



Fédération nationale des associations
des rééducateurs de l'Éducation nationale

Directrice de la publication :
Noëlle Fiault

Rédactrice en chef :
Catherine Périé

37 rue Principale
85420 Saint Sigismond

☎ 02 51 51 75 83

@ perie.catherine@wanadoo.fr

Secrétaire de rédaction :
Annie Cassard

4, rue de Bourgogne
63670 Le Cendre

☎ 04 73 69 48 81

@ cassard.annie@neuf.fr

Abonnements : @ sh.am@wanadoo.fr

Partenariat/Publicité : Agnès Stocker
@ agnes.stocker@wanadoo.fr

Photos de couverture :

Affiche réalisée par les élèves de la classe de CM,
école Jean Moulin - Saint Queux - (Marne)

Impression :

Imprimerie Lussaud

8, rue Sainte Catherine des Loges
BP 199

85204 Fontenay le Comte Cedex

Dépôt légal à parution N°CPPAP 1008 G 75845

Siège social : **FNAREN**

<http://www.fnaren.asso.fr>

Place du Château

01370 Meillonas

☎ 04 74 51 33 24

@ fnaren@fnaren.asso.fr

N° de SIRET : 400 989 802 000 55

EDITO

Envie d'école fête son 50^e numéro : anniversaire que je souhaite très agréable et heureux à toute l'équipe de rédaction mais aussi aux lecteurs et aux auteurs qui soutiennent par leur fidélité pour les uns et leur confiance pour les autres l'existence de notre revue.

Chaque numéro propose des textes sur des pratiques de l'aide rééducative, prouvant la vivacité de notre métier, mais aussi aiguisent notre esprit par de nouvelles approches théoriques, des envies de lectures, des saisis d'actualité... Envie d'école n'hésite pas non plus à ouvrir ses pages aux humeurs vagabondes, aux humeurs plus acides et à toutes celles que chaque auteur veut bien transmettre de ses désirs, désapprobations, colères ou bonheurs.

Envie d'école tient bon contre les avis de tempête régulièrement annoncés et parfois réels malheureusement, pour garder l'esprit libre et novateur nécessaire à tous les rééducateurs qui veulent pratiquer ce métier et le pérenniser.

Aujourd'hui, si je voulais filer la métaphore du vin, je dirais que la cuvée législative de l'année scolaire 2006/2007 est particulièrement chahutée par des vents froids et ne donnera que peu de sucre, plutôt une certaine acidité, signe d'une grande longévité et d'un vin à fort caractère. Ne pas confondre avec les astringences provoquées par des tannins trop jeunes qui aiguisent les gencives désagréablement !!!!

Nous pourrions conclure en disant que les rééducateurs taillent dans des limites raisonnables (action d'une facture de plus en plus délicate si l'on veut garder la personnalité du vin) car couper court risquerait de faire pourrir la branche ! ...

Pour le printemps cette année, nous choisirons pourtant de faire couler le **champagne !! pour notre XXII^e congrès** qui se tiendra à Reims sur le thème de la frontière : soit qu'on l'entende défaitiste, mais en rester là ne serait qu'amertume et déception, soit qu'on le conçoive comme passage vers un ailleurs et on ouvre alors les portes de l'imaginaire, donc des possibles, ce pourquoi la rééducation tient son pari, en toutes circonstances.

Noëlle FIAULT
Présidente de la FNAREN.

SOMMAIRE

ACTUALITÉ p 2 à 3

- Résultats de l'enquête : « Les lecteurs prennent le parole »
- Au-delà des frontières
- Réunion du Comité Scientifique

UNE EXPÉRIENCE p 4 à 7

- Pratiquer un atelier philosophie ou d'entraînement à la pensée réflexive à l'école primaire
Dominique TEXIER-MION, rééducatrice

LIBRES PROPOS p 8 à 11

- Psychanalyse et apprentissage de la lecture/écriture. Point de vue
Christian JEANCLAUDE, psychanalyste, essayiste

DOSSIER p 11 à 25

FRONTIÈRES

- Le rééducateur passeur de frontières
- La rééducation : spécificité, appartenances, frontières
Françoise VERGNES, rééducatrice
- La rééducation et l'identité des rééducateurs
félix GENTILI, inspecteur de l'Éducation nationale
- Un monde sans frontière ?
Marc ANGLARET, professeur de Philosophie

CONGRÈS REIMS 2007 p 26

NOUS AVONS LU, p 27

PUBLICATIONS FNAREN p 28

Résultats de notre enquête « Les lecteurs prennent la parole »

Vous avez été 48 à répondre à notre enquête « Les lecteurs prennent la parole ». La répartition de ces réponses se fait de la manière suivante :

Adhérents	41
Non adhérents	4

Rééducateurs (trices)	46
Autre : Retraitée	1
Ex rééducatrice (devenue PE spé F)	1

14 sur 48 sont fidèles à notre revue depuis ses débuts. Les années 96 et celles de 99 à 2003 enregistrent 24 adhésions au total sur les 48 réponses reçues.

Les rubriques lues prioritairement sont, par ordre décroissant :

- le dossier ;
- pratiques en questions ;
- l'édito ;
- l'actualité ;
- variable selon le thème ;
- toutes ;
- les autres rubriques sont lues par 1 à 2 personnes.

Les rubriques étant rarement ou jamais lues sont :

- aucune (21 réponses) ;
- sans réponse (15) ;
- vie fédérative (6) ;
- les autres rubriques sont mentionnées par 1 à 2 personnes.

Les rubriques que vous souhaiteriez voir apparaître :

- sans réponses, pas d'idées, pas de suggestion, aucune (17 réponses) ;
- courrier des lecteurs ;
- fiches de lecture, présentation de livres, textes théoriques, présentation d'un concept théorique, approches théoriques et confrontation de points de vue ;
- apports de professionnels extérieurs, interview d'un scientifique ;

- expériences de partenariat ;
- actualité et vie des AREN ;
- informations sur des formations diverses, colloques, congrès, calendrier ;
- présentation et supports ayant bien fonctionné, fiche de travail.

Pour vous « envie d'école » est un outil de :

Formation	41
D'information	45
Autres (outils de...):	
- Outil culturel, éducatif,	1
Ouverture à la dimension inconsciente	
- Mise en mots de pratiques,	1
Concepts, ressentis	
- Échanges	1
- De réflexion pdt réunion AREN	1
- Pour ne pas décrocher de la théorie	1
De communication	
/ collègues	26
/ hiérarchie	13
/ parents	5
Autres :	
Partenaires	3
Atres professionnels	1
Entre rééducateurs	1
Amis	1

De nombreux thèmes ont été proposés qu'il serait difficile de reprendre ici de manière exhaustive mais le comité de rédaction en garde la liste précieusement.

Ce que vous aimeriez voir modifier :

- la rubrique « vie fédérative » un peu indigeste et qui coupe le dossier,
- un lien avec le groupe de discussion internet,
- des témoignages plus courts et plus diversifiés,
- plus de diversité dans les auteurs,
- rendre les articles plus attractifs dans leur présentation,
- un listing des thèmes abordés, un récapitulatif, un sommaire détachable,
- plus de présentation de livres de jeunesse.

Ce que vous souhaiteriez éventuellement voir modifier dans le contenu des rubriques reprend les suggestions sur des rubriques nouvelles et les thèmes proposés.

Pour quelles rubriques seriez-vous tenté d'écrire ?

- pratiques en question,
- billet d'humeur,
- nous avons lu, études d'œuvres,
- échanges sur des médiations, des jeux...
- courrier du lecteur, tribune plus ouverte aux rééducateurs lambda,
- des expériences, des études de cas
- des questionnements,
- la vie de l'AREN.

Dans les contributions que vous pourriez apporter vous citez :

Des témoignages, opinions, expériences, réflexions, compte-rendu de lectures, approche d'un thème à partir d'un vécu professionnel.

Le comité de rédaction a lu attentivement les résultats de l'enquête lancée auprès des lecteurs d'Envie d'École. Il regrette le petit nombre de réponses ce qui rend ces réponses d'autant plus précieuses.

Envie d'École, c'est :

<p>2145 abonnés dont 1593 adhérents FNAREN 552 externes</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le comité de rédaction : 5 rééducateurs (la présidente de la FNAREN, directrice des publications, la rédactrice en chef, la secrétaire de rédaction, la responsable des publications, la coordonnatrice du comité de lecture) + 2 membres associés eux aussi rééducateurs. <p>Il se réunit 4 fois par an pour les 4 numéros d'Envie d'École de l'année. Dans l'ours de la revue vous trouverez d'autres participants qui oeuvrent à sa réalisation sans faire partie du comité de rédaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le comité de lecture composé cette année de 9 rééducateurs chargés des textes destinés à la rubrique « Pratiques en question ».

Il apparaît qu'un certain nombre d'entre vous souhaitent plus d'interactions avec leur revue à travers par exemple une rubrique « courrier des lecteurs ». Cette rubrique apparaît dès ce numéro sous la forme d'un espace qui vous est réservé. Alors n'hésitez pas à échanger autour des articles, du contenu de VOTRE revue.

Vous êtes prêts à partager vos expériences, vos recherches, vos lectures. Nous ne pouvons que vous encouragez à **écrire, écrire, encore écrire**. C'est avec plaisir que nous vous lirons et ainsi le nombre et la diversité des auteurs augmenteront.

Vos demandes se dirigent vers plus d'apports théoriques couplés à des échanges pratiques sans oublier le souci de mieux connaître d'autres partenaires ou d'autres domaines d'intervention. Croiser les regards de différents types de professionnels sur l'aide apportée aux enfants est aussi notre souci. Nous tâchons de diffuser des écrits dans la mesure où nous en possédons ! Nous sommes donc preneurs de textes éventuels à soumettre au comité de rédaction.

L'idée de pratiquer des interviews nous a particulièrement intéressées et nous étudions la possibilité d'en pratiquer. Peut-être que de votre côté, **vous pourriez...**

Vous aimeriez obtenir des informations sur des formations, conférences, colloques, etc. Notre revue étant

trimestrielle, les dates risqueraient d'être obsolètes, mais faire passer les informations que vous possédez sur le lien AREN-FNAREN peut permettre à chacun d'être au courant des événements en temps et en heure.

Par contre, si nous recevons des comptes-rendus, ceux-ci pourraient être publiés. Il en va de même pour la vie des AREN. Rappelons que nous sommes une fédération et que chaque AREN fait exister la FNAREN. De notre côté, nous réfléchissons à une manière de dynamiser les relations AREN-FNAREN au travers d'Envie d'École.

En ce qui concerne la présentation de supports qui « auraient bien fonctionné » : cette idée nous semble aller à l'encontre de la démarche de la rééducation. Le travail du rééducateur s'élabore au fur et à mesure de la prise en charge et en fonction de ce qu'apporte l'enfant. Il ne peut y avoir de support type. Cela n'évoquerait-il pas le stimulus-réponse ? Par contre, un témoignage, une expérience peuvent être relatés dans « Pratiques en question ».

Des témoignages plus courts, plus diversifiés, des vignettes, des thèmes de discussion tenus sur internet peuvent être repris et envoyés à notre secrétaire de rédaction. Nous réfléchissons à la possibilité éventuelle de modifier la présentation des articles mais nous avons des impératifs d'im-

pression qu'il nous faut respecter.

La vie de la fédération se trouve au milieu de la revue. Ceci est techniquement indispensable et rédhibitoire. Les deux feuilles sont détachables si elles gênent la lecture d'un article. Un sommaire supplémentaire détachable serait coûteux. Il est toujours possible d'en faire une photocopie.

Nous avons constaté une forte envie d'écrire pour différentes rubriques existantes ou à créer. Dès ce numéro, vous remarquerez une nouvelle rubrique « Une expérience... ». Celle-ci n'en remplace pas une autre de manière durable et vous ne la trouverez pas dans chaque numéro. Il en ira de même de toute nouvelle rubrique. Cette formule permet de garder le même nombre de pages pour la revue tout en diversifiant les thèmes abordés.

Alors vous l'aurez bien compris. Cette revue vous appartient, faites-la vivre ! Nous n'attendons plus que vos écrits, alors À VOS PLUMES ET À BIENTÔT.

Pour le comité de rédaction,
Christine MÉDÉ-CARLIER



HUMOUR ET RÉÉDUCATION, UN AUTRE ACCÈS AU SAVOIR ACTES DU XXI^e CONGRÈS SOUSCRIPTION

Prix souscription **12 €** l'exemplaire (**18 € après parution**, en mai 2007).
Cette souscription permet à la FNAREN de gérer au mieux les Publications et vous fait bénéficier d'une remise de 33 % sur le prix à la parution.

Je désire réserver exemplaire(s) de « Humour et rééducation, ... », numéro spécial de L'ERRE - Actes du XXI^e congrès, Argelès 2006, paiement possible par mandat administratif.

Je souhaite le(s) recevoir à l'adresse ci-dessous et donc j'ajoute **2,80 €** par exemplaire pour les frais de port.
Je les retirerai lors du congrès de Reims ou lors d'un CA par l'intermédiaire de l'administrateur de l'AREN n°.... afin d'éviter les frais de port.

NOM Prénom

Adresse

Ci-joint un chèque de€ à l'ordre de : **FNAREN-Actes du congrès**
à envoyer à : **Jacques DUVOIX - 16 rue haute - 54130 DOMMARTEMONT**

Les lecteurs ont été entendus :

Voici une nouvelle rubrique dans laquelle vous trouverez relatées des expériences menées par des rééducateurs, autre part que dans leur salle de rééducation, autrement que dans leur pratique de l'aide rééducative, mais pour autant dans lesquelles leurs compétences leur permettent de proposer un autre regard, une autre écoute, un autre positionnement auprès d'adultes, d'enfants, une ouverture possible vers une autre « culture scolaire ».

PRATIQUER UN ATELIER PHILOSOPHIE OU D'ENTRAÎNEMENT À LA PENSÉE RÉFLEXIVE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Faire de la philosophie, c'est être en route ; les questions en philosophie sont plus essentielles que les réponses.

Karl JASPERS

L'idée de philosopher

En 2002, je rencontre Jacques Lévine¹ au cours d'un congrès organisé par le C.N.E.F.E.I.² à Paris.

Il y exprime ses convictions sur le bien fondé de la philosophie à l'école primaire.

Je suis de suite très intéressée et n'ai pas assez de mains pour prendre des notes. Je m'y retrouve, m'y trouve. Ce qu'il dit résonne, raisonne chez moi. Il s'agit bien là d'un travail en liaison avec des compétences de rééducatrice de l'Éducation Nationale.

Je regagne ma province. Avec l'aide, l'appui, l'engagement d'un collègue de maternelle et celui de l'inspecteur départemental auquel j'ai fait part de mon projet, je décide de me lancer dans l'aventure. J'ai mes notes, des documents et du désir.

Ces propos sont des allers et retours entre théorie et pratique : c'est de la théorie que cette pratique se nourrit mais c'est aussi parce que le champ théorique était balisé que j'ai pu mettre en place cette pratique.

Mise en place

Les enseignants sont souvent demandeurs de ce travail. La mise en place qui suppose de former des groupes d'environ douze élèves, oblige à un engagement particulier et une organisation particulière au sein de l'équipe pédagogique puisque l'enseignant est présent pendant l'atelier. Les groupes sont formés par les enseignants sans critères particuliers. Il peut y avoir des « petits parleurs » et des « grands parleurs » mais pas de « petits penseurs » et de « grands penseurs ». J'ai constaté très vite

qu'il n'y a pas de liens entre ces deux différenciations d'élèves.

Les premières séances sont saisissantes. Les enfants qui, dans un premier temps, essayent de repérer les enjeux de l'activité, les attentes des adultes, hésitent un peu à se lâcher, à oser la parole. Très vite, grâce au cadre très rigoureux que nous avons mis en place, ils découvrent cet espace nouveau qui leur est offert : un espace de parole gratuit, authentique où leurs idées sont des idées intéressantes dans le sens où elles suscitent autour d'eux, tant chez leurs pairs que chez les adultes, de l'intérêt. Nous sommes surpris de l'engagement, du sérieux, de l'implication des enfants. Nous suspendons nos paroles d'adultes et notre silence leur laisse toute la place.

Le contrat habituel de l'école est momentanément interrompu pour un jeu nouveau, un « je » en devenir, un « je » - jeu avec soi-même et les autres.

Cadre et réflexion autour du protocole Lévine

Ce travail se déroule en quatre temps qui sont balisés par des règles précises.

1^{er} temps : ouvrir et fermer l'atelier

Je m'emploie à énoncer le thème toujours de la même façon avec des mots qui évoquent la date, le lieu et qui nomment les acteurs du travail de réflexion, élèves, maître de la classe, rééducatrice.

Cette façon repérée, ritualisée d'introduire le travail permet d'ouvrir un champ symbolique. De la même façon, j'accompagne la fin de paroles réconfortantes, apaisantes et nous prenons le temps d'arrêter l'atelier.

2^e temps : dix minutes enregistrées

Les enfants expriment leurs idées à propos du thème choisi. Ils ne parlent que lorsqu'ils sont en possession du

bâton de parole, ne coupent pas la parole. Les règles de prise de parole sont strictes et les adultes en sont les garants. Aucune moquerie n'est tolérée.

En ce qui me concerne, je note sur une feuille les propos des enfants, ce qui m'évite de montrer un quelconque acquiescement, de la surprise, de l'incompréhension avec une expression du visage. Je suis complètement avec eux par une écoute active.

La prise de notes peut paraître questionnante pour certains élèves. Peut-on leur « voler » des propos, des idées ? Qu'en fera l'adulte ? De la même façon que l'enregistrement est effacé après chaque travail, cette prise de notes reste sans suite. Il est arrivé que je la transcrive pour une information auprès de collègues, auquel cas, j'ai demandé l'autorisation aux élèves en préalable de la séance, retranscription anonyme évidemment.

Pendant ces dix minutes, des silences peuvent s'installer. Il est important de faire la place au silence. Ces temps-là ne sont pas toujours simples à accepter, tant pour les adultes que pour les enfants. Il m'est arrivé de fermer une séance de travail quand le silence avait duré environ cinq minutes et qu'à priori, personne n'oserait plus le rompre. Peut-être s'agit-il là d'une erreur, le protocole n'étant plus respecté.

Je veux ici évoquer l'histoire d'un groupe d'élèves de CE 2 qui s'était enfermé dans le mutisme sur plusieurs séances. Je fais part de mon inquiétude quant à la suite de ce travail à un collègue rééducateur venu ce jour-là observer les ateliers. Il me suggère alors de rechercher à quel moment le groupe s'est tu et d'aborder, après explication avec les enfants, le sujet sur lequel le silence s'était installé. Il s'agissait de réfléchir sur « mentir ». Nous avons repris la réflexion et le groupe s'est remis à

parler, comme en rééducation lorsqu'on peut retourner ensemble sur le moment où la réalité envahit l'espace symbolique, où l'enfant nous interpelle sur un registre surprenant, bref sur ce moment où une rupture semble nécessaire pour éviter la douleur, la difficulté, l'enfermement.

Réfléchir ensemble pour que les mots ouvrent à nouveau l'espace de paroles. Le silence, ici, avait cassé toute humanité. Nous étions dans une dimension corporelle douloureuse sans pouvoir apporter de mots, sans médiation, sans possibilité d'établir du lien, du liant. Le silence peut devenir « symptôme », souffrance qui ne se parle plus. Ce qui nous rapproche, à cet instant, c'est un espace déshumanisé, corporel qui n'a plus besoin de mots et dans lequel le jeu des idées n'a plus de place.

3^{ème} temps : se réécouter et réfléchir ensemble (15 à 20 minutes)

Les enfants entendent l'enregistrement.

Il y a toujours un temps pendant lequel ils découvrent leurs voix « de l'extérieur ». Il me semble intéressant d'accompagner ce premier moment de mots surtout chez les petits (grande section ou CP). Certains ne se reconnaissent pas, n'aiment pas leur voix, disent qu'ils ne parleront plus... Jusqu'alors, personne n'est resté mutique à cause de ce moment.

Il s'agit, pendant ce temps-là, de réfléchir sur ce qui a déjà été parlé, réfléchi. On écoute, on peut alors interroger son camarade, engager une discussion, « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord », « je ne comprends pas ce que tu as voulu dire ». J'ai même entendu une petite fille de CP dire : « je ne suis pas d'accord avec moi ».

Ce moment où les adultes peuvent intervenir est souvent très riche. En ce qui me concerne, je n'interviens que très peu ou pour ouvrir parfois un nouveau champ de réflexion.

La réponse est le malheur de la question dit Maurice Bellet.

Je suis soucieuse de faire place au maître, avec sa personnalité ce qui rend chaque travail différent. C'est dans la rencontre entre individu que l'espace de réflexion prend son sens.

On confronte ses idées, on ose l'affrontement, on émet des hypothèses, on découvre la pensée de l'autre, on s'oppose, on cautionne, on est surpris, on découvre la différence, on entend la différence.

Il arrive parfois que la discussion échappe totalement aux adultes et

que les enfants discutent avec passion sur un sujet qui n'a plus rien à voir avec le sujet énoncé au départ. Du moins pour les adultes ! Mais que sait-on du cheminement de leurs pensées ? C'est aussi cette dimension qui est fascinante : rencontrer une pensée enfantine, brutale, riche, balbutiante, élaborée, timide et osée. Bref, les enseignants découvrent des enfants, êtres humanisés, complexes, insaisissables chez leurs élèves.

Je clos cette troisième partie au bout du temps que nous avons fixé ensemble quelle que soit la discussion engagée.

C'est le rappel du cadre, des règles : de toute façon, on arrête le travail comme on l'avait décidé. Cette décision apporte souvent frustration, déplaisir mais aussi apaisement pour certains. En aucun cas, un commentaire est apporté sur le contenu de la discussion qui vient d'avoir lieu.

J'accompagne la fin du travail de paroles réconfortantes, apaisantes et nous prenons le temps de la séparation.

Le choix du thème

Pendant ce quatrième temps, nous pouvons choisir un thème de réflexion pour la séance suivante ou non ; je peux aussi en proposer un. Il s'agit de l'histoire et du fonctionnement de chaque groupe.

Certains enfants ne se livrent pas et paradoxalement ce sont souvent ces enfants-là qui aiment proposer un sujet nouveau en fin de séance.

Il arrive que l'on cherche ensemble un sujet auquel réfléchir la séance suivante. Cette activité amène les enfants à se positionner par rapport à l'idée de la philosophie, à affiner leur perception de ce travail. Le sujet ne sera pas les oiseaux ou les tempêtes, mais « si on pouvait s'envoler » ou « quand on a peur » ou tout simplement la « légèreté » et « la peur ».

Personnellement, j'ai laissé parfois à la disposition des élèves la phrase d'un philosophe.

Le parallèle avec le travail du rééducateur ou pourquoi je me sens à ma place dans ce travail

A) Je souhaite que l'atelier se déroule dans un lieu différent de la classe. On introduit là une rupture nécessaire à l'apparition de règles nouvelles. Le jeu de l'école est changé. Il n'y a pas de bonne ou de

mauvaise réponse. Il n'y a pas de réponse d'ailleurs, il n'y a que des idées, toutes dignes de l'intérêt de l'autre.

Le contrat didactique est suspendu pour un temps, tout en restant dans l'école, sur un chemin de détour en lien avec le travail scolaire.

B) La mise en place d'un cadre précis et repéré par les différents intervenants de l'atelier permet aux enfants d'évoluer en sécurité. Les adultes sont garants du cadre ce qui introduit la notion de loi, positionne l'enfant à sa place d'enfant, différente de celle de l'adulte. On introduit ici, la notion d' « inter-générationnalité ».

Le début du travail, très ritualisé, l'utilisation du bâton de parole, la répétition des séances de travail, ouvrent un espace symbolique étayé par l'emploi des mots seuls outils médiateurs utilisés.

La fin de la séance dictée par le temps écoulé amène la notion de loi universelle, séparé forcément du désir de chacun. C'est le temps qui décide.

C) On trouve aussi l'idée que c'est dans son expérience personnelle que l'enfant va puiser les ressources nécessaires à la formulation, à la construction des idées. Il y a donc nécessité d'une démarche de conceptualisation en autonomie, avec et à partir de son histoire. Il faut changer pour avancer, accepter son désordre pour construire du sens, savoir un peu perdre pour gagner du terrain sur soi.

D) L'atelier philosophique permet la création d'un espace d'expérience et de découverte. On peut ne pas être d'accord avec quelqu'un, le formuler, jouer à ne pas être d'accord « pour voir ». Il y a chez les élèves de GS - CP de la jubilation autour de : « je ne suis pas d'accord ». On peut penser que certains enfants consolident leur capacité à se distinguer d'une autre personne, à prendre position et à peut-être pouvoir entamer un processus de séparation dans ce jeu-là.

Si on peut jouer avec les autres autour de ses idées et de celles des autres, on peut donc jouer seul à inventer, penser, imaginer, créer.

E) L'enfant peut aussi s'essayer à des idées qui ne sont pas celles de sa famille, de ses parents. Découvrir qu'il n'est pas forcément en conflit de loyauté par rapport à sa famille s'il est d'accord avec des idées nouvelles. C'est encore un pas vers l'extériorité, vers les autres, vers la culture.

F) Pendant l'atelier philosophique, on a le droit de se taire. L'enfant découvre

que l'écoute est une attitude active. Il s'agit bien de respecter le sujet, avec ses doutes, ses démarches personnelles, ses peurs, ses audaces.

Il faut se risquer à dire ou ne pas dire pour être, dit Lévine.

L'enfant est confronté à la problématique de ce choix qui l'engage. Il peut changer d'avis, douter. Le sujet se découvre divisé, non monolithique.

Le silence, pendant ce travail trouve une place. On peut s'en emparer, attendre, écouter, s'inquiéter. Il est porteur d'une dynamique, d'un message. Le silence, ce n'est pas rien ; c'est déjà un moment à partager.

G) L'enseignant présent change de positionnement. Il n'est plus la « personne ressource » ou « référente ». Son regard sur ses élèves se modifie. Une relation nouvelle peut s'installer et peut permettre de dénouer des problématiques d'enfermement. Sa présence, celle du groupe et celle du rééducateur permettent l'apparition d'un espace triangulé qui ouvre du possible dans les échanges futurs enseignant-élève.

I) La rencontre qui va avoir lieu entre le rééducateur, le maître et le groupe d'élèves n'est jamais la même. Comme en rééducation, il s'agit là d'une aventure à chaque fois nouvelle.

Je tiens à essayer d'entendre le maître dans ses façons de faire pendant ce temps de travail (silence, distance physique par rapport au groupe, interventions nombreuses...) pour apporter une dimension subjective.

D'autre part le groupe de ces trois intervenants peut décider de sa façon de fonctionner. Certains souhaitent choisir un sujet en fin de séance, d'autres m'en laissent le choix, certains encore souhaitent retravailler sur un thème, l'approfondir. Je suis très attentive à installer cette histoire particulière à chaque rencontre avec un groupe nouveau.

H) Ce travail s'inscrit, pour moi, dans une prévention, parce qu'il s'adresse à tous les élèves de la classe avant qu'une difficulté n'apparaisse. Il permet de mettre en place, avec l'élaboration d'une pensée, des processus cognitifs utiles dans les apprentissages.

Par exemple : faire des hypothèses, anticiper, argumenter, risquer l'erreur, confronter des points de vue, changer d'avis, découvrir l'altérité...

J'oublie probablement d'autres éléments d'observation dans ce travail. De toute façon, le sérieux, le silence, l'étonnement, le regard nouveau des maîtres me comblent souvent. Je me sens presque à ma place d'enseignante spécialisée appartenant à un RASED !

L'atelier philosophique ou d'entraînement à la pensée réflexive : une rupture avec l'école, dans l'école, pour et vers l'école et une rupture avec la famille.

Ce travail donne, redonne la parole aux élèves. Elle est, pendant ce moment-là, leur possession. Cela leur a clairement été signifié. Il s'agit d'un acte qui introduit une rupture avec le champ habituel de l'école.

Qui dit rupture, dit nécessité de faire apparaître quelque chose de nouveau, un élément de remplacement. Ce langage, cette parole est là dans l'essentiel de sa fonction de symbole. Elle lie, nous lie, nous lit aussi, nous sépare, fait sens dans le groupe, nous civilise. C'est peut-être cette dimension des mots qui donne à l'atelier cette grande sensation de solennité. Kant disait : « *Philosopher, c'est penser par soi-même* ». Au XVIII^e siècle, cela voulait dire : penser contre l'autorité. Ce « penser contre l'autorité », pourrait être oser le risque de la séparation, de l'autonomie.

Cet atelier fonctionne aussi dans et avec l'idée d'une transmission intragénérationnelle. Il peut donc avoir une fonction d'émancipation en permettant de prendre du recul et de se rassurer par rapport à ce que disent les pairs et la famille.

Propos d'enfants, impressions d'élèves

En général, il semble que les enfants apprécient ce moment comme un espace « gratuit ». Ils doivent s'assurer, vérifier que leurs propos ne seront pas utilisés en classe, que les adultes n'ont pas non plus les réponses aux questions posées, pour pouvoir investir vraiment ce lieu.

Il y a de la jubilation autour de cette idée de dire quelque chose de soi, sans vraiment parler de soi.

Je livre ici quelques propos d'élèves recueillis pendant des bilans faits en fin d'année.

J'ai l'impression d'être un peu plus grand, CM 1

Exprimer une idée, seul, c'est se mettre en danger devant le groupe. C'est confronter son originalité, l'originalité de sa pensée. C'est un acte d'individuation, de séparation. C'est devenir sujet d'une réflexion, se séparer, grandir.

Ça sert à développer notre mentalité, CE 2

Je suis très perplexe face à cette déclaration. Je pense que l'élève par-

lait de son fonctionnement intellectuel, de sa pensée abstraite.

Or, la mentalité, dans le langage courant, c'est ce qui définit une façon d'être par rapport à une norme sociale liée à la morale. Ce qui m'amène à me dire que, pour cette élève, développer ses possibilités d'abstractions et les mettre en mots, pouvaient alors la conduire vers une forme de reconnaissance sociale, d'intégration dans un groupe.

On n'est pas forcé de parler, CE 1

Peut-être s'agit-il là de l'idée qu'on est maître de ce que l'on veut dire, qu'on est seul décideur de ce qu'on peut ou ne peut pas livrer aux autres, qu'on est « maître à son bord » et qu'on peut se percevoir sujet protégé des autres parce qu'on décide de ce qu'on montre de soi.

On peut dire que c'est comme un débat, comme des politiciens, comme des ministres, sans se disputer, CM Solennité, importance du verbe, sécurité dans la parole qu'on engage, respect d'une réciprocité de paroles.

C'est différent de la classe, CP

Si c'est différent de la classe, peut-être alors peut-on aussi être différent dans un autre lieu. Peut-être a-t-on le droit de ne pas être toujours la même personne ?

Et bien d'autres phrases comme :

C'est difficile de ne pas pouvoir dire ce qu'on a envie de dire, CM

J'aime bien entendre les idées des autres, CE

Quand ça dure longtemps d'attendre, on perd son idée, GS

J'ai pas aimé quand y'avait un grand silence, CP

Tout ce qu'on a jamais voulu dire, on le dit si on veut, CP

Si on sait tout, ça va exploser dans la tête, c'est comme un suicide, CM

Questions, tâtonnements, limites du travail

Certains enseignants souhaitent garder une trace écrite à la fin de ce travail. Nous avons fait dans une école un cahier de philosophie pour le groupe dans lequel la date et le sujet, quelques idées anonymées étaient notées et que les enfants pouvaient illustrer. Visiblement ce cahier n'a pas suscité l'intérêt escompté par les maîtres.

Le travail de l'atelier ne doit pas perdre de vue son objectif : il s'agit bien de réfléchir ensemble, de dire ou ne pas dire ses pensées, ses idées autour d'un thème donné. Il est donc important de ne pas transformer ce moment en un

temps de : régulation, citoyenneté, instruction civique, mise en relation avec un événement qui a eu lieu dans la classe ou à l'école, ce que voudraient bien faire certains maîtres !

Je me suis aussi posé la question du regard de l'élève qui voit son maître différent, change de positionnement, n'est plus personne ressource. Chez certains élèves, surtout chez les GS, CP, cette représentation peut être inquiétante puisqu'il quitte sa position de « sujet supposé savoir ».

Le problème de la prise en charge individuelle d'enfant se pose : peut-on gérer l'atelier et travailler ensuite avec un élève ?

Pour ma part, je ne le fais pas en sachant que j'ai probablement privé certains élèves d'un espace rééducatif important. Quelle image cet élève a-t-il du rééducateur et quelle perception le rééducateur a-t-il de l'élève en préalable ? Où serait l'espace de rencontre nouveau, différent qu'offre la rééducation ordinairement ?

D'autre part, la prise en compte de certains mécanismes de dynamique de groupe m'est apparue nécessaire : leader, groupe qui travaille parfois à un équilibre statique, individus qui verrouillent la parole ou s'enferment dans un certain type d'échanges toujours répétés...

Pour palier cette problématique, une approche théorique de ces questions semblent intéressante.

Il arrive aussi que nous soyons confrontés à la problématique d'enfants envahis pas des difficultés personnelles importantes et pour lesquels les affects empêchent toute pensée.

Certains sujets de réflexion ont parfois des résonances fortes sur un enfant. Si un enfant me signifie qu'il ne souhaite pas réfléchir sur ce sujet, je l'invite à quitter le groupe.

Quels effets, quels constats par rapport à l'évolution du comportement de certains enfants ?

Dans l'école de campagne où ce travail a été mis en place avec tous les élèves pendant trois années, nous l'avons inscrit dans le projet d'école,

soucieux d'apporter aux enfants un outil supplémentaire dans l'objectif de « socialiser » un peu l'école. Faisant partie d'une série de mesures mises en place, il n'était pas le pilier de l'objectif mais un « maillon de la chaîne ».

Avec les élèves de cycle III, notamment les CM 2, très « bagarreurs » et avec les quels les problèmes relationnels étaient nombreux, nous avons rapidement observé un apaisement. La demande des élèves était claire : ils attendaient ce moment de la semaine avec impatience. L'atelier s'est toujours déroulé dans le calme (après qu'un ou deux aient vérifié que le cadre tenait bien) et a suscité beaucoup d'intérêt.

Les élèves qui manifestent un comportement très scolaire, bien adapté, les « bons » élèves sont souvent mis en difficulté au cours des ateliers. Certains réinvestissent vite ce lieu et se montrent à nouveau « performants », d'autres restent un peu à distance, comme si cet espace nouvellement balisé semblait dangereux.

En revanche, des élèves en difficulté scolaire profitent souvent de cet espace pour s'affirmer. Ils se découvrent des capacités réflexives qu'ils utilisent avec leurs mots. Je voudrais signaler que nous n'intervenons jamais sur la syntaxe, les phrases, sur la correction du vocabulaire... De ce fait, ils se retrouvent sur un pied d'égalité avec les élèves reconnus par le maître, puisque dignes du même intérêt que les autres.

Quel plaisir pour les adultes présents de voir sur le visage de certains élèves la satisfaction de la découverte du « cogito », du « c'est moi qui ai dit ça »... De la découverte de son statut de sujet pensant.

L'espace atelier est précieux. Je n'ai jamais vu, à ce jour, d'enfant essayer de transgresser ou d'empêcher le déroulement de l'atelier.

Certains enfants sont anxieux ou déroutés par ce travail. Ils savent qu'ils ont le droit de ne pas parler mais certains restent sur la réserve durant tout le travail. Je suis très attentive à ces enfants et essaye toujours de leur apporter une parole chaleureuse avant que nous nous séparions.

En conclusion

Voilà bientôt quatre ans que je pratique les ateliers philosophiques à l'école primaire. J'ai le sentiment d'ouvrir un espace nouveau, de rencontrer l'adhésion de mes collègues sur ce projet, curieux de découvrir leurs élèves différemment.

Cette part d'humanité que nous tissons à l'école prend toute sa force dans ce travail. C'est « exaltant », « décevant », jamais terminé, toujours surprenant.

Pour une seule de ces paroles d'enfant survenue de la nuit de leur temps, je me dis que « ça valait le coup » ! que « ça vaut le coup » !

Je viens de rencontrer un maître de CLIS³ qui souhaite tenter cette aventure. Nous avons l'intention d'évaluer ce travail à chaque séance, d'avancer pas à pas et celle de ne pas avoir peur d'arrêter si les enfants se mettent en danger...

Dominique TEXIER-MION

Rééducatrice, AREN 79

¹ Jacques Lévine, docteur en psychologie, psychanalyste, fondateur de l'association AGSAS en 1993. Coauteur avec Jeanne Moll de *Pédagogie et psychanalyse*.

² Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

³ CLIS : classe d'intégration scolaire

Bibliographie

BELLET, M., 1996, *L'écoute*, Desclée de Brouwer

LÉVINE, J., 2004, *Je est un autre*, E.S.F

Le monde philosophique de l'enfant, le dialogue moi-monde, instance monde, brochure éditée par l'AGSAS

MUCCHIELLI, R., 2006, *Dynamique de groupe*, ESF

TORRI, M., 2001, *L'éveil à la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP, Hachette

VERGNAUD, G., 2000, *Lev Vygotski, pédagogie et penseur de notre temps*, Hachette

VISSCHER de, P., 2001, *La dynamique de groupe d'hier à aujourd'hui*, PUF

Site <http://www.agsas.free.fr>

PSYCHANALYSE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE/ÉCRITURE POINT DE VUE

(Les classes maternelles comme milieu d'immersion préalable à cet apprentissage : acquisition des pré requis)

Personne ne sait que l'enfant a une étoile dans sa poche. Il faudrait bien qu'il la garde toujours près de lui, son étoile. Qu'est-ce que cela fait si personne ne le sait ? Pourvu qu'il le sache, lui.

Jeanne RIOTTE (1903-1999),
institutrice de maternelle

Dans le domaine sportif, et plus particulièrement dans celui de la haute compétition, il est tout à fait admis que l'acquisition de compétences en passe au moins autant par une bonne préparation psychologique et d'exercices physiques qui n'ont rien à voir avec la discipline elle-même que par l'entraînement dans la discipline même.

Par exemple, Georges Joubert (entraîneur de ski au Grenoble Université Club [GUC] dans les années 70/80) a formé une grande championne Perrine Pelen parmi d'autres avec un nombre considérablement moindre d'heures passées entre les piquets de slalom que d'autres skieurs en entraînement traditionnel. Je pense (en particulier à la lueur de plusieurs témoignages que m'ont donnés des enseignantes d'une longue expérience en maternelle qui avaient elles-mêmes beaucoup réfléchi à ce problème et point fondamental: suivi une psychanalyse très approfondie) que l'apprentissage de la lecture ne passe pas exclusivement par la méthode propre, quelle que soit la méthode de lecture.

Il me semble que si l'enfant a le désir d'apprendre à lire et à écrire, s'il a une sorte de nécessité intérieure à mettre en application une pensée symbolique, c'est-à-dire la nécessité de communiquer avec autrui (un autre qui n'est pas forcément là physiquement), autrement dit un sujet au sens lacanien, à savoir non pas un individu bouclé sur lui-même, fermé aux autres, mais un « parlêtre » (agonisant si coupé de l'autre), il apprendra, il assimilera très rapidement les bases de la lecture et de l'écriture, quelle que soit la méthode utilisée.

Une preuve ? Il existe des enfants qui arrivent au cours préparatoire (CP) sachant parfaitement lire et écrire sans pour autant que leurs parents se soient investis dans ce sens (d'ailleurs l'attitude parentale, lorsqu'elle est active et volontaire, a souvent l'effet inverse). Comment ont-ils appris sinon grâce à la déferlante de leur désir ?

Donc un instituteur de CP devrait bien être à mon avis un maïeuticien plutôt qu'un enseignant qui transmettrait un savoir formel.

Il est clair qu'avoir une approche heuristique de l'apprentissage de la lecture chez un enfant et qu'être un « accoucheur » est autrement plus complexe que d'appliquer formellement une méthode... et à la fois très simple comme en séance de psychanalyse : laisser penser la pensée ! Laisser l'appareil psychique élaborer ses outils !

Mais le « pas agir » du psychanalyste est le résultat d'un gigantesque apprentissage.

« Écouter » s'apprend !

On pourrait rapprocher ma conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la notion de période critique en éthologie. Tout comme les animaux ont des périodes critiques pour mettre en œuvre certains apprentissages, **le petit d'homme a une période critique bien déterminée pour l'apprentissage spécifique du langage, de la lecture et de l'écriture.**

Donc, l'être humain, à la fois collectivement et en fonction des variabilités interindividuelles, possède probablement une période critique² pour apprendre à lire et à écrire (une prédisposition innée à l'acquisition d'une compétence particulière de son espèce, la lecture-écriture en articulation avec le langage).

Il est évident comme pour tout apprentissage que l'extrême complexité de l'acquisition de la lecture et de l'écriture nécessite des pré-requis. Ne pas en tenir compte mène à des faux débats comme les polémiques à

n'en plus finir sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Au sujet de cette notion de période critique, je voudrais rapporter une anecdote que m'a racontée une professeure des écoles (nouveau statut d'institutrice) : elle était en charge d'une classe maternelle et après quelques errances de début d'année, elle comprit que le désarroi de certains enfants devant l'acquisition d'un savoir lorsqu'ils n'arrivaient pas à apprendre était tout simplement dû à un manque de maturité psychobiologique (« psychobiologie » : concept que j'utilise dans mes développements divers et plus spécifiquement mes livres et que je préfère de loin à « psychologique ») pour assimiler un apprentissage spécifique d'une nouveauté à un instant du développement de l'enfant – le fameux point critique n'était pas atteint. Tout est entré dans l'ordre la plupart du temps car elle avait tout simplement pris l'habitude de leur dire : **« ce n'est pas ton heure ! »**. L'effet anxiolytique, à l'étonnement même de l'enseignante, était d'une efficacité stupéfiante et les blocages s'effaçaient. Comme par miracle les apprentissages se mettaient en place à leur heure (juste pourrait-on dire).

Il est clair qu'il ne s'agit pas ici de préconiser une nouvelle méthode car, je l'ai dit plus haut, cette enseignante a fait une longue analyse, ce qui signifie entre autre qu'elle sait pourquoi elle fait ce métier, pourquoi elle veut mettre des enfants en situation d'apprentissage, et donc pourquoi désormais elle peut leur « lâcher le mollet » pour qu'ils puissent réellement apprendre selon leur physiologie propre. Bref, elle sait ce qu'est un sujet.

Donc une réflexion sur les pré-requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est à mes yeux fondamentale pour éviter bien des difficultés douloureuses pour l'individu et la communauté, je veux parler de l'illétrisme (et non pas de l'analphabétisme).

Je crois pouvoir prétendre savoir de quoi je parle, je veux dire de l'abomi-

nable souffrance de ne pas savoir lire et écrire, pour avoir été enseignant moi-même en collège et lycée et plus particulièrement en sixième. Rater le coche de l'apprentissage de la lecture-écriture est quasi irréversible. Créer un handicap de toute pièce chez des enfants à cause d'un «manquement» de la part de «l'école» d'une réflexion de fond sur cette question est selon moi totalement inadmissible (c'est un euphémisme car à ce que je sache empêcher le développement d'un enfant par une ignorance coupable [une des grandes passions humaines disait Lacan : la passion de l'ignorance] mériterait une qualification bien plus sévère, à moins d'envisager, cyniquement, que l'école a pour fonction de former des consommateurs démunis et serviles, en fait des crétiens, au lieu de citoyens critiques, intelligents et déterminés dans leur choix).

Et ce n'est pas la misère des réformes continues suggérées par nos pédagogues institutionnels (ah! les sciences de l'éducation sensées éclairer les praticiens sur le terrain) dans les changements de méthode d'apprentissage qui y changeront quelque chose.

La preuve en est l'aggravation importante de l'illétrisme.

Évidemment, amené ainsi, il apparaît que l'instituteur de maternelle a une responsabilité écrasante pour le devenir d'un enfant et c'est bien pour cela que cette tranche d'âge est passionnante.

Il est connu que la France a des structures de classes maternelles exceptionnelles en termes de locaux, de budget et de prise en charge de très jeunes enfants.

Les professeurs des écoles devraient potentialiser cette chance pour les enfants, et les politiques tout faire pour rendre pérennes ces structures d'exception que sont les classes maternelles³. Il est bien loin le temps où la maternelle n'était qu'une garderie améliorée et ce que l'on peut y faire est extraordinaire. Tout comme il est bien loin le temps où l'on considérait les enfants comme des êtres dépourvus de tout : je veux dire de tout ce qui fait un homme. On sait pertinemment que les nourrissons ont une vie psychique intense alors que dire des enfants de 2 à 5 ans.

Donc pour permettre à un enfant de mettre sa propension spontanée (peu importe que cette spontanéité soit le résultat d'une phylogenèse de

l'espèce ou d'un fait culturel, la vérité se trouve à l'intersection des deux) à apprendre, il faut lui préparer le terrain. Cette matrice est de l'ordre de la structuration psychique à la fois affective, relationnelle et cognitive, en fait psychobiologique. Elle permet la prise de conscience de l'autre, donc de ses propres limites, donc de la Loi, donc de comment s'y prendre pour vivre dans ces contraintes inévitables. Pour utiliser un langage plus proche de la vie je dirais qu'il s'agit de permettre à un enfant de devenir un sujet avec tout ce que cela sous-tend d'affirmation de soi, de désir d'autonomie, de respect de l'autre, de respect de la Loi (la Loi au sens symbolique évidemment : il ne s'agit pas ici du Code Civil ni du Code Pénal), de plaisir de travailler, de plaisir de communiquer et bien sûr de plaisir d'apprendre pour grandir.

Ce sont bien entendu des buts que certains enfants atteindront mieux que d'autres.

Toujours est-il que plus ces buts sont atteints, plus la potentialité à lire et à écrire sera importante.

Lire et écrire ne consiste certainement pas à déchiffrer des signes. Ce décryptage, un chimpanzé ou un bonobo peut le faire. Lire et écrire est une sorte d'accomplissement, d'extériorisation parmi d'autre de la pensée. Or un être humain ne peut pas penser (il peut classer, circonscrire, voire résoudre des problèmes complexes de manière purement cognitive comme un ordinateur) si on ne lui permet pas de se développer affectivement, ce que permet en particulier la maternelle.

En fait, très simplement dit, le pré-requis fondamental à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est précisément cette base de sécurité psychoaffective qu'un enfant peut atteindre si on le lui permet.

Dit encore autrement, le pré-requis fondamental à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est l'amour avec tout ce que ce signifiant implique (en approche simplifiée : le vouloir d'un adulte pour autoriser l'émancipation d'un enfant ; quel plus beau cadeau de la part de parents de permettre à leurs enfants de les quitter sans les charger d'une dette meurtrière).

Donc, l'écriture mène à l'émancipation.

Le langage est un support de fantaisies, d'échanges, et il permet de

modifier les rapports des enfants avec le monde. L'écriture et la lecture ne font qu'augmenter de manière considérable les potentialités ouvertes par le langage en tant que son prolongement naturel.

Le langage, donc, comme nous venons de le définir, encore plus la lecture et l'écriture :

- ouvre un champ nouveau où l'action n'est plus prédominante ;
- ouvre un monde des possibles dans le temps ou la tyrannie de l'immédiateté du plaisir s'évanouit (le désir fait place au pulsionnel, le plaisir de la perspective à la jouissance immédiate) ;
- permet de désigner des objets absents, d'où maîtrise d'un univers plus large que l'immédiateté ;
- est un vecteur de socialisation, signe de la mise en place d'une fonction de symbolisation (imitation, gribouillis, dessin, puis langage écrit).

Le langage, donc la lecture et l'écriture, sont la capacité à utiliser des signes pour définir une action, un affect. Ils permettent à l'enfant de découvrir un nouvel ordre de réalité. À faire un pas gigantesque vers la civilisation.

Le langage et ses dérivés de lecture et d'écriture renforcent la capacité à la représentation et donc à l'anticipation. Ce pouvoir de se représenter une situation mentale à distance de l'événement, bien qu'à mon avis, préalable au langage articulé, s'ancre plus solidement grâce au langage et encore plus grâce à la lecture et l'écriture.

Apprendre à l'enfant à sortir de son omnipotence et l'amenant à se confronter aux limites du langage et plus spécifiquement à la lecture et l'écriture, exercices particulièrement limitants, - c'est lui permettre de découvrir la Loi, donc l'autre, donc lui permettre de demander de l'aide (se rendre compte de sa position de sujet), donc l'amener à la découverte de l'amour.

L'enfant qui sort de sa toute-puissance, même s'il peut en souffrir (et ce passage demande de l'aide de la part de l'adulte) change de monde propre et cela va lui permettre de découvrir des joies qui l'encourageront à de plus en plus d'émancipation. Une spirale ascendante se met en place.

Écrire est évidemment entrer en contact avec un autre qui n'est pas là (je rappellerai ici l'importance consi-

dérable de la correspondance chez Freud comme terreau d'élaboration de la psychanalyse).

En guise de conclusion de cette piste de réflexion sur l'importance qu'il y a à penser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, je dirai simplement ceci : il suffit pour que cet apprentissage se déroule dans des conditions optimales de laisser faire la spontanéité, de laisser l'enfant venir de lui-même à la lecture et à l'écriture. Encore faut-il comprendre ce que cet accueil de la part de l'adulte implique de sa part comme compréhension. Aucun savoir formel ne pourra l'amener réellement à cette approche, aucun cours magistral ne pourra lui

transmettre ce savoir-là qui est d'abord et avant tout un savoir sur l'inconscient.

Il doit d'abord le vivre de l'intérieur, d'un point de vue expérientiel.

Christian JEANCLAUDE
Psychanalyste et Essayiste
Strasbourg

¹ A-t-on déjà vu une méthode d'apprentissage du langage articulé pour un bébé ? Je considère qu'à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'attitude des adultes devrait être identique.

² Ce n'est pas pour rien je suppose, qu'empiriquement, toutes les civilisations de l'écrit estiment que les clas-

ses d'apprentissage de la lecture et de l'écriture doivent accueillir des enfants âgés d'environ 6/7 ans.

³ J'ai cru entendre que des projets institutionnels visaient à faire disparaître l'excellence de ces structures pour répondre à des objectifs de rentabilité et devenir en quelque sorte des sortes de pré-cours préparatoires..., finies les activités ludiques, finie l'extraordinaire souplesse des enseignants de maternelle, fini l'enseignement personnalisé à chaque singularité, bonjour le formage, bonjour la mise en boîte, bonjour la mise à l'écart des enfants plus lents [parce que souvent plus intelligents], bonjour la monotonie mortifère. J'espère pour les enfants et notre pays des libertés que j'ai mal entendu.



Bibliographie

- BAUER, J-P., 1987, *La psychanalyse de l'éducation*, IN Coll Science de l'éducation, C.R.D.P Strasbourg, n°4 pp. 17-31.
- CYRULNIK, B., 1993, *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- DOLTO, F., 1995, *La cause des enfants*, Paris, Pocket, Robert Laffont,
- DOREY, R., 1988, *Le désir de savoir*, Paris, Denoël, L'espace analytique.
- EIBL-ELBESFELDT, I., 1979, *Human Ethology : Concepts and Implications for the Science of Man* IN Behavioral and Brain Sciences, pp.1-58.
- FREUD, S., (1914), *Pour introduire le narcissisme* IN La vie sexuelle, Paris, PUF, 1985, pp. 81-105.
- (1917), *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, OCF.P XIV., Paris, PUF, 2000.
- (1923), *Psychanalyse et Théorie de la libido* IN OCF.P XVI., Paris, PUF, 1991, pp. 181-208.
- (1923), *L'organisation génitale infantile* IN La vie sexuelle, Paris, PUF, 1985, pp. 113-116 ou IN OCF.P XVI, Paris, PUF, 1991, pp. 303-309.
- (1923), *La disparition du complexe d'Œdipe* IN La vie sexuelle, pp. 117-122, Paris, PUF, 1985 ou IN OCF.P XVII, Paris, PUF, 1992, pp. 25-33.
- (1924), *Le problème économique du masochisme* IN Névrose, psychose et perversion, Paris, PUF, 1988, pp. 287-297 ou IN OCF.P XVII, Paris, PUF, 1992, pp. 9-23.
- (1929), *Le malaise dans la culture* IN OCF.P XVIII, Paris, PUF, 1994, pp. 245-333.
- (1933), *Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse* IN OCF.P XIX, Paris, PUF, 1995, pp. 83-268.
- (1938), *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 1985.
- ISRAEL, L., 1989, *Boiter n'est pas pécher*, Paris, Denoël, L'espace analytique
- JEANCLAUDE, C., 1980, *L'apprentissage par observation chez les animaux*, Bibliothèque de la Faculté de Psychologie, Québec, Université Laval, inédit.
- 2002, *Freud et la question de l'anxiété / L'anxiété comme affect fondamental*, Bruxelles, Paris, De Boeck Coll. Oxalis, 2^e éd revue et augmentée.
- 2004, *L'innommable* IN Y-a-t'il de l'innommable dans le bijou, trad. allemande et anglaise dans le même opuscule, Strasbourg, Editions Corpus. (Il s'agit d'un article centré sur la sublimation et la création artistique.)
- 2004, « La psychanalyse et le livre » sur le site internet Psy Désir, rubrique Textes Psy.
- 2005, *Les ombres de l'anxiété / La peur d'être vivant*, Bruxelles, Paris, De Boeck, Coll. Oxalis.
- 2006, « La peur d'être vivant » sur le site internet Psy Désir, rubrique Textes Psy.
- JOLLIEN, A., 1999, *Éloge de la faiblesse*, Paris, Les éditions du cerf.
- LACAN, J., (1962-63), (1964), *Le séminaire – livre XI – Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, Coll. « Points » n° 217, 1990.
- LARIVIÈRE, M., 2003, *No Man's Land (Récit)*, Communication personnelle, Strasbourg, inédit.
- LAVIE, J-C., 1997, *L'amour est un crime parfait*, Paris, Gallimard, Coll «nrf/ Connaissance de l'inconscient».
- LOSSERAND, J., 1991, *La psychanalyse d'enfant* IN Le Coq-Héron n° 119, Paris.
- MANNONI, M., 1974, *L'enfant sa «maladie» et les autres*, Paris, Coll. Points, Seuil.
- PIAGET, J., 1991, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- VAN MEERBEECK, P., 2003, *L'infamille ou la perversion du lien*, Bruxelles, Paris, De Boeck, Coll. Oxalis.

Étymologiquement, le mot « frontière » vient d'un terme militaire, le front, qui désigne la zone de contact avec l'armée ennemie.

Pour certains enfants, certaines familles, une telle frontière existe entre l'école et ce qu'ils vivent.

Cette frontière délimite deux territoires : comment permettre des échanges entre eux ? Comment passer de l'un à l'autre en ne vivant pas cette frontière comme une barrière mais comme une limite permettant de se repérer, de savoir où l'on se situe. Car, si les frontières peuvent être infranchissables, contrôlées, menaçantes, empêcheseuses de rêves, briseuses d'espérances, elles peuvent aussi apporter protection, être références, donner envie de les franchir.

Mais pour passer d'un territoire à l'autre, une aide à la frontière est parfois nécessaire. Un passeur, un facilitateur peut favoriser ce passage ; ce peut être un contrebandier quelquefois, car les chemins qu'il emprunte ne sont pas toujours reconnus, toujours appréciés ; il doit créer, inventer, retrouver les gués, imaginer et bâtir des passerelles où il ne semblait pas possible qu'il y en ait.

Ce dossier va permettre peut-être de savoir de quel côté de la frontière on se situe... et d'entamer une réflexion sur ces notions qui seront abordées lors du Congrès de la FNAREN à Reims.

Pour aborder ce dossier poétiquement, je citerai une phrase de Monsieur Tahar Ben Jelloun : « On est tous à la recherche d'une frontière, une ligne claire entre le rêve et la réalité. »

Annie CASSARD,
secrétaire de rédaction
AREN 63

- **Le rééducateur passeur de frontières**

Nadine BARBIER, Agnès BRANTUS, Frédérique MAURICE
Équipe Champaren

- **La rééducation : spécificité, appartenance, frontières**

Françoise VERGNES, Rééducatrice

- **La rééducation et l'identité des rééducateurs**

Félix GENTILI, Inspecteur de l'Éducation nationale

- **Un monde sans frontière ?**

Marc ANGLARET, Professeur de Philosophie

Ce dossier a été élaboré par Annie Cassard, Marie Pierre Crucifix, Claudie Denarnaud, Noëlle Fiault, Christine Médé-Carlier, Catherine Périé.

LE RÉÉDUCATEUR PASSEUR DE FRONTIÈRES

La métaphore « frontière » offre aux rééducateurs tout un panel de représentations qui illustrent leurs actions auprès des enfants en situation de difficulté à devenir des élèves.

Les frontières rééducatives sont à l'interface de plusieurs champs d'investigation : le normal, le pathologique, le pédagogique, le psychologique, le philosophique, le social ...

Les enfants bénéficiant d'aide rééducative évoluent dans un lieu, un espace, un temps entre-deux, différents de celui de la classe. Ils sont invités, autorisés et incités à faire des liens entre leur sphère privée et scolaire.

Ils ont à en connaître les limites, à séparer le dedans du dehors, à redécouvrir des processus de création. Dans une zone intermédiaire, ils expérimentent un cadre, articulent les différents territoires, construisent et franchissent, ou pas, des frontières plus ou moins perméables. Ils découvrent celles qui distinguent le réel de l'imaginaire, le jeu et les représentations mentales du réel.

Alors ils peuvent emprunter le chemin balisé par les découvertes d'une sécurité suffisante, pour oser suivre des sen-

tiers détournés, des raccourcis, des ponts, des passerelles, des souterrains, qui les guident vers l'autonomie et le plaisir de la pensée.

D. Anzieu, à travers le concept du « moi-peau » qui fait le lien entre les fonctionnements mental et émotionnel, créa un nouveau domaine de la psychologie. C'est celui de la pensée en interface qui, dans la personnalité, conduit l'ensemble à fonctionner de manière relativement cohérente.

Le rééducateur, avec les enfants qu'il accompagne, ouvrent un possible infini grâce à la multitude des connexions éprouvées dans l'espace du faire semblant, susceptibles d'explorer des imaginaires irreprésentables.

C'est l'expérience du penser comme lutte contre l'informe, le néant, la détresse, celle de la barrière de contact organisant l'impensable.

La pratique de ces frontières est-elle une clé pour la construction identitaire qui permettrait l'accession aux apprentissages de l'école ?

Toute frontière attise le désir d'être franchie. Elle pose alors le problème de l'étrangeté et génère des conflits. Le

rééducateur aide à les adoucir, à les dépasser, de par sa position, sa fonction, sa spécificité dans l'institution. Le rééducateur est un passeur.

Enseignant membre des équipes pédagogiques, le rééducateur a à faire « jouer » les frontières des représentations de chacun de ses membres.

Si l'enfant est mis à mal avec les frontières, le rééducateur a lui-même à agir dans un espace à définir, à maintenir, pour participer au repérage des fonctions de chacun, il a aussi à (dé)passer les frontières de ses savoirs, à visiter d'autres champs d'investigation, d'autres pratiques, à s'enrichir de l'étranger.

Il longe parfois des frontières qui le font osciller entre les doutes, le questionnement déclenché par la rencontre, la remise en cause de ses compréhensions bornées, le renoncement de la maîtrise du geste et de la pensée.

**Nadine BARBIER, Agnès BRANTUS,
Frédérique MAURICE**
Équipe Champ'aren

LA RÉÉDUCATION : SPÉCIFICITÉ, APPARTENANCES, FRONTIÈRES

Cet article a été rédigé à partir d'un chapitre de mon mémoire de CAPSAIS option G¹ qui m'avait amené à réfléchir sur : « les limites de la rééducation » ; je l'ai repris pour préciser mon propos et l'ai complété par des exemples.

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

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

Dans son acception courante, le terme « rééducation » sous entend des actes para-médicaux et ceci amène une confusion dans la compréhension du rôle du rééducateur de l'Éducation nationale. Cette difficulté est soulignée par le psychanalyste Jacques Lévine :

« Il est évident que la pratique rééducative a besoin que ses frontières par rapport à ses deux grands voisins, l'enseignement d'une part, les psychothérapies d'autre part, aient un tracé mieux défini. »³

Les interrogations par rapport au travail du rééducateur qui existent parfois dans le milieu enseignant peuvent provenir d'un « mystère » entretenu par certains collègues et provoqué très certainement, à la création du corps des rééducateurs, par les différences de formations de base de ceux-ci : « R. P. P. » et « R.P.M. »⁴ (orientation plutôt pédagogique et instrumentale pour les premiers; plutôt centrée sur le corps pour les deuxièmes). Paradoxe du rééducateur qui tairait ses approches de la rééducation par manque de confiance ? ? ? alors que les médiations utilisées (tout comme la méthode de



lecture pour les bons élèves) sont peut-être moins importantes que l'accueil qui est fait à l'enfant et à sa difficulté d'être...C'est ce que pense Yves De La Monneraye⁵ :

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

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

« Avoir n'importe quel matériel, ce serait dire à l'enfant que les mots, la langue, la syntaxe qu'on lui apprend ne servent à rien et qu'il peut faire et dire n'importe quoi. C'est pourquoi, un peu contradictoirement avec ce que j'annonçais au départ, le rééducateur doit choisir son matériel avec une extrême attention »⁶.

Des suspicions peuvent provenir d'une réelle méconnaissance de ce qui se passe en rééducation. Effectivement, comment l'expliquer par le détail alors que le rééducateur, tout en rendant compte des progrès réalisés, se doit de ne pas divulguer à l'extérieur de la salle de rééducation le détail de ce qui s'y passe en présence de l'enfant, l'enfant, et non plus l'élève, car ce qui se déroule en salle de rééducation, comme le souligne J.J. Guillarmé, « engage l'histoire et la personne du sujet »⁷. D'après cet auteur, il faut que l'enfant distingue mieux ce qui appartient au dedans (ce qui est en lui et qu'il maîtrise) et au dehors (ce qu'il perçoit, qu'on lui donne ou qu'on lui impose). Ce cloisonnement entre les deux milieux est donc nécessaire, il n'exclut cependant pas que l'on

explique dans quel esprit l'on travaille en rééducation. C'est bien l'objet de cet article.

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

L'aide pédagogique peut affronter le symptôme « échec scolaire » et pourrait le faire disparaître « comme par magie » mais, dans ce cas, l'impression d'amélioration des résultats de l'enfant serait illusoire et ferait courir le risque de voir resurgir le symptôme à la moindre déstabilisation de l'enfant. D'où une grande inquiétude face à la demande actuelle de l'institution de n'agir que sur la difficulté manifeste (constat de l'échec et remédiation sur tel ou tel item échoué aux évaluations nationales) et non plus sur la cause personnelle de l'échec. Or, nous constatons souvent qu'une aide rééducative est souvent préalable à une aide pédagogique. Le rééducateur agit sur des symptômes transitoires qui surgissent lors de la structuration de l'enfant (comme les phobies transitoires de la peur du noir, du loup...) et qui sont liées à la période oedipienne.

Les emprunts faits à la psychanalyse :

Thérapie, démarche clinique, emprunts abusifs à la psychanalyse ... le silence favorise les « fantasmes » et contribue à

la méconnaissance du processus rééducatif ; la rééducation est parfois suspectée de ne pas rester dans le champ qui lui est imparti dans l'Éducation nationale. J'aborderai donc les emprunts dans le champ de la psychanalyse afin de mettre en évidence la différence entre ces deux approches.

Comme la psychanalyse, à laquelle la rééducation a emprunté le dispositif du cadre (lieu et fréquence, durée des séances...), la rééducation est une relation de personne à personne qui permet l'évolution de l'enfant vers un mieux-être grâce, selon B. Aucouturier, « à l'attitude empathique dans une relation transférentielle⁸ » et, pour d'autres auteurs (De La Monneraye, Guillarmé)⁹, le *transfert*.

Il n'y aurait pas de rééducation possible sans transfert mais il faut souligner que toutes les professions qui travaillent en direction de l'humain ont à faire avec le transfert et, bien évidemment aussi l'enseignant dans sa classe. Ce transfert reste de l'ordre d'une relation de confiance permettant à l'enfant de devenir acteur, de décider de travailler sur ce qui le freine dans sa scolarité.

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

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

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

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

Comparativement, pour lever le refou-

Les Rééducatrices et Rééducateurs de l'Éducation Nationale de 1980 à 2006 ou quelques éléments de l'histoire de la FNAREN

Regroupés en avril 1963 dans le GERREN (1) qui s'était doté d'une revue, "Interéducation" en 1968, puis s'était transformé en GERAS (2) en 1975, les rééducatrices et rééducateurs de l'Éducation nationale se retrouvent sans lien entre eux quand, en 1978, celui-ci cesse toute activité.

Ils restent relativement isolés jusqu'en 1984 .

À l'initiative de quelques « pionniers » et paraît-il dans une certaine précipitation, la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN) est créée le **16 juin 1984**. Son siège social est à Aubervilliers (93).

Son premier président en est André DUVERGEY.

Cette création est concomitante de la tenue de la première journée d'études de la Fédération.

1985 est l'année de l'organisation du 1^{er} CONGRÈS des Rééducateurs de l'Éducation Nationale, à PARIS.

En 1986, c'est Valence qui accueille le 2^e Congrès. Sa thématique porte sur la place du rééducateur et de la rééducation à l'école. Déjà...

Ivan Darrault-Harris (*Le paradoxe du rééducateur*) et Jean-Jacques Guillarmé (*L'évaluation des aides à l'enfant*) y sont les premiers conférenciers.

Les principaux travaux des congressistes portent sur « les principes de base communs aux rééducateurs de l'Éducation Nationale », sur « L'avenir des GAPP », sur « La formation des rééducateurs ».

Dans son rapport moral, Alain BONY, deuxième président de la FNAREN, énonçait un positionnement de la FNAREN qui a fait date : « Une des grandes réussites de la création de l'aide psychopédagogique à l'intérieur de l'Éducation Nationale a été de démedicaliser et de dépsychiatriser les difficultés scolaires ne nécessitant pas une psychothérapie. La FNAREN sera particulièrement vigilante dans ce domaine, non par esprit corporatiste mais parce que les enfants auraient beaucoup à perdre si un retour en arrière devait se produire. »

1986 est l'année de parution du premier numéro de FNAREN-INFOS, le bulletin de liaison .

C'est aussi l'année de parution du 1^{er} numéro de "L'ERRE", en mai 1986, un mois après le congrès.

"L'ERRE" est la revue dans laquelle s'expriment le cheminement et les préoccupations des rééducatrices et rééducateurs de la FNAREN, ceci au fil des théories et des pratiques qui les concernent, en référence à notre éthique professionnelle et dans la rencontre des auteurs des divers articles « passés en revue ».

Jean-Luc BLIN en est le premier responsable de rédaction et il imprime un style, une rigueur et une qualité qui imposera au comité de rédaction une continuité difficile mais toujours encore maintenue. Le n° 6 fut le premier n° à thème, en l'occurrence : « L'enfant des migrants ».

L'ERRE, revue de recherche de la FNAREN, est aussi le support de publications des **Actes des congrès** de la Fédération : 21 publications retracent les principales interventions entendues de Paris à Argelès-sur-mer, en passant par les diverses régions de l'Hexagone, ceci grâce au dynamisme des adhérents des associations départementales.

Dès 1986, 65 AREN adhèrent à la Fédération. En 1987, c'est 76 associations. Actuellement, La FNAREN rassemble 84 AREN dont 3 des DOM-TOM. le maximum se situa à 89.

Son nombre d'adhérents évolue de 490 en 1985 à 850 en 86, puis 1750 en 87.

Il culminera à 2510 en 1991 pour se stabiliser autour de 2000 jusqu'en 1999.

Il est aujourd'hui proche de 1600.

Juillet 1989 voit l'organisation des premières « **Rencontres estivales de la FNAREN** ».

Pendant 7 ans, 15 à 20 rééducatrices et rééducateurs ont pu vivre des sessions très riches de formation théorique, pratique et surtout personnelle, tout en profitant de séjours agréables dans diverses régions de France.

Revenons au bulletin de liaison de la FNAREN :

Mai 1986 : C'est le premier numéro de FNAREN-INFOS qui paraît sur des feuilles blanches photocopées et agrafées à la main.

Septembre 1990 : Avec le n° 8, vient le temps du papier glacé et le travail prend un caractère professionnel, 21 numéros seront publiés jusqu'en septembre 94.

Le désir de qualité et d'ouverture à l'extérieur de la Fédération conduit à l'évolution du bulletin d'information en journal des rééducatrices et rééducateurs de l'Éducation Nationale : en janvier 1995 paraît le premier numéro d'**envie d'école**.

Sous l'impulsion de Fabienne Jousselein, la nouvelle rédactrice en chef et du graphiste Christian Taillemitte, une nouvelle formule voit le jour avec le n° 20 en septembre 99.

À raison de 4 numéros annuels, c'est le n° 48 qui vient d'ouvrir l'année 2006 - 2007.

Les présidents et présidentes de la FNAREN

Tout le travail évoqué ci-dessus n'a pu se réaliser que par la volonté et l'action des rééducatrices et rééducateurs, rassemblés au sein de leurs AREN représentées et fédérées dans la FNAREN.

S'il n'est pas possible de citer tous ceux qui ont « donné » pour la Fédération, c'est sans aucun doute sous l'impulsion formidable de celles et ceux d'entre eux qui en ont assuré la présidence qu'un tel parcours a pu et continue de se réaliser. Dans l'ordre :

André Duvergey, Alain Bony, Gérard Moretti, Lucien Sauvat, Maryse Métra, Françoise Wauters, Nelly Colas, Noëlle Fiault.

Et demain ?

D'autres congrès s'annoncent pour 2007, 2008, 2009. C'est incontestablement le signe de la vitalité de la Fédération.

Reims va accueillir les prochains congressistes en Champagne. Quel meilleur signe pour fêter les rééducatrices et rééducateurs, « passeurs de frontières » pour les enfants momentanément en arrêt d'apprentissage à l'école ?

La FNAREN est fidèle à ses valeurs.

En effet, en terminant son allocution d'ouverture du 5^{ème} congrès, en 1989 à Besançon, le président de l'époque, Alain Bony, nous adressait déjà ce message :

Suite page 15



RÉTRO...

**«Envie d'École» a 12 ans !
Mais le journal des rééducateurs en a 20 !
Quelle aventure... !**

Le journal des rééducateurs de l'Éducation nationale a fini par trouver un look qui persiste après être passé par plusieurs étapes, environ tous les 5 ans pour chacune de ses présentations.

Au départ, dès 1985, à la création de la FNAREN, existait un bulletin de liaison qui s'est ensuite appelé « FNAREN-INFOS ». Cette appellation a couru jusqu'en janvier 1995. Nous nous contentions alors d'un tirage à la photocopieuse, en noir et blanc bien évidemment. Une première évolution cependant, en septembre 1990 : nous passons au tirage imprimerie en 2 couleurs et structurons le journal en plusieurs rubriques, celles que nous connaissons encore, pour une grande part, aujourd'hui. L'objectif d'alors était qu'il « devienne un lieu d'échanges entre les adhérents, entre les AREN, la rubrique -d'une AREN à l'autre- devant s'étoffer et faire l'objet du cahier central de 4 pages ». Pour l'anecdote, cette même année, suite à la circulaire sur les RASED, M. Guérin, directeur des écoles déclarait que « Rien ne pourra se faire d'efficace sans concertation » ! Amusant ! Seule, la FNAREN a tenu parole !

Et puis, petite révolution, ou évolution importante à nouveau, voire un pari ambitieux disait le président de l'époque, Lucien Sauvat, celui « d'informer un large public sur les pratiques des rééducateurs au sein de l'école tout en maintenant l'objectif de communication interne... ». C'était la naissance d'« Envie d'École » en janvier 1995 avec l'apparition de la quadrichromie, des annonceurs, du dossier central, le travail avec un graphiste sur Auxerre.

La toute dernière étape date de septembre 1999. Rédacteur en chef de cette publication pendant près de 12 ans, parallèlement à ma mission de président pendant 4 ans mais également sous les présidences d'Alain Bony, de Lucien Sauvat et de Maryse Métra, je passe alors le flambeau à Fabienne Joussellin. « À la modification de la présentation de « envie d'école », correspond le renouvellement de l'équipe de rédaction... » (F. Wauters).

Envie d'École poursuit donc sa route, aujourd'hui avec Catherine Périé et se doit d'être toujours le reflet de notre profession et de la mission première qui lui est attachée, la rééducation. C'est plus qu'une exigence, c'est une nécessité vitale par les temps qui courent, à croire, d'ailleurs, que cette envie d'école n'est pas partagée par ceux qui la pensent et la bâtissent.

Gérard Moretti

Éclats de discours*...

Les présidents de la FNAREN ont tenu le fil !!!



En 1992, à Poitiers, **Gérard Moretti**, positionne clairement ce qu'est notre fédération : « La FNAREN poursuivra donc sereinement mais avec détermination sa réflexion quant à l'aide rééducative et au métier

de rééducateur parce que cela répond à l'objet même de son existence depuis 8 ans, mais aussi parce que s'inscrivant dans le droit fil de la pensée humaniste et des valeurs fondamentales telle que l'égalité. »



En 1994, à Nîmes, **Lucien Sauvat** rappelle : « Notre fédération a aujourd'hui 10 ans et je me demande qui, en mai 1984, aurait parié sur un dixième anniversaire d'autant que le chemin à parcourir ne s'avérait pas facile. Il a en effet souvent fallu faire preuve de courage, d'imagination et d'un certain humour pour s'adapter à ce que l'on pourrait appeler une donne fluctuante et incertaine. »

Il ajoute : « Voilà donc l'histoire de notre fédération à travers son objet : faite d'indépendance, de courage, de convivialité, de disponibilité et de communication nous conduit aujourd'hui à répondre à la deuxième question : qui sommes nous ? »

En 1995, à Perpignan, **il** précise : « C'est bien en ce lieu, l'école, où l'individu rencontre la culture à travers notamment la symbolisation, que peuvent être mises en place des réponses aux interrogations de l'existence, qui sont toujours à la base des questionnements fondamentaux (conscients ou inconscients) et qui poussent les enfants à des modes d'expression remarquables pour ne pas dire déviants.



Et déjà, encore, toujours **il** souligne : « À cet égard, il faut que cessent certaines injonctions qui sur le terrain contraignent les rééducateurs à sortir du rôle que lui fixent les textes. »



En 1996, à Auxerre, **Maryse Metra** imagine : « Nous nous sentons souvent comme le Vilain Petit Canard d'Andersen, et nous n'avons pas comme d'autres professionnels l'envie d'aller grandir ailleurs. Notre

ancrage est dans l'école... » **Elle** affirme que : « L'Éducation nationale est bien consciente que l'école ne doit pas être le lieu de la première exclusion. Mais saura t-elle maintenir les moyens nécessaires pour sauvegarder à l'école une véritable politique de l'aide et de l'intégration, digne héritage de notre culture et de nos avancées théoriques dans le domaine des sciences humaines. »

En 1997, à Grenoble, **elle** enfonce le clou en parlant si justement de notre métier : « L'école est première, c'est elle qui nous donne une place... Une de nos préoccupations est bien d'amener l'élève... de la peur d'apprendre au plaisir d'apprendre.



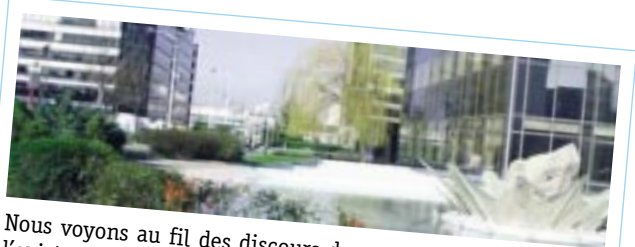
... Apprendre, c'est ouvrir la porte à un désir, une curiosité. » Et **elle** cerne au plus près notre réalité du terrain : « Nous ne sommes ni coupés de la réalité scolaire, ni de la réalité sociale, et nous avons conscience du formidable enjeu de la réussite scolaire pour l'avenir des enfants. »



En 1998, à Lille, **elle** réaffirme : « Si l'école est au cœur des cultures, elle est avant tout au cœur des quartiers, elle accueille tous les enfants, et à ce titre, elle est bien le creuset de l'intégration. »

Et déjà se profilait : « ... L'année dernière la déferlante de l'évaluation, nous vivons cette année celle de la formation... »





Nous voyons au fil des discours de nos présidents, combien l'existence et le dynamisme de la FNAREN sont soutenus depuis le début par les questions de la place mais surtout de l'engagement des professionnels de la place mais surtout de l'école, auprès des élèves.

En 1999, à Nanterre, **Maryse Métra** souligne cette place spécifique : « Le rééducateur de l'Éducation nationale n'est pas un sujet paradoxal dans l'école : il vient du dedans et entend y rester ; il a reçu une formation spécifique pour aborder autrement avec l'enfant ses difficultés d'apprentissage... »



En 2000, à Caen, **Françoise Wauters** confirme : « ... Que l'École ne doit pas seulement transmettre des savoirs, mais qu'elle doit aussi réduire les inégalités... »

Et que : « ... Certains enfants résistent à la pédagogie... avec des enseignants chevronnés... Pour ces enfants, la rééducation a sa place à l'école. »

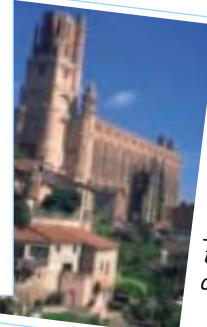
Elle émet un doute cependant : « Cette aide unique est envoyée par nos partenaires européens. Le service public d'Éducation a su mettre en place un dispositif exceptionnel. Pourquoi ne pas donner les moyens d'appliquer les textes et de faire fonctionner le système. »

Et, en 2001, à Nancy, elle précise nos interrogations, nos objectifs et notre réflexion : « Un texte concernant les dispositifs AIS devrait être bientôt publié... La FNAREN a été consultée... Nous craignons une dispersion des actions... Une confusion entre l'aide à l'enfant et l'aide à l'enseignant... L'omission des actions de prévention spécifiques mises en œuvre par les réseaux d'aides spécialisées... »



Elle pointe donc « ... La proposition de la FNAREN de développer une véritable politique préventive des difficultés d'apprentissage des langages oral et écrit, et pour cela... se placer dans une perspective de prévention et non de dépistage, sans médicalisation systématique des difficultés scolaires. »

Et engage la FNAREN à « Une réflexion sur la formation... à venir... »



En 2003, à Albi, **Nelly Colas** insiste sur la spécificité de notre formation : « Être rééducateur de l'Éducation nationale nécessite de la part de l'enseignant que nous avons été, une transformation lente et progressive formation initiale et que nous entretenons ensuite par notre formation continue »



En 2004, à Orléans, **Nelly Colas** souligne cette spécificité : « Cette action, cette parenthèse, le rééducateur ne peut la concevoir et la mettre en œuvre qu'au terme d'une formation professionnalisante, c'est-à-dire qui lui offre les conditions nécessaires à la compréhension d'un nouveau métier et lui permet d'opérer les changements nécessaires à cette nouvelle fonction. »



En 2005, à Nice, en 2006 à Argelès, **Noëlle Fiault**, votre serviteur, a été fière et heureuse de soutenir cette place et de porter cette fonction qui a pris des coups, mais a su toujours et avec ténacité et lucidité faire face en construisant pendant toutes ces années une éthique de rééducateur. La FNAREN a accueilli les personnels diplômés du CAEI, puis du CAPSAIS, enfin du CAPA-SH. Elle sait évoluer mais en posant ses conditions qui seront sans doute les objectifs des prochaines années :

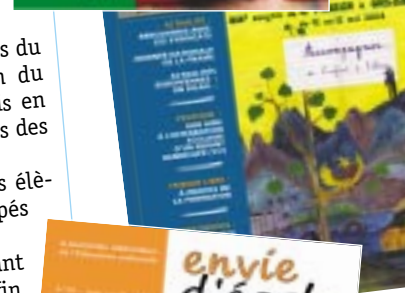
Que l'école reste un espace d'intégration pour tous les élèves, venus de toutes les cultures, qu'ils soient handicapés ou non.

Que l'aide rééducative reste une possibilité pour l'enfant en panne scolaire de prendre un chemin de détour afin de retrouver sa place d'élève, à part entière parmi ses pairs.

En mon nom et celui de toute l'équipe du Bureau National, je souhaite un très bon anniversaire à Envie d'école.

Noëlle FIAULT
Rééducatrice dans le Bas-Rhin.
Présidente de la FNAREN

- X^e congrès-1994, Nîmes : L'enfant, la parole, l'école.
- XI^e congrès-1995, Perpignan : L'enfant et la violence.
- XII^e congrès-1996, Auxerre : Singulier, Pluriel !
- XIII^e congrès-1997, Grenoble : Apprendre : de la peur... au plaisir.
- XIV^e congrès-1998, Lille : L'école au cœur des cultures.
- XV^e congrès-1999, Nanterre : L'enfant, entre liens et séparations.
- XVI^e congrès-2000, Caen : En corps à l'école.
- XVII^e congrès-2001, Nancy : Pouvoir dire... Se comprendre et apprendre.
- XVIII^e congrès-2003, Albi : Imaginer, Créer, Apprendre.
- XIX^e congrès-2004, Orléans : Accompagner... de l'enfant à l'élève.
- XX^e congrès-2005, Nice : Identité(s), Filiations, des repères pour apprendre.
- XXI^e congrès-2006, Argelès sur Mer : L'humour en rééducation,
- À venir :**
- XXII^e congrès-2007, Reims : La rééducation, une zone frontière?... une passerelle vers les apprentissages
- XXIII^e congrès-2008, Dole : Entre temps, autre temps, le temps en rééducation.





LES RÉÉDUCATEURS ÉVOLUENT, LEURS PUBLICATIONS AUSSI, UN PARCOURS PARTICIPATIF

Lors du congrès de Bourges en 1990, nous avons animé avec quelques collègues, un atelier sur les manifestations de l'Œdipe en séance. C'était la communication d'un échange de pratiques que nous avons mis au point au sein de l'AREN 18 et qui se tenait une fois par mois. Nous attendions 20 personnes à cet atelier, en fait la salle était beaucoup trop petite pour contenir tous ceux qui sont venus écouter et échanger.

La FNAREN nous demanda alors d'écrire notre expérience pour « FNAREN info ».

Notre échange de pratiques se transforma alors en atelier d'écriture puis en recherche, car il nous fallut aller chercher plus en profondeur dans la théorie. Nous avons fait appel à une psychanalyste en tant « qu'expert » pour nous épauler et aussi réguler notre travail, médiatiser les phénomènes de groupe.

Finalement, ce sont deux numéros de l'ERRE qui virent le jour dont un qui fit scandale car, pensant aider nos collègues rééducateurs, nous avons, à deux, répertorié sous forme de tableau toutes les théories psychanalytiques auxquelles nous nous étions référés. C'était en quelque sorte une compilation de notes de lecture et je l'avais mise en forme de cette manière plutôt que de me limiter à la bibliographie habituelle parce que c'était comme cela que nous avons fait pour travailler en échange de pratiques.

Beaucoup de formateurs voire de collègues s'insurgèrent devant cette mise à plat des différentes théories qui ne pouvaient être ni comparées ni figées dans un tableau, la polémique dépassait largement nos talents balbutiants d'écriture.

Aujourd'hui, c'est assez drôle car je croise régulièrement notre tableau extrait de l'ERRE dans les centres de formation, un stagiaire me l'a même photocopié en précisant que normalement il ne fallait pas le diffuser mais que c'était super pratique !

De cette difficile expérience sont nées un certain nombre de règles et de conventions concernant les publications. C'était une des premières fois où un numéro de l'ERRE était entièrement écrit par des rééducateurs de terrain et c'était donc de la pratique pure. Le comité de lecture avait du nous aider à retravailler l'ensemble de notre production pour que cela puisse être en adéquation avec la qualité habituelle de l'ERRE, Renée Réa et Pascal Barbeau ont passé beaucoup de temps à rendre notre travail publiable.

C'est ainsi que devenue administratrice, je rejoignis tout naturellement la commission « vie fédérative » au sein de laquelle j'entrai au comité de lecture. C'était l'époque où la fonction de rééducateur commençait à être malmenée, avec la mise en place des RASED, la FNAREN sous l'impulsion de Gérard Moretti puis de Lucien Sauvat entreprit une campagne de médiatisation. Les publications de notre fédération devinrent un vecteur important de communication. Dans le sous-sol de Gérard Moretti, « FNAREN INFO » devint « ENVIE d'ÉCOLE ». Nous passâmes du tirage ronéotypé à un numéro imprimé, c'est à dire que le comité de rédaction ne passerait plus de week-end chez Gérard à fabriquer le journal mais que nous prenions la dimension « pro » !

Parallèlement, Marie-Claire Ricci Mingani devint animatrice du comité de lecture, Martine Montillet devint secrétaire de rédaction, nous allâmes à Paris avec Lucien Sauvat pour obtenir un n° de CPPAP pour la diffusion « tout public » et l'envoi postal. Nous n'étions pas très à l'aise avec notre petit dossier sous le bras pour défendre notre journal ! Mais finalement cela a marché, amenant plus de tirages mais aussi de nouvelles contraintes dans la périodicité de parution, pas question d'être en retard sous peine de voir le fameux CPPAP retiré !

Le comité de lecture et le comité de rédaction se structurèrent avec des échéances. Envie d'École intégra outre des nouvelles de la fédération, des rubriques issues des différentes expériences antérieures comme « pratiques en question », le dossier détachable...



Suite de la page 14

« **Quelle que soit l'adversité, ne renoncez jamais à être pour ces enfants, météorites en perdition ou comètes éteintes, à des années-lumières du savoir et parfois de l'être, ces passeurs d'étoiles qui les aideront à donner un sens à leur vie pour que brillent à nouveau dans leurs yeux les étincelles de la réconciliation avec l'école, leurs maîtres, leurs parents et surtout eux-mêmes** ».

Liévin, le 21 décembre 2006

Texte réalisé par **Jacques QENTIN** (AREN 62), sous l'œil attentif de **Noëlle FIAULT**, présidente de la FNAREN, de **Gérard**

MORETTI, ancien **président** de la FNAREN, et de **Pascal BARBEAU** qui fut de tous les moments de l'aventure FNAREN.

NB : Plusieurs informations reprises dans ce texte proviennent d'un article de Pascal Barbeau, paru dans « Pratiques corporelles » n° 86 de mars 1990.

GERREN : Groupe d'Etude et de Recherche des Rééducateurs de l'Éducation Nationale

GERAS : Groupe d'Etude et de Recherche de ...l'Adaptation Scolaire (fin du sigle incertain)

Les rééducateurs évoluent, leurs publications aussi, un parcours participatif (suite)

Il était difficile de respecter les délais car la poste mettait parfois longtemps à acheminer les corrections vers son auteur, Martine Monteillet commença à travailler sur ordinateur scannant les textes dactylographiés, puis passant de longues heures à corriger les caractères non reconnus, nous échangeons beaucoup au téléphone et il fallut aussi prévoir un budget pour les travailleurs de l'ombre d'ENVIE D'ÉCOLE.

Enfin arriva internet qui nous simplifia la vie pour échanger les articles, enfin pas tout de suite car j'allais à la salle multimédia de Saint-Brévin pour envoyer mes corrections à Martine qui les recevait elle aussi dans un autre lieu que chez elle, il fallait ensuite vérifier que le mail qui avait mis une heure à se charger était bien arrivé et lisible !!

Lors d'un CA, une administratrice, Fabienne Jousselein présenta un projet pour relooker notre « Envie d'École » jusqu'ici bleu et blanc, elle nous parla « Mac », chemin de fer, quadri-chromie, infographie...

Une nouvelle vie commençait pour notre revue, en même temps son succès grandissant s'affirma. Maryse Métra, alors présidente introduisit la dimension européenne. Le comité de lecture devint une solide équipe. Annie Martineau qui assurait la coordination du secteur publications au BN était la cheville ouvrière et communicante de la rédaction, deux groupes de travail soudés dans le but de présenter des publications de qualité pour servir en quelque sorte de vitrine à notre fédération.

Au congrès de Nancy, la présidente Françoise Wauters me demanda de devenir secrétaire de rédaction d'Envie d'École. Je ne me sentais pas à la hauteur et cette chaleureuse équipe me porta quelques temps dans mes fonctions. Atteinte dans les mêmes moments de ce qu'il est convenu d'appeler une longue maladie, je dois confesser que cette équipe de rédaction a toujours su doser le travail qui m'incombait afin que je puisse rester parmi eux, soutenant mes défaillances et utilisant mes compétences, même hospitalisée je continuais à être en ligne grâce à internet et mon ordinateur portable.

Quelques années plus tard, Fabienne Jousselein connut elle aussi des soucis de santé et ne débrancha pas non plus. Le fait d'avoir des échéances pour écrire les introductions et conclusions des dossiers, d'assister au comité de rédaction, le soutien de l'équipe de rédaction ont été le moyen pour moi de garder un peu de normalité, d'avoir encore une place dans la rééducation alors que je ne pouvais plus travailler, en deux mots de me sentir encore utile !

Le comité de rédaction se déplace pour se réunir, vers les lieux de congrès pour le n° spécial congrès conçu par l'équipe de rédaction et écrit par l'équipe qui prépare son congrès. Le comité de rédaction de juillet se passe chez celui ou celle qui a une grande maison pour accueillir toute l'équipe pour 2 jours. Il va sans dire que les conjoints et les enfants sont mis à contribution pour assurer de bonnes conditions de travail au groupe. Et là, sous la houlette de Claudie Dénarnaud et Catherine Périé ce sont les 4 n° de l'année à venir qui s'ébauchent, en général, Jeannine Héraudet nous a compilé tous les textes reçus, prêts, ou en cours de corrections. Ce sont des heures de travail dans la convivialité et parfois aussi la difficulté de communiquer entre nous ou avec les auteurs, de les amener à retravailler dans le sens de la demande qui leur est faite, de recevoir critiques et reproches. Ces deux jours d'échanges et de mise au point sont aussi la « charpente » d'Envie d'École.

Cette année Jeannine a laissé les rênes du comité de lecture à Christine Médé-Carlier et j'ai moi-même passé l'ordinateur portable de secrétaire de rédaction à Annie Cassard sous l'œil vigilant de Noëlle Fiault présidente de la FNAREN mais aussi responsable des publications.

Je tenais à faire vivre aux lecteurs de nos revues le travail de fourni qui ne se voit pas quand on ouvre « Envie d'École » ou « L'ERRE ». Ils ne se doutent peut-être pas que les équipes de rédaction sont composées de rééducateurs en activité qui passent une partie de leurs loisirs à œuvrer pour que ces publications soient un outil le plus proche possible de leurs utilisateurs et de grande qualité.

Mon aventure au sein des publications de la FNAREN dure depuis plus de 15 ans, j'y ai beaucoup appris, beaucoup reçu et j'espère un peu apporté.

Ginette DUPEUX
AREN 44

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

L'enfant utilise dans la rééducation des éléments personnels mais leur problématique n'est pas à analyser ; le rééducateur n'a pas à s'y risquer. Le rééducateur s'astreint donc à travailler au niveau de ce que l'enfant montre de lui dans son travail de re-élaboration des fragilités de sa personnalité.

C'est donc bien le caractère particulier (au sens de personnel) de ce que va apporter l'enfant qui fait que le rééducateur ne peut préjuger de ce qui va se dérouler au cours des séances de rééducation. Si le rééducateur a lui-même une expérience de la cure analytique, il pourra s'appuyer sur les concepts et savoirs faire psychanalytiques (écoute par exemple) mais ne peut tenter de mener une psychanalyse d'enfant.

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

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

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

L'élucidation s'obtient par un travail de remémoration, d'élaboration et de construction dans le transfert. L'effet thérapeutique est le résultat de ce travail de la parole prenant en compte les

désirs refoulés, même si Freud se heurte à une tendance inverse de répétition, ... finalement, l'effet thérapeutique est un effet de vérité qui rétablit la capacité de jugement du sujet quant à ce qu'il désire. Il s'agit de restaurer une certaine maîtrise du sujet sur sa propre existence, maîtrise qui était limitée jusque-là par les inhibitions, symptômes et angoisses ».

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

La rééducation n'est pas une psychothérapie :

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

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

Ainsi, si les psychothérapies (d'inspiration comportementaliste, cognitiviste...), tout comme la rééducation, n'abordent pas la question de l'inconscient, la rééducation se démarque de celles-ci en refusant toute approche suggestive, toute croyance en une vérité. Le rééducateur fait confiance à l'enfant, l'accepte tel qu'il est, sans jugement de valeur, dans son originalité propre, et accompagne son processus « d'auto-guérison » (ou d'auto-restauration pour éviter ce terme médical) par le jeu, sans chercher à l'interpréter ou l'influencer.

Normal ou pathologique ?

Les imbrications et les limites sont parfois floues entre le normal et le pathologique chez l'enfant comme l'expliquent les psychologues J. De Ajuriaguerra et D. Marcelli dans « *Psychopathologie de l'enfant* » : « Dans l'étude des conduites et de l'équilibre psycho-affectif d'un enfant, le normal et le pathologique ne doivent pas être considérés comme deux états distincts l'un de l'autre qu'une frontière ou un large fossé sépareraient avec rigueur... »

Ainsi, les champs respectifs du normal

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

C'est bien souvent que le rééducateur sera confronté à des enfants jugés « difficiles » et qu'il les considérera avec la plus grande attention afin que leur comportement ne soit pas d'emblée perçu par l'école comme étant pathologique. Pour exprimer son malaise, l'enfant utilise donc « un symptôme » (passivité, instabilité, agression...) qui va mobiliser son énergie au détriment de sa capacité à apprendre.

Freud qualifie le symptôme de « *Situation de compromis* » :

« Il a une finalité (celle de réduire une tension intérieure car la pulsion refoulée trouve ainsi une issue) et un sens, car il constitue un langage destiné à autrui autant qu'à soi »¹¹.

Ainsi donc, lorsque le symptôme reste dans le *pathologiquement normal* ou dans le *normalement pathologique*, le rééducateur peut accepter de suivre l'enfant. Dès que les troubles de l'enfant quitteront ces domaines, le rééducateur se devra de ne pas intervenir et de donner aux parents, avec l'aide du psychologue scolaire, un conseil d'orientation de l'enfant vers des psychologues cliniciens, pédopsychiatres ou psychanalystes des C.M.P.P., C.M.P.¹² ou du secteur privé.

Dans le cas de la rééducation, nous sommes dans l'ordre de la construction d'un sujet face aux difficultés de la vie révélées par l'école.

Nous intervenons auprès d'enfants qui réclament une aide ponctuelle. Des difficultés dans tous les lieux de vie, des troubles rigides et permanents, des mécanismes défensifs et structures amenant un blocage de l'évolution nous orienterons vers une prise en charge thérapeutique.

Mais nous en arrivons à présent à un paradoxe : à force de vouloir supprimer les rééducateurs dans l'Éducation nationale, ce sont les structures telles que les CMPP voire les CMP qui doivent faire face aux demandes accrues et non

analysées en synthèse par les RASED (c'est-à-dire des orientations décidées par les familles ou conseillées par les enseignants des classes) pour des enfants qui ne relèvent pas de leur aide mais bien de nos compétences au sein de l'école; demandes qui bloquent la prise en compte d'enfants qui eux auraient tout à gagner en bénéficiant d'une aide thérapeutique.

Le rééducateur a largement sa place dans « l'entre deux » laissé entre l'éducation et la thérapie. Quelle que soit la formation de base ou la formation personnelle des membres du RASED, il me semble important comme le souligne G. Gauzente¹³ que chacun de ses membres (enseignant chargé des aides à dominante pédagogique, psychologue scolaire, enseignant chargé des aides à dominante rééducative) reste dans son champ d'intervention et que tous trois travaillent dans une complémentarité définie au préalable dans leur réseau et soient en liaison et confiance avec les structures d'aides hors éducation nationale.

Les limites de la rééducation

Il convient donc maintenant de souligner les limites des prises en charge rééducatives. On peut illustrer ce travers par un cas cité par Maud Mannoni, il y a déjà 35 ans, dans son livre « Le premier rendez-vous avec le psychanalyste »¹⁴.

Celle-ci expose le cas d'un enfant « gaucher contrarié, handicapé par une forte dyslexie qui échoue scolairement malgré un Q.I élevé ». Après la description de l'état de l'enfant à 14 ans, devenu un enfant sans émotion ni désir, blindé contre toute souffrance (après des séances de psychodrame, une rééducation de l'orthographe, une rééducation psychomotrice), Maud Mannoni s'interroge :

« La question que l'on est en droit de se poser, c'est de savoir si l'indication de rééducations massives, n'est pas intervenue trop tôt, renforçant ainsi des mécanismes de défense de type obsessionnel. À rééduquer un symptôme qui était pour l'enfant une forme de langage, c'est à dire le seul moyen à sa disposition d'exprimer ses difficultés, on l'a mis en danger, et c'est d'une autre manière que dès lors ses défenses vont s'organiser – au dépens cette fois, de tout éveil intellectuel ».

Dans cet exemple, le terme « rééducations » est à prendre au sens large d'actions tentées pour résorber le symptôme. Il permet d'illustrer un cas limite

que le fonctionnement en réseau complet doit être capable d'éviter grâce aux outils qui sont les siens : synthèse réseau, bilan psychologique de l'enfant, séances d'observation en salle de rééducation, équipe éducative, discussion de synthèse ... Il éclaire le fait que l'enseignant chargé des aides à dominante rééducative ne peut tenter lui-même une prise en charge de type thérapeutique sans faire prendre des risques à l'enfant. Il permet aussi de préciser que le rééducateur de l'Éducation nationale ne « rééduque » pas le symptôme ni ne cherche à le résorber afin justement d'éviter son déplacement (c'est à dire qu'il soit exprimé d'une autre façon, par une autre difficulté). Une aide rééducative (rééducation à l'école ou « rééducation » au sens large) ne peut donc se substituer à un suivi thérapeutique. Mais, rater une indication d'aide rééducative qui aurait pu être menée à l'école est dommageable pour l'enfant car il me semble évident que c'est à l'école que les rapports au savoir scolaire peuvent être le plus facilement travaillés.

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

L'importance du jeu utilisé par la rééducation ; quelques exemples

Il semblait jusqu'à présent admis que le meilleur détour pour amener l'enfant à dépasser ses difficultés était le jeu mais sous prétexte de « non sérieux du jeu » ... ou plutôt de « non rentabilité » du rééducateur (qui ne travaille le plus souvent qu'avec un seul enfant ou de tout petits groupes) l'on souhaiterait parfois que nos pratiques se rapprochent du pédagogique. Mélanie Klein, Françoise Dolto avaient souligné l'importance du jeu et nombre de psychanalystes contemporains continuent à le marteler dans leurs ouvrages :

« Le jeu de cache-cache permet à l'enfant d'éprouver la nature essentielle du nom. Au moment où ceux qui le cherchent l'appellent, l'enfant vérifie qu'il est représenté, au lieu de l'Autre, par le signifiant de sa disparition, ce qui lui permet de s'identifier à ce signifiant qui le désigne comme absent. L'enfant découvre ainsi, au-delà de l'autre réel à qui s'adresse son leurre, qu'il lui est permis d'é-

chapper à l'Autre du langage et que désormais toute désignation le concernant ne l'évoquera jamais que sur fond d'une métaphore primordiale »¹⁶.

Combien d'enfants au cours de leur rééducation passent par ce jeu traditionnel malheureusement disparu des cours de récréation ! Avons-nous besoin de plus d'éléments et comment convaincre notre hiérarchie de l'intérêt du jeu alors que l'analyse des difficultés de l'enfant est ramenée à des évaluations quantitatives (résultats et pourcentages de réussite aux évaluations nationales) et qu'elle préconise pour nos collègues maîtres d'adaptation de mettre en place pour les enfants des techniques apparentées au réflexe Pavlovien « stimulus-réponse » !

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

J'avais été frappée, lors de la première rééducation que j'ai menée dans le cadre de mon stage de formation, par la pertinence des propositions de Julie en début de rééducation, découpant son temps en trois parties :

- une problématique autour des maïsons (la vraie et la fausse) dénotant son envie de comprendre une situation d'enfant « ballottée » difficile pour elle ;
- des chemins et des parcours « périlleux » qu'elle s'imposait de l'une à l'autre et qui lui permettaient de prendre des « risques corporels » et de dépasser son inhibition motrice ;
- l'utilisation de la symbolique du langage dans son jeu avec les marionnettes :

« Si tu veux, je vais me la boucler » disait-elle en fermant la gueule du crocodile avec la fermeture éclair !, symbolisation par le langage qui lui permettait d'exprimer ses affects.

Le chemin allant d'une maison à l'autre était lui-même symbolisé par des anneaux passant à mes pieds. À ma question « Et moi, je « ferais » quelque chose ? », Julie avait répondu : « Non, tu « serais » là ! »

Je donnerai pour terminer l'exemple

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

Sybelle était éteinte à l'école. Déjà signalée en GS de maternelle pour une passivité totale, une absence d'implication hors du commun qui nous avait laissé penser à une débilité possible, nous avons préféré passer par un entretien des parents avec le psychologue scolaire suivi d'un test d'intelligence avant de nous prononcer plutôt que de poser une aide rééducative d'emblée. Le Q.I de Sybelle était tout à fait normal et, chose étonnante, d'après le psychologue, celle-ci était certainement « très maligne »... ce qui nous décida à proposer une aide rééducative. Effectivement, durant les quelques séances d'observation préalables, je constatais que Sybelle sortait tout à fait de sa passivité et, dans les jeux de « faire semblant » avait même une bonne aptitude au commandement. Cela confirmait ce qu'avait dit la maman ; à la maison, Sybelle menait ses grands-parents par le bout du nez et les parents avaient du mal à asseoir leur autorité.

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

Elle préféra rapidement le jeu de l'élève qui transgresse tous les interdits de l'école : découper comme elle avait envie, colorier à sa fantaisie et surtout coller. Sybelle mettait une telle épaisseur de colle blanche liquide pour col-

ler ses découpages que nous étions obligées de faire sécher ses productions sur le radiateur puis de les conserver dans un sac en plastique épais. Mais elle expérimentait et était active. Elle aimait aussi rouler sur les tapis et blocs en mousse et observait mes réactions lors des situations « limites »... Elle testait jusqu'à quel point je pouvais ne pas m'inquiéter devant ses « prises de risque » ; cela devint « la séance de motricité de la maternelle ». Puis, Sybelle se mit à endosser le rôle de la maîtresse en séance de motricité et je devins son élève à qui elle donnait les consignes. Enfin, elle eut ses bons et mauvais élèves qui devaient l'écouter (poupées et peluches de la garderie entreposées dans la salle qu'elle mettait à contribution) ; il y avait parmi eux l'élève qui n'écouait rien et qu'elle appelait « feuille » avec malice et celui qui « faisait le bébé ». Toutes les interactions au sein de la classe étaient jouées. En adoptant les différents rôles, Sybelle recherchait sans doute les avantages qu'elle avait à rester « bébé », objet passif à l'école et enfant tyrannique à la maison car elle ne s'en cachait pas au cours des discussions. Peut-être aurait-elle aimé diriger la maîtresse mais, à l'école, c'était bien la passivité qu'elle avait choisi pour s'opposer.

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

Françoise VERGNES
Rééducatrice, AREN 82

¹ Françoise Vergnes, Mémoire de CAPSAIS - Option G, IUFM de Toulouse 2001 – « La rééducation : sa spécificité, ses appartenances, ses limites »...« Mais que fait donc le rééducateur ? »

² J-L Graber, pédopsychiatre en C.M.P :

« Le symptôme comme parole avortée », article paru dans « Envie d'école » n° 45 et extrait de la revue Thérapie psychomotrice n° 82- 1989-2.

³ Jacques Lévine, Psychanalyste : « Réflexion sur le transfert et le contre-transfert en rééducation », L'ERRE spécial congrès 1993 : « Dans le monde des symboles...l'enfant » (p 16).

⁴ Rééducateur Psycho Pédagogique ; Rééducatrice Psycho Moteur.

⁵ Y. De La Monneraye, Formateur IUFM : *La parole rééducative*, Dunod, 2000.

⁶ Y. De La Monneraye, op cité, p 252.

⁷ J.J Guillarmé, Formateur IUFM : *Évaluation des aides à l'enfant*, EAP, p 12.

⁸ B.Aucouturier in B.Aucouturier, I.Darvault, J.L Empinet, *La pratique psychomotrice -Rééducation et thérapie*, Col. Corps pluriel- Ed DOIN, 1987.

⁹ Y. De La Monneraye; J.J. Guillarmé op. cités.

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

¹¹ S. Freud cité dans « Dictionnaire usuel de psychologie » – Norbert Sillamy – Bordas, p 659.

¹² C.M.P.P. : Centre Médico Psycho Pédagogique ; C.M.P : Centre Médico Psychologique.

¹³ G. Gauzente, Rééducateur : *Aider les élèves en difficulté ; vers le travail en réseau*, C.D.D.P Marne, 1995.

¹⁴ Maud Mannoni, *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*, Denoël-Gonthier, p 74 ,75.

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

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

La rééducation et l'identité des rééducateurs

Le modèle théorique de la rééducation a montré une pratique qui ne tire sa légitimité et sa pertinence que de sa proximité de l'éducation scolaire. Si l'on retire la rééducation scolaire de l'enceinte scolaire, elle ne serait au mieux qu'une technique hybride psycho-pédagogique, au pire, une approche psychothérapique sans fondement théorique stable. Il lui faut donc rester tout contre l'école pour exister. L'effet sur les praticiens, les rééducateurs, au lieu d'assurer leur statut institutionnel, le rend ambigu. Nous pensons que l'entre-deux qui fonde la rééducation, fonde aussi l'identité professionnelle des rééducateurs. Cet entre-deux, aussi instable et perturbant qu'il soit, devient le principe même de leur existence institutionnelle : il leur permet de reconnaître et d'accompagner les élèves en difficulté vers un mieux être scolaire suffisant permettant une reprise de l'éducation scolaire. Il semble inutile, voire stérile, d'isoler la notion d'identité. L'identité fait référence au processus d'identification exposé par la psychanalyse et rend compte de l'expérience de la pluralité de personnes psychiques. L'identification relie par le biais de l'affection un sujet à un objet d'attachement. Ainsi se fonde une communauté affective. Le sujet ne se crée donc pas seul mais au travers autrui. Autrui sert de modèle. Si la construction du moi est autonome, elle n'en reste pas moins dépendante d'autrui. En ce qui concerne les rééducateurs, et en extrapolant, nous observons que, si l'identification est opérée, elle n'est pas complète puisque l'enseignant rééducateur se voit dénié le droit de changer de nom. L'autorisation finale, mettant un terme à l'identification manque et perturbe le sujet en changement. L'enseignant advenu rééducateur, c'est le nom le plus simple à donner à celui qui engage des actions rééducatives - même si elles ne sont qu'à « dominante rééducative » pour reprendre la dénomination officielle - est maintenu dans une zone liminale. Si les rééducateurs, grâce à la formation professionnelle agissant comme un rite de passage¹, franchissent l'étape du rite de séparation avec l'ancien métier (enseignant en classe), ils n'abordent qu'incomplètement le

stade du rite d'agrégation (rééducateurs), ils sont maintenus dans le stade du rite de marge (ni enseignants ni rééducateurs). Sans cette reconnaissance du nom, ils restent dans l'entre-deux, provoquant une soif de reconnaissance aussi importante qu'inextinguible. Le rééducateur prend l'apparence d'un être hybride, incomplet et insatisfait. En réaction à deux articles parus dans la revue « Envie d'école », Josette Lassalis² se plaint, en des termes virulents, de l'abandon de la motion votée par la F.N.A.R.E.N. de reconnaissance de la rééducation. Elle reproche à l'auteur de l'article (M. Gillig, I.E.N.), l'intention de transformer le rééducateur en être hybride: « maître E le matin et maître G l'après-midi et psychologue dans l'entre-deux ». Quelques temps suivants, Marc-Olivier Rouy³, psychologue clinicien au Centre de formation de Beaumont sur Oise, expose les difficultés identitaires du rééducateur et met en lien cette hybridité avec sa pratique. Selon lui, le rééducateur doit créer son identité professionnelle dans deux réalités contradictoires : si son statut est celui d'un enseignant, sa pratique et ses compétences ne relèvent pas de l'enseignement. Il peut être la proie d'un double lien - être et ne pas être un enseignant - et éprouver les vertiges du non-être - moitié thérapeute, moitié pédagogue détroqué donc proche de la figure de la chimère. Ce statut paradoxal est aussi celui des élèves en difficulté qui sont pris en charge par les rééducateurs : des enfants qui ont le statut d'élèves mais qui n'en n'ont pas les compétences. L'Éducation Nationale a institué un statut paradoxal de rééducateur en parallèle au paradoxe des élèves - non élèves. De fait, il est créé un lieu scolaire - non scolaire dans l'école pour prendre en charge ces élèves. La rééducation à l'école ouvre une trinité où l'élève - non élève rencontre l'enseignant - non enseignant dans un lieu scolaire - non scolaire. La rééducation à l'école doit donc instaurer un cadre qui permette à l'enfant de se reconnaître comme un élève - non élève. Ensuite, un processus est à engager pour que l'enfant puisse prendre une position viable et sensée d'élève. Pendant les séances, l'enfant jouera la probléma-

tique de l'école et celle du savoir. L'auteur justifie la place paradoxale du rééducateur par celle de l'élève - non élève. La fonction ferait corps avec le paradoxe, par nécessité professionnelle. Si cette hypothèse est vraie, elle expliquerait le malaise récurrent des rééducateurs dans l'institution qui ne sont pas reconnus comme tels. Dans ce cas, l'institution, par la voix des Inspecteurs généraux, refuserait ce jeu institutionnel paradoxal. Ce faisant, elle rend intenable la position déjà inconfortable des rééducateurs dans l'école. Elle produit un double lien décrit par Paul Watzlawick : il est exigé de ne pas être enseignant mais en même temps il est interdit de le montrer. Seuls, la folie, l'humour ou la fuite sont possibles. Ici, la folie serait le malaise vécu par les rééducateurs, l'humour serait la dérision très commune chez les membres du R.A.S.E.D (certains articles de la revue « Envie d'école » en attestent) et la fuite serait l'abandon de ce statut instable pour retourner dans une classe (refus d'occuper des postes dans les zones les plus difficiles ou retour en classe comme en attestent les réponses des rééducateurs au questionnaire et le recueil des trajectoires professionnelles). La dynamique identitaire est néanmoins maintenue par les rééducateurs. Ils ont engagé par le biais des nombreux regroupements (associations, groupes de travail, formations, colloques, séminaires, etc.) une réflexion collective qui relève d'une stratégie identitaire de conquête ou reconquête d'une identité propre. La création et le maintien d'une fédération des rééducateurs marque la volonté des rééducateurs à appartenir à un groupe et rend compte de la valeur interactive de leur identité sociale. Ils renforcent ainsi le niveau d'estime d'eux-mêmes nécessaire au maintien de valeurs propres et assurent leur appartenance sociale au milieu scolaire. Ils mettent en œuvre une lutte sociale comme l'énonce Alain Touraine. Dans la partie précédente, les phénomènes d'alliance qui ont été décrits montrent un risque des interactions professionnelles non maîtrisées, une dérive de la notion de « boîte à outils ». Les nombreux renvois aux arguments soutenus dans les publica-

tions de la F.N.A.R.E.N. attestent de cette stratégie identitaire. Enfin, nous pouvons rapprocher la situation des rééducateurs dans l'institution scolaire de celle de l'étranger :

« Parce qu'elle entraîne une rupture avec son milieu et les modèles où l'individu a été socialisé, la situation prolongée d'étranger [...] constitue une situation quasi expérimentale, car c'est en situation de crise que les motivations et les mécanismes deviennent plus facilement apparents. »⁴ L'analyse des mémoires professionnels présentée plus loin comme la critique de la forme rééducative en première partie, rend compte de cette situation de rééducateurs étrangers dans l'institution. Leur culture professionnelle originale et faiblement référencée, issue du pot commun des enseignants, leurs valeurs professionnelles propres, leurs savoirs professionnels authentiques mais ambigus, rendraient compte de cette posture d'étranger. De même, les réponses au questionnaire, notamment celles relatives à l'abandon de ce métier ou aux cas de remise en cause de l'identité renvoient toutes à l'impossibilité de mettre en œuvre leur démarche originale de rééducation scolaire comme si elle était étrangère à celles qui dominent à l'école. Il demeure que disposer d'une identité est fondamental pour tout individu. Son corollaire est l'aspiration à sa reconnaissance. Nous pouvons aussi relier la situation des rééducateurs dans l'institution de celle de dynamique des groupes. Une déstabilisation des repères identitaires se trouve dans ces deux situations et le mécanisme engendré est commun : « On constate que le besoin de reconnaissance est d'autant plus fort que les individus se sentent en position d'insé-

curité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité. »⁵ Cette recherche de reconnaissance s'exprimera à quatre niveaux : tout d'abord en exprimant le besoin d'exister aux yeux des autres (la visibilité sociale qui manque aux rééducateurs), ensuite en souhaitant être pris en compte et d'avoir sa place (respect de la spécificité de la rééducation et du rôle singulier des rééducateurs) et puis en étant approuvé et valorisé (mise en valeur tant du rôle que de la fonction institutionnelle de la rééducation et des rééducateurs) et enfin en étant reconnu dans son identité propre (reconnaître le changement d'identité des enseignants qui deviennent autre en étant rééducateurs). Les citations issues des mémoires professionnels, les réponses apportées au questionnaire comme les extraits de la revue « Envie d'école » relatent cette aspiration à la reconnaissance légitime dans les différents niveaux cités. Le brouillage des références semble se répandre comme une traînée de poudre dans le champ social provoquant une dévalorisation de la légitimité de l'autorité notamment celle de type réglementaire et hiérarchique puisqu'elle ne sait plus éclairer le découpage des fonctions, des grades et des carrières : « Les signes extérieurs de la reconnaissance (grades, fonctions, métiers, diplômes, carrières) ne paraissent plus éclairer l'action. On ne sait plus nommer les gens et les choses. »⁶ Tel est le cas des rééducateurs qui ont perdu leur nom au cours des différentes définitions réglementaires de leur fonction dans les textes officiels. Les analyses des réponses apportées au questionnaire et celles des articles de la revue « Envie d'école » rappelleront l'attachement des rééducateurs à ce nom historique bien qu'il soit connoté comme impar-

fait. Leur nom (rééducateur) ne peut plus être revendiqué car des professionnels de la santé le possèdent déjà. Il est donc perdu à jamais. Il leur faut en trouver un autre. Ceci peut constituer une opportunité de reconnaissance nominale originale. Ce recentrage de la situation des rééducateurs parmi l'ensemble des acteurs sociaux qui subissent les mutations de la société nous permet de porter un avis distancié sur la crise identitaire qu'ils vivent. Nous aurions pu penser que la revendication qu'ils expriment dans leurs publications, leurs mémoires professionnels, leurs colloques ou leurs réponses au questionnaire n'est que l'expression de leur angoisse. Cette dernière révélerait une crispation sur un avant repeint aux couleurs de l'illusion. Tel n'est pas le cas. À aucun moment, il n'a été perçu ce mouvement de recul et de repli décrit précédemment (il n'est pas exclu qu'il s'exprime dans des cercles restreints comme à l'occasion de réunions locales). S'il existe, nous constatons qu'il n'est ni relayé ni amplifié. Il est fort probable que l'usage professionnel de la parole et la reconnaissance de ses vertus libératrices permettent aux rééducateurs de les utiliser à leur profit. La connaissance que nous avons des stagiaires C.A.P.S.A.I.S. G nous incite à croire en leur capacité d'élaboration, d'élucidation et de dépassement des situations angoissantes ou conflictuelles. Cette capacité est réelle d'autant plus qu'elle fait partie de leurs compétences professionnelles. La pratique des groupes de supervision contribue à l'entretenir.

Félix GENTILI

Inspecteur de l'Éducation nationale



¹ VAN GENNEP, A., 1988, *Les rites de passage*, 4ème éd., 1920 ; Paris, Terre humaine

² LASSALIS, J., « Libre propos », *Envie d'école* n°1, 1995 : p 23.

³ ROUY, M-O., « Témoignage », *Envie d'école* n°11, 1997: p 6 - 8.

⁴ VASQUEZ, A., in CAMILIERI (Carmel) et al., op. cit., p 146.

⁵ LIPIANSKY, E-M., *Identité subjective et interaction*, in CAMILIERI (Carmel) et al., op. cit., p 179.

⁶ TAP, B., *L'identité et les relations au travail*, revue *Éducation permanente* n° 128, 1996.

Un monde sans frontière ?

Pour beaucoup, l'idée de « frontière » évoque spontanément celle, négative, de « limite ». Les frontières seraient, par définition pourrait-on dire, ce qu'il faut abolir. On oublie souvent alors de préciser de quelles frontières il s'agit : géographiques, politiques, culturelles, ... ? Mais cet oubli n'est pas gênant si, comme le pensent certains, toutes les frontières doivent être abolies. Derrière ce généreux principe, on devine aisément le projet – certains diraient l'utopie – d'une humanité « unifiée ». Ce projet lui-même repose sur l'idée, difficilement contestable en elle-même, selon laquelle ce sont toujours les *différences* culturelles, religieuses, nationales, régionales, et autres, dont les *frontières* ne sont que les symboles, qui sont à l'origine des conflits entre les hommes. Les frontières, quelles que soient leurs natures, alimenteraient donc les guerres et les racismes en tous genres. La légitimité du dessein d'un *monde humain sans frontière* ne poserait dès lors plus de difficulté.

Mais ne nous y trompons pas : si la République universelle – pour lui donner l'un de ses noms les plus usités – est, sinon théoriquement impossible, du moins concrètement difficile à envisager dans un délai quelconque, ce n'est pas seulement parce que sa réalisation se heurte à des obstacles structurels, par exemple politiques ; c'est aussi parce que son bien-fondé ne fait pas lui-même l'unanimité. On peut en effet penser que l'institution d'un État mondial, même si elle était réalisée de fait, ne supprimerait pas les frontières les plus inébranlables : celles qui sont présentes dans les esprits des hommes. En outre, certains – les plus « réactionnaires » peut-être – estimeront que si les frontières peuvent effectivement être considérées comme les causes principales des conflits humains, elles ont en revanche l'avantage d'assurer à chaque communauté, politique, religieuse ou autre, son *identité*. Autrement dit, à l'idée d'une *humanité sans frontière*, on peut objecter celle du *droit à la différence*. Qui décidera laquelle de ces deux idées doit correspondre à l'idéal de l'homme ? Avant d'en décider, sans doute est-il plus prudent d'examiner concrètement des exemples particuliers se réclamant, sous des visages divers, du projet d'un monde sans frontière.

Ce sont quelques étapes marquantes de l'histoire de ce projet, mais aussi son réalisme que nous essaierons, même si ce n'est que succinctement, d'étudier ici.

Historiquement, l'idée d'un monde humain sans frontière prit d'abord la forme de ce que l'on pourrait appeler, au sens large, l'impérialisme, dont l'équivalent « moderne » fut le colonialisme. Nous disons au sens large, c'est-à-dire pas seulement au sens politique. L'Empire romain est ainsi le symbole archétypal de la logique impérialiste, autrement dit la logique de la conquête, mais l'unification *religieuse* obéit parfois à la même logique : il s'agit dans les deux cas d'imposer aux « étrangers » un mode de vie qui n'est pas le leur – même si cette contrainte repose parfois, théoriquement, sur de bonnes intentions, comme lorsqu'il s'agit d'éviter aux « sauvages » les flammes de l'Enfer...

On voit très rapidement les limites de cette conception de l'unification de l'humanité : « Le modèle de l'être humain, c'est moi. » Cet « égocentrisme », qu'il soit politique ou religieux, ne peut dès lors déboucher que sur la violence, comme l'histoire le montre abondamment. On peut donc dire que, si la guerre n'est évidemment pas l'objectif de l'impérialisme, elle n'en est pas moins la conséquence nécessaire et, plus encore, l'indispensable auxiliaire. On doit également remarquer que, lorsque je suis dans cette optique, le *monde sans frontière* qu'il s'agit d'instaurer est en fait la conséquence du refus des frontières de *mon* monde, ces frontières représentant l'insupportable preuve de ma finitude et, par là, de mon imperfection.

Il en va tout autrement d'une autre conception de ce qu'on pourrait appeler l'universalisme politique, même si cette conception ne vise pas immédiatement un monde sans frontière. Le mobile essentiel n'est plus ici la *conquête*, mais la *paix*. C'est ici l'occasion de remarquer que le pacifisme est incontestablement la motivation que l'on retrouve le plus souvent à l'origine des programmes visant, sinon la suppression des frontières, du moins leur réajustement, ou plus précisément la redéfinition de la notion même de frontière. Le premier plan concret

obéissant à ce principe semble avoir été le *Projet de traité pour rendre la paix perpétuelle entre les Souverains chrétiens, pour maintenir toujours le commerce libre entre les Nations, pour affermir beaucoup davantage les Maisons souveraines sur le trône*, élaboré par Henri IV dans les dernières années du XVI^{ème} siècle. L'énoncé même du *Projet* montre bien qu'il ne s'agit pas là de supprimer les frontières, au contraire ; mais nous pouvons y voir la volonté d'instaurer ce que nous appellerions aujourd'hui une *confédération*. Et même si celle-ci se voulait européenne et militaire avant tout, elle peut bien, d'un certain point de vue, être rattachée à l'idée d'un « monde sans frontière », si par « frontière » on entend la délimitation hermétique d'une souveraineté politique absolue.

Une autre étape symboliquement importante fut franchie par l'abbé de Saint-Pierre, avec le *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, publié entre 1713 et 1717. S'inspirant plus ou moins directement du modèle du Saint Empire romain germanique, cette œuvre est peut-être la première à être issue d'un esprit véritablement universaliste, puisque la préface du premier tome révèle que l'ébauche initiale du projet « embrassait tous les États de la terre ». La limitation, là encore européenne, est justifiée par Saint-Pierre par son souci de réalisme et de crédibilité. Il prévoit d'ailleurs le statut de membre associé pour certains pays non européens comme la Turquie ou le Maroc, et charge « l'Union européenne » de doter les pays asiatiques d'une structure confédérale comparable.

Véritable précurseur du capitalisme moderne, Adam Smith, dans son *Enquête sur la nature et les causes de la richesse des nations*, ouvrage publié en 1776, annonce quant à lui l'apparition de la « République mercantile universelle » – autrement dit, un monde sans frontière marchande. Ce qui caractérise cette dernière, et qui en même temps fait de Smith le premier théoricien libéral au sens économique du terme, c'est qu'elle est supposée apparaître d'elle-même, sans que les hommes aient à établir des traités ou des pactes quelconques : la théorie de la « main invisible » suppose en effet qu'il existe dans la sphère mercantile internationale ce

qu'on pourrait appeler un « ordre immanent », équivalent économique de l'ordre divin dans la nature. Smith tient d'ailleurs à maintenir le parallèle entre économie et nature,

comme lorsqu'il cherche à découvrir les « lois naturelles du développement des richesses » qui permettront d'instaurer un ordre économique mondial satisfaisant pour tous. Nul besoin, donc, de chercher à établir cet ordre de manière forcée : il est déjà là, en puissance. Cette précision doit nous amener à remarquer que le libéralisme économique est bien la négation de l'action politique, du moins en matière d'économie : si l'ordre préexiste à toute intervention, toute tentative d'influencer une situation économique donnée doit être regardée comme une ingérence, avec toute la connotation négative du terme. Certains commentateurs n'ont pas manqué de rapprocher la « main invisible » de la providence divine, ces deux notions supposant que les choses suivent d'elles-mêmes la meilleure pente, et que ce n'est que par l'intervention humaine, artificielle dans les deux sens du terme, que l'harmonie naturelle est rompue. Notons également que pour Smith, le développement du commerce international doit être un facteur de paix. L'importance du marché de l'armement, bien plus prospère en temps de guerre qu'en temps de paix, doit peut-être nous conduire à modérer cette analyse...

Le premier penseur à avoir énoncé une théorie politique explicitement universaliste fut probablement Kant, dans *l'Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique*, article paru en 1784. À partir de l'idée classique selon laquelle « la nature ne fait rien en vain », et remarquant que la raison humaine profite davantage à la collectivité qu'aux individus, Kant déduit que la nature a voulu que les dispositions humaines ne parviennent à leur plein développement que dans une société qui sera, d'une part, la plus libre qui soit, et d'autre part la plus sûre et la mieux protégée, afin que les rivalités entre les hommes se transforment en émulation. Mais si l'on s'en tient à une société « parfaite » parmi d'autres moins parfaites, on retrouvera entre ces sociétés la même dangereuse rivalité que la loi a réussi à canaliser dans la société « parfaite ». Il faut donc établir une législation *entre les sociétés elles-mêmes*, ce qui revient, au bout du compte, à instituer un corps politique

mondial. Kant formule ainsi « l'espoir qu'après maintes révolutions et maints changements, finalement, ce qui est le dessein suprême de la nature, *un État cosmopolitique universel arrivera un jour à s'établir*. »

La Révolution française fut un important facteur d'émancipation de la conscience « mondialiste ». Ainsi Condorcet, dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, œuvre achevée en 1793, se déclare favorable à une « République fédérale, universelle et fraternelle », dont les inspirateurs et les guides seraient les « peuples les plus éclairés, les plus libres, les plus affranchis de préjugés, tels que les Français et les Anglo-Américains ». Mais il ne s'agit plus là d'un projet impérialiste : « Nos espérances sur l'état à venir de l'espèce humaine peuvent se réduire à ces trois points importants : la destruction de l'inégalité entre les nations ; les progrès de l'égalité dans un même peuple ; enfin, le perfectionnement réel de l'homme. » Les frontières que veut supprimer Condorcet sont donc celles de l'inégalité. Mathématicien autant qu'humaniste, il avait compris, bien longtemps avant la S.N.C.F., que « le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous. »

Au XIX^e siècle, une tentative originale d'unification de l'humanité, donc de suppression des frontières – il s'agit ici de frontières idéologiques, et non politico-géographiques – vit le jour avec Auguste Comte. En 1849, il fonda « l'Église universelle de la religion de l'Humanité », qui possède dogmes et rites, fixés dans le *Catéchisme positiviste*, paru en 1852. Le mot d'ordre de la religion de l'Humanité est triple : « L'Amour pour principe ; l'Ordre pour base ; et le Progrès pour but ». Par ailleurs, Comte distingue dans sa religion trois éléments propres à l'homme : les pensées, élaborées par la *philosophie* ; les sentiments, dont s'occupe la *poésie* ; les actes, légiférés par la *politique*. Mais il faut remarquer que tout cet appareil théorique n'a de sens pour Comte que par la « socialité essentiellement spontanée de l'espèce humaine ». Autrement dit, l'humanité tend d'elle-même à s'unifier ; la religion positiviste ne crée pas artificiellement un lien entre les hommes, elle apporte un cadre rigoureux à une tendance « naturelle » de l'homme : la socialisation.

Le socialisme de Karl Marx inspira et continue d'inspirer diverses formes d'universalisme. Sans rentrer dans le

détail de la doctrine, on peut se référer à la lère Internationale ou « Association internationale des travailleurs » qui voit le jour en 1864. Le principe fondateur de cette organisation peut bien être considéré comme *un monde sans frontière*, ou plus précisément un monde « par-dessus » les frontières : le prolétariat, avant de devenir l'autorité politique suprême, doit s'unir à l'échelle internationale, puisqu'il est exploité à l'échelle nationale et, surtout, parce que les intérêts de tous les prolétaires sont identiques. Le patriotisme, et plus encore le nationalisme, ne peuvent être pour Marx que des théories bourgeoises, auxquelles aucun prolétaire ne peut, sans « masochisme social », adhérer ; de là le fameux mot d'ordre : « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! » De nombreux conflits idéologiques entre divers courants se réclamant du marxisme auront lieu à la fin du XIX^e et au cours du XX^e siècle, dont le point culminant sera la création, en 1938, de la IV^e Internationale par Trotski. Celui-ci estima que Staline, partisan du socialisme dans un seul pays, avait trahi les idéaux marxistes. Le trotskisme revendique ainsi sa fidélité aux ambitions originelles de Marx, tandis que toutes les tentatives « nationales » – ex « pays de l'Est », Chine, Cuba, ... – ne seraient que de pâles imitations dénaturant l'ambition mondialiste de Marx. La chute des pays socialistes à partir de 1989 laisse donc théoriquement toutes ses chances au *monde sans frontière* auquel aspire le « véritable » marxisme.

Toutes ces théories politiques, philosophiques ou idéologiques ont en commun de pouvoir être rattachées à un ou plusieurs noms ou courants de pensée. Mais l'une des nombreuses originalités historiques du monde contemporain est son caractère souvent impersonnel : les changements, quels que soient les secteurs de l'activité humaine, sont à la fois de plus en plus rapides et de plus en plus anonymes. Certains objecteront que les vieilles utopies ne sont pas mortes, et que le projet de l'Union Européenne, dont nous venons de voir l'ancienneté, en est le meilleur exemple. Force est pourtant de constater que les citoyens européens ont de plus en plus le sentiment que l'Europe se construit malgré eux, et davantage dans le monde de la finance et de l'entreprise que dans la sphère véritablement politique. Les politiciens eux-mêmes semblent souvent « à la remorque » des impératifs économiques, donc du

« marché », être impersonnel qui préside au sort de la quasi-totalité de l'humanité. L'imprévisibilité et parfois la dureté des crises économiques passées et présentes ont de quoi rendre pessimistes les plus confiants.

Si les hommes ont pu croire dans les siècles passés, à tort ou à raison, qu'ils étaient maîtres de leur avenir, une telle croyance semble à présent déraisonnable : qui songerait aujourd'hui à élaborer le projet d'un monde humain sans frontière ?

On pourra certes objecter que ce monde est depuis longtemps en marche et que le libre-échange associé à des médias de communication de plus en plus performants sont les signes irréfutables de la fin, sinon des frontières, du moins de leur importance. Les tenants de la modernisation de notre société, qu'un carcan de lois et de règlements en tous genres « étoufferait » soi-disant, justifieront cette évolution en arguant que suppri-

mer les frontières, ou plus précisément passer par-dessus, c'est montrer à tous le chemin de la liberté. Or la frontière ne doit pas être simplement vue comme ce qui limite la liberté, mais comme ce qui, en la limitant, la protège. Face à l'illusion naïve selon laquelle le libéralisme économique serait facteur de développement des libertés, il faut rappeler qu'il n'est pas de vraie liberté sans loi et que l'absence de loi ne profite pas à tous, mais seulement aux plus puissants.

On retrouve d'ailleurs cette même question à propos de ce qui est également censé être un facteur moderne de développement des libertés, en même temps qu'un nouveau monde se voulant lui aussi sans frontière : Internet. Là encore, l'absence de législation est légitimée par les plus cyniques – ou les plus bêtes ? – comme étant la garantie de la liberté, en l'occurrence la liberté d'expression. Le *Web*, qui porte si justement, comme un défi, son nom de

toile – entendez *toile d'araignée*, aux pièges infinis – est d'autant plus dangereux, pour paraphraser Pascal, qu'il ne l'est pas toujours ; c'est à côté d'indiscutables intérêts que la dangerosité d'Internet apparaît : tribunes officielles de sectes ou de groupes terroristes qui ne pourraient avoir d'existence légale dans aucun pays du monde, réseaux de pédophiles, vente d'armes « normalement » inaccessibles aux particuliers, ... la liste est longue et ne sera sans doute jamais complète. Peut-on conclure ? Un monde humain sans frontière est-il possible ? Est-il souhaitable ? Il nous semble plutôt que ce sont de nouvelles frontières que le monde contemporain nous invite à organiser : des frontières entre liberté et anarchie ou loi du plus fort, des frontières entre sécurité et totalitarisme.

Marc ANGLARET
Professeur de Philosophie

BIBLIOGRAPHIE

AUCOUTURIER, B., 2006, *La méthode Aucouturier. Fantômes d'actions et pratique psychomotrice*, De Boeck

BARBIER, R., 1997, *L'approche transversale, l'écoute sensible des sciences humaines*, Anthropos

BATISTA, C., 2006, *Poulailler*, Albin Michel

BENASAYAG, M., 2006, *Plus jamais seul, le phénomène du portable*, Bayard Culture

BENASAYAG, M., DEL REY, A., 2006, *Connaître est agir: Payages et situations*, La Découverte

BIARNES, J., 1983, *L'enfant antillais en France*, L'Harmattan

BOUREGBA, A., 2002, *Les troubles de la parentalité*, Dunod

BRANDIBAS, J., GRUCHET, G., REIGNIER, P., et autres auteurs, 2003, *Institutions et cultures, Les enjeux d'une rencontre*, L'Harmattan

NEVEU, M.F., 2003, *Les nouveaux enfants*, Devenir visuels

TIRTIAUX, B., 1995, *Le passeur de lumière*, Folio Gallimard

VERNANT, J.P., 2004, *La traversée des frontières, tome 2: Entre mythe et politique*, Seuil

BIBLIOGRAPHIE

À partir de 3 ans

ASHBE, J., 1997, *Et dedans il y a*, Pastel, École des Loisirs

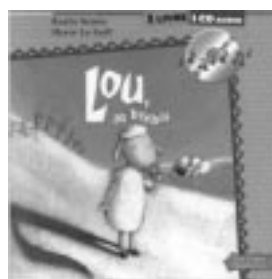
DEVERNOIS, E., 1995, *À trois on a moins froid*, Michel Gay



HELLINGS, C., 1991, *Je ne suis pas tout seul*, Pastel, École des Loisirs



RAMOS, M., 1995, *Le monde à l'envers*, Pastel, École des Loisirs



SERRES, K., 2001, *Lou, la brebis*, Père Castor, Flammarion



STIBANE, 2006, *C'est où, chez nous?*, Pastel, École des Loisirs



TIDHOLM, T., 2005, *Moi, je veux aller à l'école*, Mango Jeunesse

À partir de 5 ans



CROWTHER, K., 1994, *Mon royaume*, Pastel, École des Loisirs

DAVID, F., 2006, *Te fais pas remarquer!*, Sarbacane

GUILLAUMOND, F., 2001, *Poulette Crevette*, Magnard Jeunesse

ICHIKAWA, S., 2004, *Le magasin de mon père*, École des Loisirs

ICHIKAWA, S., 1998, *Ya-t-il des ours en Afrique*, École des Loisirs



MACHADO, A.M., 2003, *Rêve noir d'un lapin blanc*, Vents d'ailleurs

MANDELBAUM, P., 1989, *Noire comme le café, blanc comme la lune*, Pastel, École des Loisirs

RASCAL, 1997, *Fanchon*, Pastel, École des Loisirs

SEGUY, F., 2004, *C'est quand que les poules auront des dents?*, Rue du Monde

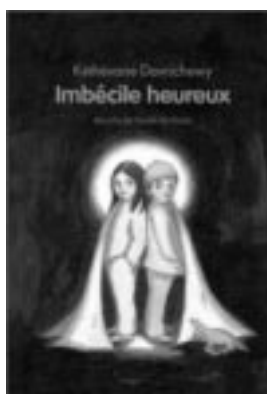
SOLOTAREF, G., 2004, *Pas de souci, Jérémie*, École des Loisirs

STEHARG, G., 2004, *Comment les girafes disent-elles maman?*, École des Loisirs



Frontières

À partir de 8 ans



CORNEC-UTUDJI, M., 2005,
Lili et le loup, Nathan

DAVRICHEWY, K., 2002,
Imbécile heureux,
Mouche, École des Loisirs



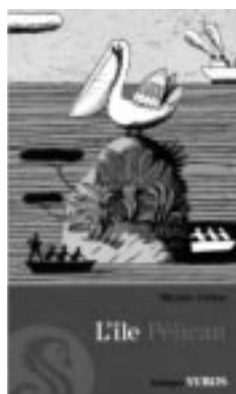
DREYFUSS, C., 2005,
Un week-end sur deux,
Petite Poche

MOKA, 1997, *Ah, la famille!*,
Mouche, École des Loisirs



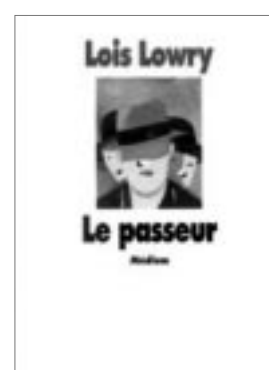
RIBEIRO, C., 2006,
Une famille pour de bon, Actes
Sud Junior

À partir de 10 ans



COSEM, M., 2006,
L'île Pélican,
Syros

LOWRY, L., 1994,
Le passeur, Médium,
École des Loisirs



CONCLUSION

Les différentes réflexions exposées sur les frontières, les limites, l'entre-deux, l'identité, font apparaître l'existence inévitable et constructive de démarcations entre deux mondes, entre deux personnes, entre deux fonctions, pourtant, parfois, il y a nécessité d'un douanier pour rappeler la loi et signifier les conditions de passage. La position paradoxale des rééducateurs à l'école rappelle que s'il y a frontière, il y a deux versants; alors doit-on toujours choisir de quel côté on est? Peut-on se situer à la jonction de deux mondes? Peut-on exister en étant quelque part sans y être tout en y étant? Cette position paradoxale tient au fait qu'ils sont des enseignants qui n'enseignent pas, qu'ils sont dans l'école mais hors la classe. C'est ce paradoxe qui permet de créer un lieu transitionnel, "la troisième aire" dont parle Winnicott, celle qui n'appartient ni à l'un, ni à l'autre mais à l'invention qui sortira de la rencontre entre le rééducateur et l'enfant.

Annie CASSARD
Secrétaire de rédaction, AREN 63

LETTRE AUX CONGRESSISTES...

afin qu'ils participent aux temps fédératifs.

Je me souviens...

Premier congrès, toute nouvelle rééducatrice, je n'avais pas participé aux temps fédératifs, tellement impressionnée par la densité de ce congrès et croyant que ces temps étaient réservés au Bureau National et aux organisateurs. Le temps a passé et au fil des congrès j'ai compris toute leur valeur ainsi que l'indispensable participation de tous.

Reims 2007, premier congrès en tant que vice présidente, première participation à la mise en œuvre de ces temps avec l'équipe organisatrice et l'envie de vous faire partager l'importance et la richesse des travaux FNAREN, de la parole aux invités et de l'Assemblée Générale.

Le congrès se déroule autour de l'Assemblée Générale, temps statutaire essentiel qui permet, une fois par an, de réunir les adhérents. C'est dans cette Assemblée que sont votés le rapport moral et d'activité, le rapport financier et la motion d'orientation pour l'année à venir, mais aussi les propositions pour les prochains

congrès. Depuis de nombreuses années, La FNAREN entretient des relations avec les associations partenaires et les divers syndicats concernés par l'aide à l'enfant à l'école. Ces relations sont très importantes pour la reconnaissance de notre travail.

L'an dernier à Argelès, nous avons modifié la formule de « Parole aux invités » avec des échanges entre les invités et des membres de la FNAREN. Suite aux retours très satisfaisants lors des CA, nous reprendrons cette formule, le thème sera décidé et voté lors du CA de mars.

Les travaux n°1 et n°3 sont menés par groupe, afin de favoriser la prise de parole. Ils sont l'occasion pour les congressistes d'échanger, de débattre, de réfléchir ensemble sur des thèmes choisis par les adhérents des AREN. Pour les travaux n°1, tous les groupes travaillent sur le même thème en lien avec les (aux) préoccupations actuelles sur le terrain.

Pour les travaux n°3, les congressistes se répartissent selon leur choix dans 5 ou 6 groupes qui traitent cha-

cun d'un thème différent. Tous ces thèmes seront décidés au CA de mars.

Les travaux n°2 permettent d'élaborer la motion qui oriente le projet FNAREN pour l'année suivante.

La présence du plus grand nombre à ces divers temps fédératifs est d'une grande importance. Elle permet de faire connaître les opinions différentes sur chacun des sujets abordés. Les réflexions qui en émanent sont prises en compte par le conseil d'administration pour préciser l'orientation de la politique de la FNAREN.

En conclusion, je dirais que tous ces moments sont complémentaires et indispensables à la vie de notre fédération. Ils permettent de mieux connaître les avancées et les difficultés des AREN, des rééducateurs et de faire avancer nos réflexions et nos actions pour la rééducation à l'école.

Martine DECOLOGNE

Vice-présidente

UN FORUM CITOYEN LORS DU CONGRÈS DE REIMS

Une partie des membres du comité scientifique de la FNAREN s'est réunie à Paris, le 20 janvier 2007.

La commission « lien avec le comité scientifique » s'était posée la question suivante, lors du CA de décembre :

« Comment organiser un « forum » durant le temps du congrès 2007 afin de permettre des échanges entre congressistes et membres du comité scientifique et également en faire un moment plus médiatique dans la suite des temps d'ouverture officielle. »

L'idée retenue est de créer un moment d'échanges avec les membres du Comité Scientifique. Il ne s'agit ni d'une table ronde, ni d'une conférence mais d'un espace ouvert, un

lieu d'échanges relativement informels sur un thème connu à l'avance, avec un animateur, dans un temps limité. Ce moment trouverait sa place après le temps réservé à « la parole aux invités ».

Ce forum citoyen doit être médiatisé (les journalistes seront sollicités avec insistance !). Pour ce faire, il faut un thème accrocheur, ouvrant au-delà de notre sphère professionnelle. Ce thème sera élaboré au cours du CA de mars.

Quelques idées à développer :

- le titre du congrès : « rééducation, une zone frontière, une passerelle vers les apprentissages » questionne. La rééducation pourquoi ? Pourquoi dit-on qu'elle est à la marge ?

- un peu d'humour : « La rééducation dans la zone proximale de sous développement ! »

- Qu'est ce que ça signifie : dans l'école ? Pas dans l'école ?

- Qu'est ce que la rééducation aujourd'hui ?

Besoins sociaux, besoin d'aides. »

Le thème doit amener les gens à se mettre dans la dynamique de penser demain, de se mettre en perspective. « La rééducation face à ses nouvelles frontières » pourrait être une question pertinente dans les perspectives de l'après élection présidentielle.

Réflexions à suivre au CA de mars !

Fabienne JOUSSELLIN

Bureau national, chargée du lien avec le comité scientifique

**Enfants en souffrance
d'apprendre
Aide rééducative
et difficultés d'adhésion
scolaire des jeunes enfants
Guy Hervé – L'Harmattan,
2006**



Les rééducateurs trouveront de nombreuses pistes de réflexion et certainement beaucoup de ressources dans cet ouvrage de Guy Hervé. La clarté du propos est servie par les allers-retours argumentés entre pratique et théorie, gymnastique acquise grâce à la déjà longue expérience de maître d'accueil et de formateur que possède l'auteur. Dans le premier chapitre qui concerne les actions partenariales, sa connaissance de la pédagogie institutionnelle permet à Guy Hervé de proposer une analyse fine des dispositifs ainsi que des outils extrêmement intéressants pour mettre en œuvre l'indispensable partenariat, gage du fonctionnement RASED et de la mise en œuvre d'une rééducation. Qu'il s'agisse d'axer la réflexion sur la rééducation individuelle ou d'explorer des techniques et dispositifs utilisés parfois par les rééducateurs (comme par exemple le psychodrame psychanalytique ou le groupe conte), Guy Hervé ne fait aucune impasse, ni sur la description minutieuse de ce qu'il a expérimenté, ni sur une analyse fine étayée par la théorie, ni sur des questionnements qui ouvrent encore des pistes et des perspectives, ni sur les émotions qu'il peut ressentir, sur ses doutes ou ses

convictions. Il débusque les dérives d'une démarche, il met l'accent sur tel ou tel aspect d'une situation avec la précision du praticien qui s'y est trouvé confronté. Il nous permet d'en saisir les enjeux, d'en analyser plus clairement les éléments. Nombreux seront les rééducateurs qui revisiteront leur propre vécu de clinicien en lisant cet ouvrage.

Est à noter, également, le contenu du chapitre III qui reprend quatre apports théoriques majeurs (ceux de S. Freud, M. Klein, D Winnicott et B. Gibello) pour éclairer des vignettes cliniques et comprendre ce qui se joue lors des séances de rééducation pour un enfant. «Les travaux de Mélanie Klein connectés aux postulats freudiens montrent comment le fantasme, les mécanismes de défense et la réalité s'entrecroisent pour constituer une structure psychique»

Enfin, et ce n'est pas la moindre des choses, le propos de Guy Hervé est constamment sous-tendu par la réflexion éthique (il nous y ramène au détour des nombreux points abordés dans l'ouvrage): travail sur soi, respect des partenaires, postulat qui considère qu'être rééducateur «consiste... à permettre à des sujets d'advenir».

Claudie DENARNAUD
Rééducatrice, AREN 66

**Le discours de la servitude
volontaire
Étienne de la Boétie
Petite Bibliothèque Payot**

La lecture de la transcription par Charles TESTE de la page 193 à la page 243 intéressera les rééducateurs de l'Éducation nationale en souffrance dans leur institution.

Ce texte est très accessible. Il rend intelligible les rapports de l'individu et son travail, il y est abordé la question de «l'obéissance à ...». La force de cette lecture, à l'heure des ravages «de la réduction de l'individu à une seule de ses dimensions: la dimension économique» (P. Ariès) interroge notre responsabilité et notre rapport au travail pensé comme «une servitude volontaire». Autant que les tyrans, il dénonce la

résignation des peuples à vivre sous leur joug, il questionne l'origine de cette «servitude volontaire» et la manière d'y remédier.

Pour ceux qui «ont mal au travail».

Marcelle ROSIER
Rééducatrice retraitée, 82

AGENDA

- **Le 20 janvier 2007**
Rencontre avec le comité scientifique de la FNAREN, Paris.
- **Le 14 mars 2007**
Rencontre avec le syndicat IEN-FSU, Toulouse.
- **Le 17 mars 2007**
AG du COFRADE, Paris.
- **Le 23 mars 2007**
Rencontre avec les formateurs option G des IUFM-ASH, Lyon.
- **Le 24 mars 2007**
Rencontre avec le syndicat SNPsy, Strasbourg.
- **Les 28 et 29 mars 2007**
17^e salon national ICEM, Nantes.
- **Le 28 mars 2007**
Rencontre ICEM, Nantes.
- **Du 29 avril au 2 mai 2007**
Bureau National, Reims.
- **Le 14 avril 2007**
Comité de Rédaction FNAREN, Vanves.
- **Le 12 mai 2007**
AG de l'OMEP, Paris.
- **Du 13 au 16 mai 2007**
Congrès ANCP, Aix les bains, L'école par delà les frontières.
- **Du 30 mai au 2 juin 2007**
XXII^e Congrès de la FNAREN, Reims.
- **Les 23 et 24 juin 2007**
CA de la FNAREN, Nanterre.

Numéros épuisés (vous recevrez uniquement la photocopie du dossier) :

1: *Enfants en difficulté, l'école répond.*
2: *L'enfant et la violence.* 3: *Raconte-moi un conte.* 4: *L'école, le rééducateur et la prévention.* 5: *L'enfant, sa famille, le rééducateur.* 6: « *Singulier, Pluriel!* », *l'individu et/ou le Groupe dans la relation d'aide.* 7: *Transformer la violence...* 8: *L'école, de ruptures en passages...* 9: *Jouer...* 10: *La peur d'apprendre...* 12: *Devenir lecteur...* 13: *Maltraitance.* 17: *L'aide rééducative, une réalité à l'école.* 21: *VIOLENCES À ENFANT (3/3), entendre la parole.* 22: *Corps en jeu, corps en je.* 25: *Imaginer, créer...* 26: *Créer, imaginer...* 33: *Ensemble pour aider l'enfant. (1/2).* 35: *Ensemble pour aider l'enfant. (2/2).* 49: *évaluations*

NUMÉROS DÉJÀ PARUS

Dans chacun des numéros, un dossier permet d'aborder les thèmes suivants :

- N° 11 : Être...Lecteur!
- N° 14 : L'école au cœur des cultures.
- N° 15 : PARTENAIRES pour aider l'école.
- N° 16 : AIDER, une articulation nécessaire.
- N° 18 : L'enfant entre liens et séparations.
- N° 19 : VIOLENCES À ENFANT (1/3), mécanismes en jeu.
- N° 20 : VIOLENCES À ENFANT (2/3), recueillir la parole.
- N° 23 : Pair, impair... repères. » *Un enfant qui ne compte pas, ...* « F. Dolto
- N° 24 : Prévoir, prédire, pressentir... Prévenir.
- N° 27 : Pouvoir dire ... pour comprendre et apprendre.
- N° 28 : Passages ... » *Ce n'est pas parce que tu es parvenu au fleuve ...* » M. Konaté
- N° 29 : Identité ... » *Je suis comme je suis ...* « J. Prévert
- N° 30 : Question de genre « *Ce que l'on voit n'est qu'apparence, non pas différence.* » H. Cixous
- N° 31 : Avoir, devenir, être parents (1/2) « *Nous sommes le produit de notre désir ...* » V. Ravalec
- N° 32 : Avoir, devenir, être parents (2/2) « *L'homme est ... pris dans la chaîne symbolique ...* » J. Lacan
- N° 34 : Imaginer, créer, apprendre...
- N° 36 : Déontologie, Éthique... réflexions.
- N° 37 : Le jeu : de l'imaginaire au symbolique.
- N° 38 : Accompagner : de l'enfant à l'élève.
- N° 39 : Jeux à règles : de la représentation mentale à la construction cognitive.
- N° 40 : Les espaces.
- N° 41 : L'aide rééducative à l'école.
- N° 42 : Identité(é), filiation, se repérer pour apprendre (1/2)
- N° 43 : Identité(é), filiation, se repérer pour apprendre (2/2)
- N° 44 : Une médiation possible : Le groupe
- N° 45 : D'autres chemins...
- N° 46 : L'humour (1/2)
- N° 47 : L'humour (2/2)
- N° 48 : Mots dits, mots écrits.
- N° 49 : Évaluations.

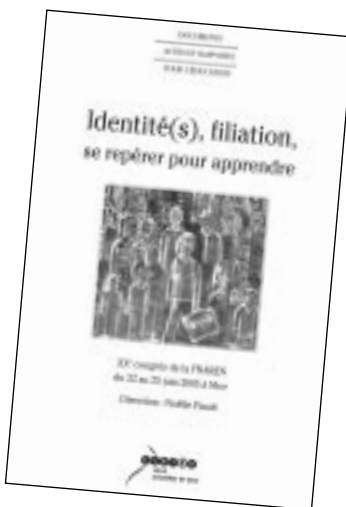
L'ERRE : REVUE DE RECHERCHE DE LA FNAREN

TITRES DISPONIBLES

- n° 10 : « *Imaginaire et représentation* », 6 €
- n° 11 : « *Matherre* », 6 €
- n° 12 : « *Œdipe 1* », 6 €
- n° 13 : « *Œdipe 2* », 6 €
- n° 14 : « *Le conte* », 6 €
- n° 15 : « *Les médiations* », 2 €
- n° 16 : « *Le conte, encore* », 6 €
- n° 17 : « *Élaborer la demande, désirer, aider* », 5 €
- n° 18 : « *Écrire* », 6 €
- n° 19 : « *Écrire, encore...* », 2 €
- n° 20 : « *Prévention : des rééducateurs témoignent* », 5 €
- n° 21 : « *Tisser des liens* », 5 €
- n° 22 : « *Les aides à l'enfant dans et hors de l'école* », 5 €
- n° 23 : « *École : avis de tempête* », 5 €
- n° 24 : « *L'école maternelle comme prévention* », 8 €

Pour commander :

Annick VIÉ
43, rue Julien Labrousse
09600 LAROQUE-D'OLMES
annick.vie@wanadoo.fr
Participation aux frais de port :
1 ex. : 2,70 € ; 2 à 3 ex. : 4,80 € ;
4 à 6 ex. : 9,50 € ; 7 à 10 ex. : 10,30 €
Chèque à l'ordre de la FNAREN



avec les conférences de
Maurice Berger,
Évelyn Granjon,
Roland Gori,
Dominique de Peslouan,
Et bien d'autres encore

L'ERRE NUMÉROS SPÉCIAUX ACTES DES CONGRÈS

- L'ENFANT ET LA VIOLENCE**
Perpignan, 1995, 4 €
- « **SINGULIER, PLURIEL !** »
Auxerre, 1996, 4 €
- « **APPRENDRE :
DE LA PEUR... AU PLAISIR** »
Grenoble, 1997, 4 €
- « **L'ÉCOLE AU CŒUR
DES CULTURES** »
Lille, 1998, 4 €
- « **L'ENFANT :
ENTRE LIENS ET SÉPARATIONS** »
Nanterre, 1999, 4 €
- « **EN CORPS À L'ÉCOLE** »
Caen, 2000, 9 €
- « **POUVOIR DIRE...
SE COMPRENDRE ET APPRENDRE** »
Nancy, 2001, 10 €
- « **IMAGINER, CRÉER, APPRENDRE** »
Albi, 2003, 15 €
- « **ACCOMPAGNER...
DE L'ENFANT À L'ÉLÈVE** »
Orléans, 2004, 17 €
- « **IDENTITÉ(S), FILIATION,
SE REPÉRER POUR APPRENDRE** »
Nice, 2005, 18 €

Pour tout problème d'abonnement,

A.-M. HIVER, 61 route de Brottes, 52000 CHAUMONT - tél: 03 25 03 90 57 - email : sh.am@wanadoo.fr ou perie.catherine@wanadoo.fr.

ABONNEMENT : Votre abonnement correspond à 4 numéros de « envie d'école ».

Lorsque le dernier vous parviendra, vous serez averti par une mention spécifique sur l'étiquette adresse. Il vous suffira de remplir le bulletin contenu dans le journal pour vous réabonner.

Cette publication vous a été envoyée grâce au fichier informatique de la FNAREN. Conformément à la loi du 6/01/78, vous pouvez avoir accès ou faire effacer les informations vous concernant vous adressant à la FNAREN.