HAL
open science

Oser faire, oser être pour pouvoir apprendre

Erika Dupuis-Martel

To cite this version:

Erika Dupuis-Martel. Oser faire, oser être pour pouvoir apprendre. Education. 2007. dumas-00689394

HAL Id: dumas-00689394

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689394v1

Submitted on 19 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEM 07
ASH-G 07

OSER FAIRE, OSER ETRE

POUR POUVOIR APPRENDRE.

Erika Dupuis Martel
CAPA-SH Option G

2006-2007

IUFM 59-62 - Lille
000000135033

Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme Mlle M.[1] DUPUIS ERIKA
né(e) le 01-04-62
à Béthune
d'autre part.

Objet du présent contrat :
Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
Mme Mlle M.[1]
DUPUIS ERIKA née MARTEL
Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est [2] OSER FAIRE
OSER ETRE
POUR POUVOIR APPRENDRE

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre [3]:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

---

[1] Rayer la mention inutile et compléter.
[2] Compléter.
[3] Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Lille le 04/04/07

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

Alain HORNEZ

L'auteur[4],

[4] Signer.

Centre de Lille
58, rue de Londres
BP 87
59006 LILLE Cedex
Tel : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01
Site web : www.lille.iufm.fr

LE ROI ET LA PETITE FLEUR BIEN-AISE

Il y avait un roi amoureux des fleurs, des plantes et des arbres qu'il avait plantés dans un jardin magnifique. Il prenait lui-même grand soin de son jardin. Il aimait, le soir, se promener dans les allées et de laisser ravir par la beauté des couleurs et la variété des parfums.

Un jour, il dut partir pour un long voyage. À son retour, quelle ne fut pas sa surprise de constater que beaucoup de ses plantes et de ses arbres étaient en train de mourir !

Le pin avait perdu presque toutes ses aiguilles. Le roi lui demanda ce qui lui était arrivé. Le pin répondit : "J'ai regardé la vigne plantée tout près de moi et j'ai remarqué les magnifiques raisins qu' elle produisait pour faire le vin. Je suis devenu bien triste de ne pas pouvoir en faire autant. Alors je me suis mis à dépérir en me disant: Je suis tellement inutile qu'il vaut mieux cesser de vivre !".

Le roi se tourna vers la vigne et vit qu'elle était aussi en train de mourir. Il l'interrogea sur son malaise. "Pendant des jours, lui dit-elle, j'ai admiré le rosier et respiré le parfum subtil de ses fleurs. Je me suis désolée à la pensée que jamais je ne pourrais produire une fleur aussi magnifique et un parfum aussi raffiné. Désespérée, j'ai commencé à ne plus me nourrir."

Le roi continua l'exploration de son jardin. Il trouva, à sa grande surprise, une petite fleur bleue, toute rayonnante et pleine de vie, qui se nommait Bien-Aise.

Quel ne fut pas son bonheur de trouver enfin une plante en plein épanouissement dans son jardin. Il lui dit alors : " **Comment se fait-il que tu sois si belle, alors qu'autour de toi les autres plantes dépérissent?"**

Et elle de lui répondre : "**Pendant un certain temps, je me suis désolée de constater que jamais je ne serais aussi grande que le pin avec ses magnifiques aiguilles, que jamais je ne produirais des raisins comme la vigne, que jamais je ne répandrais le parfum de la rose."**

À me comparer ainsi aux autres, je suis devenue déprimée au point de vouloir me laisser mourir. Mais je me suis rappelée que c'est toi, ô roi magnifique, qui avait choisi de me planter ici. Alors, je me suis fait la réflexion suivante : Je suis donc si importante à ses yeux qu'il m'ait choisie parmi tant d'autres. C'est alors que j'ai pris la décision de vivre et de devenir aussi belle que possible."

Texte tiré du livre, Je suis aimable, je suis capable, J. Monbourquette, M. Ladouceur, J. Desjardins-Proulx, Novalis, 1996.

Introduction

I) L'ESTIME DE SOI/ DE QUOI S'AGIT-IL ?

A) DEFINITIONS:

1°) L'estime de soi
2°) L'amour de soi
3°) La vision de soi
4°) La confiance en soi
5°) De quelle manière l'enfant intègre ce sentiment de sécurité et de confiance ?

B) COMMENT SE CONSTRUIT L'ESTIME DE SOI ?

1°) A quel moment se développe t-elle ?
- a) Définition de l'attachement :
- b) Les différents types d'attachement :

2°) Comment développer l'estime de soi chez l'enfant ?
- a) Développer une écoute active.
- b) Développer une relation de confiance avec l'enfant.
- c) Intégrer l'enfant dans la famille, le groupe, la société.
- d) Attitudes favorables ou défavorables à l'estime de soi.

3°) Les agents de la construction de l'estime de soi :
- a) Le rôle des parents :
- b) Entrée à l'école maternelle, impact sur l'estime de soi.
- c) Le rôle des enseignant(e)s.
- d) Les échanges avec les pairs.

II) ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES :

A) EN QUOI L'ESTIME DE SOI EST-ELLE FONDAMENTALE POUR APPRENDRE ?

1°) La place du désir dans les apprentissages :
2°) La peur d'apprendre

B) ESTIME DE SOI ET EFFICIENCE SCOLAIRE

C) ROLE DU MAITRE G DANS LA RESTAURATION DE L' ESTIME DE SOI :

1°) La rééducation : définition :
2°) Stratégie
3°) Démarche
4°) Cadre rééducatif : définition
- a) La fonction paternelle du cadre
- b) La fonction maternelle
- c) La fonction restauratrice

5°) Communication entre les partenaires

III) MA RENCONTRE AVEC NOEMIE

1°) Noémie
2°) La demande d'aide
3°) Entretien de clarification
4°) La rencontre avec les parents
5°) Les séances préliminaires
Première séance
Deuxième séance
Troisième séance
Quatrième séance

6°) Les projets
Le projet individualisé d'aide (PIA)
Le projet rééducatif

7°) Les séances de rééducation

8°) Bilan intermédiaire
a) Entretien avec l'enseignante
b) Entretien avec les parents

9°) Réajustement du projet rééducatif

Conclusion

Annexes

« Le plus grand mal qui puisse échoir à l'homme
serait qu'il ait mauvaise opinion de lui-même. »
Gœthe

Introduction

Enseignante depuis quinze ans, dont huit ans en classe maternelle, j'ai été sensibilisée par le comportement des enfants présentant des problèmes de confiance en soi et d'estime de soi, compromettant l'entrée dans les apprentissages.

Au fil du temps, j'ai surtout côtoyé deux catégories d'enfants : ceux que l'on oublie presque, car ne se manifestant jamais, que se soit par le corps ou la parole :

Connaissent-t-ils les réponses aux questions ?

Savent-ils effectuer tel ou tel exercice ?

Si on s'intéresse de près à eux, en général ils savent faire, mais ils n'osent pas…

Il faut sans cesse les solliciter par notre présence, notre parole ou même notre regard, pour les encourager à réaliser, à se réaliser…

A l'opposé de ces enfants, j'ai été aussi interpellée par le comportement très déstabilisant des enfants provocateurs, qui ne s'expriment que par ce biais, générant de grosses difficultés dans la conduite de classe. Je me suis alors trouvée impuissante et désemparée.

Je me suis alors remise en question dans ma pratique pédagogique en tentant vainement de rechercher des solutions.

Je me suis intéressée au domaine de l'A.S.H. (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés), et plus particulièrement à la formation du CAPA-SH option G, pour aider de manière efficace ces élèves en essayant de comprendre l'origine de ces comportements et de permettre à ces enfants de devenir élèves afin d'assurer leur entrée dans les apprentissages.

En effet, si l'on se réfère au bulletin officiel du 26 février 2004, (Compétences propres à l'exercice du métier dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en situation de difficulté scolaire) :

« *L'enseignant spécialisé exerçant dans le cadre des réseaux d'aides aux élèves en difficulté intervient en complémentarité des actions d'aides conduites par l'enseignant de la classe et en collaboration étroite avec celui-ci. L'enseignant spécialisé à dominante rééducative s'adresse plus particulièrement aux élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport à l'exigence scolaire, <u>restaurer l'investissement</u> scolaire, ou <u>aider à son instauration</u>. Il met en place <u>des actions qui doivent favoriser</u> un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, <u>la construction ou la restauration de ses compétences d'élève</u>.* »

Au cours de mon stage, il s'avère que je n'ai pas eu de demande concernant les enfants provocateurs, j'ai orienté mon mémoire sur les enfants inhibés ayant un manque de confiance en soi et d'estime de soi.

Je m'attacherai à comprendre l'origine et les raisons de ces comportements pour permettre à l'enfant de devenir élève, à démontrer que l'estime de soi et la confiance en soi sont fondamentales pour entrer dans les apprentissages, à déterminer le rôle du maître G dans la restauration de l'estime de soi chez l'élève en difficulté scolaire.

J'ai choisi de présenter le suivi en rééducation de Noémie, celui-ci illustrant comment une mauvaise estime de soi peut entraver l'entrée dans les apprentissages et empêcher l'enfant d'accéder à son statut d'élève.

La réflexion sur ce mémoire me permettra dans un premier temps de faire une approche théorique sur ce qu'est l'estime de soi et la façon de la construire (et la manière de la développer), et de démontrer comment sont imbriqués désir d'apprendre et estime de soi.

J'aborderai ensuite les caractéristiques spécifiques du maître G et le cadre rééducatif par rapport à l'estime de soi

Dans un troisième temps, je présenterai Noémie et mon travail d'aide spécialisée à dominante rééducative.

I) L'ESTIME DE SOI/ DE QUOI S'AGIT-IL ?

A) DEFINITIONS:

1°) L'estime de soi

Dans l'expression « estime de soi » il y a :

- le verbe estimer qui provient du latin « œstimare » « évaluer », dont la signification est double, à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur »
- dans le dictionnaire actuel de l'éducation, Rénald Legendre[1] parle de l'estime de soi comme de la valeur qu'un individu s'accorde globalement.

Il ajoute qu'elle fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur.

L'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. Ce n'est pas la valeur d'un individu qui est en cause, mais la conscience qu'il a ou n'a pas de celle-ci.

L'estime de soi est dans la représentation mentale de soi-même, de ses propres qualités et habiletés ainsi que dans la capacité de conserver ces représentations dans la mémoire vive pour les actualiser et pouvoir surmonter des difficultés.

L'estime de soi implique la perception la plus réaliste possible de soi-même (cette perception se modifie et s'enrichit au fil du développement).

- Verena Jendoubi [2] écrit : « On se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes : on parle de « conscience de soi », de « perception de soi », de « concept de soi », de « représentation de soi », « d'image de soi », voire «d'identité ». La profusion de termes génère une confusion.

La chercheuse suisse note d'ailleurs que : « dans notre culture judéo-chrétienne, la notion d'estime de soi, souvent confondue avec l'amour propre et le narcissisme, avait pris une connotation négative du fait qu'elle était constamment associée à l'égocentrisme et à la culpabilité ».

L'estime de soi se rapporte à l'image que l'on se fait de sa propre valeur. Il existe un lien entre l'image que l'on se fait de sa valeur et la confiance que l'on a dans ses habiletés.

« *Au plus intime de la conscience de soi, réside la sensation d'être valeur en tant que personne* », écrit R. Perron [3].

---

(1) RENALD LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, Paris, ESKA 1993, 1500p

(2) VERENA JENDOUBI, chercheuse en éducation in Estime de soi et éducation scolaire, document de travail, 2002, canton de Genève, service de la recherche en éducation. Article monde de l'éducation, septembre 2006.

(3) Roger PERRON, *Les représentations de soi*, R. Privat.

L'estime de soi est la conscience de la valeur qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde (Nicole Bliez) [4].

Christophe André et François Lelord, psychiatres, proposent une définition de l'estime de soi à partir d'une remarque pertinente d'un adolescent : « *l'estime de soi ? Eh bien, c'est comment on se voit et si ce qu'on voit, on l'aime ou pas* ».

Lorsque ce regard en forme de jugement que l'on porte sur soi est positif, il permet de se sentir plus apte à affronter les difficultés de la vie quotidienne. A l'inverse, lorsqu'il est négatif, il engendre des souffrances et des désagréments qui viennent perturber le quotidien.

Pour C. André et F. Lelord, l'estime de soi repose sur trois piliers :

- l'amour de soi
- la vision de soi
- la confiance en soi

Le bon dosage de ces trois composantes est indispensable à une estime de soi harmonieuse.
Ces trois composantes interagissent ensemble.

2°) L'amour de soi :

C'est une composante essentielle de l'estime de soi. L'amour de soi est indépendant de nos performances : on s'aime malgré nos échecs, nos défauts et nos limites. Cela nous permet de nous reconstruire après un échec et de résister à l'adversité.
L'origine de l'amour de soi prend racine dans la toute petite enfance. En effet, il dépend en grande partie de l'amour prodigué au bébé par ses parents.
C'est dans l'attachement que s'enracine l'amour de soi.

Winnicott explique que cette période commence très tôt. Juste après la naissance de son enfant, la mère entre dans un état particulier appelé « état de préoccupation primaire » [5] état qui la rend sensible aux demandes de son enfant et qui lui permet de s'y adapter étroitement. La manière dont la mère s'occupe de son enfant est déterminante pour l'évolution de sa vie affective.

Suzanne Robert Ouvray parle de la présence d'un dialogue tonique qui s'établit entre la mère et son bébé et mobilise l'ensemble de l'organisme de l'enfant.
La présence de la mère, la satisfaction des besoins et les soins qu'elle apporte au bébé entraînent une baisse de son hypertonie physiologique et réactionnelle. « *L'enfant éprouve son corps dans une détente, ses muscles se relâchent et deviennent mous, ses affects sont des affects de plaisir, de soulagement, de reconnaissance de ses besoins, de ce qu'il est de sécurité.* » Il éprouve le sentiment d'exister [6].

L'amour de soi assure une stabilité affective, des relations épanouissantes avec les autres et une résistance aux critiques et aux rejets. En cas de déficience de cet amour de soi, l'enfant doute de ses capacités à être apprécié par autrui. Il est convaincu de ne pas être à la hauteur et garde une image de soi médiocre, même en situation de réussite.

---

[4] NICOLE BLIEZ, formatrice A.S.H., IUFM Lille, travail sur l'estime de soi.
[5] DW WINNICOTT, 1970, *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot.
[6] SUZANNE ROBERT OUVRAY, *Le corps étayages des identifications*, actes du congrès de la FNAREN, Caen 2000.

3°) La vision de soi :

C'est le regard que l'on porte sur soi. Cette évaluation, fondée ou non, que l'on fait de ses qualités et de ses défauts.
Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi, mais de la CONVICTION que l'on a d'être porteur de qualités et de défauts, de potentialités ou de limitations. C'est un phénomène où la subjectivité tient une place déterminante. Ce regard porté sur nous, nous le devons à notre environnement familial et aux projets que nos parents formaient pour nous.

Parfois l'enfant est chargé inconsciemment par ses parents d'accomplir ce qu'ils n'ont pu réaliser de leur vie.

Il faudra alors veiller à ne pas instaurer une pression trop forte sur l'enfant et à tenir compte de ses désirs et de ses capacités propres. En effet, l'enfant peut être inhibé car il ressent le désir de ses parents opposé au sien, ce qui peut entraîner un conflit interne entre le désir de faire plaisir et son propre désir.

Une vision de soi positive de l'enfant permet de manifester des ambitions, établir des projets qu'il tentera de réaliser en ne se laissant pas déstabiliser par les obstacles.

Par contre, une vision de soi négative, l'enfant se montrera peu audacieux dans ses choix, peu persévérant mais au contraire conformiste et dépendant de l'avis d'autrui.

4°) La confiance en soi :

Pour Germain Duclos [7] « *le sentiment de confiance en soi est préalable à l'estime de soi. En effet, il faut d'abord le ressentir et le vivre afin d'être disponible pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi* ».

Ch André et F. Lelord, quant à eux, pensent que la confiance en soi s'applique surtout à nos actes, puisqu'elle nous permet d'agir de manière adéquate dans les situations importantes.
La confiance en soi est facile à identifier en observant le comportement d'une personne dans une situation imprévue.
Elle se transmet par l'exemple comme par le discours.

Erik H. Erikson [8], explique que l'attitude de la confiance s'établit chez le jeune enfant et qu'elle est active durant toute la vie. C'est une attitude fondamentale dans la vie qui se construit à travers « des relations d'attachement » que l'enfant tisse d'abord avec les adultes qui prennent soin de lui.

La sécurité de l'enfant est liée à son attachement avec l'un ou plusieurs de ces adultes qui ont comblé ces besoins. Si l'on se réfère à la pyramide des besoins universels élaborée par Abraham Maslow, on constate que le besoin de sécurité physiologique et psychologique se situe en deuxième place dans la hiérarchie des besoins de base chez l'être humain et suit immédiatement les besoins vitaux ou de survie (être nourri, logé, habillé convenablement).

Compte tenu de la dépendance du jeune enfant, c'est surtout durant les deux premières années de la vie que le soutien du parent est le plus important.

---

[7] GERMAIN DUCLOS, psychoéducateur chargé de cours à l'université de Sherbrooke, Canada, monde de l'éducation, septembre 2006.
[8] ERIK H. ERIKSON, psychologue américain, 1902 - 1994, *Recherches de la petite enfance à l'adulte.*

L'enfant a besoin d'une personne chaleureuse qui répond de façon adéquate à ses besoins qui le sécurise.

Pour E.H Erikson, il faut à la fois apporter une satisfaction aux besoins de l'enfant et le faire dans un environnement affectif qui permettra aussi de satisfaire le besoin d'être caressé, touché, consolé, pour que la confiance et l'attachement se nourrissent.

Ces trois composantes interagissent ensemble : l'amour de soi (se respecter quoiqu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations) facilite une vision de soi positive (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir) qui influence la confiance en soi (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui)

5°)De quelle manière l'enfant intègre ce sentiment de sécurité et de confiance ?

Par l'attitude chez l'adulte, le jeune enfant « vit le sentiment de sécurité et de confiance », grâce à la régularité dans la réponse à ses besoins : « j'avais faim, on m'a donné à manger, j'avais mal, on m'a soigné » l'enfant perçoit que le parent est fiable, qu'il ne le laissera pas tomber.

Cette fiabilité procure un sentiment de sécurité chez l'enfant. Lorsque l'enfant se rend compte que le parent est fiable, la confiance devient plus intériorisée. Si les parents sont déficients, ils peuvent être relayés par un autre adulte : les grands-parents, l'enseignant ou le maître G…
Cette confiance en l'autre se transforme progressivement en confiance en soi. En effet, la sécurité et la confiance en des adultes significatifs permettent à l'enfant de se risquer dans la découverte de son environnement parce qu'il a la certitude que si un danger survient, quelqu'un viendra le protéger ou l'aider.

Pour insuffler un sentiment de confiance, il faut aussi lui faire confiance. Le parent doit croire aux capacités d'adaptation de l'enfant. Il doit pour cela le soutenir dans ses initiatives et le valoriser dans ses apprentissages et le protéger, sans pour autant le surprotéger.

B) COMMENT SE CONSTRUIT L'ESTIME DE SOI ?

1)A quel moment se développe t-elle ?

A la source de l'estime de soi (d'où vient-elle ?)

De nombreuses études et recherches affirment que l'estime de soi prend naissance dans une relation d'attachement.

a) Définition de l'attachement :

L'attachement naît des interactions réciproques entre un enfant et sa mère (ou son substitut).

Les interactions qu'il vit avec les personnes de confiance sont relativement homogènes, réconfortantes et prévisibles à la longue. De ces relations, l'enfant apprend « on me comprend et je suis en sécurité ».

Les travaux de John Bowlby [9], l'ont conduit à élaborer la conception de la théorie de l'attachement, c'est-à-dire postuler l'existence d'un besoin primaire inné de contact social chez le bébé.

Bowlby affirme qu'il existe chez l'homme une tendance originelle et permanente à entrer en « contact avec autrui » qui prend généralement pour cible la mère. C'est l'attachement qui est un « besoin primaire », au même titre que les besoins de nourriture ou de chaleur. D'après J. Bowlby, le nourrisson est au prise avec deux besoins en apparence contradictoires : un besoin essentiel de proximité, associé très rapidement à un besoin d'explorer l'environnement.

Ainsi, la possibilité d'accéder à une autonomie d'action mais aussi de pensée et la construction de l'estime de soi sont très liées au type d'attachement (sécure, insécure ambivalent et évitant) décrit par Mary Ainsworth [10], qui a mis en évidence différents types d'attachement.

b)Les différents types d'attachement :

• **Un attachement sécure** se met en place lorsque le nourrisson expérimente qu'il peut compter sur son parent, quand il a besoin d'être consolé ou réconforté. Ainsi, se construit chez le nourrisson l'image d'un Autre fiable, en même temps qu'une image valorisée de lui-même. On trouve ici les prémices du lien entre estime de soi et estime de l'Autre. Dans ce cas, la capacité de se séparer et d'explorer l'environnement sera facilitée par cette image de fiabilité.

• **Un attachement insécure ambivalent** (ou angoissé) se met en place lorsque le parent témoigne d'une certaine attention mais manque de disponibilité, varie dans ses réponses sans justification compréhensible pour l'enfant, présente des attitudes imprévisibles. L'enfant n'est pas sûr de pouvoir toujours compter sur le parent, ni de compter sur lui-même. Dans ce cas, la capacité de se séparer et d'explorer l'environnement peut devenir problématique.L'enfant inhibé n'ose pas demander car il n'est pas rassuré.

• **Un attachement insécure évitant** se constitue lorsque le parent est agressif et méprisant de façon régulière. L'enfant est sûr de ne pas pouvoir compter sur le parent, ni de compter sur lui. L'enfant tente de s'organiser pour survivre face au modèle de rapport de force qui lui est offert en évitant d'exprimer ses émotions et ses besoins. Des dysfonctionnements organiques (biologiques, génétiques, traumatiques…) peuvent jouer un rôle majeur dans la genèse de troubles du comportement. L'enfant inhibé est en repli total.

La période de l'attachement est fondamentale dans le développement psychologique de tout individu. Elle constitue le noyau de base de l'estime de soi. Ce premier sentiment d'une valeur personnelle s'enrichit de réactions de l'entourage qui confirment à l'individu ses forces, ses qualités, ses réussites.

---

[9]JOHN BOWLBY, 1907-1990, pédiatre et psychanalyste anglais, *Attachement et perte*, Paris, PUF, 1978.
[10] MARY AINSWORTH, 1913-1999.

2°) Comment développer l'estime de soi chez l'enfant ?

La façon dont les parents se perçoivent joue un rôle important dans la construction de l'estime de soi de leurs enfants. Si les parents ne possèdent pas une bonne connaissance de ce qu'ils sont, s'ils n'ont pas confiance en eux, en leur capacité parentale, ils risquent fort de se trouver en conflit entre leurs propres besoins et ceux de leurs enfants. Ils éprouveront de la difficulté à stimuler chez ces derniers la confiance et l'autonomie.

La façon dont nous nous percevons influence nos relations avec autrui.

a) Développer une écoute active.

Aucun enseignant (aucun parent) ne peut faire en sorte que l'enfant ne soit jamais confronté à des difficultés. Etre bien dans sa peau, se connaître et s'accepter ne peuvent enrayer toutes les problématiques (violence, rejet,…).
Si l'enfant s'estime, nous pouvons espérer qu'il saura se servir de ses difficultés pour « rebondir », pour apprendre, pour devenir plus mâture, pour grandir en réduisant le plus possible les impacts négatifs que ces difficultés peuvent générer.

L'intervention du parent se situe alors sur le plan du « comment » l'enfant vit ses difficultés plus que sur les difficultés elles-mêmes.

Développer l'estime de soi, c'est l'aider à connaître ses émotions, c'est être réceptif à ce qu'il fait et dit en prenant le temps de l'observer, c'est reconnaître ses forces et ses qualités, c'est lui donner de l'importance et du feed-back, c'est lui consacrer un temps de qualité.

L'écoute active permet à l'enfant de nommer ce qu'il ressent à un tiers (les parents), cela lui donne des moyens réfléchis pour faire face à ses difficultés.
A travers l'importance que l'adulte accorde à ce que vit l'enfant, celui-ci apprend à se responsabiliser.

b) Développer une relation de confiance avec l'enfant.

La confiance entre un parent et son enfant doit naître dès le premier souffle de l'enfant et se construire au quotidien. Quoiqu'il fasse, il doit avoir l'assurance qu'il ne sera jamais abandonné. Un lien de confiance en est un de respect, d'écoute et d'échange.

Les parents doivent traiter l'enfant avec considération et respect et créer un cadre de vie qui tient compte des besoins particuliers de l'enfant. C'est savoir mettre les limites adéquates et proposer une discipline où les attentes sont clairement exprimées. C'est aussi répondre aux besoins de dépendance de l'enfant sans le surprotéger. C'est être respectueux des paroles et des gestes de l'enfant.

c) Intégrer l'enfant dans la famille, le groupe, la société.

C'est lui apprendre à s'ouvrir aux autres en l'aidant à développer sa confiance en sa valeur personnelle, à accepter une diversité d'idées et d'actions sans se sentir menacé.
C'est aussi faire en sorte qu'il soit capable de compromis tout en prenant sa place et en rendant service aux autres.

d) Attitudes favorables ou défavorables à l'estime de soi.

« Quand les tout petits apprennent à s'estimer », Germain Duclos :

Attitudes favorisant l'estime de soi	Attitudes défavorisant l'estime de soi
Refléter la réalité objective	Humiliation et sarcasme (l'enfant inhibé se renferme)
Accepter les tentatives de séduction	
Valoriser les tentatives d'imitation et d'identification	
Accepter les tentatives de manipulation	
Attitude ferme et souple dans la discipline	Rigidité excessive (l'enfant inhibé n'ose pas se confronter)
Transmettre le principe de réalité	
Prendre le temps d'écouter l'enfant	
Répondre aux questions de l'enfant	Interrompre les propos de l'enfant ou changer de sujet (l'enfant inhibé ne prend pas la parole)
Etablir une relation individualisée par une variété de petits gestes	
Favoriser les activités de communication	
Montrer à l'enfant comment écouter	
Montrer à l'enfant comment s'exprimer	

3°) Les agents de la construction de l'estime de soi :

a) Le rôle des parents :

L'histoire de l'estime de soi commence bien avant la naissance d'un enfant. Avant de venir au monde, cet enfant prend corps dans l'imaginaire de ses parents où il est fantasmé, imaginé. On lui attribue un certain nombre de qualités et on lui accorde une place dans les projets familiaux. Les premiers liens tissés avec cet enfant sont déterminés par cette image qui le précède, une image issue du désir parental (Isabelle Duhalde [11]). Les attentes ainsi projetées sur le nouveau-né, auxquelles cet enfant devra répondre s'il ne veut pas trop décevoir ses parents, constituent les premiers enjeux interactionnels intervenant à leur tour dans la constitution de l'estime de soi.

On comprendra donc aisément que pour ce qui est du développement de l'estime de soi, l'enfant dépend pendant les premières années, entièrement du jugement des adultes les plus significatifs de son entourage. Toutes les recherches montrent que les premières relations

[11] Cours de ISABELLE DUHALDE, formatrice ASH, IUFM Lille

que le bébé, puis le petit enfant, entretient avec son entourage influencent cette construction de l'estime de soi.

Winnicott [12] insiste sur l'impact de la qualité des interactions mère - enfant sur ce développement : c'est une « mère suffisamment bonne » qui répond rapidement et de façon appropriée aux demandes de l'enfant qui favoriserait un développement sain.

Pendant ses premières années, l'enfant dépend entièrement du jugement de ses parents. Il se sent comme il pense que ses parents le voient. La construction de l'image de soi est liée à la qualité de la relation vécue par le nourrisson et sa mère, le visage de la mère ayant le rôle de miroir : comme nous le décrit Winnicott [13] dans son livre « jeu et réalité »:

« *Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de sa mère ? Généralement, ce qu'il voit, c'est lui-même* ».

Le regard de la mère, comme premier miroir dans lequel l'enfant se voit, lui reflète une image qu'il va progressivement intérioriser en constituant ainsi une image plus ou moins favorable. Il commence à prendre conscience de sa propre valeur.

Lorsque tout se passe bien, l'enfant peut alors se penser comme existant, indépendamment de la mère et penser la mère comme l'accompagnant intérieurement.

Winnicott parle du
holding : c'est le « porter » du bébé au sens large de soutien, de maintien (soutien de la parole, du regard, compréhension et investissement, gratification), du
handing : la manière dont le bébé est traité, manipulé, et de
l'**object presenting** : c'est la capacité pour la mère d'offrir à l'enfant l'objet au moment où il en a besoin.

Un enfant qui a des parents disponibles, aimants et qui l'encouragent dans ses efforts, a de fortes chances de construire un modèle interne de soi aimant et compétent.

Ceci peut être illustré par la phrase de Bruno Bettelheim [14]: «*Nous plantons nos premières racines, et les plus fermes, dans le terrain de la famille et de la maison ; celles-ci nous ancreront alors dans la vie, renforceront notre sécurité et nous permettront d'affronter avec succès les adversités de l'existence* ».

b) Entrée à l'école maternelle, impact sur l'estime de soi.

Si l'enfant n'a pas d'information adaptée sur son nouveau milieu, le passage à l'école maternelle peut être brutal et avoir des répercussions sur son estime de soi. Il passe d'un milieu familier à des interlocuteurs inconnus, d'une vie centrée sur lui à une vie centrée sur le groupe.

---

[12] DONALD WINNICOTT, 1969, *De la pédiatrie à la psychanalyse.*
[13] DONALD WINNICOTT, 1975, *Jeu et réalité.*
[14] BRUNO BETTELHEIM, 1987, *Pour être des parents acceptables*, éditions Robert Laffont, Paris, page 344.

Famille	Ecole
Milieu non compétitif	Milieu compétitif
Interlocuteurs connus	Interlocuteurs inconnus (au début)
Centrée sur l'enfant	Centrée sur le groupe
Consignes à l'enfant hautement personnalisées	Consignes à l'enfant faiblement personnalisées (au début)
Possibilités de régression (réparation de l'estime de soi en se faisant materner)	Peu de possibilité de régression

Impact de la scolarisation sur l'estime de soi,
« estime de soi », d'après
Christophe André, François Lelord
Edition Odile Jacob.

L'enfant est accueilli et intégré dans la société classe où il grandit en construisant sa personnalité au travers des relations qu'ils nouent avec les adultes comme avec ses camarades.

Il affirme ainsi son identité et la fait reconnaître tout en reconnaissant celle des autres.

Il construit ainsi sa personnalité au sein de la communauté scolaire en apprenant son métier « d'écolier » sans perdre son statut d'enfant.

c) Le rôle des enseignant(e)s.

Entre trois et six ans, la pensée magique amène l'enfant à considérer les adultes de son entourage comme de véritables héros. Il leur attribue un pouvoir absolu et il considère que leurs gestes et leurs paroles ont force de loi « ma maîtresse a dit que… »

On constate que les paroles et les attitudes des adultes à son égard influencent grandement son estime de soi. Ainsi, quand l'institutrice l'encourage et le félicite, l'enfant a une bien meilleure opinion de lui-même. Le contraire est tout aussi vrai. Des propos humiliants ou des sarcasmes peuvent anéantir son image de soi. Le pouvoir qu'a l'enseignant(e) est immense et il ne doit être utilisé que pour souligner les forces de l'enfant.

L'institutrice joue également un rôle central pour permettre à l'enfant d'apprendre que l'imaginaire est un monde valorisé mais que la réalité est toute différente.

L'enfant se sent alors respecté dans ses activités mentales, créatrices ou intellectuelles, tout en prenant conscience du caractère inéluctable du réel.

Une enseignante a la charge d'une classe (25 élèves en moyenne) et peut difficilement entretenir des rapports individuels avec chacun.

Il n'en demeure pas moins que chaque enfant a besoin de vivre une relation individualisée avec sa maîtresse.

Cela ne signifie pas qu'il faille accorder une attention exclusive à chaque enfant, cela veut dire que l'enseignant(e) doit faire naître chez tout élève le sentiment qu'il est important à ses yeux, même s'il est membre d'un groupe et qu'il a un statut privilégié du fait qu'il est unique.

d) Les échanges avec les pairs.

Au fur et à mesure que l'enfant se développe, s'impose alors à lui l'importance de ses pairs.

Dans sa recherche d'identité personnelle, l'enfant a tendance à imiter et à se conformer aux comportements de la personne qu'il admire, qu'il s'agisse d'un adulte ou d'un autre enfant.

Plus précisément, il a besoin d'entretenir des relations privilégiées avec au moins un ami. Il s'identifie à ce dernier, il intériorise peu à peu ses traits de caractère, y compris ses limites, il construit ainsi progressivement sa propre image de soi.

Entre l'âge de trois et six ans, nous constatons une véritable explosion du réseau relationnel, surtout chez les garçons qui évoluent au sein de bandes alors que les filles préfèrent les interactions en dyade.

Cette période, que l'on peut comparer à une petite adolescence est une période clé pour l'estime de soi dans sa dimension sociale (l'enfant étant très préoccupé de sa popularité). En effet, en psychologie du développement, Henri Wallon (psychologue) situe entre trois et six ans le stade du personnalisme. Ce stade se situe à la charnière de deux phases importantes à la construction de la personnalité : entre la construction et l'achèvement de la personne.

L'enfant a besoin de faire partie d'un groupe, de se sentir reconnu par les autres pour pouvoir se reconnaître lui-même. Ce besoin d'appartenir à un groupe augmente au fur et à mesure avec l'âge.

Selon Germain Duclos [15], tout au long de la vie, l'être humain est « *tiraillé entre deux formes de reconnaissance nécessaire au développement et au maintien de l'estime de soi : la reconnaissance de sa singularité et la reconnaissance de sa conformité* ».

En effet, l'enfant déjà très jeune vit un paradoxe continuel, car il a besoin d'être confirmé dans son identité, dans le fait qu'il est une personne unique et en même temps il ressent le besoin d'appartenir à un groupe.

Lorsque l'enfant participe à des activités communes avec d'autres enfants, cela lui permet de confirmer son existence par la place que lui donnent ses camarades dans le groupe.

La dépendance affective à l'égard de ses amis concerne trois domaines :

Celui de l'aspect physique, les compétences athlétiques et la popularité.

L'avis des parents compte dans le domaine de la conformité comportementale et celui de la réussite scolaire.

La dépendance affective de l'enfant à l'égard de ses parents s'estompe pour parvenir à une dépendance à l'égard de ses amis. C'est ce qui constitue pour G. Duclos « l'estime de soi sociale ». L'estime que ses copains ont sur lui aura plus d'influence sur son estime de soi.

L'enfant doit donc apprendre à se décentrer de lui-même pour prendre conscience des autres.

Le sentiment d'appartenance au groupe se développe chez l'enfant s'il se sent estimé par les autres et considéré « *chacun commence à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même* » Jean-Jacques Rousseau.

Le groupe d'enfants devient donc source de réactions positives, permettant à l'enfant de se sentir unique et aimé, ce qui rehausse son estime de soi.

---

[15] GERMAIN DUCLOS, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer.*

II) ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES :

A) EN QUOI L'ESTIME DE SOI EST-ELLE FONDAMENTALE POUR APPRENDRE ?

1° La place du désir dans les apprentissages :

L'estime de soi permet à l'enfant de prendre le risque d'apprendre. Dans tout apprentissage, il y a nouveauté, surprise, tâtonnement, difficulté, erreur, déstabilisation, plaisir et souffrance.
L'enfant doit posséder un « capital confiance », l'assurance qu'il ne sera pas anéanti par l'épreuve.

Pour Annie Langlois [16], le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi. Elle le définit comme « *une juste adéquation entre l'amour du moi (autrement dit le narcissisme) et l'idéal du moi* ».
Pour Annie Langlois, le désir de grandir, d'apprendre est dépendant de la valeur que l'on s'accorde. L'être humain construit sa propre valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde.
La valeur que l'on se donne se construit :

- dans le temps des processus primaires, le bébé construit sa valeur par rapport au rôle du miroir de la mère (lorsque le bébé est en fusion avec sa mère).

Très tôt, dans le regard de sa mère, il peut lire les sentiments qu'il lui inspire.

-Plus tard, lors des processus secondaires, l'enfant cherchera à renforcer cette valeur dans toutes les marques de reconnaissance qui émaneront de la sphère sociale (enseignants).

Mélanie Klein et Bella Grundberger (psychanalystes) ont montré que l'amour de soi est une condition indispensable pour s'ouvrir à une relation objectale (c'est-à-dire à la relation aux choses, aux autres et au savoir).

Donc un enfant conscient d'avoir de la valeur pour l'autre pourra construire sa propre valeur, il pourra diriger sa curiosité vers l'extérieur et pourra alors accéder au savoir.

Philippe Mazet [17] écrit : « *La confiance en soi est une nécessité pour la réussite des apprentissages scolaires comme de tout nouvel apprentissage* ».

Dans la démarche d'apprentissage de l'élève et à son début où il a besoin de l'adulte, l'enfant se trouve parfois en difficulté parce que déséquilibré, insatisfait par la nouveauté, la surprise. En effet, apprendre c'est aller vers l'inconnu, faire ses preuves, prendre le risque d'échouer.

« *Tolérer l'incertitude, accepter l'inattendu ou l'insolite représentent des pré-conditions indispensables pour investir son proche environnement et développer des capacités d'apprentissage* ». Daniel Marcelli [18].

La confiance en soi est une impulsion nécessaire pour oser prendre des risques, oser entreprendre et se tromper pour pouvoir apprendre.

---

[16] ANNIE LANGLOIS, maître de conférence en sciences de l'éducation, coordinatrice IUFM Basse Normandie, Nouvelle revue de l'AIS, N°18, 2éme trimestre 2002, activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre.
[17] PHILIPPE MAZET, *Apprendre et penser*, acte du colloque de Bobigny, Paris ,1988.
[18] DANIEL MARCELLI, *La place du désir dans les apprentissages*, in Revue Erre congrès de Poitiers, mai 1992.

Si l'élan de curiosité et le désir d'apprendre prennent le pas sur le sentiment transitoire d'incapacité et de déstabilisation, cela n'entraînera pas de conséquence, surtout si l'adulte adopte une attitude encourageante et relativise l'échec. Car « *apprendre présuppose qu'on accepte une défaillance préalable que l'apprentissage aura précisément pour but de combler* ».
Cette défaillance peut dans certaines circonstances entraîner une déstabilisation totale chez l'enfant qui lui apparaîtra insupportable, voire insurmontable et qui sera vécue comme une remise en cause et entraînera échec scolaire.

2°) La peur d'apprendre

Certains enfants aimeraient tout savoir sans avoir à apprendre pour ne pas vivre ce sentiment d'insuffisance ou d'échec insupportable pour eux.
Serge Boimare [19] donne une définition de la peur d'apprendre : « *Elle est provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage* ».
Il s'agit d'une menace contre une organisation psychologique mise en place dès les premiers mois de la vie pour se préserver dans un cadre éducatif qui a manqué de cohérence ou qui ne les a pas initiés à l'épreuve de la frustration.
La situation d'apprentissage est alors vécue comme une atteinte personnelle, cela va entraîner une déstabilisation et des peurs qui débouchent sur des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ses craintes, soit pour les empêcher d'arriver.

Si l'enfant est anxieux, peu sûr de lui et qu'il développe un sentiment d'impuissance et qu'il n'a pas l'appui bienveillant de l'adulte, il pourrait démissionner rapidement. Par rapport à la scolarité, il adoptera deux attitudes : ne travailler qu'en présence de l'adulte, donc refuser de travailler seul, ou refuser toute aide, ce qui dans les deux cas augmentera le risque de l'échec.

Les premières expériences de la vie sont déterminantes dans l'acquisition du « capital confiance » qui conditionne en grande partie l'entrée dans les apprentissages.
L'estime de soi (le sentiment de sa propre valeur) se construit suivant les modalités :
- le sujet est acteur de ses expérimentations et acteur de ses stratégies.
- les expériences variées doivent être vécues dans différents domaines et en interaction afin que cette compétence s'applique par la suite à tous les champs d'activité du sujet.

L'acquisition de l'estime de soi met en jeu les aspects affectifs et cognitifs. L'enfant prendra ainsi progressivement conscience de l'importance de son investissement personnel et pourra devenir un élève capable d'apprendre.
Il est essentiel d'insister sur la dimension d'interaction entre l'enfant et son entourage. Les premiers apprentissages du bébé (même perceptivomoteurs) se font en constante interaction avec sa mère. On peut faire des liens entre les apprentissages scolaires et les apprentissages antérieurs. L'écolier a déjà une longue histoire qui commence très tôt. Peut être avant la naissance, dans l'imaginaire de ses parents ?

[19] SERGE BOIMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.

B) ESTIME DE SOI ET EFFICIENCE SCOLAIRE :

« *Plus l'estime de soi d'un enfant sera élevée, meilleures seront les notes qu'il obtiendra à l'école* » (Ch. André et F. Lelord[20]).
En effet, plus un élève pensera du bien de lui dans un domaine scolaire, c'est-à-dire plus il aura de croyances sur soi de réussite scolaire, mieux il sera armé pour réussir. Autrement dit, deux élèves peuvent avoir la même compétence pour effectuer un exercice, mais celui qui pense être un bon élève devrait réussir mieux que celui qui pense être un élève moyen (études de Ch André et F.Lelord [21]).

On peut l'expliquer par le fait que le niveau d'estime de soi prédit assez bien la valeur des stratégies mises en place par l'enfant lorsqu'il rencontrera des difficultés scolaires ; en effet, une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés (relation de confiance dans l'avenir, capacité de remise en question).

Alors qu'une basse estime de soi est corrélée à des attitudes peu productives et qui risquent d'aggraver la situation : fatalisme, évitement du problème, anticipation négative. L'élève peut alors s'enfermer dans une spirale : l'échec initial explique une baisse de l'estime de soi qui a son tour conduit l'élève à être moins motivé pour réussir et à adopter des conduites de refus scolaire, ce qui se traduit par un nouvel échec de l'élève.

En effet, l'élève en difficulté qui commence à se désengager de la dimension scolaire travaillera de moins en moins. Dès lors, ses difficultés scolaires augmenteront, ce qui le conduira à se désengager de plus en plus pour protéger son estime de soi « *pour se protéger, la première réaction de l'élève consiste à se désinvestir, à ne pas travailler parce qu'il est plus facile d'attribuer un mauvais résultat à un manque de travail qu'à un manque de capacité* » (Jeanne Siaud Fachin)[22].

Cette stratégie de protection de l'estime de soi est donc susceptible d'accroître l'échec scolaire et de conduire l'élève à rechercher d'autres dimensions (non scolaires) pour se valoriser.
La recherche de Kaplan[23] concernant des élèves en échec avéré illustre bien ce cercle infernal. L'auteur montre que lorsque l'échec affecte trop durement la valeur de soi des élèves, ceux-ci peuvent être conduits à développer des attitudes défensives, comme par exemple être démotivés, indifférents, voire s'opposer franchement aux normes en vigueur.

Yves Compas [24] parle de la souffrance de l'enfant mauvais élève qui déclare son impuissance, son infériorité et de culpabilité niée : « *je ne peux pas, je n'y arrive pas, je ne comprends rien, le maître ne m'aime pas et mon père va me punir...* ».
L'élève a le désir d'être reconnu et aimé quand même malgré ou à cause de l'échec.
Il ne réussit pas en classe mais il tente d'affirmer qu'il a quand même de la valeur : « je travaille mal mais j'aime dessiner, chanter, nager... ».
Les recherches d'Yves Compas se basent sur le constat d'une contradiction entre le modèle inaccessible que propose l'école et le maître (celui de l'élève intelligent, travailleur, sage) et d'autre part, cette quête d'amour « quand même » dans le regard de l'autre chez l'enfant en échec scolaire.

---

(20) (21) Ch ANDRE et F.LELORD, *L'estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, édition Odile Jacob.
(22) JEANNE SIAUD FACHIN, psychologue, monde de l'éducation, septembre 2006 N° 350.
(23) La recherche de Kaplan: Connaissance une autre approche, 1994, revue pratiques corporelles, décembre 1999, N° 125 Delphine Martinot.
(24) YVES COMPAS, *Représentation de soi*, Roger Perron, Privat.

On peut faire un parallèle avec les travaux de Jean-Jacques Rousseau avec l'idée de la « considération » qui passe par le regard « *chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même* » [25]. Autrui est donc nécessaire à ma propre complétude.

Jean-Jacques Rousseau considère que l'homme a véritablement besoin de l'autre pour exister. Le regard de l'autre est un paramètre essentiel de l'estime de soi car l'homme est reconnu par ses pairs.

Comment aider l'enfant à réussir en milieu scolaire ?

C'est plutôt une qualité d'éducation globale améliorant l'estime de soi qui est le meilleur prédicteur de réussite scolaire.
D'après Roland Viau [27] « *un enfant ne peut se mettre à travailler que s'il s'estime en capacité de réussir* ». Autrement dit, pour réussir à l'école et surtout dans les études à long terme, il n'y a pas que les compétences intellectuelles et la quantité de travail qui compte mais aussi la stabilité émotionnelle, la résistance aux échecs…toutes choses liées à l'estime de soi.

Pour faire en sorte que l'enfant travaille bien à l'école, il faut s'occuper de son estime de soi, prendre soin de ses compétences d'écolier mais aussi de sa personnalité globale : le responsabiliser au-delà de la sphère sociale, l'écouter, l'encourager à exprimer ses opinions, lui demander son avis et en tenir compte (cf I-2°)

L'enfant qui se trouve être en échec scolaire trouvera à travers l'espace rééducatif une aide complémentaire à celle de la classe. Le cadre rééducatif, de par son fonctionnement et les situations qu'il induit, est en effet propice à la restauration de l'estime de soi.

C) ROLE DU MAITRE G DANS LA RESTAURATION DE L'ESTIME DE SOI :

1°) La rééducation : définition :

La rééducation est un temps, un espace et une relation offerts à un élève pour comprendre et dépasser ses difficultés qu'il rencontre à l'école.
« *L'enfant qui vient en rééducation se voit confier d'une manière ou d'une autre, le soin de se retrouver par lui-même, de lui-même, en lui-même en utilisant des procédures diverses de restauration, de retrouver une confiance en soi ou une estime de soi qu'il a perdu.* »Jean Jacques Guillarmé [28].

«*C'est un « entre-deux » du devenir de la relation enfant - maître - rééducateur. C'est une aide à devenir grand* » (Patrice Nagel) [29].

2°) Stratégie :

Le regard que porte l'enseignant sur l'enfant, s'il est certes différent de celui du rééducateur, n'est en rien contradictoire dans la mesure ou « *les stratégies du rééducateur ne vont pas dans un sens qui dévoierait l'enfant des chemins de l'apprentissage mais oeuvrent au contraire pour que le scolaire soit possible et harmonieux* » Joël Jézéquel [30].

---

[25] JEAN-JACQUES ROUSSEAU, (1712-1778), *Sciences humaines*, octobre 2002, N° 131
[27] ROLAND VIAU, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Sherbrooke, Canada, Le monde de l'éducation, septembre 2006 N°350.
[28] JEAN JACQUES GUILLARME, *Education, rééducation et psychothérapie*, collection collectif.
[29] PATRICE NAGEL, formateur ASH , IUFM Lille, *Façonne moi une éducation*, envie d'école N° 46.
[30] JOEL JEZEQUEL, De la rééducation à l'enseignant, la spécificité du maître G ressources 95,numéro 5.

Ainsi, les attentes de l'enseignant sont orientées vers l'espérance d'une remise à niveau dans les apprentissages alors que le rééducateur « restaure la personne ». De même, le temps du rééducateur est un temps à long terme : pour une prise en compte de l'enfant, il se réfère à l'aspect génétique, c'est-à-dire au développement global resitué dans l'histoire du sujet. De plus, les effets attendus ne le sont pas dans l'immédiat. Le maître, par contre, se centre sur le temps de l'année scolaire et l'effet attendu de l'enseignant donne lieu à des évaluations à court terme.

De même, la situation de l'enfant en échec scolaire provoque la mise en place de stratégies différentes : le maître abordera la difficulté plus en termes de performances, alors que le maître G tentera d'agir sur les compétences non scolaires dans un objectif de restauration narcissique.

3°) Démarche :

Toute action rééducative a pour but de faire en sorte que l'enfant soit capable d'assumer son devenir d'écolier. L'aide à dominante rééducative sera suscitée avant tout pour l'enfant qui manifeste des troubles relationnels et de l'apprentissage qui oblitèrent sa capacité à appréhender son statut d'élève.

L'un des l'objectifs primordiaux de la rééducation est d'amorcer la pompe narcissique pour permettre à l'enfant de rendre positive la relation à autrui, de croire en la communication humaine, de se sentir capable d'agir pour produire un effet (comportement ou réalisation) qui le fera reconnaître comme un sujet valorisé dans le regard d'autrui.

Pour que cette relation soit porteuse telle que la définit Winnicott, il faut qu'elle soit fiable, c'est-à-dire contenante, pour éviter les débordements pulsionnels, mais suffisamment permissive pour permettre l'expression de la créativité, d'où la nécessité d'instaurer un cadre.

4°) Cadre rééducatif : définition :

Ensemble de constantes à l'intérieur desquelles les processus peuvent se dérouler. Il s'agit d'un long processus, il procure une sécurité suffisante sur le plan psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement pour grandir (cours de Mme Duhalde).

Le cadre a deux fonctions essentielles : paternelle et maternelle afin de favoriser la créativité au travers de médiations originales.

La fonction du rééducateur est d'assurer à l'enfant les conditions psychiques pour qu'il puisse reprendre son processus évolutif.

a) La fonction paternelle du cadre :

Il s'agit d'organiser les limites contenantes permettant à l'enfant de se sentir sécurisé car celles-ci le rassurent dans ses débordements pulsionnels, générateurs d'angoisse.

Le cadre dit la loi dont le rééducateur est garant, il est mis en place avec l'enfant. Le cadre rééducatif symbolise les limites, les lois et va réguler les rapports de l'enfant avec son environnement pendant la rééducation.

La conduite symbolique (faire comme si) est acceptée mais non le passage à l'acte.

Dans le même temps, le cadre doit être suffisamment souple pour que l'enfant puisse exprimer ses pulsions et ainsi se décentrer de l'affect grâce à la médiation.

b) La fonction maternelle :

La préoccupation principale du rééducateur est de créer un climat favorable dans lequel adulte et enfant évolueront dans un climat de confiance, par une attitude d'écoute et d'accompagnement de l'enfant dans sa propre démarche.

L'enfant aura la possibilité de dire ou d'agir son malaise.

Cette relation positive amènera l'enfant à exprimer spontanément ses difficultés à travers le jeu ou en parole.

« *Ecouter le sujet pour lui-même, c'est faire le pari que cela l'aidera à se situer lui-même comme sujet dans la réalité* », Y de la Monneraye.

c) La fonction restauratrice :

L'enfant qui n'a pu construire une image narcissique suffisamment bonne peut voir certaines capacités s'inhiber ou s'atrophier. Il peut ainsi perdre le goût de jouer avec son corps, avec les mots, les idées.

La fonction restauratrice consiste à stimuler par la parole la confiance de l'enfant en ses capacités et va lui permettre d'en retirer des gratifications.

Certains enfants, malgré les gratifications, ne s'autorisent pas à prendre du plaisir dans un jeu, le rééducateur mettra à disposition les outils que l'enfant n'a pu s'approprier et dont il aura besoin pour réussir. Le maître G va tenter de mobiliser chez l'enfant des forces qui lui sont propres, susceptibles de lui venir en aide.

La parole du rééducateur renvoie l'image que cet enfant est digne d'intérêt : « tu es capable, tu vaux quelque chose… ».

L'image renvoyée de ce que l'enfant est, de ce qu'il sera, est une aide à sécuriser l'enfant, à le projeter dans l'avenir.

Restaurer ce n'est pas seulement donner de soi, c'est partir de ce qui existe en le mettant en valeur :

« *Comme on restaure une vieille maison, en saisissant d'abord son charme caché pour la mettre en valeur, la restauration de l'estime de soi suppose que l'on croit à l'existence potentielle de cet amour de soi, cela veut dire que l'on va tenter de mobiliser chez l'enfant des forces qui lui sont propres et seront susceptibles de lui venir en aide* » Jean Claude Barrat [31].

5°) Communication entre les partenaires :

A partir de la demande d'aide rédigée par l'enseignant, les étapes successives sont repérées et débouchent sur des cadres stables permettant aux partenaires de retrouver leurs repères sans confusion possible.

- l'entretien de clarification (avec l'enseignant, auteur de la demande d'aide).
- l'entretien avec les parents en présence de l'enfant.
- les synthèses du RASED qui proposent l'aide appropriée.

L'enfant est au cœur du système, après son accord débutent les séances préliminaires où il est acteur.

Il devient sujet de sa rééducation lorsqu'il signera le contrat PIA (projet individuel d'aide).

Le PIA va conditionner le projet rééducatif et donc l'élaboration du travail rééducatif. Chaque partenaire doit collaborer dans un climat de confiance réciproque pour la réussite du projet rééducatif.

[31] JEAN CLAUDE BARRAT, *La rééducation dans l'école*, Armand Colin 1990.

III) MA RENCONTRE AVEC NOEMIE :

1°) Noémie :

Noémie est née le 06 décembre 2001, âgée de 6 ans, elle est en grande section de maternelle.
Petite fille aux longs cheveux bouclés, au regard sombre et portant des lunettes, menue, elle est très coquette.

Lors de notre première rencontre, Noémie est calme, mais elle paraît inhibée et triste, elle garde la tête baissée, ses yeux fuient le regard. Par son comportement, elle me signifie qu'elle ne désire pas entrer en contact. Prostrée, elle ne répond à aucune de mes sollicitations. De cette rencontre, je retiens une grande tristesse dégagée par cet enfant.
Depuis l'âge de trois mois, Noémie est placée chez Monsieur et Madame B, ses parents biologiques sont décédés en 2003. Monsieur et Madame B l'ont alors officiellement adoptée le 9 décembre 2005. Monsieur et Madame B ont quatre fils, le benjamin ayant dix-huit ans vit encore chez ses parents.

Madame B, assistante maternelle, accueille actuellement deux sœurs (Morgan, six ans et Lolita, cinq ans), arrivées peu de temps avant la rentrée des classes. Lolita est scolarisée dans la même classe que Noémie.

2°) La demande d'aide :

Yves de la Monneraye[32] définit la demande d'aide comme « *un appel à l'autre pour résoudre un problème qu'on ne peut résoudre seul, c'est faire appel à un tiers* ».

L'enseignante écrit que Noémie ne s'exprime pas dans un groupe, qu'elle pleure dès qu'elle pense ne pas réussir l'activité, qu'elle a peur de l'échec et donc qu'elle n'a pas confiance en elle.
Au niveau des apprentissages, elle éprouve des difficultés en graphisme, elle ne connaît pas la comptine numérique et elle possède peu de vocabulaire.
Passive, elle manifeste des problèmes d'attention, en fait elle semble ne pas écouter.

Lors de la réunion de synthèse avec les membres du réseau (la psychologue, la maîtresse E et moi-même) et après avoir établi une pré-indication, nous convenons que Noémie relève d'une aide spécialisée à dominante rééducative, étant donné que les difficultés scolaires s'accompagnent de troubles relationnels.

La circulaire du 30 avril 2002, concernant l'observation de l'enfant en difficulté précise que « conduite par les membres du R.A.S.E.D., celle-ci s'effectue à partir de questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base des prises d'informations quotidiennes ou d'évaluation qu'il a pratiqué ».
En croisant les points de vue différents sur la connaissance de l'enfant, on pourra lui apporter l'aide la mieux adaptée.
La rencontre de l'enseignant et des parents, ainsi que les observations permettront une analyse plus complète de la problématique
(La demande d'aide : annexe N°1).

[32] YVES DE LA MONNERAYE, *Médiatiser n'est pas remédier*, Pratiques corporelles N°93.

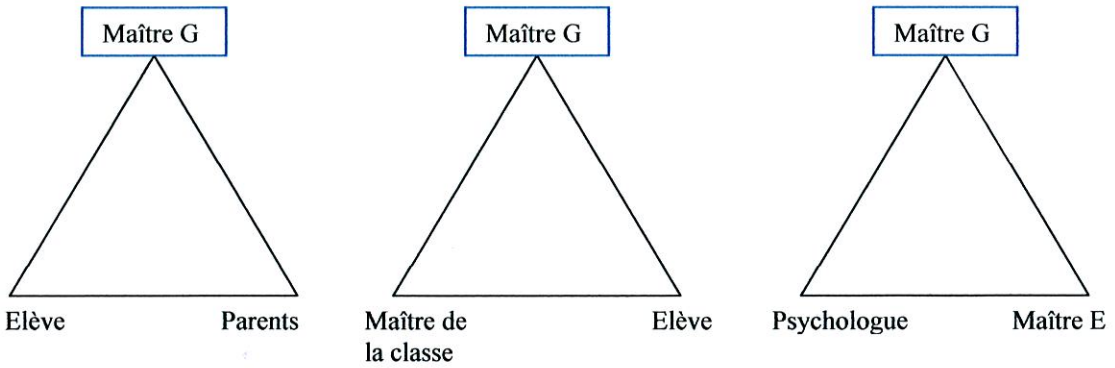
3°) L'entretien de clarification :

D'après Yves de la Monneraye: « *cette question de la rencontre est d'abord éthique et non technique...la question technique vient ensuite pour nous aider à mettre en acte correctement* ».

Se former à l'entretien, c'est se former à l'écoute active, avoir une écoute qui permette à l'autre en face de soi de se dire et de s'entendre.
Le maître G ne doit pas perdre de vue l'objectif de la rencontre.
Jean Claude Arfailloux [33]: « *c'est un échange, un dialogue, une relation qui s'établit dans certaines conditions entre deux personnes...Il faut encore faire allusion à son objet et à la demande des partenaires*».

Dans l'entretien se pose la question essentielle de la rencontre. Qui dit rencontre implique quelque chose de la déontologie (morale professionnelle) et de l'éthique (morale au sens large).
On considère l'entretien comme un temps de travail. Il s'agit de créer entre les protagonistes de la situation qui fait problème et le maître G, une institution triangulaire où chacun aura sa place à tenir, s'interdira de prendre celle de l'autre et dont le maître G sera garant. Le maître G va aider l'enseignant à clarifier, à comprendre ce qui est derrière le mot.

Nous ne sommes pas des professionnels travaillant seuls mais nous devons nous inscrire dans un réseau de relations triangulaires dans lequel l'enseignant n'est plus seul avec l'enfant.



La rencontre avec l'enseignante a lieu le 20 octobre 2006. Reprenant la demande d'aide, j'ai essayé de clarifier son contenu de façon à resituer l'histoire scolaire de Noémie et les difficultés rencontrées.
Madame A. confirme que Noémie ne s'exprime pas du tout. En relation duelle avec l'adulte, il lui arrive de ne pas répondre.
Elle ne demande aucune aide et pleure dès qu'une difficulté surgit. Elle refuse de travailler si elle pense ne pas savoir faire. Elle éprouve des difficultés en graphisme, elle a tellement peur qu'elle le verbalise : « je ne vais pas y arriver… ».
Elle ne démarre son travail qu'en présence de l'adulte et le mène à terme si elle est encouragée.

[33]JEAN CLAUDE ARFAILLOUX, 1975, *L'entretien avec l'enfant*, Paris Privat.

Au cours du travail en ateliers, ou lors des jeux collectifs, elle reste prostrée, elle attend.

Sollicitée à nouveau, elle se met en action, mais elle en oublie les consignes.
Elle ne parle qu'à Lolita, qu'elle suit en récréation, mais si Lolita s'intègre dans un groupe, Noémie reste en retrait, seule.

Madame A. souligne les points positifs : Noémie est calme, elle démarre le travail et le mène à terme en présence de l'adulte grâce aux encouragements.

4°) La rencontre avec les parents :

La rencontre se déroule le 30 novembre 2006. Madame B. est seule, son époux travaille.
L'entretien se fait en présence de Noémie car il est important qu'elle sache que sa famille s'inscrive dans un projet la concernant. Les parents aident à la compréhension du comportement de l'enfant et de ses problèmes. L'entretien porte essentiellement sur l'histoire scolaire.

Cette rencontre a pour objectifs :

- de rencontrer les responsables légaux de l'enfant et de reconnaître leur fonction parentale
- d'échanger sur les difficultés de l'enfant
- d'expliquer les raisons pour lesquelles l'enseignante désire mettre en place une aide
- de recueillir des informations de l'enfant sur son environnement familial
- de demander leur accord pour les séances préliminaires.

Dominique Guichard [34] écrit à ce sujet que l'enfant est sujet de ses apprentissages et de son devenir, il faut faire de même avec les parents et s'adresser à eux en tant que sujet puisqu'ils sont acteurs du projet de leur enfant : *« Nous devons considérer la famille comme compétente et capable d'imaginer les aides dont a besoin leur enfant, nous ne serons là que pour les y aider, les aider à cheminer vers la reconquête »*.
Les parents jouent un rôle très important dans le processus de l'aide mis en place au même titre que l'enseignant de la classe et du maître G.

Noémie est arrivée très jeune chez Monsieur et Madame B., à l'âge de trois mois. Monsieur et Madame B. l'ont alors considérée comme leur propre fille et au décès des parents de Noémie, ils ont entrepris la démarche pour l'adoption.
Plusieurs mois avant l'adoption, Noémie était perturbée : ses nuits étaient agitées, elle parlait en dormant…
Lors de la procédure, elle a pleuré.
Une psychologue lui a expliqué à l'aide de photos la situation : ses parents biologiques étant décédés, Monsieur et Madame B. sont ses parents adoptifs et désormais elle s'appelle Noémie B.

[34] DOMINIQUE GUICHARD, *Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire*, psychologie et éducation N°31, 1997.

Madame B. retrace ensuite le portrait de Noémie : c'est une petite fille calme et très réservée, qui a toujours peur de mal faire. Dans un lieu inconnu, elle est toujours collée à sa Maman.

A la maison, elle éprouve souvent le besoin de s'isoler pour jouer ou pour s'inventer des histoires (peut-être en raison de la présence de Lolita et de Morgan).

Très soigneuse, elle ne tolère pas qu'on touche à ses objets personnels dans sa chambre qui constitue son espace exclusif, par contre, hors de sa chambre, elle prête volontiers ses jouets et se montre sociable.

Soudain, Noémie a éprouvé le besoin de se détacher de sa mère et commence à s'exprimer spontanément et à raconter ses choix de jeux, ses activités préférées à la maison… Nous l'écoutons. La Maman semble surprise du comportement de sa fille.
Puis au cours de l'entretien, probablement parce que mise en confiance, Madame B. me fait part de l'existence de la sœur de Noémie ; celle-ci âgée de quatre ans est placée en famille d'accueil à Paris. Jusqu'alors, Noémie en ignorait l'existence.
La Maman a eu un contact téléphonique et a reçu des photos par internet mais n'en a soufflé mot à Noémie.
Madame B. a semblé faire abstraction de la présence de Noémie.
A-t-elle voulu se libérer, se confier ?
Pour ma part, surprise par cette révélation, je n'ai pas réagi sur l'instant.
Incontestablement, Noémie a tout entendu mais, n'a pas réagi : elle a fait semblant de ne rien entendre.

A-t-elle déjà perçu des signes de ce mystère lourd et pesant ?
L'aurait-on déjà évoqué devant elle, sans réellement lui expliquer ?
Est-ce une manière de se protéger ?

5°) Les séances préliminaires :

Pour Yves de la Monneraye, il faut considérer ces rencontres avec l'enfant comme « *un moment privilégié où chacun apprivoise l'autre* » [35].
Les séances préliminaires permettent chez l'enfant « *l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles, le désir d'apprendre, l'estime de soi* » (circulaire du 9 avril 1990).

Généralement elles sont au nombre de trois ou quatre et d'une durée de quarante à cinquante minutes. Ces séances permettent de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses émises par l'équipe du réseau concernant la difficulté et la situation globale de l'enfant « *ces observations sont avant tout destinées à affirmer l'indication. Elles constituent des moments d'expérimentation, d'analyse, d'essais, d'évaluations des démarches du sujet* » (Jean Jacques Guillarmé).

[35] YVES DE LA MONNERAYE, 1991, *La parole rééducatrice*, Privat.
[36] JEAN JACQUES GUILLARME et DANIEL LUCIANI, 1977, *La réussite de l'élève en difficulté*, édition EAP.

Pour ce dernier, ces observations sont orientées vers les dimensions suivantes :

- relation à autrui
- relation aux objets
- rapport à la loi
- approche des situations problèmes
- attitude face aux difficultés
- vie imaginaire
- contrôle de soi
- coloration affective de l'humeur

« *Le contrat passé avec l'enfant doit être très clair. Il faut lui dire l'intention (observer et comprendre ses difficultés), lui dire qu'on arrêtera ensuite (trois ou quatre séances de travail) pour réfléchir, lui dire qu'on lui fera part des conclusions et formes d'interventions retenues pour l'aider* » Jean Jacques Guillarmé [36].

Les séances avec Noémie ont lieu dans la BCD de l'école, le vendredi, de 13h45 à 14h30.

Première séance :

Je me présente et explique à Noémie les raisons de notre rencontre (à la demande de sa maîtresse et en accord avec ses parents, nous allons travailler ensemble trois ou quatre fois dans un premier temps pour mieux se connaître, puis ensuite nous en rediscuterons tous ensemble).
Noémie se souvient de l'entretien que j'ai eu avec Maman.

Je me propose de faire le point sur ses difficultés au terme des quatre séances.
Je lui explique que je suis là pour l'aider et non pour la juger. Je lui dis qu'elle a le droit d'explorer la salle comme elle le souhaite et de choisir le jeu qui lui fait plaisir. Très hésitante, elle n'ose pas. Je l'incite à nouveau à choisir parmi les jeux.
Finalement, elle s'approprie les feutres, elle dessine en silence, très concentrée.
Le dessin terminé, elle s'exprime sans me regarder : « Papa est fatigué, il se repose, Maman est debout, elle marche ».
Elle souhaite ensuite jouer à la pâte à modeler. Noémie éprouve des difficultés à ouvrir le pot mais ne sollicite pas mon aide. Après plusieurs tentatives, elle renonce, se fige. Je lui propose mon aide qu'elle accepte. Elle joue, semble éprouver du plaisir, ses yeux sont rivés sur la pâte. Elle s'isole dans un silence qu'elle semble apprécier.

La séance terminée, sur le chemin, elle donne la main sans exprimer.
Au fur et à mesure que l'on regagne la classe, j'ai l'impression qu'elle se « renferme ».

Deuxième séance :

Le projet de Noémie est une lecture d'album dont elle apprécie l'écoute. Cette médiation lui permet de s'exprimer par le toucher en feuilletant le livre, puis elle déclare apprécier les histoires qu'elle se raconte à elle seule dans sa chambre.
Elle n'en dira pas plus, beaucoup de silence entoure Noémie.
Dans un second temps, elle choisit le jeu des dominos des coccinelles : je lui propose de jouer avec elle, ce qu'elle accepte volontiers. Je gagne. Elle semble déçue mais ne dit mot, les yeux baissés, son visage dégage de la tristesse. Elle ne va pas au-delà de l'échange dans le jeu.

A la fin de la séance, sur le chemin, elle éprouve le besoin de me donner la main en demeurant silencieuse.

Troisième séance :

Sur le chemin, Noémie me donne la main, mais ne répond pas au « bonjour, comment vas-tu ? ».
Son visage est impassible. Je l'invite à investir la salle de motricité et surtout à choisir ce qui lui ferait plaisir.
Noémie reste prostrée. Je réitère mon invitation, sans plus de succès. Noémie ne bouge pas.
Je décide de jouer seule avec un cerceau, elle m'observe. Je fais rouler le cerceau dans sa direction : aucune réaction.

Le pédopsychiatre Tomkiewicz [37] dans un exposé sur Korczak, maître de l'écoute et du dialogue écrit : « *il faut savoir éviter deux écueils opposés qui guettent souvent les adultes, lorsqu'ils entrent en communication avec l'enfant : le silence de l'enfant et celui de l'adulte. L'écoute est un acte capital qui passe par les pores, par tous les modes de communication* ».

Je décide alors de changer de médiation : je lance une balle vers Noémie qui la rattrape. Le processus est enclenché : le « lancer – rattraper ». Nous échangeons véritablement, Noémie est devenu actrice du jeu.
Noémie éprouve du plaisir dans le jeu. Elle ose enfin verbaliser ses ressentis.

Sur le retour, Noémie me donne la main, mais à mesure que l'on s'approche, il me semble que son visage se fige.
Je décide de prolonger les investigations par une quatrième séance.

Quatrième séance :

Sur le chemin, Noémie apparaît triste, elle ne s'exprime pas.
Au cours de la séance précédente, elle avait émis le souhait de jouer aux dominos. Elle essaie d'ouvrir la boîte, sans y parvenir : « j'arrive pas, j'arrive pas… ».
Intentionnellement, je n'interviens pas. Elle hésite puis s'exprime par gestes, montre la boîte, puis elle dit : « j'arrive pas » et renonce. Je l'encourage et elle réussit à ouvrir la boîte. Il s'ensuit un échange tout à fait agréable autour du jeu où Noémie prend plaisir. Elle s'exprime peu.

Comment comprendre le sens des observations et quelles hypothèses explicatives peut-on en déduire ?

- Noémie est triste, elle paraît inquiète et très angoissée.
- Elle n'ose pas s'affirmer physiquement et oralement. Face à une difficulté, elle est inhibée, puis hésitante, elle peine à s'affirmer, à s'engager. A l'approche d'une situation qui pose problème, elle reste en retrait. Au niveau des jeux moteurs, elle éprouve des difficultés à agir avec son corps.
- Elle semble craindre le regard d'autrui. Avant d'entreprendre une action et par peur de l'échec, elle sollicite en permanence l'approbation et l'encouragement de l'adulte. Elle semble douter de ses capacités.

[37] STANISLAS TOMKIEWICZ, 1930, *Korczak, maître de l'écoute et du dialogue* in R.Feger, pédosychiatrie pédagogie et thérapie, P.U.Québec., 1930

- Il y a aussi ce silence, ce non-dit dans lequel elle semble piégée, depuis longtemps.
Pour moi, Noémie a une très mauvaise image d'elle-même, un fort sentiment de dévalorisation (elle apparaît triste, mélancolique).

L'anxiété s'infiltre dans toutes les activités : cela révèle un problème de confiance en soi, d'estime de soi et de peur...
L'image de soi altérée et l'angoisse qui semblent l'envahir ne lui permettent pas d'appréhender le présent sereinement et encore moins de projeter son image dans l'avenir, ainsi, elle ne peut donner du sens à l'école.

Au terme de ces quatre séances, la relation duelle s'est enrichie, le niveau de communication verbal et non verbal s'est étoffé.

Noémie sait qu'elle a été placée à l'âge de trois mois. C'est une enfant abandonnée et de ce fait abandonnique. Pour moi, elle pense qu'on ne l'aime pas, qu'elle n'en vaut pas la peine, elle a le sentiment d'une forte dévalorisation. Par conséquent, elle a construit une image très négative d'elle-même.(cf projet rééducatif).

Pour rester en accord avec « l'histoire » de sa nouvelle famille, elle est obligée d'annihiler sa curiosité pour maintenir ce lien qui l'unit à sa mère adoptive.

Selon S. Boimare, il y a nécessité pour elle de ne pas s'accorder le droit à la connaissance et au fonctionnement intellectuel qui auraient pu la conduire à la découverte de secrets et à la perte de ce lien qui l'unit à sa mère.

Noémie a sans doute développer beaucoup de méfiance envers l'adulte qui ne la pense pas capable d'entendre et de comprendre puisqu'on fait silence autour d'elle, alors qu'elle a appris fortuitement l'existence de sa sœur.

6°) Les projets :

a) Le projet individualisé d'aide (PIA)
(Annexe N°2).

Après avoir expliqué mes objectifs à l'enseignante, puis à la maman et à Noémie, je leur présente le projet qui sera complété par chacun.

Défini par les adultes, ce projet global concerne un élève selon ses besoins.
Les actions mises en œuvre ont un but unique : « *faire en sorte que l'enfant soit capable d'assumer son devenir d'écolier...* » J. Jézéquel [38].
Madame B. consciente des difficultés de sa fille veut l'aider à les surmonter. Elle se remet en question et a tendance à se culpabiliser. Elle déclare qu'en voulant protéger Noémie, elle anticipe tous ses besoins et ses désirs et donc à la (sur)protéger, l'étouffer.
Je me permets d'évoquer la question de l'existence de la petite sœur de Noémie : elle comptait lui en parler dès l'entrée au CP, mais elle pense désormais lui expliquer et lui montrer les photos prochainement.
Peut-être est ce cela qui lui permettra de sortir de son inhibition ?

b) Le projet rééducatif :
(Annexe N°3).

J. Jézéquel écrit que le projet rééducatif est en quelque sorte « le fil d'Ariane » du rééducateur. Il doit être suffisamment souple et adaptable au cas de chaque enfant. C'est un outil qui oriente le travail au sein de la situation rééducative[39] .

(38) (39) JOEL JEZEQUEL, *De la rééducation à l'enseignant, la spécificité du maître G*, ressources 95 N°5.

Le projet rééducatif est propre à chaque enfant. Il s'appuie sur des besoins mis en évidence par les analyses des entretiens et des observations.

C'est l'outil de travail élaboré par le maître G, en confrontant ses prises de notes à ses références théoriques.

Il ne doit pas être figé. Il n'est pas immuable, il doit régulièrement être réajusté.

Il est élaboré à partir de deux hypothèses :

- hypothèses psychologiques qui rendent compte du fonctionnement et du développement de l'enfant.
- hypothèses de travail qui définissent les stratégies et les médiations.

Ce travail comporte beaucoup de réflexion et de prudence, en effet, il s'agit d'émettre des hypothèses et de proposer des stratégies.

Dans le cas de Noémie, il s'agira de travailler :

- avec la maîtresse : à adopter une attitude favorisant l'écoute, la sollicitation, à encourager et valoriser les réussites, à dédramatiser l'échec et à l'accompagner dans son processus d'autonomisation.
- avec les parents : le travail consistera à accompagner Noémie dans sa démarche de construction de son identité, à clarifier les circonstances de son adoption et l'existence de sa sœur, à encourager et valoriser Noémie dans ses actions, l'accompagner dans sa démarche d'autonomisation.

7°) Les séances de rééducation :

La rééducation est une pratique d'accompagnement du sujet qui a pour but de permettre à l'enfant d'accéder au registre culturel, au plaisir de penser. Une des fonctions essentielle de la rééducation est de mobiliser les processus de symbolisation.

La rééducation aura lieu dans la BCD de l'école. Noémie pourra approcher des situations variées et exercera sa créativité à l'aide du matériel que j'apporterai.

Les séances sont régulières : le jour et l'heure sont fixés. Le contenu de la séance suivante est mis au point à la fin de chaque séance avec Noémie.

Première séance :

Noémie confirme sa décision de travailler avec moi dans le cadre de la rééducation.

Activité libre :

Dans l'espace de jeu, Noémie choisit les cerceaux. Elle m'en propose un. Nous jouons à les faire rouler à travers la salle, à se les échanger, à celle qui le rattrapera le plus vite.

Le plaisir est presque immédiat, elle sourit, parle spontanément, donne des conseils, propose de modifier le jeu. Puis elle me confie : « avec les enfants, on a joué au loup, j'ai eu peur qu'il me mange. »

Elle parle ensuite du bébé de quinze mois récemment confié en garde à sa maman, puis poursuit dans un flot de paroles continues : « j'ai été dans un grand manège, j'ai eu peur, alors j'ai pleuré, papa et maman m'ont regardée ».

Puis elle se dirige vers le toboggan et le petit mur d'escalade, qu'elle franchit en disant : « **j'arrive pas à croire que j'arrive...** » .

Activité dirigée : album.

Noémie en apprécie la lecture et écoute très attentivement.
En chemin, Noémie ne me parle pas, elle me donne la main.

Analyse hypothèses :

Noémie a éprouvé du plaisir à agir avec son corps, à oser faire. Elle l'a exprimé par le sourire, les paroles, par les actions spontanées et l'échange dans le jeu.
Je pense que le plaisir de l'agi lui a permis d'évoquer ses ressentis et ses peurs.
Elle semble alors se libérer
Est-elle perturbée par l'arrivée du bébé ?
Remet-il en cause le fragile équilibre familial ?
Eprouve-t-elle des difficultés à se situer dans la famille ?
De plus, les enfants en garde chez Madame B. provoquent fort probablement de la confusion dans l'esprit de Noémie.
Comment se situe-t-elle par rapport à eux ?
Est-elle angoissée à l'idée de perdre sa maman ou de devoir la partager?
Il y a de quoi être inquiet et être replié sur soi, Noémie aurait pu être provocatrice…
Cela aurait été une autre façon de chercher à sortir du silence et à capter l'attention de l'adulte. L'inhibition forte est une forte pression faite sur l'adulte pour attirer l'attention.

Pistes de travail :

1) Eprouver du plaisir à agir avec son corps.
2) Exprimer et nommer ses émotions.
3) Oser être soi.

Deuxième et troisième séances :

Noémie est souriante, contente de venir en rééducation et parle en chemin.
A la troisième séance, elle parle de son demi frère Greg (fils de Monsieur et Madame B.) en termes élogieux.

Activité choisie :

Espace de jeu : elle désire établir un parcours ; je l'aide à l'installer. Elle évolue facilement sur les différents supports (toboggan, petit mur d'escalade…).
Débordante d'énergie, elle enchaîne toutes les actions et en verbalise certaines, fait des commentaires sur elle-même : « j'ai fait sans tomber ! ».
Elle fait remarquer que certains passages ne sont « pas très faciles ».
Elle veut « s'essayer » au basket où elle échoue à plusieurs reprises : « ça m'embête, j'arrive pas… ». Sur le point de renoncer, je l'encourage à continuer : elle réussit, elle rayonne.

Activité dirigée :

Le dessin libre :
Elle se dessine avec une fleur dont les pétales sont multicolores à ses côtés : « c'est moi avec des manches et des lunettes, je sens la fleur ». (annexe N°4).
Le visage est peu visible, en partie caché par le coloriage, on distingue un œil et une bouche sans expression. Le visage semble triste. La fleur est bien distincte.

Analyse hypothèse :

Noémie est souriante et décontractée, contente de venir en séance.
Grâce aux médiations, elle parvient à exprimer ses ressentis.
Elle a besoin d'échanger avec l'adulte. Elle a témoigné sa confiance lorsqu'elle parle de son demi-frère.

Aurait-elle enclenché le processus de deuil ?
En tout cas, il me semble qu'elle se sent intégrée dans sa « nouvelle famille », elle semble lui appartenir.
Les activités sur le plan moteur la stimulent à multiplier les expériences, mais elle craint l'échec et s'il survient, elle dramatise (elle pense ne pas être capable de…). Elle n'a pas confiance en elle.
D'autre part, la façon dont elle se voit sur le dessin reflète une image négative de sa personne me semble-t-il.
Comment se voit-elle exactement ?

Pistes de travail :

1) Oser se faire plaisir
2) Eprouver du plaisir à faire
3) Ne pas craindre l'échec

Quatrième séance :

Absente (Noémie a la grippe).

Cinquième séance :

Noémie sourit en chemin, elle ne donne plus la main.

Activité choisie :

Pâte à modeler.
Elle m'invite à jouer (à faire semblant). Nous fabriquons des galettes pour le goûter.
Nous mimons la scène : le partage, la dégustation et la fève que Noémie découvre.
Elle déclare : « c'est moi la reine » avec un plaisir certain.
Noémie est contente et dit qu'elle confectionne des gâteaux le dimanche avec maman pour recevoir « ses frères ».

Activité imposée :

Peinture au coton tige, thème libre.
Elle se dessine le sourire aux lèvres à ses côtés, une fleur proportionnée à sa taille.
« Je suis dans un jardin, je sens la fleur ». (annexe N°5)
Elle n'en dira pas plus.

Analyse hypothèses :

Noémie est de plus en plus décontractée, elle n'a pas éprouvé le besoin de me donner la main.
Je pense qu'elle se sent sûrement en confiance.
Le jeu « de la galette » me fait penser à la confection du gâteau le dimanche où toute la famille se réunit pour partager.
Noémie est « actrice » de ce moment par la confection du gâteau. Puis par le partage, je pense qu'elle est un membre de la famille à part entière.

Sur le dessin, Noémie s'est représentée souriante dans un jardin. Ce jardin est-ce l'espace rééducatif où Noémie peut se poser ? Respirer ?
La fleur est-elle un cadeau que l'on offre ?
La fleur signifie-t-elle que Noémie commence à grandir et ainsi, d'avoir sa propre place, d'être bien, heureuse tout simplement ?
Le travail moteur joint au travail sur l'image positive, ainsi que la médiation lui ont-ils permis de re/trouver le simple plaisir d'espérer vivre avec confiance ?

Pistes de travail :

1) Eprouver du plaisir à faire, à penser.
2) L'aider à s'autoriser à penser
3) Relativiser l'échec

Sixième séance :

En chemin, elle me montre ses nouvelles baskets et son pantalon neuf.

Activités choisie :

Personnages de contes.

Noémie est ravie de les déballer ; il s'agit de jouets neufs qui sont encore dans leur emballage d'origine. Ces personnages évoquent différents sujets de contes traditionnels. Elle déballe minutieusement chaque sujet et les aligne devant elle, puis elle les contemple, très attirée par une fée (la fée Mélusine) et une princesse (qu'elle nomme Cendrillon). Elle me demande si j'aime les princesses et dit : « elle s'appelle Cendrillon ! ». Puis elle entame un monologue sans se soucier de moi : « le prince monte sur le cheval, il a une épée » « oh ! toi le dragon qui crache du feu, tu es trop mignon !... »
Puis, à voix basse, elle s'invente une histoire en manipulant chaque sujet. Elle joue seule avec un plaisir manifeste et m'a complètement occultée.

Activité dirigée :

Peinture, cinq couleurs, consigne : peins ce qui te fais plaisir.
« C'est l'histoire d'un bonhomme qui doit traverser une route bleue, il doit suivre les flèches donc il ne peut pas aller à la route car les flèches vont sur les côtés. L'autre est parti dans le soleil pour aller à l'école et le petit doit aller à l'école aussi. » (annexe N°6).

Analyse – hypothèses :

Noémie a besoin du cadre qui la sécurise. En effet, au cours de rituel, je lui demande si elle se souvient des règles. Elle ne me répond pas mais insiste pour que je lui relise toutes les règles de séance et me demande même de suivre avec mon index ce que je suis en train de lire (pour s'assurer que je lui lise tout). L'énonciation terminée, elle me semble prête à s'inscrire dans les différentes activités.

Lors de l'activité choisie (personnages), c'est la première fois que Noémie joue réellement seule, on dirait qu'elle s'est créée une « bulle protectrice » où elle s'invente un monde intérieur, peut être pour pouvoir mettre en mots ce qui la « sur occupe » ? En tout cas, il me semble que je ne devais pas intervenir car je pense que Noémie avait besoin de ce moment très particulier pour elle seule, comme une sorte de « temps en suspension ». De plus, durant son monologue, à voix basse, elle a fait en sorte que je ne comprenne rien, probablement pour ne pas que j'intervienne…

Ce qui est sûr, c'est qu'elle a fait totale abstraction de ma personne, mais qu'elle a pris énormément de plaisir au cours de cette activité puisqu'elle chantonnait.

En ce qui concerne le travail de création (peinture), cela lui a permis d'exprimer ses émotions, ses ressentis par la trace laissée, mais aussi par la parole. Pendant cette médiation, elle se parle beaucoup à voix basse et chantonne également. En fait, il s'agit encore d'un monologue d'un bout à l'autre de l'activité, interrompu par une unique question : « pourquoi tu fais pas avec moi ? ». Cette invitation à réaliser avec elle, je l'accepte. Elle est ravie. Je pense qu'elle a besoin de l'adulte, mais que celui-ci sache repérer les moments propices à l'échange ou les instants qu'elle se réserve à elle seule. Elle en a besoin pour pouvoir

Pistes de travail :

1) Eprouver du plaisir à faire, à penser.
2) L'aider à s'autoriser à penser
3) Relativiser l'échec

Sixième séance :

En chemin, elle me montre ses nouvelles baskets et son pantalon neuf.

Activités choisie :

Personnages de contes.

Noémie est ravie de les déballer ; il s'agit de jouets neufs qui sont encore dans leur emballage d'origine. Ces personnages évoquent différents sujets de contes traditionnels. Elle déballe minutieusement chaque sujet et les aligne devant elle, puis elle les contemple, très attirée par une fée (la fée Mélusine) et une princesse (qu'elle nomme Cendrillon). Elle me demande si j'aime les princesses et dit : « elle s'appelle Cendrillon ! ». Puis elle entame un monologue sans se soucier de moi : « le prince monte sur le cheval, il a une épée » « oh ! toi le dragon qui crache du feu, tu es trop mignon !... »
Puis, à voix basse, elle s'invente une histoire en manipulant chaque sujet. Elle joue seule avec un plaisir manifeste et m'a complètement occultée.

Activité dirigée :

Peinture, cinq couleurs, consigne : peins ce qui te fais plaisir.
« C'est l'histoire d'un bonhomme qui doit traverser une route bleue, il doit suivre les flèches donc il ne peut pas aller à la route car les flèches vont sur les côtés. L'autre est parti dans le soleil pour aller à l'école et le petit doit aller à l'école aussi. » (annexe N°6).

Analyse – hypothèses :

Noémie a besoin du cadre qui la sécurise. En effet, au cours de rituel, je lui demande si elle se souvient des règles. Elle ne me répond pas mais insiste pour que je lui relise toutes les règles de séance et me demande même de suivre avec mon index ce que je suis en train de lire (pour s'assurer que je lui lise tout). L'énonciation terminée, elle me semble prête à s'inscrire dans les différentes activités.

Lors de l'activité choisie (personnages), c'est la première fois que Noémie joue réellement seule, on dirait qu'elle s'est créée une « bulle protectrice » où elle s'invente un monde intérieur, peut être pour pouvoir mettre en mots ce qui la « sur occupe » ? En tout cas, il me semble que je ne devais pas intervenir car je pense que Noémie avait besoin de ce moment très particulier pour elle seule, comme une sorte de « temps en suspension ». De plus, durant son monologue, à voix basse, elle a fait en sorte que je ne comprenne rien, probablement pour ne pas que j'intervienne…

Ce qui est sûr, c'est qu'elle a fait totale abstraction de ma personne, mais qu'elle a pris énormément de plaisir au cours de cette activité puisqu'elle chantonnait.

En ce qui concerne le travail de création (peinture), cela lui a permis d'exprimer ses émotions, ses ressentis par la trace laissée, mais aussi par la parole. Pendant cette médiation, elle se parle beaucoup à voix basse et chantonne également. En fait, il s'agit encore d'un monologue d'un bout à l'autre de l'activité, interrompu par une unique question : « pourquoi tu fais pas avec moi ? ». Cette invitation à réaliser avec elle, je l'accepte. Elle est ravie. Je pense qu'elle a besoin de l'adulte, mais que celui-ci sache repérer les moments propices à l'échange ou les instants qu'elle se réserve à elle seule. Elle en a besoin pour pouvoir

pleinement explorer ses possibilités créatrices et y prendre plaisir et ainsi libérer ses émotions intérieures qui permettront l'expression de soi.

Au terme de l'activité, elle raconte sa peinture : « Le bonhomme suit la flèche, il doit aller là, il peut pas, les flèches vont sur les côtés. Il doit traverser la route bleue ».

En fait, le personnage sur une route doit se rendre au-delà de la route bleue et plusieurs flèches, toutes dans des directions opposées s'imposent à lui. Par conséquent, désorienté, il ne peut trouver son chemin.

On pourrait avancer l'hypothèse que cela fait référence à son cas personnel : quelle est l'orientation à prendre pour elle ? Se sent-elle perdue au point de s'interroger sur la voie à prendre ? Est-elle empêchée d'avancer ? Pourquoi ? Est-elle perdue par rapport à ce lourd silence qui concerne sa fratrie ?

8°) Bilan intermédiaire:

a) Entretien avec l'enseignante :

Celui-ci a lieu le 23 février 2007, Madame A. me confirme que Noémie vient à l'école avec un grand sourire. Elle s'est peu à peu détachée de Lolita, elle a maintenant deux nouvelles copines : Justine et Rita.
En classe, lorsqu'elle ne comprend pas, elle se déplace pour demander de l'aide à la maîtresse. Elle lève le doigt pour participer, même si la réponse n'est pas juste, elle n'hésite pas à recommencer ensuite.

Elle parle en classe. Elle est même devenue bavarde lorsqu'elle est placée à côté de ses deux amies, Madame A. doit parfois les séparer…

En graphisme, elle reste hésitante elle a toujours peur de se tromper.

Lors des jeux collectifs, la participation est meilleure, elle court chercher la balle, elle lance, elle ne reste plus prostrée. Au niveau des parcours moteurs, hésitante auparavant, elle effectue désormais ses déplacements calmement et va jusqu'au bout.

A la récréation, elle prend l'initiative de demander un vélo aux autres.

Madame A. précise que Noémie a compris qu'on pouvait faire des erreurs en classe, elle accepte volontiers de l'aide car elle veut réussir. Elle a davantage confiance en elle mais il faut toujours l'encourager et la valoriser.

Analyse :

Dans un premier temps, grâce à la rééducation, Noémie a osé agir avec son corps et elle a pris plaisir à multiplier les expériences. Elle s'est autorisée à faire, elle a pris des risques mesurés, elle a exploré son potentiel moteur, elle a pu abstraire à partir de ses sensations, de ses actions, de ses émotions. Elle a pris confiance en ses capacités. Parallèlement, elle a pris plaisir à agir et à oser se faire plaisir.

Ainsi, elle a pu soulager son angoisse pour pouvoir s'ouvrir elle-même et s'ouvrir aux autres, à travers la communication.

Noémie a fait de gros progrès mais il faut rester vigilant : elle craint toujours l'échec car elle se sent peu sûre d'elle-même (graphisme).
L'enseignante devra être vigilante à son égard et se montrer compréhensive.

b) Entretien avec les parents :

Il a lieu le 16 mars 2006, la maman vient seule, accompagné du bébé de quinze mois dont elle a la garde.

Madame B. apparaît souriante, sereine. Elle a constaté beaucoup de changements chez sa fille, en premier lieu, elle la trouve épanouie et bavarde.
Noémie « se prend » pour une grande. D'ailleurs, elle le fait constater à sa mère en lui disant : « regarde, je grandis » et elle lui montre ses jambes. Elle veut grandir. Désormais, elle s'habille seule, se lave seule lorsqu'il n'y a pas classe le lendemain. Quotidiennement, elle met et débarrasse la table. Responsabilisée, elle se sent valorisée. Madame B. fait en sorte de confier à sa fille des petites tâches concernant le bébé : Noémie est ainsi fière de rendre des services par rapport à un petit, elle se sent « grandir », d'ailleurs, elle parle du CP et elle voudrait lire des livres qu'elle aime particulièrement. Elle a appris les lettres de l'alphabet avec papa, ainsi, elle reconnaît chacune d'elle.
Elle écrit son prénom et son nom en capitales d'imprimerie.
Lorsque Noémie accompagne sa mère dans un lieu inconnu, elle s'adapte un peu mieux : au début, elle reste à ses côtés, puis elle s'approprie l'espace peu à peu.
En ce moment, elle a meilleur appétit.

Elle a un peu plus confiance en elle, mais elle pose souvent la question : « Tu me trouves jolie maman ? ». Elle a vraiment besoin qu'on lui dise qu'elle grandit, qu'elle travaille bien à l'école. Elle a besoin d'être valorisée.

Après avoir raccompagné Noémie dans sa classe, Madame B. me confie qu'elle a récupéré une photo du père biologique de sa fille qu'elle a l'intention de lui montrer. Jusqu'à présent, elle n'a pas été capable de lui expliquer sa filiation. Elle pense le faire dès qu'une occasion se présentera et associe cela au fait que sa belle-fille est enceinte, elle va donc devenir grand-mère et Noémie, intriguée, lui pose déjà des questions.

Analyse de l'entretien avec les parents :

Les entretiens avec Madame B. lui ont permis de prendre conscience qu'à force de vouloir trop bien faire pour sa fille (« la trop bonne mère » Winnicott), elle finissait par « l'étouffer » et qu'elle ne lui permettait pas l'autonomie nécessaire. Les actions entreprises grâce aux PIA ont permis à Noémie d'être responsabilisée et d'être autorisée à grandir.
D'autre part, davantage valorisée, elle a pris confiance en elle.
Noémie a besoin du regard de sa mère comme celui d'un miroir, elle pose souvent la question « Tu me trouves jolie ? ». Et elle, comment se trouve-t-elle ?
Concernant le silence autour de la filiation, Madame B. n'a pas encore eu d'explication claire avec sa fille, elle ne se sent pas encore capable et attend le moment propice. Je pense que le premier entretien a permis à Madame B. de prendre conscience de l'importance de dire la vérité car elle a récupéré la photographie du père biologique de Noémie. Elle redoute tout de même ce moment.

9°) Réajustement du projet rééducatif :

Avec l'enseignante :
- Encourager Noémie a être elle-même.
- Faire admettre à Noémie que l'erreur est normale.
- Dédramatiser l'échec.
- La responsabiliser au sein de la classe.
- Encourager la prise de parole dans le groupe.

Avec la famille :
- Avoir un dialogue au sujet de sa filiation et de sa fratrie.
- Expliquer sa position par rapport aux enfants placés.
- Lui faire découvrir des activités extra-scolaires et fréquenter des enfants de son âge.
- Encourager l'autonomisation pour devenir grande.

- Valoriser ses actions.

Pour le rééducateur :

- Encourager Noémie à mettre des mots sur ses ressentis, ses émotions.
- L'aider à accepter l'erreur.
- Oser se faire plaisir en explorant ses possibilités créatrices.
- Nourrir l'imaginaire pour enrichir et assouplir son mode d'adaptation à la réalité externe.
- Découvrir le plaisir de penser pour découvrir le plaisir d'apprendre, se sentir bien en tant qu'élève.

Conclusion

Dans ma classe, je savais repérer les enfants peu sûrs d'eux, en retrait, inhibés. Mes tentatives à essayer de les aider sont parfois rester vaines malgré les sollicitations, les encouragements ; les progrès étaient lents.

Mon désir d'aider, de faire évoluer ces enfants, de comprendre l'origine de leur comportement m'ont amené à entreprendre cette formation de rééducateur.
Le travail rééducatif permet à l'enfant d'avoir une relation particulière avec un adulte qui prend en compte ses difficultés dans son contexte de vie global, à un moment donné.

Le travail d'écoute s'avère être une aide indispensable pour l'enfant même s'il ne peut exprimer son mal-être par les mots, il a, a plus forte raison, besoin d'être entendu pour exprimer sa souffrance.
« *Le meilleur signe d'une bonne écoute, c'est que l'enfant parle* » [40].

Cela ne se résume pas seulement à l'écoute des mots, mais il faut être vigilant à l'écoute des attitudes, des expressions, du visage, à l'écoute du corps.

Au moment où s'achève la rédaction de ce mémoire, cinq séances de rééducation ont été effectuées.

Les progrès de Noémie sont significatifs et me surprennent. Noémie est la première élève avec laquelle j'ai travaillé en rééducation.

Nous avons cheminé parallèlement, moi dans la construction d'une identité professionnelle et elle dans un processus rééducatif qui va lui permettre, je l'espère, de s'affirmer, de prendre confiance en elle pour construire son identité familiale et d'élève.

Grâce à l'espace et au cadre rééducatif, Noémie a pu bénéficier de cette relation particulière, riche au niveau des échanges. Ce temps « entre parenthèses », offert, lui a permis de se libérer de ses angoisses à travers le corps, l'agi.

D'autres médiations lui permettront de prendre plaisir à, d'oser faire pour oser être. Ainsi, s'ouvrir au monde, aux autres pour oser s'affirmer et reprendre confiance.

Le travail de partenariat à l'aboutissement du projet est capital.

Chacun (enfant, famille, enseignant, rééducateur), contribue à édifier le projet. Cette cohésion indispensable doit être comprise par l'enfant qui est acteur à part entière dans sa démarche d'autonomisation.

Noémie semble en bonne voie pour évoluer favorablement et s'épanouir dans sa vie familiale et scolaire.

Cependant, j'ai conscience des limites de la rééducation car nous ne sommes pas thérapeutes.
J'envisage d'établir une évaluation au mois de mai et un bilan avec les membres du R.A.S.E.D. afin d'évoquer un suivi éventuel à l'extérieur de l'école concernant le contexte pesant de « secrets familiaux » autour de la filiation de la fratrie afin d'asseoir son identité propre, puis celle d'élève.

De cette formation en alternance, j'en retire un intérêt certain pour la prise en charge et surtout l'aide que le rééducateur peut apporter aux enfants en difficulté. Cependant, la formation en alternance difficile, courte et « dense » ne m'a pas permise d'approfondir la partie théorique à mon gré.

Sur le terrain, la méconnaissance de mon travail par mes collègues enseignants a été un frein à mon changement d'identité professionnelle, de même que le manque de recul par rapport à la pratique, surtout dans les premiers temps, pour la prise en charge efficace d'élèves en difficulté.

Mon identité professionnelle ne cessera de se construire au travers des nombreuses rencontres humaines inhérentes à la pratique rééducative.

---

(40) STANISLAS TOMKIEWICZ, 1930, *Korczak, maître de l'écoute et du dialogue* in R.Feger, pédosychiatrie pédagogie et thérapie, P.U.Québec., 1930

Bibliographie :

Textes officiels :

Circulaire du 30 avril 2002
Bulletin officiel du 26 février 2004 : Compétences propres à l'existence du métier dans le champ des enseignements adaptés ou l'aide spécialisée aux élèves en situation de difficulté scolaire.

Ouvrages :

Roger Perron, les représentations de soi, R. Privat.
DW Winnicott, Processus de maturation chez l'enfant, Payot 1970.
DWWinnicott, De la pédiatrie à la psychanalyse, 1969.
DWWinnicott, Jeu et réalité, 1975.
Germain Duclos, Quand les tout-petits apprennent à s'estimer.
Serge Boimare, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod.
Christophe André et François Lelord, L'estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres, édition Odile Jacob.
Jean Claude Barrat, La rééducation dans l'école, Armand Colin 1990.
Yves de la Monneraye, La parole rééducatrice, Privat 1991.
Jean Jacques Guillarmé et Daniel Luciani, la réussite de l'élève en difficulté, édition EAP, 1977.
Bruno Bettelheim, Pour être des parents acceptables, éditions Robert Laffont, Paris, 1987.
Philippe Mazet, Apprendre et penser, acte du colloque de Bobigny, Paris ,1988.
Jean Jacques Guillarmé, éducation, rééducation et psychothérapie, collection collectif.
Jean Claude Arfailloux, L'entretien avec l'enfant, 1975, Paris Privat.

Articles, conférences :

Verena Jendoubi, chercheuse en éducation in Estime de soi et éducation scolaire, document de travail, 2002, canton de Genève, service de la recherche en éducation. Article monde de l'éducation, septembre 2006.
Nicole Bliez, formatrice A.S.H., IUFM Lille, travail sur l'estime de soi.
Suzanne Robert Ouvray, le corps étayages des identifications, actes du congrès de la FNAREN, Caen 2000
Erik H. Erikson, psychologue américain, 1902- 1994, recherches de la petite enfance à l'adulte.
John Bowlby, 1907-1990, pédiatre et psychanalyste anglais, Attachement et perte, Paris, PUF, 1978.
Roland Viau, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Sherbrooke, Canada, Le monde de l'éducation, septembre 2006 N°350.
Patrice Nagel, formateur ASH , IUFM Lille, Façonne moi une éducation, envie d'école N° 46.
Rénald Legendre, dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, Paris, ESKA 1993
Annie Langlois, Nouvelle revue de l'AIS, N°18, 2éme trimestre 2002, activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, maître de conférence en sciences de l'éducation, coordinatrice IUFM Basse Normandie.
Daniel Marcelli, La place du désir dans les apprentissages, in Revue Erre congrès de Poitiers, mai 1992.
Jeanne Siaud Fachin, psychologue, monde de l'éducation, septembre 2006 N° 350.

La recherche de Kaplan: Connaissance une autre approche, 1994, revue pratiques corporelles, décembre 1999, N° 125 Delphine Martinot.
Dominique Guichard, Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire, psychologie et éducation N°31, 1997.
Joël Jézéquel, de la rééducation à l'enseignant la spécificité du maître G ressources 95.
Yves de la Monneraye, Médiatiser n'est pas remédier, Pratiques corporelles N°93.

Cours :

Cours de **Isabelle Duhalde**, formatrice ASH, IUFM Lille.
Cours de **Patrice Nagel**, formatrice ASH, IUFM Lille.

Annexes

annexe n°1

« Cachet de l'école en haut à droite »

DEMANDE D'AIDE AU RASED De la Circonscription de BETHUNE II	HERSIN COUPIGNY ☎ : 03.21.25.98.06

Nom de l'élève : .....
Prénom : Noémie
Date de Naissance : 6/12/01
Cycle : 2 Niveau : GS

Nom et ☎ de la Personne Responsable de l'enfant :
enfant adopté n° et n°

Nom de l'Enseignant :
Date de la demande : 16/10/06

Réservé au RASED

Date de réception : 17/10/06
Date de synthèse : 20/10/06

Fréquentation scolaire : Bonne

Cursus scolaire

Classe	PS	MS														
Année	04/05	05/06														

Motif de la demande et description de la situation

Difficultés rencontrées

- manque de confiance
Noémie pleure dès qu'elle pense ne pas réussir son activité. L'enseignant se met à côté, elle cesse de pleurer et réussit parfois son travail.
- manque de maturité
- très réservée, ne s'exprime pas dans un groupe et ne semble pas toujours écouter. (passive)
- peu de vocabulaire.
- ne connait pas sa comptine numérique.
- peur de l'échec en graphisme.

Points positifs

- calme.

Point de vue de la famille rencontrée
Par l'enseignant le : 16/10/06.

Accord.

Point de vue de l'enfant

Aides mises en œuvre cette année

Formes (classe, cycle, école, extérieur)

- Maître Rep : vocabulaire, compréhension.
- aide personnalisée au travail.
- valorisation constante.

Domaines et activités

- travail sur l'écoute et la compréhension.
- travail sur les nombres : jeux mathématiques.
- sollicitations verbales accrues.

Compétences visées (transversales et disciplinaires)

- avoir confiance en soi.
- savoir s'exprimer face à un groupe, prendre la parole.
- comprendre des consignes de plus en plus complexes.

Aides les années précédentes

(ÉCOLE, RASED, CMP, Orthophonie, etc...)

Une copie est à envoyer à l'I.E.N.

annexe n° 2

nnée Scolaire: 2006 2007

PROJET D'AIDE INDIVIDUALISE

om: ..... Ecole: maternelle
énom: Noémie Commune:
ate de naissance: 06/12/01 Cycle et classe: II GS
Enseignant: ..
dresse: .....
éléphone:

rigine de la demande: Ecole

1) TRAITEMENT DE LA DEMANDE:

emande datée du: 16/10/06 Parvenue au réseau le: 17/10/06

nthèse: 20/10/06

	Ecole	Réseau
ntretien avec la famille:	Le: 13/10	20/10/06
	Par:	Mme Dupuis

2) ANALYSE DES DIFFICULTES:

bservations, bilans, évaluations-diagnostiques:

a. En milieu scolaire: Élève calme et très réservée s'exprimant tr
eu avec ses pairs et les adultes. N'est pas à l'aise en
asse et en récréation. Pleure dès qu'elle rencontre la difficulté
e prend pas d'initiative et attend qu'on la sollicite.
soin de la présence de l'adulte pour commencer et
ener un travail à terme (Besoin de l'approbation et
l'encouragement). Difficultés en graphisme (peur de
échec) langage (peu de vocabulaire), problèmes de repère
(espace - temp

b. Par le RASED:
nature inquiète, Noémie n'ose s'affirmer (physiqu
ent et oralement (peur du regard d'autrui).
le éprouve des difficultés à se projeter et à donner d
ns à l'école. Par peur de l'échec, elle craind
entrée dans les apprentissages et sollicite en permane
e l'approbation et l'encouragement de l'adulte.
fficultés en graphisme (capitales) trajectoires des lettre
l'envers (N et O). Pas de repère espace - temps.

c. Hors milieu scolaire:

Noémie

OBJECTIFS ET ACTIONS ENVISAGES :

L'ENFANT :

Quand je ne sais pas faire quelque chose, je lève le doigt pour demander à Mme

A la récréation, je vais demander un vélo aux enfants.

NOEMIE

3) OBJECTIFS DE L'AIDE:

CLASSE	ECOLE
- inciter Noémie à prendre la parole d'abord en petit groupe puis en groupe classe - commencer un travail seule et le finir - lever le doigt pour demander de l'aide lorsque Noémie est en difficulté - prendre confiance en soi, prendre conscience de ses réussites (→ les voir)	- en récréation : jouer avec les camarades
R.A.S.E.D.	**FAMILLE**
- Aider Noémie à retrouver sa place dans son environnement familial, social et scolaire - dépasser les conflits d'ordre affectifs ou relationnels qui bloquent les apprentissages - retrouver des relations positives avec l'entourage - développer la communication verbale.	- Se laver seule - Aider maman à faire des courses (dans le caddy) - Aider à la confection de gâteaux et crêpes. - La responsabiliser par rapport au bébé de 15 mois qui est placé chez Mme Bouton (le surveiller, donner les jouets préparer les changes...) - fréquenter les enfants de son âge (activités sportives "Croq école" - faire les poussières dans sa chambre. - Valoriser toutes ses actions

Aide(s) extérieure(s): orthophonie, CAMSP, CMP, Hôpital de jour....

4) MODALITES DE L'AIDE:

CLASSE	
R.A.S.E.D.	Prise en charge à dominante rééducative 1 séance par semaine ≈ 15 séances
ECOLE	

Signature des différents partenaires:

NOEMIE

5) EVALUATIONS:

Date: 23/02/07

Nombre de séances effectivements suivies: 5

Progrès constatés, observations: Noémie vient à l'école de bon coeur, sourit.

L'enseignant: Elle a 2 copines. En classe, elle se déplace pour demander de l'aide, elle lève le doigt. Elle s'exprime oralement. Participation meilleure lors des jeux collectifs, elle effectue calmement les parcours. A la récréation, elle demande un vélo aux autres. En graphisme, elle a peur de se tromper. Elle a davantage confiance en elle mais il faut toujours l'encourager et la valoriser.

Le R.A.S.E.D.: E (G) Psy.

Noémie a osé agir avec son corps et a pris plaisir à multiplier les expériences ; elle prend des risques mesurés. Elle a pris conscience et confiance en ses capacités, puis plaisir à agir et à oser se faire plaisir. Elle a pu soulager son angoisse pour s'ouvrir à elle-même puis aux autres.
Gros progrès : en graphisme crainte de l'échec (peur de se tromper). Etre vigilant. L'encourager à poursuivre les efforts.

6) EVALUATIONS:

Date: .....

Nombre de séances effectivements suivies: .....

Progrès constatés, observations: .....

L'enseignant: .....

Le R.A.S.E.D.: E G Psy.

annexe n° 3

PROJET REEDUCATIF

Noémie :

Née le 06 décembre 2001.
Cycle 2 (grande section).
Demande d'aide rédigée par l'enseignante le 16 octobre 2006.

MOTIF DE LA DEMANDE D'AIDE :

Manque de confiance. Noémie pleure dès qu'elle pense ne pas réussir une activité. Besoin de l'enseignante à ses côtés pour entreprendre et mener son travail à terme. Très réservée, elle ne s'exprime pas dans un groupe. Problème de langage (peu de vocabulaire) en graphisme (peur de l'échec). Ne connaît pas la comptine numérique.

L'entretien de clarification avec l'enseignante s'est déroulé le 20 octobre 2006.

PRESENTATION DE L'ENFANT :

Noémie a été placée chez Monsieur et Madame B. à l'âge de trois mois. Monsieur et Madame B. ont quatre garçons âgés de vingt-cinq, vingt-quatre, vingt-quatre et dix-huit ans ; le dernier étant à leur charge.

Les parents biologiques de Noémie sont décédés en 2003. Monsieur et Madame B. ont décidé de l'adopter ; la procédure officielle date du neuf décembre 2005. Depuis Noémie a changé de nom et s'appelle Noémie B. C'est une petite fille menue, coquette, au visage très sérieux et portant des lunettes.

Lors de l'entretien, elle est très intimidée et collée à sa maman, elle ne parle pas et semble inquiète et a une attitude corporelle tendue.

Elle ne semble pas comprendre pourquoi elle a fait l'objet d'une demande d'aide.

Au cours de l'entretien, Madame B. révèle que Noémie a une sœur de quatre ans, placée dans une famille d'accueil dont Noémie ignore l'existence. D'autre part, Madame B. est assistante familiale et accueille actuellement deux sœurs (Lolita, cinq ans, scolarisée dans la classe de Noémie et Morgan, six ans, au CP, qui a des problèmes de comportement) ; qui éprouvent des difficultés à s'adapter à la structure familiale ayant vécu en foyer les trois années précédentes.

ANALYSE DES DIFFICULTES ET DES ATOUTS :

DIFFICULTES	OBSERVEES LORS DES SEANCES PRELIMINAIRES
Coloration affective	Triste, inquiète, angoissée dans toutes les activités. Problème de confiance en soi et estime de soi
Contrôle de soi	Image de soi altérée, difficulté à maîtriser ses symptômes. Angoissée, ne peut pas se projeter dans l'avenir
Attitude face aux difficultés	Hésitante, inhibée, elle hésite à s'engager
Capacités à donner du sens au savoir	Difficulté à se projeter dans l'avenir
Rapport aux objets	Apathique, passive, se sent dévalorisée
Espace temps	Pas de repère

Comptine numérique	➔21
Albums couleurs graphisme (écriture du prénom)	➔ très intéressée ➔ ne connaît pas les nuances ➔ en capitale, trajectoires à l'envers (verticales et 0)
Jeux moteurs langage	➔ difficulté à agir, très mal à l'aise avec son corps ➔**parle très peu**
Imagination Approche des situations problèmes	➔ bonne entrée ➔en retrait, semble indifférente, dépendante de l'adulte, peu dynamique, manque de confiance en soi

LES ATOUTS :

Très calme, Noémie mène son travail à terme si l'enseignante est à ses côtés et l'encourage.
Petits progrès, elle commence peu à peu à demander de l'aide quand elle en a besoin.

HYPOTHESES EXPLICATIVES :

Placée à l'âge de trois mois, Noémie est un enfant abandonnée, elle a le sentiment d'une forte dévalorisation d'elle-même et croit qu'on ne l'aime pas (image très négative).
En 2005, Monsieur et Madame B. l'adopte, elle change de nom (problème d'identité et de repère), Noémie est dans la confusion car elle n'a pas de repère affectif stable. Lui a-t-on expliqué ? Les parents ont-ils mis des mots sur le sujet ?
De plus, comment a été abordée la mort de ses parents biologiques ? Au cours de l'entretien, Madame B. révèle l'existence d'une sœur de quatre ans placée dans une famille d'accueil, Noémie est censée l'ignorer.
Madame B. accueille deux filles (en placement) dont Lolita qui a le même âge que Noémie et qui fréquente la même classe. Ces deux petites filles, au passé chargé, perturbent la vie familiale au point que Noémie essaie de se préserver en s'isolant dans sa chambre.
Il semble que Noémie soit dans la confusion la plus totale par rapport au repère de sa nouvelle identité et à la place qu'elle occupe dans la famille. Tout ceci entraîne une mauvaise estime d'elle et donc un manque de confiance en elle (conséquence de ce non dit).

OBJECTIFS DE LA MEDIATION :

AVEC LA MAITRESSE :

Avoir une attitude aidante envers Noémie : écoute, sollicitation, encouragement.
Valoriser les réussites de Noémie.
Accompagner Noémie dans son processus d'autonomisation.
Dédramatiser l'échec.

AVEC LES PARENTS :

Les aider à accompagner Noémie dans sa démarche de construction de son identité nouvelle.
Mettre des mots sur les causes de l'adoption (ses parents l'aiment au point qu'ils lui donnent son nom).
Les aider à parler de l'existence de sa sœur (échange de photos, courriers avec la famille d'accueil).
Encourager et valoriser les actions positives.
Les aider à accompagner Noémie dans sa démarche d'autonomisation.

AVEC L' ENFANT :

Travailler sur l'identité : aider Noémie à « s'individuer » pour pouvoir construire son identité propre (d'enfant, fille de Monsieur et Madame B.) puis son identité d'élève.
Travailler sur l'imaginaire pour lui donner une certaine souplesse adaptive : aller vers l'abstraction, se désancrer du réel, d'une représentation unique du réel.

MEDIATIONS ENVISAGEES :

Jeux moteurs :

Pour qu'elle prenne confiance en ses capacités, qu'elle s'autorise à faire, qu'elle prenne des risques, qu'elle explore son potentiel moteur et puisse abstraire à partir de ses sensations, de ses actions, de ses émotions.

Expression artistique :

Pour qu'elle puisse explorer ses possibilités créatrices, libérer ses émotions intérieures, qu'elle ose pour se faire plaisir, qu'elle prenne plaisir à agir.

Histoires, récits :

Nourrir son imaginaire pour enrichir et assouplir son mode d'adaptation à la réalité externe.
Se distancier par rapport aux affects.

Jeux dramatiques :

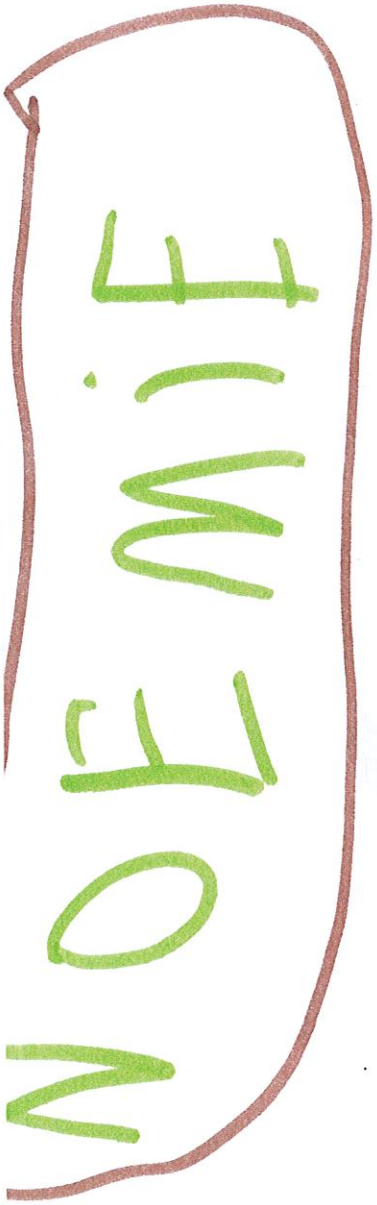
Pour qu'elle s'autorise à sortir de ses représentations stéréotypées du réel, qu'elle ose inventer des situations qui lui appartiennent.

MISE EN PLACE DE L'AIDE SPECIALISEE REEDUCATIVE :

Le vendredi, de 13 h 45 à 14 h 30 à l'école C.
Quinze séances, de janvier à juin.
Evaluation :
Interne : analyse bilan après chaque séance et révision régulière du projet rééducatif en fonction des objectifs retenus.
Externe : entretien bilan avec l'enseignante, la famille à la huitième séance.

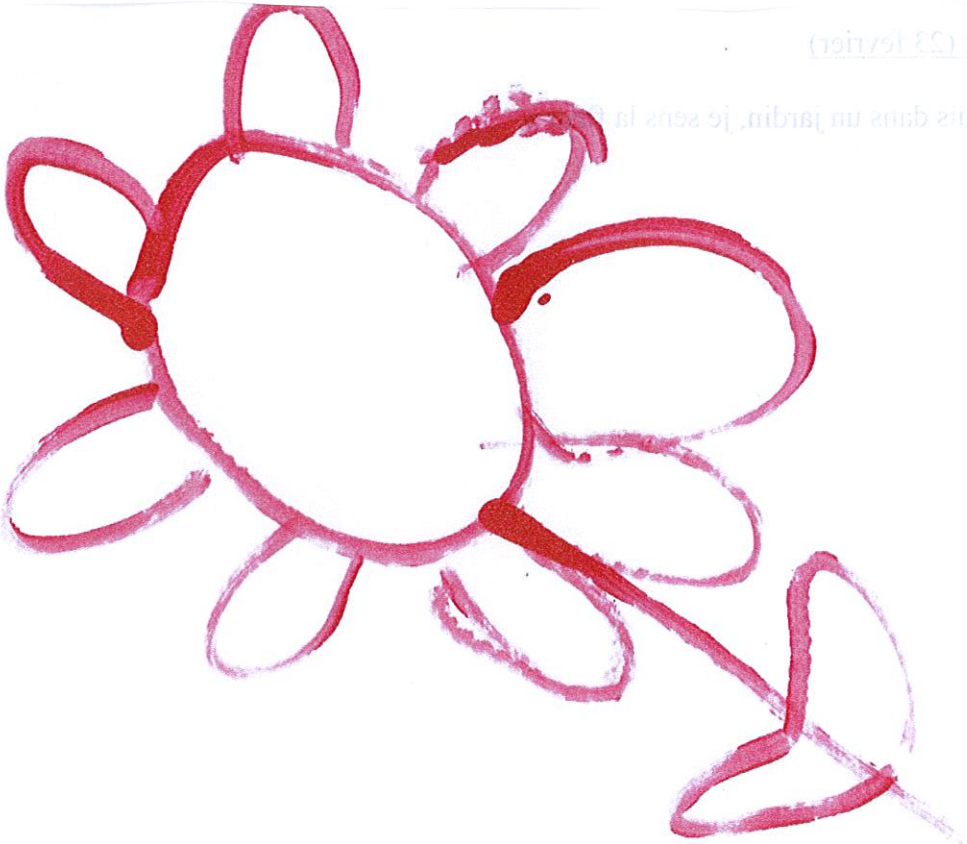
Annexe N°4 : (09 février)

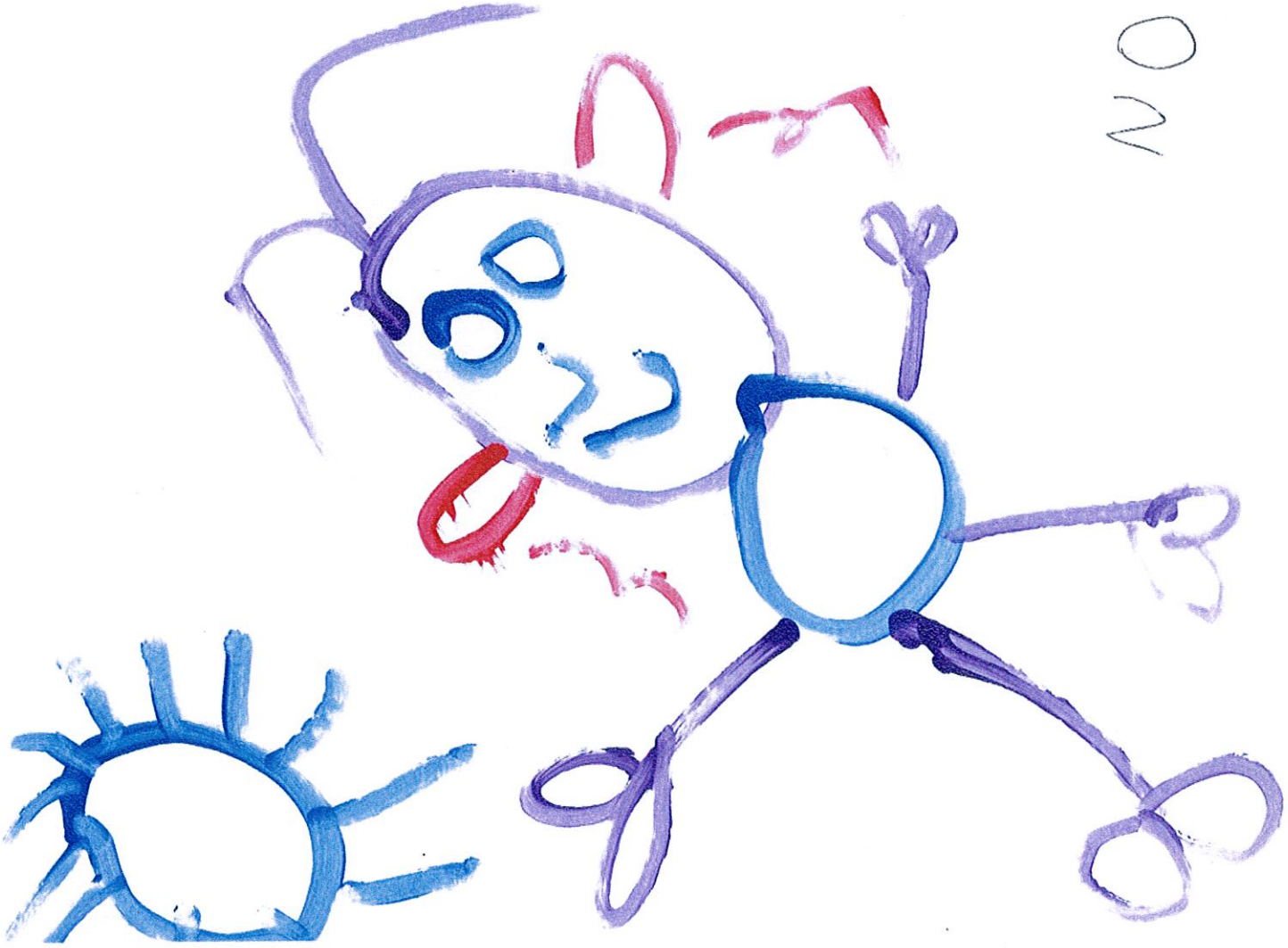
« C'est moi avec des manches et des lunettes, je sens la fleur ».



Annexe N°5 : (23 février)

« Je suis dans un jardin, je sens la fleur ».





Annexe N°6 : (16 mars)

« C'est l'histoire d'un bonhomme qui doit traverser une route bleue, il doit suivre les flèches donc il ne peut pas aller à la route car les flèches vont sur les côtés. L'autre est parti dans le soleil pour aller à l'école et le petit doit aller à l'école aussi».