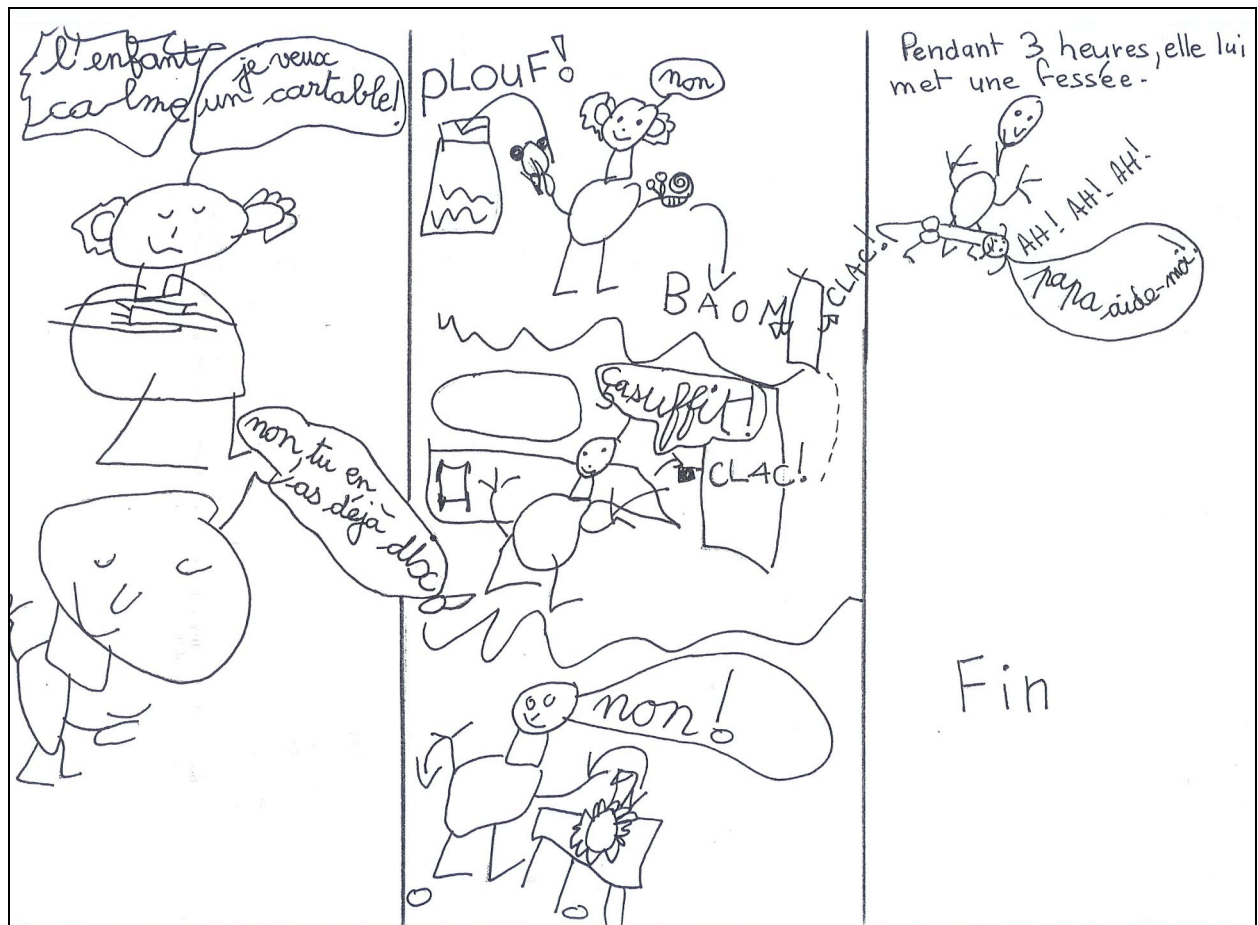


La restauration de l'estime de soi

Quel rôle pour le maître G ?



Directrice de mémoire: Carmen Strauss-Raffy

Tous mes remerciements à...

**Mme Strauss-Raffy, Directrice de mémoire
Qui a balisé mon chemin,**

**Martine Aubry, rééducatrice
Qui a accompagnée mes débuts hésitants,**

**Les professeurs de l'IUFM
Qui ont su partager leur enthousiasme.**

SOMMAIRE

Introduction

I : L'estime de soi p.5

I.1 : Indices révélateurs d'une mauvaise estime de soi

I.2 : Définitions

I.3 : La construction de l'estime de soi

I.4 : La place de l'estime de soi dans les apprentissages

II : Le maître spécialisé chargé des aides rééducatives p.13

II.1 : Références théoriques

II.1a : La circulaire du 30 avril 2002

II.1b : L'aide rééducative

II.1c : La diversité des pratiques

II.1d : Le cadre rééducatif

II.2 : Le réseau d'aide sur le terrain

II.2a : Le RASED d'Offemont

II.2b : Le cadre matériel

III : Le travail rééducatif p.20

III.1 : Analyse et projet d'aide

III.1a : Présentation d'Alima

III.1b : Présentation de Samuel

III.2 : Les processus rééducatifs

III.2a : Le processus rééducatif d'Alima

III.2b : Le processus rééducatif de Samuel

III.3 : Bilan

Conclusion p.31

Bibliographie p.32

Annexes p.34

INTRODUCTION

Tout au long de ma carrière, en élémentaire d'abord, puis en maternelle, j'ai rencontré de nombreux élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage. Certains, dès le début de leur scolarité, baissaient les bras, semblaient n'avoir aucune envie d'apprendre, aucune confiance en eux...

Pour les aider, j'ai cherché du côté des méthodes d'enseignement, essayé différentes démarches, mis en place des moments de soutien, sans toujours parvenir aux résultats escomptés.

Les interventions de la psychologue scolaire et de la rééducatrice m'ont ouvert de nouvelles portes, permis de mieux comprendre certains comportements, de mieux ajuster mon enseignement...

J'ai eu envie, moi aussi, de m'investir dans ce type de fonction: je pensais y trouver de nouveaux outils pour mieux appréhender les modalités d'apprentissage. Mais, plus j'avance dans ma formation, plus j'ai le sentiment que cette nouvelle tâche est infiniment plus complexe que cela, qu'elle demande une transformation complète de mes habitudes de fonctionnement, tant dans l'approche de la difficulté que dans l'analyse de ma pratique.

Je m'engage, tel un randonneur, sur un chemin inconnu : le chemin de la rééducation. Pour l'instant, je suis surtout préoccupée par la nécessité de garnir mon sac, de préparer l'itinéraire, de tenir compte des aléas climatiques. C'est d'autant plus important que je serai guide!

Dès les premiers jours de mon stage filé, l'attitude de certains enfants, lors des passations des épreuves d'évaluation nationale de GS/CP, m'a interpellée : quelques-uns étaient très sûrs d'eux, trop parfois ; d'autres hésitaient longuement, avaient besoin d'être encouragés, disaient d'emblée qu'ils ne savaient pas... qu'ils ne réussiraient pas. Cette estime de soi fragilisée m'est alors apparue comme l'un des obstacles essentiels à leur réussite scolaire. Une question s'est alors imposée : ***quel est le rôle du maître spécialisé chargé des aides rééducatives face au problème de la restauration de l'estime de soi ? Sur quel travail peut-il s'appuyer ?***

Je formule l'hypothèse que le maître G, par son attitude, par l'instauration de règles simples, par le choix de médiations, par sa capacité à trouver des réponses adaptées à la spécificité de chacun, va permettre à l'enfant d'être en situation de réussite, de retrouver confiance en lui, de s'estimer davantage.

Je vais organiser ma réflexion en trois chapitres :

- ✘ dans un premier temps, je m'intéresserai, de façon théorique, à l'estime de soi et à son importance dans les apprentissages,
- ✘ ensuite, je m'interrogerai sur le rôle du maître spécialisé chargé des aides rééducatives en m'appuyant sur les textes officiels et sur les écrits de différents rééducateurs,
- ✘ enfin, dans le cadre de suivis rééducatifs, j'articulerai ces données théoriques avec ma pratique en stage filé pour mettre en évidence ce qui favorise la restauration de l'estime de soi dans la relation d'aide.

...

I : L'estime de soi

Dès mes premières observations en stage filé, j'ai été confrontée à plusieurs enfants dont les maîtres disaient qu'ils manquaient de confiance en eux, qu'ils n'avaient que peu d'estime d'eux-mêmes. J'ai essayé d'observer comment cela se traduisait de manière précise dans leurs comportements.

« En effet, quand on évoque le manque de confiance en soi, l'image qui vient est celle de l'enfant qui reste dans un coin de la cour de récréation, qui n'ose pas grimper sur le toboggan, qui pleure, tremble ou pâlit quand le maître crie. [...] En fait, il n'existe pas de portrait robot de l'enfant qui n'a pas confiance en lui. »

Cette affirmation de M.B Chicaud¹ est confirmée par l'observation d'Alima et Samuel², deux des élèves suivis en séances rééducatives dès le mois d'octobre par ma maîtresse de tutelle.

Alima est une élève de grande section : en début d'année scolaire, elle se montrait très inhibée, prenait peu la parole, presque toujours sur sollicitation, restait en retrait, participait peu en classe et ne prenait pas d'initiatives. Elle se contentait de suivre le groupe.

Samuel, lui, est un élève de CE1, qui au contraire parlait beaucoup, s'agitait énormément, adoptait un ton fanfaron quand on évoquait le travail scolaire, refusait de s'investir et surtout de montrer ses points faibles ... cependant, il laissait parfois échapper des paroles lourdes de sens :

« Ma mère, elle dit que j'suis pas beau ! » ... « La lecture, de toutes façons, j'm'en fous »

I.1 : Indices révélateurs d'une mauvaise estime de soi

Les deux observations précédentes me conduisent à me demander quels sont les comportements qui peuvent traduire une faible estime de soi.

Le psychologue Claude Michel Gagnon³ a listé une série de manifestations possibles du manque d'estime de soi : l'enfant parle de ses faiblesses plutôt que de son potentiel, minimise ses

¹ M.B CHICAUD, *La confiance en soi*, Bayard

² Leur prénom a été changé, par souci de confidentialité

³ Claude Michel GAGNON ... en référence au cours de S. Castaing, formatrice à l'IUFM de Sélestat

réussites, se perçoit négativement (« *j'suis nul* »), développe un sentiment d'insécurité, se dévalorise par rapport aux autres, se dit incapable de faire des choses pourtant de son âge, craint la nouveauté, est timide, redoute l'échec, pense que les personnes significatives de son environnement le rejettent.

Il peut aussi avoir des attentes irréalistes, surévaluer ses capacités, mépriser les autres, les accuser, ne pas admettre ses fautes, être très axé sur son apparence plutôt que sur ses valeurs.

A noter que si l'enfant correspond uniquement à cette dernière partie, son estime de soi est peut-être survalorisée.

La timidité d'Alima, son peu d'engagement, sa crainte face aux activités nouvelles, ses « *je ne sais pas !* » avant même d'avoir essayé, l'image négative que Samuel a de lui-même, le sentiment de ne pas être accepté tel qu'il est par sa mère, le peu de cas qu'il fait semblant d'avoir pour ses difficultés scolaires, la responsabilité qu'il rejette sur sa maîtresse en refusant d'admettre ses débordements ... sont autant d'indices révélateurs d'une faible estime de soi.

Pour tenter de comprendre ces manifestations différentes et pour espérer intervenir efficacement, il me paraît maintenant nécessaire de mieux cerner le concept d'estime de soi.

I.2 : Définitions

Ce concept n'est pas récent : il a déjà fait l'objet de nombreuses recherches dans différents pays comme la Suisse, le Canada ou les Etats-Unis.

- William James, médecin et psychologue américain (1842 – 1910), l'a résumé de la façon suivante :

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}} \quad \text{ou} \quad \frac{\text{Réalizations}}{\text{Aspirations}}$$

L'estime de soi est d'autant plus élevée que les réussites sont importantes et les prétentions faibles.

Les publications actuelles semblent toujours en accord avec cette définition tout en apportant quelques nuances :

- Lawrence (1988) a, me semble-t-il, une approche plus globale et définit l'estime de soi comme étant une évaluation individuelle de la divergence entre la perception de soi et le soi idéal.

L'estime de soi est alors la perception qu'a l'enfant de lui-même et de ses compétences alors que le soi idéal correspond à ce que l'enfant aimerait être. Plus la distance perçue entre son comportement et ce que représente son idéal est proche, plus il a une bonne estime de soi.

La définition est donc plus large et ne porte pas seulement sur les actions.

- Christophe André et François Lelord⁴ (1999), deux psychiatres et psychothérapeutes, nous rappellent que le verbe « estimer » vient du latin *aestimare*, « évaluer », et que sa signification est double :

- « déterminer la valeur de ... »

- « avoir une opinion sur... »

Ils nous permettent aussi de clarifier la différence entre confiance en soi, estime de soi, amour de soi, ... Ils décrivent en effet, l'estime de soi comme la résultante de trois composantes :

- l'amour de soi :

C'est « le sentiment d'être dignes d'amour et de respect » indépendamment de nos défauts, de nos limites, malgré les échecs et les revers. Cet amour de soi inconditionnel ne dépend pas de nos performances et explique que nous puissions résister à l'adversité. Il n'empêche ni la souffrance ni le doute mais protège du désespoir.

Il trouve son origine dans l'amour que notre famille nous a prodigué : Cyrulnik⁵ accorde une grande importance à « l'acquisition des ressources internes imprégnées dans le tempérament, dès les premières années, au cours des interactions précoces préverbales. »

- La vision de soi :

C'est le regard que l'on porte sur soi, l'évaluation que l'on se fait de ses qualités et de ses défauts. Elle ne se limite pas à la connaissance de soi ; l'important n'est pas la réalité des choses mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations. La subjectivité tient le beau rôle.

Ce regard, nous le devons à notre environnement et en particulier aux projets que nos parents forment pour nous.

⁴ Christophe ANDRE et François LELORD : *L'estime de soi*, O. Jacob poche (2002)

⁵ Boris CYRULNIK, *Les vilains petits canards*, p 17

- La confiance en soi :

Elle s'applique surtout à nos actes. Etre confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans toute situation.

Elle vient essentiellement du mode d'éducation qui nous a été prodigué en famille, à l'école, ...

Ces trois « piliers » constituent, selon eux, un véritable mécanisme grâce à un système d'interdépendances. L'amour de soi facilite incontestablement une vision positive de soi qui à son tour influence favorablement la confiance en soi. La réaction inverse est vraie aussi.

Germain Duclos⁶ ajoute une quatrième composante :

- Le sentiment d'appartenance :

Il s'agit du besoin d'appartenir à un groupe, de se sentir relié à autrui, rattaché à un réseau relationnel. Le sentiment d'appartenance ne peut se vivre qu'avec le développement de la socialisation.

L'estime de soi intervient dans cinq domaines : l'aspect physique, les compétences athlétiques, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale face aux règles et la réussite scolaire. Quand un de ces domaines est défaillant, les autres peuvent suppléer et la valeur attribuée à chacun des domaines varie selon les milieux familiaux et culturels.

L'estime de soi n'est pas acquise une fois pour toute, elle a besoin d'être constamment nourrie, notamment par de nouveaux succès. *« A la suite d'un premier succès, notre estime de soi augmente fortement et nous ressentons un grand plaisir. Puis nous nous habituons à une réussite dont la répétition ne nous procure pas la même intensité de plaisir que la première fois et ne dope plus notre estime de soi. Cela nous paraît presque normal.*

Pour la faire à nouveau progresser, nous élevons alors nos prétentions en recherchant des succès plus nets ou dans d'autres domaines. »

Une autre définition nous est donnée par Carl Pickhardt⁷ qui, lui, distingue deux composantes :

⁶ Germain DUCLOS , *L'estime de soi un passeport pour la vie*, Ed. Hôpital Sainte Justine

⁷ Sources Internet (2000)

- L'une, descriptive, « le soi » : c'est les différentes facettes qui composent la vie d'une personne (ce qu'elle ressent, ce qu'elle fait, ce qu'elle pense, ce qu'elle possède).
- L'autre, évaluative, qui dépend du jugement que l'on porte sur soi-même mais aussi de l'estimation de l'évaluation d'autrui. Ce jugement s'appuie sur plusieurs regards : son propre regard, celui provenant de personnes de son entourage (parents, frères, ...), celui porté par une autorité extérieure (enseignant, animateur, ...), celui résultant d'une comparaison avec un tiers.

Cette définition reprend, en fait, les mêmes éléments en les ordonnant d'une façon différente.

Je retiens que l'estime de soi est la valeur globale que l'on s'attribue : cette image de soi dépend en grande partie du regard des autres.

Quelles sont donc les conditions relationnelles optimales qui permettent à l'enfant de développer une bonne estime de soi ?

I3 : La construction de l'estime de soi

L'estime de soi, on l'a vu, se bâtit d'abord dans le milieu familial : il faut que l'enfant bénéficie d'un environnement stable et sécurisant, de relations d'attachement et d'amour, ... il faut que la mère permette la séparation afin que l'enfant soit individué, séparé du désir maternel, qu'il puisse faire la différence entre le soi et le non-soi.

Elle se construit progressivement au cours de l'enfance à travers les regards portés par l'entourage ; on ne peut parler d'une véritable estime de soi avant l'âge de sept huit ans. C'est à cet âge que l'enfant acquiert une représentation propre en s'accordant une certaine valeur.

Jusqu'à trois ans, le regard des parents est déterminant, puis le regard des pairs, des enseignants, devient important. Quel que soit le jugement émis par ces personnes, l'enfant le perçoit d'abord comme « vrai ». La qualité des rétroactions exprimées par les tiers l'aide à interpréter les situations auxquelles il est confronté, à se situer par rapport à elles en s'attribuant par exemple la responsabilité des faits ou en la rejetant sur les autres.

Dans son ouvrage, L'estime de soi un passeport pour la vie, Germain Duclos met en évidence une série d'attitudes parentales favorables à l'estime de soi. Je pense qu'il serait judicieux d'adopter les mêmes attitudes en milieu scolaire :

- avoir des attitudes réalistes et ne pas projeter ses propres attentes et motivations sur l'enfant.
- établir des règles peu nombreuses mais fixes ;
- être un adulte en qui on peut avoir confiance ;
- encourager et souligner les forces et les qualités (en respectant une bonne distance afin d'éviter que l'enfant devienne dépendant) ;
- témoigner une acceptation inconditionnelle de son Etre ;
- favoriser le sens des responsabilités, l'autonomie ;
- favoriser l'expression des émotions ;
- l'aider à trouver ses propres solutions pour résoudre ses problèmes ;
- améliorer le sentiment d'appartenance et la relation avec les autres ;
- l'aider à planifier et à être persévérant ;
- l'aider à prendre conscience de ses capacités ;
- l'aider à accepter l'erreur et à en tirer profit ;
- réactiver le souvenir de ses réussites passées ;

La confiance en soi et le sentiment de compétence sont donc étroitement liés à la qualité des attitudes de l'adulte : on peut en partie identifier les attitudes négatives symétriques à celles évoquées ci-dessus :

- ne pas offrir une présence psychologique stable ;
- négliger de répondre aux besoins de l'enfant ou y répondre de façon inadéquate ;
- avoir des attentes irréalistes ;
- ignorer ses succès ou ne pas y accorder d'importance ;
- le blâmer pour ses maladresses ;
- se montrer trop rigide ou trop permissif ;
- ne pas être constant dans l'application des règles de conduite ;
- surévaluer les capacités adaptatives de l'enfant ;
- centrer son attention uniquement sur les résultats ;
- mettre l'accent sur les difficultés plutôt que sur les réussites ;
- surprotéger l'enfant ;
- utiliser des mots qui blessent ;
- réprimer l'expression des sentiments ;
- susciter constamment l'individualisme et la compétition ;
- régler les conflits à la place de l'enfant ;

- avoir des comportements opposés au message que l'on veut faire passer ;
- avoir, en tant que parent ou enseignant, une estime de soi dégradée ;
- avoir un investissement relationnel faible vis-à-vis de l'enfant ;

On comprend aisément à quel point l'attitude de l'adulte peut avoir des conséquences négatives pour la construction de l'estime de soi. En particulier, les réactions des maîtres face à l'échec scolaire sont importantes car l'école est de plus en plus au cœur du système de valorisation familiale. Certains enseignants peuvent avoir des comportements négatifs vis-à-vis des élèves qu'ils considèrent comme faibles ou peu motivés. En fait ces enfants leur renvoient une image dévalorisée de leurs compétences professionnelles. L'enfant est très affecté s'il perd l'estime du maître. Plus l'échec est précoce et plus l'enfant est touché.

Le sentiment d'appartenance à un groupe est, je le rappelle, l'une des composantes de l'estime de soi. Il faut donc être vigilant face aux attitudes des pairs et éviter toute marginalisation de l'enfant, toute moquerie. A partir de trois ans, les enfants entrent dans une période où ils sont très préoccupés par leur popularité. Par exemple, la réussite dans une activité physique à l'extérieur est plus importante que le succès remporté au cours d'un jeu à la maison, mais ce qui l'est plus encore, c'est gagner dans un jeu compétitif face à ses pairs..

I.4 : La place de l'estime de soi dans les apprentissages

« Plus l'estime de soi est élevée, meilleures seront les notes qu'il obtiendra à l'école. On a montré que le niveau d'estime de soi prédit assez bien la valeur des stratégies qui seront mises en place par l'enfant lorsqu'il rencontrera des difficultés scolaires : une estime de soi élevée est alors associée à des comportements plus adaptés, comme la recherche de soutien social, une relative confiance dans l'avenir, des capacités de remise en question. Une basse estime de soi est en revanche plus corrélée à des attitudes peu productives et qui risquent d'aggraver la situation : fatalisme, évitement de problèmes, anticipation négative. »⁸

Daniel Calin⁹ estime que les conséquences peuvent être plus graves encore : phénomènes de régression, de déplacement, de compensation fantasmatique, de dénégation, d'identification à l'agresseur, de projection sur autrui, d'inhibition, d'isolation, de déni et de clivage.

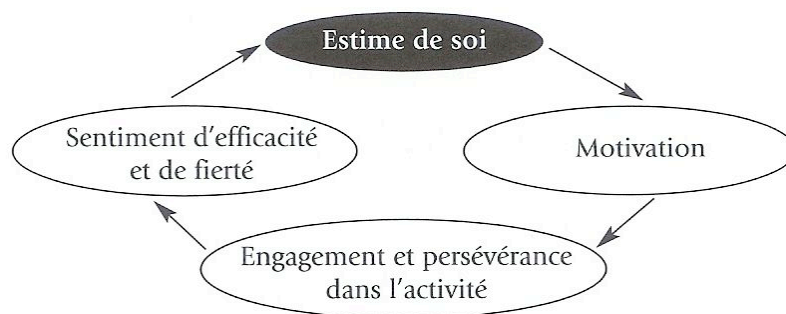
⁸ M. DE LEONARDIS , O. LESCARRET, *Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité dans Estime de soi : perspectives développementales* de M. BOLOGNINI, Y. PRETEUR , Delachaux et Niestlé (1998)

⁹ Site Web: <http://daniel.calin.free.fr>

Toutes ces conséquences négatives sont autant d'obstacles à la mise en œuvre des aptitudes définies par Barat¹⁰ comme étant nécessaires à l'entrée en apprentissage. En effet, dans ces conditions, comment l'enfant pourrait-il être capable :

- d'être seul ?
- de manifester de la curiosité ?
- de représenter ?
- de différer son plaisir ?
- de s'identifier au lecteur ?
- d'accepter que la pensée d'un autre interfère sur la sienne ?

L'estime de soi, je l'ai dit, a besoin d'être nourrie. L'enfant ne peut pas réaliser d'apprentissages s'il ne vit pas des expériences de succès. Pour vivre ces expériences, il doit avoir le sentiment de sa valeur personnelle, être conscient de ses habiletés et posséder une bonne estime de soi. Cette bonne opinion de soi est à la base de la motivation et du processus d'apprentissage que Germain Duclos¹¹ représente de la façon suivante :



L'estime de soi se nourrit donc de succès et de regards positifs : lorsque l'enfant n'en bénéficie pas dans le cadre scolaire habituel, la classe, que peut faire le maître spécialisé pour tenter de rétablir les choses ?

II : Le maître spécialisé chargé des aides rééducatives.

Se renseigner sur la destination ne suffit pas au guide. Il a aussi à cœur de transformer cette randonnée en une expérience de plaisir et de réussite dans laquelle hasard et improvisation n'ont

¹⁰ J.C. BARAT, *La rééducation dans l'école*, Armand Colin (1990)

¹¹ Germain DUCLOS, *L'estime de soi un passeport pour la vie*, Ed. Hôpital Sainte Justine

pas de place. Il lui faut connaître l'emplacement des sources, l'existence des chemins de détour et des dangers potentiels, prévoir le temps et les durées nécessaires...

De la même façon, pour le maître spécialisé, mener à bien un processus rééducatif s'accompagne nécessairement de la connaissance des textes institutionnels, des fonctions de sa mission, des réponses possibles aux obstacles rencontrés par les enfants, des scénarii possibles pour atteindre ses objectifs .

Je vais donc maintenant m'interroger sur la spécificité de cette aide : comment est-elle définie ? Quels sont ses objectifs, quelle est sa finalité ?

II.1 : Références théoriques.

II.1a : La circulaire du 30 avril 2002

Elle définit les objectifs de l'aide spécialisée : *« elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites. Dans la plupart des cas, elle a pour objectif de favoriser la conquête d'acquisitions qui n'ont pu être faites dans les activités ordinaires d'enseignement, de reconstruire des représentations, des connaissances. Les démarches doivent prendre en compte une analyse des succès et des réussites et s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir. »*

L'aide rééducative est indiquée quand il faut faire « évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration [...], 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.

« La « re »conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. C'est cette finalité qui ne doit pas être perdue de vue. »

II.1b : L'aide rééducative

Les orientations officielles donnent le sens de la démarche rééducative. Il me semble intéressant de préciser davantage la mission du rééducateur en m'appuyant sur plusieurs définitions.

Pour Jean Jacques Guillarmé et Dominique Luciani¹², « *la rééducation va viser à fournir à l'enfant les moyens de régler lui-même ses comptes puis à permettre à l'élève retrouvé de reprendre en classe le chemin des apprentissages et de redécouvrir l'estime de soi.* » Cette première définition laisse entrevoir un travail préalable à la restauration de l'estime de soi.

En effet, certains enfants ne peuvent assumer leur statut d'élève, ne peuvent se mobiliser sur demande de l'enseignant. L'école, les apprentissages n'ont pas de sens pour eux. Ils ont du mal à séparer l'affectif de l'intellectuel.

Les deux définitions suivantes vont me permettre de préciser la nature de ce travail :

- Avron ¹³ précise que l'intervention rééducative « *consiste moins à transmettre des systèmes symboliques conventionnels que de mobiliser le fonctionnement psychique qui en permet l'accès.* »

- Anna Frigara ¹⁴ dit que « *d'une certaine façon, du côté de l'enfant, la rééducation est la possibilité de créer ou de restaurer des liens qui vont lui permettre de lier des représentations personnelles à des représentations culturelles plus communément partageables. Cela suppose que soient offertes à l'enfant des médiations culturelles ou corporelles lui permettant de transformer ce qui serait de l'ordre de l'éprouvé en quelque chose qui deviendrait symbolisable.* »

On retrouve ces caractéristiques dans la définition des trois fonctions de la rééducation établie par J.C Barat ¹⁵ :

- la fonction restauratrice : elle ne consiste pas seulement à fournir une quantité suffisante de gratifications [...] C'est permettre un changement en s'appuyant sur ce qui est beau et bon. La restauration de l'estime de soi suppose que l'on croie à l'existence potentielle de cet amour pour soi. Cela veut dire que l'on va tenter de mobiliser chez l'enfant des forces qui lui sont propres et qui seront susceptibles de lui

¹² Jean Jacques GUILLARME et Dominique LUCIANI, *La réussite de l'enfant en difficulté.* p 188

¹³ O. AVRON, *Les processus de symbolisation, processus mutatifs*, Cahiers de l'IPC3 (mai 1986)

¹⁴ Anna FRIGARA, *Rééducation et créativité*, Congrès FNAREN p 65 (1992)

¹⁵ Jean Claude BARAT, *La rééducation dans l'école*, Armand Colin (1990)

venir en aide. La confiance en soi n'est pas seulement la contemplation béate de son image, elle est une position active qui s'appuie sur l'assurance de disposer de ressources personnelles suffisantes. Restaurer c'est aussi contenir c'est-à-dire rassurer l'enfant sur ses propres tendances à détruire ce qui l'entoure et ceux qui l'entourent.

- La fonction symboligène : c'est créer des symboles pour répondre aux besoins de rendre familier ce qui ne l'est pas en établissant une équivalence entre quelque chose de soi et ce qui est encore étranger. Le transfert d'intérêt ouvre la voie à la sublimation.
- La fonction différenciatrice : c'est permettre à l'enfant de devenir autonome. « Quand tout va bien, la séparation d'avec la mère réelle est équivalente à l'intériorisation de son image, chaque progrès apporte un détachement supplémentaire, non seulement de la mère réelle, mais aussi de tout ce qui va la représenter dans la réalité, c'est la condition de l'accession à l'abstraction où les objets intérieurs manipulés sont détachés de toute charge affective. »

II.1c : La diversité des pratiques

Même s'il est très difficile de faire une distinction nette entre les différentes pratiques, *Guy Hervé*¹⁶ présente trois tendances dans la rééducation :

- Une approche à dominante relationnelle, telle que la définit aussi *Yves de la Monneraye*¹⁷, centrée sur l'écoute du sujet, « sur l'aide à symboliser, à parler au sens fort avec tout ce que cela implique. »
- Une deuxième approche « fonctionnelle » ou « instrumentale » centrée sur la compréhension de la manière dont on apprend ou dont on se bloque.
- Une approche à dominante psychopédagogique dans laquelle les remédiations se centrent sur l'évolution de la fonction langagière et le développement de la fonction

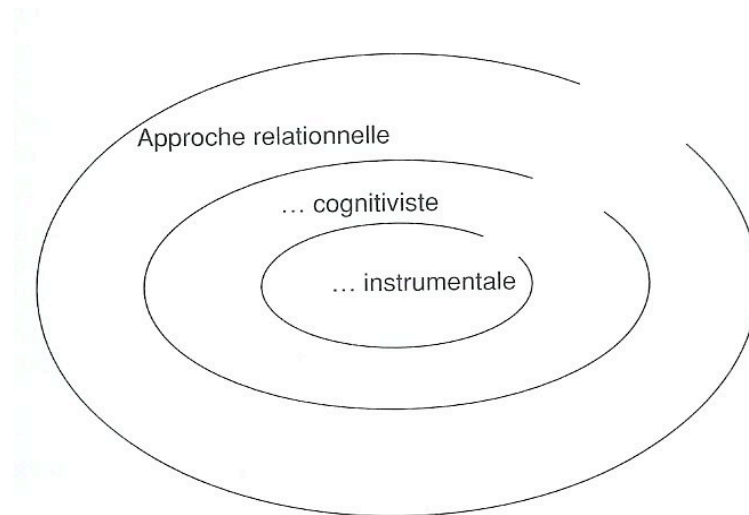
¹⁶ *Guy HERVE : Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficultés*, Armand Colin p29

¹⁷ *Yves DE LA MONNERAYE, La parole rééducatrice*, Dunod p 83

symbolique mise en œuvre dans divers domaines dont l'approche de l'écrit et la conceptualisation, la manipulation du nombre.

Mais des interférences existent entre les trois approches ainsi schématisées. Aucune d'entre elles ne peut se concevoir comme un vase clos et la dimension relationnelle est toujours présente.

Le schéma présenté par Guy Hervé illustre bien ce dernier propos et montre que l'approche relationnelle permet « *d'intégrer certaines caractéristiques partielles (lorsqu'elles s'avèrent pertinentes) des autres démarches.* »



Quant à moi, en m'appuyant sur ce que j'observe au cours de mon stage filé, je me place pour l'instant dans l'approche globale relationnelle incluant les deux autres approches.

II.1d : Le cadre rééducatif

Maslow¹⁸ donne le sentiment de sécurité comme un préalable à la restauration de l'estime de soi. Je vais dans cette partie m'attacher à définir la spécificité du cadre rééducatif puisque,

¹⁸ MASLOW : cité dans *Amidou et l'estime de soi*, cahier pédagogique, sfa/ispa

selon un texte interne à la F.N.A.R.E.N¹⁹, « le cadre garantit par sa permanence et sa cohérence que le processus rééducatif pourra évoluer en toute sécurité. » Jeannine Héraudet précise que s'il existe un consensus rééducatif aujourd'hui, c'est sur le cadre proposé à l'enfant, ce cadre pose, entre les partenaires, les conditions de mise en œuvre du projet rééducatif.

La notion de *cadre rééducatif* est issue de la psychanalyse. Pour Winnicott²⁰, citée par J. Héraudet, le concept de cadre apparaît comme une application de celui du « holding²¹ » de la mère. Elle ajoute que « le cadre est la partie prédéfinie par l'aidant, non négociable d'une action d'aide. » Les élèves pris en charge ne peuvent le discuter.

Les éléments qui le constituent sont :

- Un cadre temporel qui se distingue du temps pédagogique en classe. La priorité est donnée au temps personnel de l'enfant pour tenter de résoudre ses difficultés. S'il n'en a plus besoin, ce temps disparaît.
Ce temps a des contraintes : rythmicité et régularité. Les partenaires sont engagés à les respecter. C'est aussi un temps justifié : l'enfant sait *pourquoi* et *pour quoi* il est là !
- Un cadre matériel et technique : c'est un lieu protégé dans l'école, garant de la sécurité, à la fois différent de la classe et tout de même dans l'école. Il n'est pas toujours possible de le faire exister.
- Un lieu avec des autorisations et des limites fixées par des règles : « *ici on peut faire beaucoup de choses mais on ne se fait pas mal, on ne fait pas mal aux autres et on ne détériore pas le matériel* ». Cette dimension du cadre a une fonction sécuritaire et contenante : par exemple, il y a des actes interdits mais pas d'interdits de parole. On peut lui rajouter une fonction limitative et structurante qui permet de prendre conscience qu'il y a un « dedans » et un « dehors ».

¹⁹ Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale

²⁰ cité dans *Une difficulté si ordinaire*, J. HERAUDET EAP 2002 p 285

²¹ « holding » : voir annexe 1 : définitions

- Un lieu avec des médiations au sens de supports, d'objets intermédiaires dans la relation en vue de l'expression et de la créativité.
- Un contrat passé avec l'enfant, oralement ou par écrit, qui précise les conditions de la rééducation : autorisation des parents, accord avec le maître de la classe, règles de sécurité ou de fonctionnement.

Ces éléments de cadre sont accompagnés par d'autres qui concernent la personne du rééducateur. Ce dernier a une *fonction contenante* et une *fonction conteneur* : le rééducateur reçoit les projections de l'enfant, son agressivité, ses manifestations diverses jusqu'aux plus archaïques sans en être détruit, tout en l'aidant à élaborer ses émotions en lui prêtant des mots quand c'est nécessaire.

Les qualités requises sont la bienveillance, la patience, la non-intrusivité, la qualité d'écoute, la capacité à poser et à maintenir le cadre rééducatif et la solidité psychique.

Ces différents éléments du cadre rééducatif sont nécessaires à la mise en place d'un sentiment de sécurité et permettent aussi de s'adapter à chaque enfant.

II.2 : Mise en œuvre sur le terrain

II.2a : Le R.A.S.E.D d'Offemont

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés du secteur du collège Goscinny de Valdoie est implanté à l'école Jean Macé classée en Z.E.P. Ce réseau couvre seize écoles élémentaires et maternelles soit environ neuf cents élèves. Une rééducatrice, une maîtresse E et une maîtresse de soutien composent l'équipe de ce R.A.S.E.D. Le poste de psychologue scolaire n'est pas pourvu actuellement. Martine A., la rééducatrice qui m'accueille, y exerce depuis plusieurs années.

Mon stage filé a démarré très tôt, dès le mois de septembre. J'ai donc assisté dès la rentrée scolaire à diverses réunions :

- des réunions de circonscription qui m'ont permis de me rendre compte que le travail des R.A.S.E.D est structuré par un projet de circonscription et qu'une réflexion commune est menée

- des réunions de synthèse internes au réseau dans l'école Jean Macé où le cas des élèves suivis l'année précédente a été étudié afin d'assurer un bon suivi des dossiers et une prise en charge rapide.
- Des réunions de synthèse avec les différents enseignants pour approfondir l'analyse des problèmes identifiés et envisager la prise en charge.

II.2b : Le cadre matériel

Les salles de rééducation utilisées pour les séances avec Alima et Samuel sont des anciennes salles de classe dans lesquelles on peut distinguer, comme le préconise S. Donnet²², trois espaces : un espace sensori-moteur (espallier, plan incliné, tapis de chute, gros blocs de mousse, cordes, tunnels, cônes, bâtons, ...), un espace de jeu symbolique (castelet, marionnettes, poupées, albums, ...) et un espace de représentation (cubes, tableau, craies, ...).

Une séance type se déroule de la façon suivante :

- Rituel de l'accueil : date, affichage du prénom et « quoi de neuf ? », rappel de ce qui a été fait la fois précédente et de ce qui était prévu.
- Activité : deux ou trois choisies par les enfants ou par la rééducatrice.
- Regroupement pour décrire ce qui vient d'avoir lieu et faire un projet pour la séance suivante.

J'ai repris ce profil de séance pour les séances que je conduis en autonomie.

Martine A. ne fait pas de contrat écrit avec les enfants de maternelle mais elle leur explique la visée du travail rééducatif.

Le projet d'aide est élaboré après quelques séances préalables²³.

²² Sylvie DONNET, *L'éducation psychomotrice de l'enfant*, Privat (1993)

²³ « séances préalables » : voir Annexe 1 définitions

III : Le travail rééducatif

III.1 : Analyse et projet d'aide

Mon stage filé se déroule chaque lundi en deux temps : un temps de prise en charge effective d'un groupe d'élèves de grande section et un temps d'observation des rééducations menées par ma maîtresse d'accueil.

J'appuierai ma réflexion sur l'observation de Samuel pris en charge par Martine A. et sur le suivi d'Alima que j'assume seule.

Etant à l'IUFM, je n'ai malheureusement pu assister ni aux entretiens avec les parents ni aux réunions de synthèse avec les enseignantes concernées. J'ai lu par contre les comptes-rendus de réunions.

III.1a : Présentation d'Alima

La demande d'aide pour Alima nous donne un certain nombre d'informations : il s'agit d'une enfant jumelle née en fin d'année, dominée par sa sœur C. scolarisée dans la même classe. Leur maman maîtrise mal la langue française. Alima a des relations difficiles avec ses camarades et les adultes. La maîtresse souhaite l'intervention du réseau pour de gros retards de langage (syntaxe, lexique, prononciation) et pour des difficultés de concentration.

L'entretien : La rencontre avec la maman qui est venue seule a confirmé ce portrait. Elle se dit consciente du problème d'effacement d'Alima et avoue qu'elle-même a de meilleures relations avec C. qui répond davantage à ses sollicitations. Elle envisage de faire en sorte qu'Alima soit davantage entourée à la maison, sans d'ailleurs préciser ce qu'elle-même pourrait faire. Le père semble peu impliqué dans l'éducation de ses enfants.

La réunion de synthèse : Le compte-rendu de la réunion de synthèse avec la maîtresse ne fait pas apparaître d'éléments complémentaires.

Les séances préalables : Durant ces deux premières séances, je suis simplement observatrice. L'observation confirme les éléments recueillis dans la demande d'aide.

Alima fait partie d'un groupe de trois enfants. Elle s'investit peu dans les activités proposées par Martine A. : dessin, puzzles, lecture d'albums, jeu dans l'espace psychomoteur. Elle se déconcentre très vite et n'a pas conscience de ses difficultés.

Son attitude au cours du jeu est frappante : elle parle très peu, fuit les regards... Quand Martine A. demande ce qu'elle veut faire, elle répond : « ...une maison ! ». Elle abandonne très vite ce projet et se contente de suivre les autres. Plus tard, quand Marion, une autre petite fille du groupe veut « brûler » Martine au cours d'un jeu symbolique²⁴, Alima fuit.

Ses seules actions consistent à déménager les balises, à sauter avec le ballon sauteur, à grimper sur le toboggan : elle additionne des actions à dominante motrice sans entrer dans le jeu symbolique. On a l'impression qu'elle ne tire aucun plaisir de son activité : elle semble s'occuper pour tenter de se donner une contenance.

Le projet d'aide pour Alima vise le dépassement de son immaturité, la restauration d'un sentiment de confiance en soi, l'amélioration de sa relation avec les autres afin de lui permettre de trouver sa place dans le groupe puis dans la classe. De plus, l'indication de rééducation en groupe s'appuie sur deux hypothèses : d'une part, je pense qu'une relation duelle avec l'adulte pourrait renforcer son inhibition et d'autre part, j'espère que le groupe lui fournira des possibilités d'identification à des enfants différents, plus toniques ou plus confiants pour certains.

J'utiliserai la psychomotricité²⁵ au sein d'un groupe de trois enfants, de façon à l'aider à développer un projet personnel, à le mener à bien, à prendre conscience de ce qu'elle joue puis à le raconter (fonction symboligène).

Je proposerai aussi une activité plus directement en lien avec les pratiques de classe : lecture d'albums, dessin, ...

Evaluation : Comme tous les élèves de grande section de la circonscription, Alima passera le test N.B.B en janvier. Une concertation est prévue avec l'enseignante à l'issue des vingt séances de rééducation. Un tableau d'observation servira de point d'appui pour un bilan commun.

²⁴ « jeu symbolique » : voir annexe 1 : définitions

²⁵ « psychomotricité » : voir annexe 1 : définitions

<u>Alima</u> peut-elle ...	en séance rééducative.	en classe.
- exprimer une opinion ?		
- manifester de la confiance en elle ?		
- ne pas se décourager face à la difficulté ?		
- manifester de la fierté ?		

Un nouvel entretien avec les parents aura lieu aussi à ce moment-là.

III.1b : Présentation de Samuel :

La demande d'aide remplie par sa maîtresse souligne son instabilité. Il est très perturbé, semble en souffrance, a une attitude destructrice envers lui-même et envers le matériel. Il a une grande demande affective. Il manque de repères et a du mal à respecter les limites et les règles. Il possède un bon niveau de langage, de bonnes facultés de compréhension mais ne s'investit pas dans le travail scolaire.

Il présente actuellement un retard dans l'acquisition de la lecture même s'il a une bonne conscience de l'acte de lire.

On apprend par ailleurs que Samuel a été placé en famille d'accueil pendant son année de CP et qu'il n'a regagné son foyer familial qu'au mois de mai dernier. Il vit avec sa mère et le concubin de celle-ci. Il voit son père un week-end sur deux.

Dès la rentrée, l'équipe éducative a suggéré un suivi au CMPP refusé par la maman et c'est donc par défaut que Martine A. décide sa prise en charge.

L'entretien : La maman a signé l'autorisation de prise en charge mais, jusqu'ici, Martine A. n'a pas pu la rencontrer.

Les séances préalables : Samuel, lors du « quoi de neuf ? » manifeste d'emblée son inquiétude face à sa situation familiale. Il y reviendra régulièrement au cours des séances. Il a beaucoup de mal à se centrer sur une activité, même lorsqu'il la choisit. Il est très agité, touche tous les objets posés derrière lui, tombe de sa chaise et parle sans arrêt. Dès qu'il se

heurte à une difficulté, il dit qu'il préfère arrêter. Martine A. doit lui rappeler les règles très souvent. Il manifeste un grand intérêt pour les bandes dessinées.

Le projet d'aide : Pour Samuel, Martine A. recherche, à travers une rééducation individuelle, son *mieux-être*, la régulation de son instabilité, une meilleure acceptation des règles et le développement de ses capacités de lecteur.

Elle utilisera différents supports : jeux à règles, lecture de contes, d'histoires et de bandes dessinées, écriture de bandes dessinées, divers jeux de lecture, ...

L'évaluation : Comme tous les élèves de la circonscription, Samuel passera l'épreuve B.A.T.E.L.E.M en janvier 2006. Une réunion de concertation est prévue avec l'enseignante à l'issue des quinze séances.

III.2: Les processus rééducatifs

III.2a : Le processus rééducatif d'Alima :

Description : Dès ma première intervention, lors du rappel de la séance précédente, Alima me met d'emblée face à une des difficultés majeures de ma toute nouvelle fonction : elle affirme qu'elle a « brûlé » Martine alors, qu'en fait, elle avait évité de participer en s'enfuyant dans un coin de la salle. Je suis embarrassée par cette affirmation: comment réagir, de la façon la plus en accord possible avec la fonction de rééducatrice, dans l'immédiateté et sans commettre de maladresse ? Dois-je lui rappeler sa fuite ou entrer dans son jeu ? Comment assurer ma fonction contenante et conteneur ?

Je choisis de maintenir son sentiment de sécurité en accueillant sa parole et lui retournant simplement ce qu'elle venait de me dire. Je reformule pour le groupe: « *Alima dit qu'elle a tué Martine !* »

Elle s'occupe ensuite dans l'espace sensori-moteur en transportant du matériel visiblement sans y mettre d'intentions. Je ressens cette activité comme étant occupationnelle et destinée à masquer sa gêne. N'ai-je pas tendance à interpréter, à plaquer mes représentations, suis-je en mesure d'être objective ? Je suis alors assaillie par une multitude de doutes. Je ne suis moi-même pas très à l'aise, ne sachant pas quoi verbaliser de peur de mettre Alima trop en avant. Ne suis-je pas en train de plaquer sur elle un sentiment qui m'est propre ? Je me rends compte aussi que j'ai du mal d'être à l'écoute des deux autres enfants. Je m'adresse successivement à l'un puis à l'autre mais je ne parviens pas à créer du lien entre eux.

Alima tente ensuite de construire une maison dans l'espace de représentation mais abandonne très vite dès qu'un autre enfant arrive.

Lors des séances suivantes, Alima reproduit le même type d'actions dans l'espace psychomoteur. Les deux autres enfants répètent aussi le même jeu symbolique : la cage à écureuil est devenue un camion qu'ils chargent de gros blocs de mousse. Alima ne s'y associe pas.

Ces actions et attitudes répétitives me posent problème : comment restaurer la confiance en soi à partir de ce que je vois ? Comment faire évoluer ces comportements ?

Lors de l'analyse de la séance, Martine A. me fait remarquer que les enfants prennent des libertés avec les règles établies : elle me conseille de mettre davantage l'accent sur le respect du cadre pour le rendre plus sécurisant, ... en faisant appliquer ces règles de façon plus rigoureuse, en prévenant les enfants de la fin de l'activité quelques minutes avant.

Elle m'aide ensuite à relativiser mon impatience et à entrevoir un mode d'actions pour faire évoluer la situation. Elle me propose, d'introduire dans ce cas là un élément perturbateur pour inciter les enfants à sortir de la routine de leur jeu et à coopérer : on peut par exemple, placer un ballon devant le camion et relancer le jeu en disant :

« Oh ! Regardez... il y a une vache devant le camion ! Qu'est-ce qu'on peut faire ? »

Ma première réaction aura été le découragement : où trouver en moi ces capacités à analyser vite et à faire rebondir les situations ? Comment me prêter à ces « jeux » si éloignés de mes pratiques encore récentes d'enseignante ?

Cette analyse aura finalement été déclenchante : elle m'a permis d'établir plus clairement le lien entre les composantes théoriques de l'estime de soi et la fonction du jeu symbolique : dans le cadre de ce jeu et grâce aux interventions du rééducateur, les enfants ont l'occasion de développer un sentiment de sécurité, de manifester de la créativité, de coopérer, de parler de ce qu'ils ont fait, d'établir un lien entre action, ressenti et parole ... pour finalement avoir confiance en eux.

Une première évolution. Lors de la séance du 21 novembre j'introduis le jeu de la démolition de la tour. Je construis une tour avec quatre gros blocs de mousse que j'empile en théâtralisant beaucoup : *« Ma tour est très solide, personne ne pourra la casser ! »*. Je me tourne ensuite vers les trois enfants et je leur demande : *« Qu'en pensez-vous ? »*

Les deux garçons se proposent immédiatement d'essayer. Alima, elle, dit d'une petite voix : *«... peux pas casser, c'est lourd pour moi ! »*

Après l'essai des deux garçons puis de Martine, elle se décide finalement et va pousser les cubes timidement. Elle revient ensuite s'asseoir, toujours un peu fuyante, elle ne passe pas devant moi et ne me regarde pas.

Cet évènement aura pour moi été chargé d'une émotion que je ressens encore aujourd'hui. J'ai conscience que ces paroles et son action sont la manifestation d'un déblocage : elle a osé exprimer ses sentiments, elle est passée à l'action sous le regard des autres. Je mesure en même temps la difficulté extrême qu'elle a dû surmonter.

Mon engagement prend enfin du sens et je me sens rassurée sur le bien-fondé de mon orientation professionnelle ; je franchis ce que je pourrais presque qualifier d'une « étape initiatique » : les objectifs de cette rééducation me semblent enfin réalisables.

Les questionnements ne cessent cependant de m'assaillir : comment mettre en valeur ce qu'elle fait sans dire c'est beau, c'est bien, c'est joli. Il ne s'agit pas en effet de la rendre dépendante de mon jugement.

Martine A. m'explique que je peux mettre en avant sa façon de faire ... à propos d'un dessin : « J'ai vu que tu as fait des petits points puis que tu les as reliés ... ». C'est ainsi lui manifester mon attention, lui montrer que je la soutiens dans son entreprise et que j'éprouve de l'intérêt pour ce qu'elle entreprend. On peut aussi lui demander son avis sur ce qu'elle a fait : « Comment trouves-tu ton dessin ? »

Une autre étape importante me semble être celle où Alima voit les garçons éprouver beaucoup de plaisir à détruire les tours que chacun construit successivement. Quand vient le tour de la mienne, elle se rend compte que je fais semblant d'être fâchée. Elle accepte à son tour qu'on casse la sienne et me confie ce rôle. Des relations de confiance semblent se mettre en place à partir de ce moment.

En janvier Alima prend l'initiative de demander de l'aide pour casser une tour, cherche à entrer dans le jeu de ses camarades en contribuant à leur projet, ... pour la première fois, lors du « Quoi de neuf ? », elle parle de sa sœur jumelle et raconte un jeu qu'elles ont fait à la maison : « C. a dit : Dégage ! – Moi, a dit : Non ! ». Elle manifeste ainsi une capacité nouvelle à s'opposer à sa sœur et à en éprouver de la fierté.

Ce nouveau positionnement semble s'installer puisque quelques jours plus tard, Alima répète ce comportement dans une situation différente, en s'opposant à l'une de ses camarades.

Le remplacement de l'un des deux garçons par une petite fille contribue à une accélération du phénomène : s'installe alors entre les deux filles une complicité qui permet à Alima de s'opposer plus facilement.

Bilan provisoire: Les progrès qu'on retrouve dans le tableau ci-après sont incontestables.

ALIMA	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11
... manifeste sécurité et détente	/	/	/	/	... sourit.	... sourit. ... reconnaît les étiquettes des prénoms			... dit la date avec plaisir.		... me prend la main.
... montre de la fierté ... se sourient de ses succès. ... a conscience de ses qualités. ... persévère face aux difficultés	/	/	/	/	elle trouve l'étiquette « lundi » ... dit qu'elle a cassé la tour.	... dit qu'elle a cassé la tour.			... dit : « Je sais. »		
... dit ses sentiments ... s'affirme, exprime son opinion ... se fait respecter ... manifeste de l'autonomie	/	/	/	... dit ses sentiments. «...peux pas ! C'est lourd pour moi.»					... dit qu'elle a résisté à sa sœur.		... dit : « Dégage Assia ! »
... agit ... prend des initiatives ... imagine, crée	/	/	/	... agit, ose casser la tour.			... demande de l'aide.	... tend spontanément des cerceaux à ses camarades pour participer à leur projet.			Prend des initiatives : elle construit une maison, sollicite une camarade, ...
... interagit, coopère	/	/	... tend des couvertures à Mehmet.	/				... manifeste de la complicité avec Assia.			... participe à l'évolution du jeu.
... fait confiance	/	/	/	... s'exprime devant le groupe		... me choisit.	... demande de l'aide.			... accepte le rapprochement de Martine A. dans le jeu.	

Alima a enfin engagé des relations de confiance avec l'adulte, elle prend plus longuement la parole et exprime des ressentis, elle participe aux jeux de ses camarades, elle coopère et prend timidement des initiatives, elle commence à s'affirmer dans différentes situations et à en éprouver de la fierté. Elle reste cependant encore trop souvent dans des attitudes de dépendance sans se mettre en avant, elle trouve sa place dans les jeux mais n'impulse jamais, elle est toujours dans le même type de rôle : elle est poursuivie mais jamais poursuivante, elle est joueur en danger mais jamais joueur-danger, elle est celle qui apporte des éléments de construction mais

jamais « maître d'œuvre ». Je dois penser à proposer aux enfants de changer de rôle au cours des jeux !

L'objectif des séances est donc maintenant de l'amener à prendre davantage d'initiatives et à investir la diversité des rôles présents dans les jeux.

Analyse : Comment peut-on expliquer cette évolution ?

Il me semble qu'on peut trouver des réponses dans la nature des relations qui se sont instaurées entre nous. Je pense en effet qu'elle a trouvé une attention privilégiée. En rencontrant une « position aidante », Alima a osé tenter des expériences sans craindre le jugement.

Dans ces moments, Alima n'est plus transparente : elle existe aux yeux de l'adulte qui partage son activité, ses émotions, qui met en mots ses ressentis, ses actions, ... Cet intérêt dont elle fait l'objet dans un cadre sécurisant caractérisé par la stabilité des règles et la permanence de l'humeur de l'adulte, valorise Alima et l'incite à relever des défis certes encore trop restreints.

Elle a sans doute aussi senti l'attente de l'adulte, la confiance placée en elle ...

La richesse de l'activité proposée, ici une pratique psychomotrice, a permis à Alima d'oser agir, d'entrer en relation avec ses pairs et d'éprouver un sentiment d'appartenance au groupe.

Le jeu a permis de vivre des situations imaginaires tout en éprouvant des émotions réelles, de relier le vécu et le langage dans un va et vient entre le monde intérieur et le monde extérieur et de construire des représentations mentales ou symboles. Ces derniers points sont très importants pour le développement de la fonction intellectuelle car ils permettent à l'enfant d'être à l'aise dans un monde scolaire riche en activités symboliques.

La représentation des jeux par le dessin et la lecture de contes renforcent le lien avec les pratiques de classe.

III.2b : Le processus rééducatif de Samuel :

Description : Tout au long des séances, Samuel essaie de transiger avec le cadre rééducatif. Il tente de négocier, de sortir de l'activité.

Durant la première séance, il choisit un jeu de société mais veut rapidement en modifier la règle. Martine refuse et lui rappelle qu'ils avaient choisi de la respecter mais qu'il sera possible de la modifier lors d'une prochaine séance. Samuel est contrarié et provocateur, il s'agite beaucoup. Il se calme ensuite spectaculairement pendant son projet d'écriture de bande dessinée : il s'agit,

suite à la lecture d'un album, de réaliser deux planches en parallèle, intitulées l'une -Calme²⁶! - et l'autre -Agitée! -²⁷.

Curieusement, il adhère à la tâche et s'investit beaucoup alors qu'il est incapable de se centrer sur un travail scolaire en classe.

Lors de la deuxième séance, il dit qu'il « s'en fout » de lire mais il est néanmoins très fier de me lire la bande dessinée qu'il a terminée. Il se lance ensuite dans l'écriture d'une nouvelle bande dessinée - Le roi des brigands.²⁸ - et manifeste un grand intérêt pour les onomatopées. Il veut aussi mettre en scène avec des marionnettes l'histoire des trois petits cochons. Il organise le scénario en nous expliquant ce que nous devons faire. Il m'attribue le rôle du loup. Il nous fera répéter le scénario plusieurs fois sans jamais prendre lui-même ce rôle. Dans ses productions, il s'attribue toujours le rôle de la victime.

Durant les séances suivantes, il continue ses projets d'écriture, dit qu'il fera un livre avec ses bandes dessinées pour « les gens pauvres qui n'ont rien à lire. » Il s'intéresse aux BD et manifeste son intention d'apprendre à lire.

Très vite, Martine me demande de ne plus assister aux séances car ma présence le perturbe et elle a l'impression qu'il se donne en spectacle.

Bilan provisoire: La réunion de synthèse avec la maîtresse de Samuel montre qu'en classe son comportement n'a pas changé : il est toujours aussi instable. Cette instabilité permanente l'empêche de tirer profit des leçons. Les séances rééducatives lui permettent au moins de rester en contact étroit avec la lecture et l'écriture, d'y trouver du plaisir et ainsi de ne pas se couper complètement des apprentissages scolaires.

Une réunion éducative est prévue afin d'engager la maman à emmener Samuel au C.M.P.P.

Analyse: L'intérêt que Samuel manifeste pour son projet de bande dessinée et l'apaisement que cela produit sur lui m'amènent à m'interroger sur la médiation de l'écrit.

En quoi ce projet d'écriture constitue-t-il un point d'appui dans un processus de restauration de l'estime de soi ?

En m'appuyant sur les travaux de Jeannine Héraudet qui décrit dans L'Erre le processus d'évolution du rapport à l'écrit des enfants suivis en rééducation, je vais essayer d'analyser les étapes vécues par Samuel depuis le début de sa prise en charge rééducative.

²⁶ « page de couverture »

²⁷ «annexe 2»

²⁸ «annexe 3»

On peut identifier une première étape au cours de laquelle Martine A. assure la fonction contenante et conteneur des angoisses, des difficultés de Samuel et des productions d'un imaginaire vécu comme dangereux. Elle lui prête ses mots pour l'aider à traduire ses angoisses et injecte le côté symbolique de la parole.

Dans un espace commun avec la rééducatrice que l'on peut comparer à « l'espace potentiel²⁹ » de Winnicott, Samuel est ensuite amené à utiliser son imaginaire comme ressource pour construire de petites histoires qui lui permettent de symboliser ses angoisses.

Dans une troisième phase, Samuel est fier de montrer ses productions et commence à réaliser qu'il est capable de créer quelque chose de valable, de valorisant. Peut-on dire comme J. Héraudet qu'« *une restauration de l'estime de soi, de l'identité, du narcissisme en advient* » ?

Le fait d'écrire des paroles sur son dessin lui permet ensuite une prise de distance par rapport à ses propres symbolisations et peut-être de commencer à développer « une certaine maîtrise sur les événements, sur soi, sur le monde. »

En manifestant tout récemment son intention d'apprendre à lire, Samuel s'engage-t-il dans une dernière étape, celle qui l'amènerait à « *prendre lui-même la plume* » : est-il sur le point de reprendre le chemin des apprentissages en séances rééducatives ?

On peut dire que l'écriture a joué dans ce cas un double rôle : d'une part elle permet un travail de distanciation des angoisses et des difficultés par la symbolisation et d'autre part l'émergence d'un plaisir partagé avec la rééducatrice, la satisfaction d'un regard positif posé sur soi.

III.3 : Bilan

Pour terminer, je m'interroge sur ce qui, au cours des deux processus a permis une amorce de restauration du sentiment d'estime de soi. En me référant à un texte de Carmen Strauss-Raffy³⁰, il me semble pouvoir répondre : ce sont « *les effets de la rencontre avec un passeur* ». Ce terme de passeur est porteur de sens : c'est celui qui va conduire l'enfant vers l'apprentissage, et ce faisant, va lui permettre de retrouver une meilleure image de lui, un sentiment de compétence et par là même, sa place au sein du groupe classe comme élève apprenant.

²⁹ « l'espace potentiel » voir annexe 1 : définitions

³⁰ Carmen STRAUSS-RAFFY, *Le saisissement de l'écriture*, L'Harmattan p 239

Pour Jacques Birouste³¹, professeur de psychologie clinique et pathologique, donner envie à l'enfant de s'engager sur le chemin de l'apprentissage suppose pour l'adulte la capacité à montrer sa propre satisfaction à travailler au contact des objets culturels et le plaisir qu'il en retire. L'enfant doit croire à un gain ultérieur, à la possibilité d'éprouver du plaisir pour accepter l'attente et trouver la patience nécessaire aux apprentissages scolaires.

Le maître spécialisé doit être à la fois dans une attitude d'attente, croire en l'enfant, croire qu'il a quelque chose à dire... dans une attitude d'écoute, entendre les messages adressés, signifier qu'il a entendu... dans une attitude d'accueil, accueillir l'enfant comme un « homo faber » pour lequel toute erreur est constructive et, dans une attitude d'ouverture, introduire l'enfant dans le monde culturel en lui faisant partager son plaisir, en étant enviable pour pouvoir être un modèle qu'on a envie d'imiter.

Le travail rééducatif conduit par Martine A. en direction de Samuel et celui que j'ai mené avec Alima, même si, guide débutant, je n'ai pas toujours été efficace, me semblent faire écho aux propos de J. Birouste. Il y a dans ces deux cheminements rééducatifs, l'attention portée au choix du support afin qu'il réponde au mieux aux besoins des enfants, l'accueil confiant de leur activité, le souci de les faire progresser, de les aider dans la construction des chaînes symboliques du vécu vers la parole, de la parole vers le dessin, du dessin vers l'écrit. Il y a aussi le désir de les introduire dans le monde culturel par des lectures d'ouvrages qui portent un peu de nos goûts personnels et qui nous paraissent en résonance avec ce que nous percevons des difficultés particulières de ces enfants .

³¹ J. BIROUSTE, *L'ennui plutôt que la haine*, in *L'ennui à l'école*, Albin Michel (2003)

CONCLUSION

J'ai tenté, au cours de ce travail de réflexion associé à une première expérience pratique, de comprendre comment le maître spécialisé chargé des aides rééducatives pouvait aider l'enfant à construire ou à restaurer son estime de soi.

Mes premiers questionnements m'ont amenée à essayer de mieux cerner ce concept. L'enfant construit progressivement son estime de soi en s'appuyant sur les relations d'attachement familiales puis sur les jugements des personnes de son entourage. L'estime de soi ne se limite pas à une simple reconnaissance de ses qualités, elle suppose une juste perception de ses difficultés et de ses limites mais aussi la confiance en ses capacités. Une bonne estime de soi favorise l'entrée dans les apprentissages scolaires.

Si cette estime de soi ne s'est pas constituée, l'espace-temps rééducatif fournit un cadre sécurisant et contenant qui va permettre à l'enfant de pouvoir faire des expériences en étant épaulé. Le rééducateur lui apporte son soutien, un regard empathique, lui témoigne de la confiance ... mais ce changement de regard porté sur l'enfant ne suffit pas ; il doit s'accompagner d'un travail rééducatif spécifique. Celui-ci donne l'occasion de construire des systèmes symboliques, de mettre à distance l'éprouvé, les affects... en renouant progressivement avec la culture scolaire. Les objets culturels présentés sont choisis par le rééducateur parce qu'il les sent proches du souci de l'enfant mais aussi parce qu'ils sont pour lui l'occasion de témoigner de son propre plaisir à leur contact. L'enfant se les approprie, pas à pas, en les parlant, les disant, les jouant ... et renoue ainsi des liens avec l'activité de penser. C'est ce qui va lui permettre de se « panser », de donner ou de redonner du sens aux activités de classe, de retrouver le plaisir d'apprendre. Se remettre à apprendre et finalement retrouver une place dans la communauté des apprenants a des effets sur le mieux-être général et ce changement d'attitude comporte en lui-même une vertu thérapeutique. Ce changement de comportement entraîne une modification de l'image que l'enfant a de lui-même et par là même un commencement de restauration de l'estime de soi.

Les parcours rééducatifs d'Alima et de Samuel m'ont permis de mesurer toute la difficulté de cette tâche mais en même temps toute son originalité et toute sa richesse : qu'y a-t-il de plus motivant que le projet d'aider un enfant à prendre confiance en lui pour lui permettre de raviver son désir d'apprendre ?

L'approfondissement du travail partenarial engagé avec les maîtres me semble maintenant incontournable pour asseoir durablement, dans la classe, l'estime retrouvée.

Bibliographie

	<i>Circulaire N°2002-113</i>	30 04 02
AUDERSET Marie José	<i>Amidou et l'estime de soi</i>	cahier pédagogique, sfa/ispa
AVRON O.	<i>Les processus de symbolisation, processus mutatifs.</i>	Cahiers de l'IPC3 (mai 1986)
BARAT Jean Claude	<i>La rééducation dans l'école</i>	Armand Colin (1990)
CHICAUD M.B.	<i>La confiance en soi</i>	Bayard
CYRULNIK Boris	<i>Les vilains petits canards</i>	O. Jacob poches (2004)
DE LA MONNERAYE Yves	<i>La parole rééducatrice</i>	Dunod (1999)
DE LEONARDIS M.	<i>Estime de soi, pratiques</i>	Delachaux et Niestlé
LESCARRET O.	<i>éducatives familiales et investissement de la scolarité. dans Estime de soi : perspectives développementales. de M. Bolognini, Y. Prêteur</i>	(1998)
DONNET Sylvie	<i>L'éducation psychomotrice de l'enfant</i>	Privat (1993)
DUCLOS Germain	<i>L'estime de soi un passeport pour la vie</i>	Ed. Hôpital Sainte Justine (2000)
FRIGARA Anna	<i>Rééducation et créativité.</i>	Congrès FNAREN (1992)
GUILLARME Jean Jacques	<i>La réussite de l'enfant en difficulté</i>	EAP (1997)
LUCIANI Dominique		
HERVE Guy	<i>Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficultés</i>	Armand Colin (1999)
HERAUDET Jeannine	<i>Une difficulté si ordinaire</i>	EAP (2002)
LELORD François	<i>L'estime de soi</i>	O. Jacob poches (2002)
ANDRE Christophe		
STRAUSS-RAFFY Carmen	<i>Le saisissement de l'écriture.</i>	L'Harmattan (2004)

Annexes

Définitions

« holding »	<p>Le holding ou maintien est l'aspect des soins maternels ou du maternage qui consiste dans la façon de porter, de tenir et de maintenir le nourrisson. Il représente cette partie de la contribution d'une mère suffisamment bonne qui est indispensable au tout premier développement du potentiel inné du nourrisson. Le stade du maintien précède le stade des relations objectales proprement dites : il correspond à une période néonatale dominée par l'autoérotisme et le narcissisme primaire. C'est au cours de cette période que l'enfant et grâce au maintien que l'enfant passe d'un état de non-intégration à un état d'intégration, que le moi psychique s'installe dans le moi corporel et que le moi se distingue du non-moi. J.M PETOT , <i>Dictionnaire de psychologie</i> , Puf (2004)</p>
« psychomotricité »	<p>« Activité qui a pour fonction de favoriser le plaisir de tous les niveaux de l'expressivité motrice de l'enfant, à travers le plaisir des jeux moteurs, jusqu'au plaisir de la représentation et du langage. » Elle vise le passage du plaisir d'agir au plaisir de penser au travers un itinéraire de maturation selon une pédagogie libre ou conduite.</p> <p>B. AUCOUTURIER, préface de <i>L'éducation psychomotrice de l'enfant</i>, S.DONNET , Privat (1993)</p>
« espace potentiel »	<p>« Il existe une aire intermédiaire entre la subjectivité et l'objectivité dans le processus de construction de l'objet objectif (par opposition à l'objet subjectif); il s'agit d'une aire d'illusion et de compromis (selon les termes de Winnicott) qui suppose le chevauchement de ce que l'enfant conçoit (l'objet créé) et de ce que la mère apporte (l'objet trouvé), qui laisse en suspens la question de la distinction entre la réalité et la fantaisie. L'espace transitionnel constitue « un champ neutre d'expérience qui ne sera pas contesté», et ainsi «un lieu de repos précieux pour l'individu». L'enfant, et ultérieurement l'adulte, peuvent retrouver cet espace potentiel à l'occasion de certaines activités impliquant une non-intéraction momentanée du moi (par exemple, dans le fait de jouer (playing), dans la création artistique, dans la rêverie, etc) »</p> <p>Madeleine DAVIS et David WALLBRIDGE, WINNICOTT, <i>Introduction à son œuvre</i>, PUF (1992)</p>
« symbolisation »	<p>L'idée de symbolisation renvoie à la possibilité d'évoquer, de rendre présentes autrement - au moyen d'éléments symboliques - des réalités absentes ou qui vont s'absenter du fait de se voir symbolisées. Ce processus permet aussi de transformer les réalités en question. Alain Gibeault définit la symbolisation comme "<i>l'opération par laquelle quelque chose va représenter autre chose pour quelqu'un</i>". Il précise qu'elle "<i>est avant tout le résultat d'un processus qui suppose autant la capacité de représenter un objet absent qu'un sujet capable de savoir que le symbole n'est pas l'objet symbolisé</i>".</p> <p>Symboliser permet de se séparer d'un objet au sens large (une personne, une situation, des événements, des expériences, etc.), d'y renoncer, de le transformer, de prendre de la distance à son égard de manière active. La mise à distance est rendue possible par la création de symboles qui vont re-présenter ce dont on s'éloigne.</p> <p>Cours de C. STRASS-RAFFY (2006)</p>

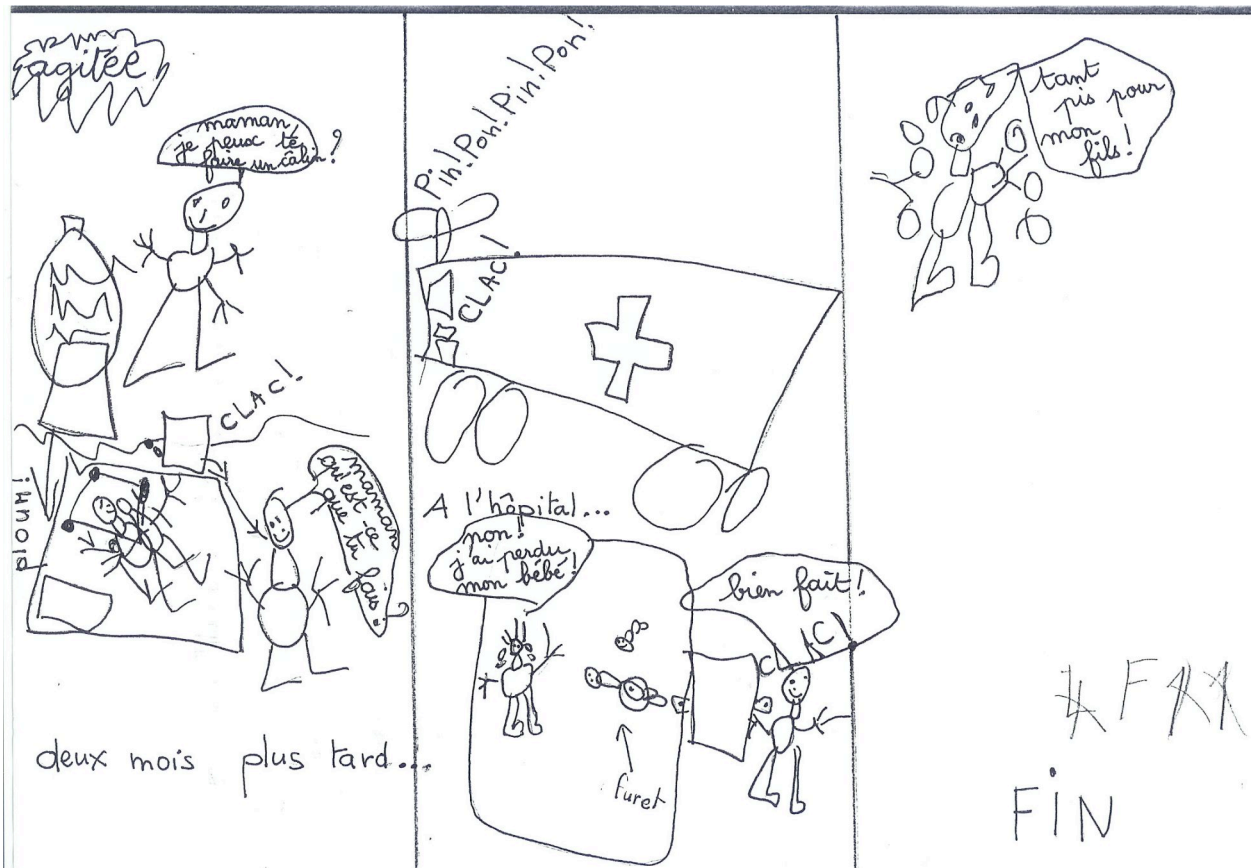
« séances
préalables »

Elles permettent une première rencontre avec l'enfant, elles sont l'occasion de lui dire pourquoi il est là, d'avoir son point de vue sur sa difficulté scolaire, de lui fournir un temps d'expression.
C'est aussi le temps d'un bilan s'appuyant sur des activités proposées par le maître spécialisé ou choisies par l'enfant afin de voir quel contact il peut établir avec les autres et afin de repérer ses zones d'aisance, de difficultés ...

« jeu symbolique »

« En rééducation, le jeu symbolique permet à l'enfant de donner forme à ses désirs et à ses émotions, voire à ses pulsions contenues par l'interdit des trois règles, en les extériorisant et en parvenant ainsi à rendre expressif ce qu'il ne peut pas dire autrement. Il permet une stimulation des processus de symbolisation particulièrement comme une aide à la capacité de l'enfant à mettre un lien entre le symbolisé et le symbolisant. Il lui permet d'accéder à la communication avec autrui par le langage du corps et par le langage verbal et écrit, donc d'accéder à la culture, au monde des symboles et ultérieurement au monde des signes. »
J.M GILLIG, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod

Agitée



Le roi des brigands.

