



L'emploi du temps

"C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui rend ta rose si importante"

Martine GANDON-PREDINAS

CAPA-SH Option G

2004/2005

Considérant l'enfant dans la difficulté scolaire de l'élève, le rééducateur partenaire peut, en offrant le temps à chacun d'élaborer des stratégies de rencontres, accompagner l'enfant sur son chemin d'Elève et le maître dans son questionnement d'Educateur.

« Le temps qu'il faut » :

JJ GUILLARME : « éducation et psychothérapie »(extrait)

-« Le temps, d'abord, et puis, la rééducation. Vous savez, pour l'enfant, la question du temps est loin d'être négligeable. Nous avons vu déjà le rôle joué par le temps dans les apprentissages du travail, la valeur du rituel le rôle du temps social, de la répétition et de la quotidienneté. L'école, évidemment, fonctionne avec du temps social. Des rythmes et des alternances. Des matins et des soirs, des jours et des semaines, des horaires à respecter, des repos et des tâches, du vide et puis du plein, des récréations, des vacances, des temps pour s'arc bouter, des moments pour l'effort et pour le dépassement. Le temps de la rééducation n'est rien de tout cela. Il doit surtout n'être rien de cela. Le temps de la rééducation est un temps entre parenthèses. J'ai déjà dit dans un bouquin, (éducation et rééducation psychomotrices) que c'était un temps qui n'était pas sérieux. Et que là était sa valeur. Cette boutade pour dire qu'avec la rééducation l'enfant vient pendant un temps, un moment de sa vie, régler des problèmes avec lui-même, parfois avec les autres. Lorsqu'ils sont réglés, que les problèmes sont résolus, que l'estime de soi est retrouvée, PFFFT, ce temps doit disparaître, l'enfant dès lors se retrouve. Il peut alors oublier. »

« Savoir s'effacer derrière la parole. »

YDE LA MONNERAYE : Envie d'école N°32 sept/oct. 2002

-« Pour qu'un enfant grandisse et s'ouvre au monde en sécurité, il est nécessaire que les adultes qui l'initient à ce monde se reconnaissent entre eux et se parlent. Un rééducateur qui ne s'adresserait qu'à l'enfant sans accorder la moindre importance à son entourage ne servirait pas à grand chose. Il y a d'abord à porter témoignage

à cet enfant que l'on fait bien partie du monde des adultes, monde qui le précède et dans lequel on l'accueille par le lent cheminement de l'éducation »

Considérant le rôle fondateur du protocole d'installation de l'ASDR (Aide spécifique à dominante rééducative), je vais en reprendre ici les différentes étapes, qui précèdent la rééducation proprement dite, en me positionnant du point de vue du rééducateur et en m'appuyant sur la théorie et sur mon expérience pratique. Ceci, afin de mettre en évidence la portée du « travail » que le rééducateur permet à chacun de ses interlocuteurs d'accomplir dans les délais (intervalles de temps) qu'il provoque à leur intention.

I. MAIS EN QUOI LE REEDUCATEUR SERAIT- IL CELUI QUI DONNE LE TEMPS ?

1) Ses missions : P 5

A) La prévention P 5

B) La remédiation P 7

II. POURQUOI A T IL BESOIN DE CE TEMPS ? P 8

1) L'ASDR : un protocole, une chronologie, des délais. P 8

2) Les investigations: se donner les moyens de poser l'indication d'aide. P 9

3) Rencontrer les partenaires extérieurs. P 10

III. QUELS OBJECTIFS FIXES PAR LE REEDUCATEUR POUR SES INTERLOCUTEURS ET QUELS OUTILS POUR LES ATTEINDRE ? P10-11

1) Pour le maître :

A) La demande d'aide P 11-15

B) La prise de Rendez-vous : P16-17

C) L'entretien : P17-19

2) Pour les parents :

A) La prise de rendez-vous : P 20

B) L'entretien : P 20-21

3) Pour l'enfant :

A) les séances bilan : P 22-24

IV. CONCLUSION P 24-25

V. PERSPECTIVES :

Le 4eme cadre : un délai garanti par la triangulation...

P 26-28

VI. BIBLIOGRAPHIE : P 29-30

VII. ANNEXES : P31-36

I. En quoi le rééducateur est- il celui qui donne du temps aux autres ?

« Le temps est assez long pour quiconque en profite : qui travaille et qui pense en étend la limite » *Voltaire : Discours sur la nature de l'homme*

1) Ses missions :

A) « La prévention »³

-« Elle consiste en un ensemble de démarches qui visent à éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification. »

-« il serait erroné de réserver au cycle des apprentissages premiers le temps de la prévention. »

-« La prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation. Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées. Elle gagne à se réaliser dans des contextes différents, les écarts étant toujours riches d'indications. »

-« La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. »

-« Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation. »

³ *La Loi :*

ADAPTATION ET INTÉGRATION SCOLAIRES
Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré
 NOR : MENE0201158C
 RLR : 501-5
 CIRCULAIRE N°2002-113
 DU 30-4-2002
 MEN - DESCO
 MES - DGAS

Comme le précisent les textes officiels, le travail de prévention se fonde sur l'observation, le suivi des élèves, la conception et l'évaluation d'actions dans le temps.

Le maître G est l'une des personnes ressources du RASED. Ses missions de prévention et de remédiation impliquent qu'il offre aux partenaires qui le sollicitent un temps de parole. Le maître, l'enfant, les familles ont à dire et à montrer sur ce qu'ils vivent en classe ou sur ce qu'ils ressentent de ce qui se passe en classe : à lui, au cours d'entretiens personnalisés qu'il mène, d'écouter, d'entendre, de comprendre

Dans le cadre du projet de réseau, il participe à l'élaboration, la mise en place et l'évaluation des actions de prévention menées en partenariat avec les enseignants, en amont de la difficulté.

- Observations croisées, groupes de maturation.
- Aide à l'évaluation pour la mise en place de la prévention primaire.
- Actions collégiales en direction des familles.

(Liste non exhaustive...)

A ce titre, le rééducateur doit être « identifié » par les collègues susceptibles de faire appel à lui comme une personne « disponible » et « professionnelle », quelqu'un dont on attend qu'il « prenne le temps qu'il faut, pour aider à mettre en place la prévention primaire ».

CIRCULAIRE N°2002-113 DU 30-4-2002 :

-« Ainsi, la prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître. Celui-ci doit être particulièrement attentif à la situation des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile dont la "maturité" peut être un peu insuffisante pour qu'ils affrontent les mêmes obstacles, au même moment, avec les mêmes chances de réussite que leurs camarades plus âgés. C'est d'autant plus vrai que les enfants sont plus jeunes. Pour ces enfants, il convient parfois simplement de décaler certaines exigences sans renoncer aux activités préalables qui favoriseront l'entrée dans les apprentissages requis. La prévention s'exerce à tout moment de la scolarité : l'apparition ou l'aggravation de difficultés sont susceptibles de se manifester face à des exigences nouvelles. »

Ce « décalage » officiel confirme, s'il en était besoin, combien il est important de laisser aux enfants des délais entre apprentissage et évaluation. Délais, parenthèses, temps décalés, reculés, qu'ils mettent à profit pour appréhender, se représenter les « obstacles » dont il est question ici. (Cf. : le texte de JJ Guillarmé proposé en avant propos : Le temps qu'il faut.)

Cette identification professionnelle du maître G est fondamentale pour permettre un travail en commun avec les équipes enseignantes sans lesquelles les actions envisagées ne pourraient être menées à leur terme.

B) « La remédiation. »⁴

-« Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe.

Pour réduire les difficultés analysées, les démarches de remédiation doivent :

- localiser les obstacles à la réussite, en associant l'élève à cette recherche autant que faire se peut ;

- établir avec l'élève les objectifs en vue desquels il peut se mobiliser ;

- proposer des situations, des activités, des supports, des échéances et des modalités d'évaluation, à travers lesquels il peut se diriger vers cet objectif. »

En proposant aux interlocuteurs que sont l'enfant, sa famille et l'enseignant, des échéances décalées, déplacées, le rééducateur propose d'intercaler dans le temps scolaire une nouvelle durée.

-« L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés. Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites. »

⁴ CIRCULAIRE N°2002-113 DU 30-4-2002

II. Pourquoi a-t-il besoin de ce temps ?

« **Le temps est invention ou il n'est rien du tout.** »

H BERGSON : l'évolution créatrice

« **L'aide rééducative : une nécessité.** »⁵

-« Mais l'identité professionnelle du rééducateur doit impérativement s'appuyer également sur les tâches de prévention et de rééducation sans que l'une de ces fonctions ne vienne éclipser l'autre : aucune prévention, quelque excellente qu'elle soit, ne parviendra à supprimer la nécessité de l'aide administrative ; aucune pratique rééducative ne réussira à combler l'absence de politique et d'action préventive. »

1) L'ASDR : un protocole, une chronologie, des délais.

Le rééducateur a besoin de temps pour institutionnaliser à priori, sa pratique professionnelle. C'est à dire : poser comme préalable à toute aide rééducative un cadre institutionnel fort et donc instituer solidement la triangulation (ou relation triangulaire) qui signifie : **je ne travaille pas seul.**

La formulation écrite de la demande d'aide par le maître de la classe, ainsi que les différents entretiens avec l'enseignant, l'enfant et ses parents, l'enfant seul, doivent être l'occasion de « rencontres », moments essentiels du protocole d'élaboration de l'ASDR.

Il s'agit d'accueillir la parole de ses partenaires.

« **Savoir s'effacer derrière la parole.** »⁶

-« Ce que j'ai proposé d'appeler institution rééducative est le dispositif que les adultes construisent entre eux pour indiquer à l'enfant dans quelles conditions il peut sans danger s'interroger sur son désir et sur ses difficultés à être élève... »

-« Ainsi l'instauration de l'institution rééducative doit-elle précéder le démarrage de la rééducation non seulement pour des raisons symboliques évoquées jusqu'ici mais aussi parce que c'est la condition nécessaire pour que l'enfant puisse s'inscrire dans la temporalité. Sinon, la rééducation risque de demeurer un

⁵CIRCULAIRE N°2002-113 DU 30-4-2002

⁶Y DE LA MONNERAYE : *Envie d'école* N°32 sept/oct 2002 *Savoir s'effacer derrière la parole.*

épiphénomène dans sa vie d'élève dont les effets ne s'inscriront pas dans la durée... »

2) Les investigations : se donner les moyens de poser l'indication d'aide.

Les indicateurs d'aide :

- parce qu'il ne peut ou ne veut pas devenir élève actuellement dans sa classe et que donc, l'enfant est repéré comme en décalage, en retard ou indisponible aux apprentissages.

Ces indisponibilités sont d'origines multiples cependant, d'après J .Héraudet –Duval :

« 10 questions pour se repérer entre pathologie et difficulté ordinaire. »⁷

« Certaines observations permettent l'aide à la pose d'hypothèses : Elles concernent toutes l'enfant.

- 1) *Si les évènements de son histoire personnelle semblent empêcher le bon fonctionnement souple et libre de sa pensée.*
- 2) *S'il manifeste des difficultés au niveau de la séparation bien qu'étant déjà engagé dans les processus de séparation, d'individuation, de différenciation.*
- 3) *S'il éprouve des difficultés dans les relations mais qu'il peut : Echanger avec autrui, tenir compte de l'autre et s'adresser à lui, accepter une aide.*
- 4) *Lorsque son symptôme se manifeste uniquement à l'école ou depuis qu'il fréquente l'école.*
- 5) *Lorsque l'enfant grandit mal mais grandit malgré tout et qu'il semble rechercher des réponses et peut reprendre à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents et son enseignant.*
- 6) *Lorsque la situation d'angoisse n'est pas permanente et que l'on peut faire l'hypothèse que cette difficulté à symboliser est provisoire.*
- 7) *Si l'agressivité n'est pas le seul moyen qu'il a d'entrer en relation avec les autres.*
- 8) *Comment gère-t-il son désir, l'attente, la frustration ?*

⁷ J HERAUDET-DUVAL extrait de « une difficulté si ordinaire »

9) *S'il exprime des désirs, de la curiosité mais ne semble pas encore dégagé des désirs de type oedipiens, et que ses représentations montrent qu'il cherche des solutions, des réponses à ses questions.*

10) *S'il s'avère capable de faire semblant de tricher aux jeux à règle par exemple, de mettre en scène des jeux symboliques, de raconter une histoire, un récit, avec un sens logique.*

3) Rencontrer les partenaires extérieurs.

Ces rencontres se justifient par le choix de porter un regard croisé sur les difficultés et les réussites de l'enfant. Ce choix permet à la fois de conserver à l'esprit sa propre faillibilité et de se soumettre aussi à la règle de la remise en question.

Ces moments de partage avec les partenaires extérieurs intervenants auprès des enfants m'ont permis de concevoir l'importance de la cohérence des prises en charge et des réponses apportées aux familles.

Au cours de cette année nous avons pu établir des liens avec la médecine scolaire, la PMI, le CMP, les orthophonistes libérales à l'occasion de synthèses régulières qui ont permis de coordonner les interventions dans l'intérêt de l'enfant notamment quant aux propositions de suivi extérieur faites aux familles. Ces synthèses m'ont aussi permis d'approfondir mes connaissances relatives aux indications et aux types de prises en charge possibles autour de la difficulté de l'enfant dans mon secteur géographique d'intervention.

III. Quels sont les objectifs fixés par le rééducateur pour ses interlocuteurs et quels outils pour les atteindre ?

1) Pour le maître :

A) La demande d'aide

Remplir une demande d'aide instaure la spécificité du temps écrit et implique un temps de pause. C'est un acte posé en tant que tel. Ainsi, pour le maître G il ne saurait être question d'économiser du temps en supprimant la demande d'aide : démarche par laquelle le maître accepte implicitement qu'un changement s'envisage pour lui.

Sur le terrain, j'ai été confrontée à la difficulté de la mise en œuvre de la procédure qui consiste à remplir et à adresser une demande d'aide au RASED préalablement à son intervention. Les collègues fonctionnant plutôt sur le mode du « signalement » en vigueur dans les GAPP, bien qu'un formulaire de demande d'aide ait été officiellement institué dans toutes les écoles du département. Le fait que le réseau n'ait pas été complet depuis plusieurs années explique sans doute le maintien des anciennes coutumes. Quoi qu'il en soit, dans l'acte et dans l'esprit, il est vrai qu'il était encore parfois question de « signaler » des élèves pour qu'ils soient « pris en charge » et que les maîtres en soient par conséquent « déchargés ».

Ce fut pour moi l'occasion d'entreprendre de réorienter les pratiques en reposant le préalable du travail écrit et donc d'affirmer mon identité professionnelle.

Je tiens à souligner l'investissement d'une grande partie de mes collègues qui ont accepté de changer de pratique. Dans un premier temps certaines demandes ont nécessité un travail important de reformulation pendant l'entretien mais d'autres contenaient déjà, comme je l'ai énoncé plus haut, le germe du changement.

J'en veux pour preuve les demandes que je reproduis ici anonymées.

Demande d'aide de victoire recto

Demande d'aide de victoire verso

Demande d'aide de benjamin recto

Demande d'aide de benjamin verso

B) La prise de Rendez-vous:

Le rééducateur en proposant le rendez-vous, donne de la valeur à la demande d'aide du maître et permet à celui ci de se préparer à donner des précisions sur ce qui motive son geste. Il va donc avoir à formuler, reformuler, présenter et se représenter les choses dans le délai qui le sépare du premier entretien de clarification.

Dans la pratique, prendre un rendez-vous et par conséquent évoquer l'idée qu'après avoir écrit, travaillé sur ce qui motive l'inquiétude autour d'un élève, il faudrait « encore » se rencontrer pour éclaircir certains points fut reçu comme une perte de temps.

Cette réaction d'opposition m'a confortée dans ma volonté de ne pas déroger au protocole, car je sentais bien que pour certains collègues, la demande d'aide était comprise comme un exutoire, une fin en soi.

C'est la qualité même de l'ASDR qui se jouait dans la souplesse ou la rigidité de la position que j'allai adopter dans le cadrage que constitue le protocole.

Et c'est aussi mon professionnalisme qui se mesurait là : faire l'économie de l'entretien c'est abandonner la spécificité de la prise en charge du réseau d'aide et donc accepter de rester dans l'évaluation scolaire des résultats puisqu'il suffit de lire les cahiers et la demande d'aide pour savoir où « il » en est.

A ce moment de mon exposé je renvoie le lecteur aux demandes d'aides précédemment incluses, pour qu'il considère, avec moi, que parfois aucune analyse prospective n'est possible, ou encore qu'elle pourra s'avérer totalement erronée.

Cependant des solutions doivent être envisagées dans un secteur difficile où les enseignants font plusieurs demandes d'aides. Il faut pouvoir travailler sur plusieurs demandes avec le même enseignant, sans toutefois négliger le fait que dans mon expérience de formation alternée, la menée d'entretien avec la nécessaire concomitance des deux types d'écoute (réflexive et active) ne m'a pas permis de travailler au-delà de trois enfants par entretien et qu'il m'a été très difficile d'enchaîner plus de deux entretiens consécutifs.

Pour ce qui est du même travail qui serait mené dans le cadre de conseils de cycles ou de maîtres, comme certains enseignants l'ont demandé, a minima, l'analyse de pratique personnelle du maître ne pourrait pas y progresser, tant on touche parfois au travers des reformulations de pratiques à l'intime de la personne. Quant à la mise en œuvre par le rééducateur de ses propres ressentis, de sa place de tiers séparateur et des mécanismes de transferts qui entrent en jeu, je ne sais pas dans l'état actuel de mes connaissances comment pourrait se mener de tels entretiens « collectifs ».

J'ai donc rencontré les collègues hors temps scolaire en me conformant du mieux possible à leurs créneaux afin de proposer de la souplesse quant aux horaires, mais de la fermeté dans ma détermination d'avoir un premier entretien, en gardant toujours à l'esprit la nécessité de poser un cadre institutionnel fort.

C) l'entretien de clarification ou entretien d'accueil :

Volontairement décalé dans le temps afin de créer le « délai » expliqué précédemment, il « inaugure » la relation.

Pour Y de la Monneraye : cette question de la rencontre est essentielle.

Dans les faits, l'entretien avec l'enseignant commence à la demande d'aide : l'enseignant pose question, le rééducateur, par l'entretien apporte une première réponse du réseau d'aide en venant reprendre la demande et en mettant des paroles là où l'enseignant avait posé l'écrit. Il s'agit ici pour le maître G de reformuler le document.

Afin d'établir une multitude d'hypothèses, il devra faire dire « l'historique » des difficultés de l'enfant et amener le collègue à énoncer son avis sur l'origine et sur la solution du problème, tout en restant très attentif à ses propres ressentis, ses impressions, ses remarques personnelles et aux indications que lui fournissent le vocabulaire, les gestes, les attitudes de son interlocuteur.

Il est question ici, d'une écoute active de l'autre et d'une écoute réflexive sur soi (celle-ci nécessite une connaissance préalable et approfondie de son propre fonctionnement personnel.)

En effet, l'entretien se fait avec ce que l'on est : le maître G s'y dévoile donc dans ses valeurs professionnelles et personnelles.

En faisant le lien entre les événements situés avant, pendant et après l'entretien le rééducateur agit sur le temps.

Il permet à son interlocuteur en reformulant, questionnant, renvoyant les questions, de prendre conscience de tout le travail accompli, du chemin parcouru et de tout ce qui reste possible à envisager.

S'appuyer sur tout ce travail de réflexion permet de commencer à évoquer des ouvertures possibles sur l'avenir.

Il ne peut être question pour le rééducateur de venir simplement recueillir des informations (ce qui en soi ne permettrait pas l'analyse) mais d'évaluer, au contact du maître, la nature de ses difficultés, de sa souffrance ; son degré d'investissement, de motivation et donc de commencer grâce à son analyse personnelle à lui, enseignant, à élucider ensemble le sens de ses propres conduites et de celles de l'enfant élève de sa classe. Chacun ainsi peut tenir sa place, le maître G étant ici le tiers entre maître et élève, et on peut commencer à parler de la difficulté scolaire de l'élève en prenant le temps de l'analyse.

Dans les faits, rééducateur et maître ont à apporter mutuellement les richesses de points de vue différents, afin de « révéler » une connaissance de l'enfant implicitement contenue dans l'évocation du maître de ses conduites de classe.

Il est nécessaire d'aider le maître à porter un autre regard sur l'enfant, en l'accompagnant, en posant au cours de ce premier entretien des jalons pour l'avenir, puis en évoquant le prochain entretien où se concrétisera (ou pas) la prise en charge par la rédaction du PIA.

Il s'agit bien encore ici de donner du temps, de « créer » le délai nécessaire à la maturation de la réflexion du maître.

A ce moment de mon exposé il est impératif de souligner l'importance de la « place » qu'occupe le rééducateur symboliquement vis à vis du maître dans cette relation « triangulaire » qu'il a pour objectif préalable d'instaurer.

Ici, il se positionne comme tiers séparateur entre l'élève et le maître puisqu'à la base, il y a difficulté entre l'enfant - élève de la classe et le maître. Il s'agit de s'immiscer comme tiers intervenant dans la relation du maître avec son élève.

Dans ce contexte, si le processus a pu être respecté et que des « délais » de « construction » suffisants (et on peut considérer que, comme dans le BTP il y a, en rééducation des délais « incompressibles ») ont permis à l'enseignant de porter un regard autre sur l'enfant, alors la première partie, fondatrice, du travail que constitue la rencontre est accomplie, et, la seconde, la rencontre avec l'enfant et sa famille se justifie.

« Parler avec les maîtres »⁸

-« Quand un collègue vient nous voir parce qu'il n'y arrive plus avec un de ses élèves et qu'on prend l'élève, on est dans l'urgence. On rend peut être service au collègue(-et pourquoi ne le ferait-on pas) ? -mais on ne peut démarrer une rééducation ainsi. Le véritable travail commencera lorsqu'on aura fait place à l'urgence et qu'on pourra analyser avec un peu de sérénité ce qui a amené cette urgence. »

-« Le terme de souffrance peut paraître exagéré lorsqu'il s'agit d'un collègue qui s'adresse à nous. Et pourtant toutes les caractéristiques de la souffrance sont là. Il faudrait pouvoir parler de souffrance professionnelle, en ce sens que le sujet qui fait appel à vos services appelle quelqu'un à son aide tout en devant garder une estime de soi dans une situation professionnelle difficile. C'est pourquoi il est si important de distinguer le rôle institutionnel et la personne : c'est la personne qui souffre, mais c'est par le biais de son rôle institutionnel que l'on est fondé de s'adresser à elle et de travailler avec elle. Accueillir la forme même que prend la demande est quelque chose de difficile car le rééducateur se sent tenu de réaliser ce que demande le maître (...). Or écouter implique d'accepter d'être l'interlocuteur de l'autre dans la découverte du sens de sa demande. »

⁸ Y DE LA MONNERAYE : *La parole rééducatrice (extrait)*

2) Pour les parents :

A) La prise de rendez-vous :

Considérant les éléments apportés par l'entretien avec l'enseignant ;
s'il apparaît que :

-L'aide « préventive » a déjà été entreprise et n'a pu trouver de résultats satisfaisants.

-Le volet relationnel enseignant/parents est amorcé par une ou plusieurs rencontres au cours desquelles les difficultés ont été abordées.

-Que l'enseignant accepte de faire part aux parents de sa demande d'aide au réseau.

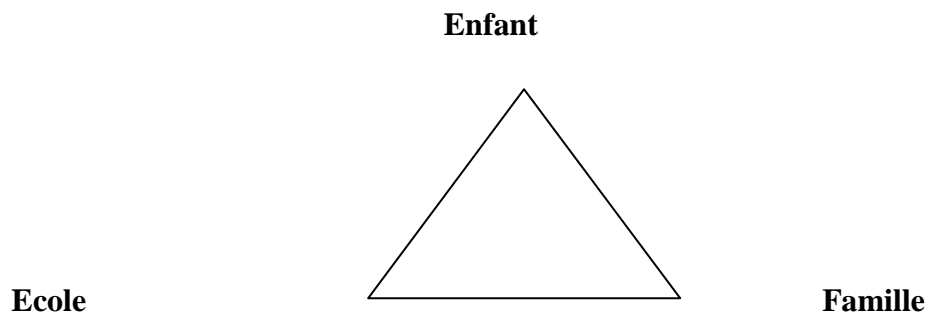
Il proposera lui même aux parents une rencontre avec le rééducateur.

Pour ma part, je considère que l'affirmation de cette demande d'aide provoque l'inquiétude (a minima) chez les parents, et qu'il est primordial de proposer l'entretien dans un délai très court, afin de ré-assurer au plus vite sur les compétences et le rôle du maître de la classe comme « celui qui sait enseigner ». Il est toutefois évident que la prise de rendez-vous venant du maître enclenche un processus (triangulaire lui aussi) qui doit tendre pour chacun à repenser la place et le rôle de l'autre au sein de l'institution école.

B) l'entretien

Les deux objectifs principaux que je retiendrai pour ce qui est de l'entretien familial sont :

-Inscrire la famille dans une triangulation :



Cela lui permettra d'avoir un « projet » scolaire pour l'élève, en aidant les parents à s'identifier à leur enfant/élève et rétablir ou consolider la confiance école/famille.

- Permettre que la famille opère d'elle-même les recadrages nécessaires, en reconnaissant les parents dans leur fonction parentale et donc dans leur identité de parents.

Il s'agit de l'enfant-élève à l'école, l'enfant est donc concerné et reconnu comme sujet il doit participer dès ce premier entretien : tout ce qui va s'y dire, il doit pouvoir l'entendre, tout ce qu'il va y dire pourra y être entendu.

Il faut donc que chaque partenaire se sente reconnu, chacun doit avoir sa place dans la triangulation même si elle n'est que symbolique (pour les absents).

De cette rencontre, le maître est absent : le rééducateur devra donc le « porter » symboliquement en rapportant ses paroles et en utilisant la feuille de demande d'aide comme support (même si la famille n'en prend pas totalement connaissance).

Dans le triangle, le maître G représente « l'école » : dans la pratique, j'ai eu aussi plusieurs fois à porter, symboliquement toujours, la présence du père, qui peut être souvent absent de la cellule familiale pour diverses raisons.

Ce papa symboliquement posé, on peut considérer que c'est la famille au complet qui entame le dialogue.

Lors de ce premier entretien nous avons ensemble à parler de l'histoire scolaire de l'enfant de cette famille, des propositions que peut faire l'école au travers du RASED, de l'autorisation qu'elle doit donner. Pour le rééducateur, il s'agit donc au terme de l'entretien d'avoir suffisamment activé le processus familial autour de la scolarité.

Pour amorcer le processus de l'ASDR, les parents devront donner une double autorisation : Permettre à leur enfant de venir faire avec le maître G quelque chose qui leur échappe et dans le même temps autoriser le rééducateur à travailler avec leur enfant.

Cette double autorisation peut n'être que « symbolique » et ne pas entraîner systématiquement un investissement « fort » de la famille dans le processus.

Dans certains cas, la participation active et donc la présence au rendez-vous est déjà un acte fort.

3) Pour l'enfant :

« Une heure n'est pas une heure, c'est un vase rempli de parfums, de sons, de projets et de climats. »

M PROUST : A la recherche du temps perdu, le temps retrouvé

A) Les séances bilan

CIRCULAIRE N°2002-113 DU 30-4-2002 :

-« Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables »

-« Les premières séances bilans sont destinées à :

« évaluer chez l'enfant l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles, le désir d'apprendre l'estime de soi. » (circulaire du 09/04/90) »

-« En relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. La (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. »

Elles constituent pour JJ GUILLARME :

- « des moments d'expérimentation, d'analyse, d'essais, d'évaluation des démarches et des conduites mentales du sujet. »

Il s'agit d'évaluer les capacités mentales de l'enfant à :

- S'inscrire dans un cadre spécifique.
- Jouer et entrer dans l'imaginaire.
- Entrer en relation à quelqu'un.
- Se distancier du fantasme et distinguer l'imaginaire de la réalité.
- Intégrer des données du réel dans un « faire » (effectuer une consigne).
- Symboliser (dessin, jeux de rôle, langages).
- Etablir des relations d'attribution, de causalité, de temporalité.
- Avoir des représentations mentales.

Ces trois dernières capacités, concourant au processus de symbolisation.

Le rythme hebdomadaire des séances bilan permet aux enfants de s'approprier à la fois : les lieux, l'adulte et les règles, il leur permet également de trouver eux même en y pensant, en s'imaginant « la prochaine fois », le système de fonctionnement le plus rassurant . De ce fait, ils s'autorisent petit à petit de la première à la troisième séance une participation plus active notamment pour établir un mode de « communication » avec le rééducateur (pas nécessairement verbal).

Concrètement, lors de mon expérience sur le terrain, je me suis aussi attachée, à l'occasion de ces séances bilans, à confirmer ou infirmer la cohérence des hypothèses que le précédent entretiens m'avaient permis de poser en m'appuyant sur JJ Guillarmé mais aussi sur les textes de Y.Darrault et de S Boismare sur les critères de prise en charge rééducative.

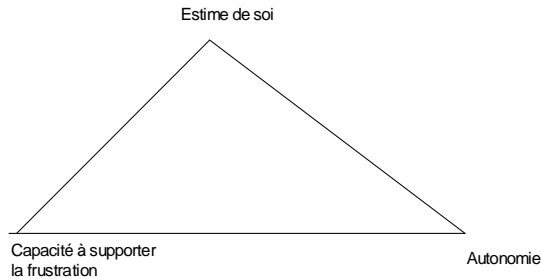
Pour **Y. Darrault**⁹

- l'imprévisibilité du comportement
(« flash » de réussite et alternance de réussites et d'échecs)
- le profil dysharmonique ou dysharmonieux : une difficulté majeure mais autour tout va bien.
- difficulté pour l'enfant à se dissocier de sa famille

⁹ l'indication de rééducation à l'école, conférence AREN 91 1991)« les critères d'indication de rééducation sont les suivants :>

Pour **S.Boismare**¹⁰

C'est la triangulation sur laquelle repose le succès des apprentissages :



Qui permet d'affirmer que si ces trois qualités n'existent pas suffisamment l'enfant n'est pas en mesure de déclencher ses capacités à apprendre.

IV. Conclusion :

« Oserais- je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. » *JJ Rousseau : Emile*

« La prévention secondaire »¹¹

-« *Quelque efficace que soit le projet éducatif et sa composante préventive, il existera toujours des enfants (...) qui nécessitent une intervention de second niveau : ce sont ceux-là, entre autres, qui motiveront un signalement au réseau d'aide spécialisées.*

- ou (...) (*définition de l'aide pédagogique E*)

- ou *les difficultés apparaissent comme devant être abordées au travers de la globalité du sujet, corps y compris, car, par exemple, il s'agit d'immaturité des processus complémentaires d'individuation et de communication, entraînant une indisponibilité aux propositions d'acquis cognitifs.*

Dans ce (second) cas, la relation mise en place ne peut être pédagogique, fut elle spécialisée. La relation rééducative s'impose, avec son indispensable stratégie de détour, faite du respect de la manière d'être de l'enfant pour mieux l'ouvrir au changement

¹⁰ « échec scolaire : mythes et réalité », Le Monde de l'Education, oct 2004

¹¹ Y DARRAULT : La prévention à l'école : de la philosophie aux actes.

La prévention secondaire relève, elle, des enseignants spécialisés :

-Au maître « G » les interventions dans l'accueil de la globalité de l'enfant, dans la spécificité de la relation rééducative, sur fond d'indication différenciée, de contrat et de projet. »

L'ASDR est destinée à permettre à l'enfant d'ajuster ou de réajuster ses comportements « d'élève » pour entrer ou progresser dans ses apprentissages scolaires. Il s'agit de s'approcher de l'efficacité moyenne pour un enfant de son âge pour ce qui est des compétences scolaires requises dans le cycle où il évolue. Le « champ d'intervention » du rééducateur se situe dans la difficulté « ordinaire ».

L'ASDR n'est ni une technique, ni une « manipulation », ni un soin, ni une procédure « magique ». C'est un processus qui évolue au fil du temps nourri par les remises en question successives, les essais et les réussites des différents partenaires à construire des solutions autour du problème qui les occupe : le devenir d'élève d'un enfant.

Pour que ce processus « démarre » le rééducateur a comme « outil » le protocole qui construit l'ASDR ou « 3ème cadre » d'après Y Darrault (cf annexe: les 4 cadres). Afin de libérer la place du mouvement pour les différents partenaires, il crée des délais.

Ce faisant, il devient le garant de la progression de l'aide rééducative, de son mouvement ou de ses arrêts, tout en étant lui aussi pendant les séances, partenaire de l'enfant qui progresse.

Il doit garder à tout moment, un regard extérieur, un regard de « tiers ».

Ne pas devenir prescriptif : proposer une solution toute faite équivaut à créer un lien de dépendance où l'un des protagonistes devient tout puissant car détenteur du savoir et il n'est plus question « d'aider » mais d'empêcher l'autre de réfléchir à sa manière à lui de trouver la solution : cela « **tue le processus de réflexion** » « **Or, apprendre en classe, c'est mentalement jouer avec soi même et son activité de pensée personnelle** »§

(cf.: cours de P. Nagel)

Le rééducateur « tiers » travaille à accompagner les changements qui s'opèrent c'est à dire les reconnaître et réassurer, encourager, reformuler et si nécessaire recadrer les partenaires.

IV. Perspectives : le 4eme cadre : un délai garanti par la triangulation. (cf :annexe les 4 cadres)

Les acteurs sont maintenant avertis de ce en quoi consiste le travail rééducatif et chacun à leur niveau ils se sont engagés sur ce chemin.

Au rééducateur de concrétiser en proposant un écrit : le PIA qui reprend les constats et les objectifs de chacun des partenaires : l'enfant, l'enseignant, la famille et lui-même.

Ce document, construit, élaboré et signé au cours d'une seconde rencontre, est le socle et la partie publique du projet rééducatif (qui lui, reste un document de travail interne).

C'est l'évolution du PIA qui sera l'objet des rencontres successives, en cours de rééducation. Il pourra et devra donc être régulièrement réajusté, modifié, reconstruit et constituera ainsi le volet externe de l'évaluation de l'ASDR.

Le maître G travaille donc essentiellement sur le temps des autres partenaires avec pour objectif préalable de leur faire prendre conscience qu'il est nécessaire d'en « réserver » d'en « garder de côté » pour le consacrer à la question du devenir d'enfant de l'élève qui les préoccupe. Cet objectif atteint, il peut considérer que l'institution ainsi créée offre à l'enfant le droit d'être « pour un moment » : la séance, dans une parenthèse du temps social et là de se construire : parenthèse de symboles, de secrets, de tentatives : le temps qu'il faut...

Pendant la séance de rééducation **le temps** n'est pas « suspendu », il continue naturellement à s'égrener la séance commence et se termine grâce à lui. Il est à la fois garant de la réalité, de ce qui se réalise ou pas, mais aussi lieu commun entre la salle de rééducation, l'école, la classe, la maison.

Pendant que nous agissons ensemble, les autres continuent d'exister simplement, ou plutôt extraordinairement, c'est la qualité du temps qui se trouve modifiée pour créer cet espace nécessaire à l'enfant pour retrouver conscience et confiance.

Au cours de la rééducation individuelle hors classe ou au sein d'un petit groupe, si les séances bilans ont pu permettre d'en poser l'indication, c'est dans le travail du « jouer » que l'enfant va prendre conscience qu'il se « découvre » pendant

qu'il joue, qu'il « se voit » dans son jeu. Cette découverte de soi n'est pas un apprentissage mais bien une « prise de conscience ».

Le symptôme qui amène le maître G à travailler le « jouer » avec cet enfant n'est qu'une conséquence de ce qui l'a créé et si on ne s'adresse qu'au symptôme, qu'on le traite comme en médecine, on ne change rien à l'origine et, par conséquent, le mal-être de l'enfant reste entier.

La rencontre en rééducation d'un enfant et d'un adulte dans le cadre (et donc dans le temps) du processus d' Aide Spécialisée à Dominante Rééducative (qui comprend le protocole et les séances bilan) doit permettre à l'enfant de médiatiser son rapport à l'école : il va s'autoriser à accorder de la valeur aux paroles posées par le rééducateur sur ses actions.

En ordonnant les mots suivant la succession des actes de l'enfant le maître G lui permet de reconnaître dans les paroles de l'adulte les vraies actions qu'il vient de faire. Les mots sont utilisés comme médiateurs : l'enfant apprend à penser et à dire l'ordre des mots : ordonner les mots sur les choses que l'on vient de faire c'est ordonner le temps.

-« Construire le temps, le temps intime, permet de se projeter : Ce qui est connu revient, reste, et on peut donc « pré-dire » ce qui va se passer et « avoir bon ».

Mme DARRAS conférence du 15/12/04.

Par le biais des médiations proposées par le rééducateur et/ou choisies par l'enfant des situations nouvelles vont se mettre en place qui auront pour objectifs de (par exemple) :

- perturber (momentanément) les repères de l'enfant pour provoquer de nouvelles émotions dont on peut « parler » (dans les jeux sensori-moteurs). En « parlant » ses actions on permet à l'enfant de réorganiser ses pensées.

- Provoquer un changement de représentation mentale dans les jeux symboliques où il faudra combiner/catégoriser sa pensée (relations causales...), adapter son langage.

Le maître G en proposant ou en fabriquant des situations inattendues va permettre à l'enfant de retrouver une curiosité, un plaisir dans l'attente : -« qu'est-ce qu'Il va faire maintenant ? »

Pour que des processus de pensée (fantasmes) puissent se mettre en place dans les moments d'attente et que la notion de désir s'installe.

Ce désir permettant de découvrir que l'on peut envisager des choses sans pour cela prendre des risques. Au maître spécialisé d'amener l'enfant à se séparer du problème qui l'occupe (et qui initie son symptôme) pour se décentrer vers le plaisir à penser des choses dans les jeux qu'il lui propose.

Afin d'en terminer tout à fait, je donne de nouveau la parole à JJ GUILLARME dans la seconde partie de l'intervention que j'utilisai au début de ce document en guise d'avant-propos :

Le temps qu'il faut :¹²

-« Je voudrais seulement, ici, prolonger un instant la réflexion sur le temps de travail et sur le temps scolaire. Pourquoi le rééducateur devrait-il travailler uniquement pendant le temps scolaire ? La fonction du rééducateur, la référence au temps qui baigne la rééducation n'appelle-t-elle pas une autre manière de percevoir les pratiques, une autre manière de se situer ? Bon ! arrêtons là pour ce point. C'est un petit détail. Certains appellent ça : " les problèmes d'emploi du temps ".....(rires) »

¹² JJ GUILLARME : éducation et psychotérapie (extrait)

BIBLIOGRAPHIE

- BETTELHEIM. B: Survivre Ed R.LAFFONT 1979
- CHAZAUD. J: Précis de psychologie de l'enfant Ed PRIVAT 1971
- PIAGET.J/INDELHER.B : La psychologie de l'enfant Ed PUF 1966
- PIAGET.J : Six études de psychologie Ed DENOEL 1964
- COMTE-SPONVILLE.A : Présentation de la philosophie Ed ALBIN MICHEL 2000
- CYRULNIK.B : Le murmure des fantômes Ed ODILE JACOB 2003
- DE LA MONNERAYE. Y : La parole rééducatrice.Ed DUNOD 1995
- DE LA MONNERAYE : Le rééducateur et la relation triangulaire :: AREN 80 2001
- DOLTO.F : Lorsque l'enfant paraît Ed DU SEUIL 1977
- DOLTO.F : La cause des enfants Ed R.LAFFONT 1985
- DORRIS.M : L'enfant brisé les effets de l'alcoolisme prénatal Ed DENOEL 1995
- FALCONNET.G/LEFAUCHEUR.N :La fabrication des mâles Ed SEUIL 1975
- GEORGE.J : Bachelard l'enfance et la pédagogie Ed SCARABEE CEMEA1983
- LIAUDET.JC : Dolto expliquée aux parents Ed l'ARCHIPEL 1998
- VAN RILLAER : Les illusions de la psychanalyse Ed PIERRE MARDAGA EDITEUR 1980
- WINNICOTT.D.W : Jeu et réalité Ed GALLIMARD 1971

OUVRAGES COLLECTIFS

- Mémoires de maîtres, paroles d'élèves Ed RADIO France 2001
- Introduction à la psychologie de l'enfant
Ed PIERRE MARGADA EDITEUR 1990

EXTRAITS

La rééducation dans l'école : J C BARAT A.COLIN 1990

Echec scolaire, mythes et réalité : S BOIMARE le monde de l'éduc 2004

L'indication de rééducation à l'école : I DARRAULT AREN 91 1991

Prévention à l'école de la philosophie aux actes : I .DARRAULT

Prévenir les préventions contre la prévention : I DARRAULT

Une difficulté si ordinaire : J DUVAL HERAUDET ENFANCE

PLURIELLE 2001

Education, rééducation, psychothérapie : JJ GUILLARME colloque de

CERGY 1985

La réussite de l'élève en difficulté : JJ GUILLARME (l'action

rééducative) TOME 2

Elaborer un projet rééducatif : l'aide aux enfants en difficultés : JM

GILLI G

De la rééducation à l'enseignement : la spécificité du maître G :

J JEZEQUEL ressources 95 n°5

De la pédiatrie à la psychanalyse : la capacité à être seul :

D WINNICOTT

Le développement de la personne : Qui je suis : ROGERS

REVUES OU ARTICLES

PSYCHOLOGIE SCOLAIRE N°60 1987 : L'approche systémique des troubles de l'apprentissage. G.EVENOZ

EDUCATION ENFANTINE N°6 02/99 : Prévenir plutôt que guérir.

LES CAHIERS DE BEAUMONT : Essai de théorisation de la pratique rééducative.

V.E.N CEMEA N°504 04/02 De Wallon à Winnicott

ENVIE D ECOLE N° 5 01/96 : Le contrat rééducatif.

Annexe 1 : les 3 cadres de darrault (photocopie) fnaren page 1

Annexe 2 : les 3 cadres de darrault (photocopie) fnaren page 2

Annexe 3 et 3 bis PIA (benjamin, CP)

Annexe4

2004/2005

réseau d'aides spécialisées
aux élèves en difficulté

1.1

VictorHugo

7, av V. Hugo
80500 Montdidier
tel: 03.22.78.07.54

1 *P* rojet *R* éducatif

1.1.1 Benjamin Né(e) le : 18/03/05

Classe :CP

Demande d'aide du : 05/10/04**Ecole :****RV enseignant :1) 21 /10 /04 2) 03/02/05 pia****RV parents :1) 30/11/04 2) 25/02/05 pia****Séances bilan : 02/12 ; 10/12 ; 13/12 ; 03/01 pia****1. Motifs de la demande :**

Benjamin est décrit par l'enseignante comme un enfant très immature, « bébé », dans la « lune », signalé l'an dernier par les collègues comme un élément perturbateur en grande section qui effectivement « perturbe » ses voisins. Il « bouge » beaucoup et sollicite constamment son attention . Il n'entre pas du tout dans les apprentissages. Il ne « fait » pas quand il faut. pas d'engagement dans l'apprentissage de la lecture.

2. Présentation :

L'histoire personnelle de benjamin est encombrante .

Lors du premier entretien la maman parlera des « deux papas », celui qui est parti quand elle était enceinte (mais qui exerce son droit de visite régulièrement lorsque ses déplacements de militaire le lui permettent) et celui qui est arrivé quand il avait 9 mois et qui vient de la quitter(qui est aussi le papa du petit frère de 4 ans).

Benjamin semble vivre très mal ce départ, et a un comportement tyrannique avec sa maman à la maison, ainsi que lors de l'entretien.

Il est perturbé par l'entrée au CP . Les travaux qu'il n'a pas fait en classe sont emportés le soir pour être faits à la maison, cela provoque des conflits et la maman s'étonne de cette pratique.

Lors des séances bilan benjamin « joue » beaucoup l'histoire des deux papas, il dit que sa maman lui manque à l'école, qu'il s'y ennui, qu'il voudrait rester à la maison avec maman. Il est convaincu que c'est à la maison qu'il doit faire le travail de la classe et la procédure choisie par la maîtresse le conforte dans cette idée.

3. Analyse :

Difficulté à s'inscrire à l'école dans le statut d'élève

Difficulté de séparation

Difficulté de la mère à se positionner par rapport à la loi et à l'institution scolaire

Pas d'agressivité

Relation duelle possible, échanges efficaces

Jeux symboliques en place

1.1.1.1.1

4. hypothèses :

La personne privée empiète sur la personne publique

Exprime de la curiosité mais encore engagé dans des désirs de type oedipien

Besoin constant d'être rassuré

5. Objectifs de l'ASDR :

Séparer la personne privée de la personne publique

Poser la loi et développer le statut de sujet

1.1.1.2 *Canaliser son agir (gérer son angoisse)*

6. Médiations envisagées :

- activité libre choix
- -jeux à règles
- dessin à plusieurs mains
- histoires à plusieurs voix

7. Modalités :

Forme : individuelle

lieu : salle du RASED

Fréquence : hebdomadaire

Le jour : lundi

Durée de la séance : 45 mn

Evaluation intermédiaire : RV parents et enseignante, fin mai

1.1.1.2.1

Annexe 5 evaluation externe du processus rééducatif : fnaren déc 99 page

Annexe 6 evaluation externe du processus rééducatif : fnaren déc 99 page 2

« - *S'il te plaît... Apprivoise-moi !*
 (...)

Il eût mieux valu revenir à la même heure, dit le renard.

Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux.

Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux.

À quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquièterai ; je découvrirai le prix du bonheur !

Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites. »

À De Saint-Exupéry
Le petit Prince . Paris . 1946.