justifiée par le fait qu'elle engagerait l'enfant à une prise de distance avec ses actes et ses paroles, ce qui permettrait un véritable travail psychique et non pas une simple

15 - D. Calin, H. Garrel, *L'enfant à l'ordinateur. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté*, Paris : L'Harmattan, 2002.

16 - Les auteurs ne précisent pas explicitement le cadre de ces suivis. Il s'agit vraisemblablement d'un travail effectué dans un lieu de soin.

décharge émotionnelle. Et les auteurs de conclure cette présentation du champ rééducatif : « Cet univers secret, voué à l'expression de la subjectivité de l'enfant, institue une scène sur laquelle il va pouvoir rejouer à sa façon son histoire, pour tenter de relancer les dés de sa destinée. » (17)

Les pratiques rééducatives dans les écoles sont fortement inspirées par ce courant de pensée, et la finalité de réconciliation scolaire de la rééducation semble parfois perdue de vue. Comment expliquer un tel engouement ?

Les risques d'une fascination

La rareté et l'imprécision des prescriptions ministérielles quant aux méthodes rééducatives n'est pas un motif suffisant pour expliquer une adhésion souvent inconditionnelle à un prêt-à-penser séduisant. Cet état de fait pourrait au contraire être perçu comme une incitation à inventer et diversifier des pratiques à partir des quelques points de repères avancés. Faut-il mettre en cause les motivations des enseignants à s'orienter vers la rééducation ? Il est vrai que certains font ce choix à un moment de leur vie professionnelle où ils éprouvent de la lassitude à l'égard des difficultés de leur métier. Le discours courant dans les centres de formation incite aussi fortement les stagiaires à se déprendre de leur métier d'enseignant pour s'engager dans une nouvelle identité professionnelle. Cela justifie-t-il un évitement quasi phobique à l'égard de tout ce qui évoque la pédagogie ? Au-delà de ces facteurs favorisant l'attraction vers les idées avancées, une certaine fascination à l'égard de l'aura un peu magique du « psy » n'est-elle pas sourdement à l'œuvre ? La manière de travailler suggérée par La Monneraye met le rééducateur directement en contact avec un matériau fantasmatique qui peut paraître attirant même s'il risque de le déborder. Les garde-fous mis en avant (cadre précis, contrat, projet, rituels, interdiction d'interpréter, etc.) sont-ils suffisants pour le protéger des fantasmes de toute puissance induits par la position professionnelle préconisée ?

154

Pour les auteurs de ce courant niant le sens du terme « rééducation », le projet rééducatif ne doit pas avoir de visée adaptative ni normative. C'est dire combien la question scolaire est éloignée, voire évacuée. Une telle position n'engage-t-elle pas les rééducateurs dans une fausse route dangereuse pour la profession ? Serait-il dégradant d'avoir des visées adaptatives pour les élèves ? Leur permettre de trouver ou retrouver le chemin de l'école, la voie des apprentissages signifie-t-il obligatoirement nier leur subjectivité ?

17 - *Ibid.*, p. 15.

Il est à craindre que l'échec programmé de la fuite en avant vers le « psy » ne mette en danger l'existence même de la profession. Actuellement, de profondes transformations sont en cours dans le secteur de l'« adaptation et de l'intégration scolaire ». Elles touchent divers éléments dont la formation des maîtres spécialisés qui se voit réduite de moitié. D'autres changements sont annoncés. Est-ce un hasard si un certain nombre de RASED voient leurs postes de rééducateurs non pourvus? Faut-il s'alarmer des propos de la commission Thélot (18) qui envisage la suppression des RASED à l'horizon des quinze ans à venir, en argumentant ainsi : « Le fait d'isoler un élève ou un groupe d'élèves pour lui apporter une aide spécifique, sans continuité avec les activités conduites en classe, ne lui semble pas constituer une réponse efficace à la difficulté. »

La position du monde de la rééducation a une autre influence plus indirecte sur la manière d'aider des enfants dont les difficultés scolaires sont plus résistantes. Lorsque les aides à dominante pédagogique assurées par les enseignants spécialisés trouvent leurs limites pour ces élèves, on fait souvent appel aux rééducateurs ; obnubilés par l'injonction de ne pas toucher au symptôme, ils ne se montrent guère curieux de la nature des difficultés scolaires des élèves dont ils s'occupent ; elles sont d'emblée supposées d'origine psychologique et abordées comme le ferait un psychologue se référant à la psychanalyse. De ce fait, les orientations vers des psychothérapies dans les lieux de consultations sont rares. Les rééducateurs sont peu enclins à faire des bilans, à rencontrer l'enfant sur le terrain de ses difficultés, à s'intéresser à la manière dont elles se manifestent, à ce qu'il pourrait en dire. La Monneraye ne les y encourage pas : « tester », « bilaniser », écrit-il, c'est « mettre en grille, autant dire "griller", c'est toujours quoi qu'on en dise, fermeture. Celui qui se lance dans ce genre d'exercice est comparé "à un être armé de tests, de grilles ou de questions", et qui l'attend (l'enfant) au tournant tel un violeur prêt à se jeter sur sa proie » (19).

Ainsi, laisse-t-on insidieusement une place manquante au sein de l'école, celle qu'occupaient autrefois les RPP, comme si la rééducation actuelle occultait ce versant de son travail, opérant un détournement sémiologique du terme même de rééducation. Il ne reste plus aux parents, aux enseignants ou aux membres des RASED eux-mêmes qu'à se tourner vers l'orthophonie. Est-ce un hasard si l'on assiste à une augmentation des prises en charge orthophoniques centrées sur les questions d'apprentissage et plus seulement sur les problèmes de langage? Est-ce un hasard si le nombre d'enfants dits dyslexiques semble augmenter? C. Ouzilou, orthophoniste auteur de

18 - *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par C. Thélot, Scéren : CNDP, 2004.

19 - *Ibid.*, p. 143.

Dyslexie, une vraie-fausse épidémie (20) questionne ce phénomène. Si elle met en cause la manière d'apprendre à lire aux enfants, elle porte aussi un regard critique sur les diagnostics rapides des RASED. Elle estime que les problèmes « psy » de l'écolier et le milieu familial sont trop souvent utilisés comme arguments pour justifier son inappétence scolaire. Les enfants sont alors adressés à des personnels de la santé pour des difficultés qui pourraient être solutionnées à l'école. Ainsi contribue-t-on paradoxalement à la médicalisation des difficultés scolaires et à la confusion généralisée.

Dans ce contexte complexe, comment pourrait-on penser autrement la question de la rééducation à l'école ?

Un retour aux textes

Comment qualifier l'essence du travail rééducatif situé dans l'entre-deux des champs pédagogique et thérapeutique ? Peut-on le définir autrement que par la négative ? A-t-il réellement une spécificité propre ou est-il condamné à se calquer sur un champ ou un autre ?

Un retour à la circulaire de 2002 permet d'ouvrir des pistes prenant en compte le champ pédagogique sans se fermer pour autant à la dimension psychique. Le rééducateur y est invité à aider les enfants « à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques » pour qu'ils puissent *in fine* trouver ou retrouver une « meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et les apprentissages ». Ce texte conduit à penser la rééducation comme un espace intermédiaire entre ces deux mondes séparés, voire en rupture chez l'enfant qui peine à être élève. Il incombe au rééducateur, passeur entre ces deux mondes, de créer des médiations pour que s'accomplisse ce travail de lien. Rappelons que l'étymologie du terme « médiation » renvoie à deux mots latins : le verbe « *mediare* », s'interposer, et l'adjectif « *medius* », qui est au milieu. Des significations actuelles du mot, « entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis », et « le fait de servir d'intermédiaire, ce qui sert d'intermédiaire », nous retiendrons l'idée d'une entité fonctionnant comme intermédiaire entre deux pôles pour tenter de les concilier. Les deux pôles en question étant le monde de l'enfant pris dans ses difficultés et celui de l'école, ses objets d'apprentissages, ses codes, ses règles, ses contraintes. La dynamique de ce travail de lien soutenu par le rééducateur est orientée vers sa visée

ultime: la réconciliation de l'enfant avec le métier d'élève, l'entrée dans la culture scolaire et les apprentissages qu'elle suppose.

La rééducation comme étayage du passage vers la sublimation

L'espace intermédiaire de la rééducation n'est pas sans présenter quelques analogies avec l'aire transitionnelle de Winnicott, cette troisième aire entre la réalité psychique personnelle et l'environnement de l'individu. Elle s'origine dans l'espace potentiel qui unit et sépare le bébé et la mère lorsqu'elle exerce un maternage « suffisamment bon et long », communiquant à son enfant un sentiment de sécurité et de confiance. Lorsque l'enfant, soutenu par l'adulte peut remplir cet espace potentiel « par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle » (21), il s'inscrit dans un mouvement qui lui permet l'expérience de la séparation et l'entrée dans la vie sociale.

À l'horizon d'un réinvestissement de la scolarité, la rééducation pourrait être pensée comme une tentative de déployer, d'amplifier l'espace potentiel de l'enfant, de l'ouvrir au jeu créatif, au travail de symbolisation (22) et progressivement aux activités culturelles. Au « passeur » reviendrait d'introduire ces médiations allant du jeu créatif aux objets culturels, adaptées à l'âge de l'enfant, à ses capacités réelles et à son niveau de développement, tout en étant aussi l'occasion d'un plaisir partagé entre l'enfant et lui. Dans cette perspective, le jeu ne viserait pas l'expression des difficultés, il ne s'agirait pas d'un jeu pour se parler ni pour reconstruire son histoire, mais du jeu comme outil symbolique, lieu de création de symboles, processus d'activation de la symbolisation. Il serait ensuite progressivement orienté vers des niveaux de symbolisation de plus en plus élaborés, visant ceux qui sont requis par l'école.

157

Winnicott recommande aussi aux adultes « qui prennent soin des enfants de tous âges » de les mettre « en contact avec les éléments appropriés de l'héritage culturel ». Cela sous-entend que ces adultes se fassent « passeurs vers la sublimation », ce « processus postulé par Freud pour rendre compte d'activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité, mais qui trouveraient leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle » (23); processus qui est à la base de l'édification de la culture. Le

21 - D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris: Folio, 1971, p. 199.

22 - Il s'agit de la possibilité d'évoquer, de rendre présents – autrement que par la présence réelle – des choses, des êtres, des situations, par la création de symboles.

23 - J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris: PUF, 1978.

rééducateur ne fait-il pas partie de ces adultes qui prennent soin des enfants ? N'est-il pas particulièrement bien placé pour accompagner et soutenir l'enfant dans ce passage vers la « domestication » de ses pulsions, afin qu'elles trouvent satisfaction dans les objets culturels ? Cela suppose qu'il puisse lui-même faire signe de son propre passage et des bénéfices symboliques qu'il trouve dans la sublimation.

Un courant rééducatif s'inscrit dans la voie ouverte par Winnicott du côté des objets culturels.

La médiation des objets culturels

La psychopédagogue (24) J. Méry travaille dans cette orientation en utilisant les textes littéraires et autres « textes de la verticalité » comme les dénomme Bachelard. Elle montre que la fréquentation de ces textes qui ont traversé le temps, mythes, contes et œuvres littéraires de notre patrimoine, « nous conduirait à faire des liens entre ce qu'il y a de plus profond en nous, la partie invisible et souterraine de notre être et celle qui, puisant son énergie psychique dans ce réservoir qu'est le Ça, pousse l'homme à s'élever au-dessus des contingences matérielles et à s'employer à des activités artistiques et intellectuelles » (25). Ces textes sont proposés comme médiation dans la rencontre psychopédagogique. Ils sont supports d'un travail pédagogique, mais aussi plus indirectement d'une activité psychique intense parce qu'ils font écho aux questions et fantasmes des enfants.

158

Dans la même logique, S. Boimare dans *L'enfant et la peur d'apprendre* (26) montre l'impact psychique de ces récits sur des enfants en rupture scolaire. Ces textes porteurs qui parlent des questions essentielles de la vie, des origines, de la mort, les touchent profondément parce qu'ils évoquent leurs angoisses les plus archaïques ravivées par les situations d'apprentissage. Ils offrent des représentations, des images à des peurs, des émotions, des préoccupations identitaires qui peuvent alors être affrontées. Ainsi l'enfant peut-il renouer avec la possibilité de penser qu'il avait court-circuitée pour se protéger du trop plein d'inquiétudes suscitées par le déséquilibre et les doutes que crée tout apprentissage. S. Boimare utilise aussi ces textes comme supports d'un travail pédagogique, articulant ainsi la dimension psychique et le travail intellectuel.

24 - C'est le nom donné aux rééducateurs dans les CMPP.

25 - J. Méry, « Croyance, illusion, plaisir, la complexité de l'acte de lire », in *Laisse-moi t'écouter*, Revue n° 4 de l'association des Amis du CMPP C. Bernard, Paris, 1993.

26 - S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2004.

J'ai personnellement élaboré une forme de travail explicitée dans *Le saisissement de l'écriture* (27), qui permet une telle articulation par la médiation de l'écriture. Avec un dispositif proche de celui d'un atelier d'écriture littéraire, les enfants sont accompagnés à écrire à partir de propositions pensées à leur intention et étayées de textes littéraires. Le choix des propositions n'est pas le fruit du hasard, même si la part du tâtonnement est grande. Il se fait à partir de ce que j'entends de leurs questions, dans la recherche de ce qui pourrait accrocher leur subjectivité et leur implication. Ma propre subjectivité est engagée dans ce travail, j'y suis avec mes doutes, mes craintes, mais aussi mes goûts et mon désir, seule condition pour qu'il y ait rencontre véritable avec les enfants. Ils sont invités à travailler et retravailler leurs écrits « à la manière d'un écrivain ». Qu'il s'agisse de fiction, d'autobiographie, de poésie ou de tout autre genre littéraire, ils y expriment de manière plus ou moins déguisée des éléments de leur problématique qui sont la matière première de l'écriture ; s'ils sont entendus par le psychopédagogue qui en devient destinataire, ils ne sont pas repris en tant que tels, mais orientés vers une forme littéraire. Le travail est centré sur la forme du texte, ses qualités littéraires, sa construction, la clarté, la cohérence, jusqu'à la socialisation de cet écrit et son passage vers des lecteurs potentiels. Les textes circulent lorsqu'ils ont une forme suffisamment aboutie et les enfants se sentent renarcissés de pouvoir les montrer dans leur famille ou à l'école. Tous ne sont pas en mesure d'écrire eux-mêmes ; le rééducateur peut alors se faire scribe et retravailler ce qui s'est écrit de la même manière. Les enfants, lorsqu'ils se saisissent de l'écriture, montrent comment devenir auteurs les ouvre à la dimension de l'altérité, transforme leur rapport à eux-mêmes et à autrui, et leur permet de (re) devenir acteurs de leur métier d'élève. Ce travail permet la conquête d'un outil symbolique qui a une double fonction : les enfants y apprivoisent peu à peu les contraintes de la langue écrite et se réconcilient avec les apprentissages, et au détour, l'écriture leur permet de métaboliser et pacifier des histoires tourmentées, de transformer, sublimer des difficultés psychiques en objets littéraires, traces du lien entre le plus intime du sujet et l'universel de la culture.

Les démarches de ce courant rééducatif n'inscrivent pas l'expression des difficultés ou la reconstruction de l'histoire comme préalables à l'accès à la culture scolaire. À l'inverse, elles s'appuient sur l'idée que l'appropriation d'objets culturels proches des questions vives des enfants leur permettra une sorte de réanimation intellectuelle, l'accès à la pensée pour « se panser », et la possibilité de susciter le désir d'apprendre. Lorsque l'enfant aura franchi le pas vers ces activités, et s'en sera saisi, il sera prêt à continuer le chemin avec son enseignant en classe, dernier passage dans

27 - C. Strauss-Raffy, Paris : L'Harmattan, 2004.

lequel le rééducateur l'accompagnera : par la relation de confiance tissée avec l'enseignant, par le témoignage de la reconnaissance de son travail, il soutiendra la possibilité que l'enfant transfère ses investissements vers le maître et la classe. Les activités scolaires auront alors trouvé du sens et l'enfant sera prêt à trouver une place de sujet dans sa scolarité.