

Mardi 26-11-2002, LYON, IUFM AIS

D'un modèle rééducatif à l'autre

Jeannine DUVAL HERAUDET

Nul ne peut vraiment savoir qui il est, nul ne peut vraiment donner sens à ses actes, sans un passé intégré, un présent assumé et un futur possible.

Pour qu'un enfant vive d'une façon constructive son présent à l'école et pour qu'il puisse se projeter dans un apprentissage, il doit avoir suffisamment compris sa propre histoire. Celle-ci intègre un savoir sur ses origines. Je soutiens que cette mise en sens de son histoire personnelle par un enfant correspond à l'objectif central de ce qui constitue l'accompagnement d'un enfant par un rééducateur.

Se définir, lorsqu'on exerce un métier « en frontière », « dans une marge », comme la rééducation à l'école, n'est pas un choix. C'est de l'ordre d'une contrainte, d'une exigence professionnelle impérieuse, si l'on veut savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, pour soi et pour l'enfant qui est là, pour son maître et sa famille. Le référentiel de compétences du 8 mai 1997 enjoint à « *l'enseignant spécialisé chargé de rééducations* », d'être « *capable de définir et d'argumenter sa spécificité professionnelle (auto-définition, rôle, fonctions) auprès des différents partenaires du système* »¹. Le rééducateur se doit donc d'être capable de rendre compte de la spécificité des difficultés de l'enfant auxquelles il tente de répondre, de la spécificité de ses méthodes et de leurs « effets » sur l'enfant. Or, il ne pourra le faire que dans la mesure où son histoire professionnelle aura pris sens pour lui. Pour savoir ce qu'il est aujourd'hui, pour pouvoir se projeter dans un avenir professionnel, le rééducateur doit savoir d'où il vient. Il doit avoir compris comment s'est progressivement élaborée sa pratique.

Je me suis donné deux objectifs en intervenant auprès de vous aujourd'hui :

1. Vous éclairer quelque peu sur ce « savoir des origines » de la profession dans laquelle vous entrez et sur le parcours quelque peu tumultueux et semé d'obstacles qui mène jusqu'aux définitions actuelles de la profession. Ceci correspond à la demande formulée par Maryse METRA.
2. J'aimerais, de plus, vous proposer quelques arguments qui confirment la spécificité « psychopédagogique » de cette aide « entre-deux » que l'on nomme aide rééducative à l'école.

Je ne traiterai pas de tout le champ de la rééducation. En particulier, je n'aborderai pas ce qui concerne la constitution de l'équipe du RASED, les modes de concertation, la collaboration avec les enseignants, les parents ou les partenaires extérieurs, la démarche d'analyse de la demande et la pose de l'indication, l'évaluation du processus rééducatif, la formation des rééducateurs... bien que toutes ces dimensions soient déterminantes pour que le processus rééducatif d'un enfant se déroule dans les meilleures conditions possibles. Mon objectif est de me centrer aujourd'hui sur ce qui a conduit à faire de l'aide rééducative ce que vous en découvrez progressivement pendant votre année de formation et que vous continuerez à vous approprier ensuite, lorsque vous serez vous-même rééducateurs.

Le plan de cette intervention est simple, puisqu'il suit, dans une démarche chronologique, l'histoire professionnelle de la rééducation à l'école, dans ses balbutiements, ses hésitations, ses affirmations, d'une circulaire à l'autre, d'un « modèle » rééducatif à l'autre. Vous pourrez avec moi suivre l'organisation des analyses, grâce à des transparents qui illustreront mon propos.

Si la circulaire de 1990 correspond à un radical changement de point de vue par rapport à l'approche de 1970 sur l'appréhension des difficultés scolaires de l'enfant et sur la conception des réponses apportées, la circulaire de 2002, malgré son intention, se substitue difficilement en totalité à celle de 1990. Le texte de 1990 reste selon moi une référence utile pour la compréhension et une meilleure lecture de la dernière circulaire en date. C'est la raison pour laquelle je m'appuierai sur le texte de la circulaire de 1990 pour lire celle de 2002. A moins qu'il se passe ici, comme pour les euros, la nécessité pour moi de passer par les anciens repères pour comprendre les nouveaux...

¹ Rénovation du CAPSAIS, Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 3, 8 mai 1997, Hors série, Annexe : Référentiel de compétences, p. 36, point 1-3-1-1.

1. LA CIRCULAIRE DU 9 FEVRIER 1970 : LES GAPP - NAISSANCE D'UNE REEDUCATION ORTHOPEDIQUE A L'ECOLE

Les classes de perfectionnement, créées en 1909, avaient pour vocation d'accueillir les enfants qui ne s'adaptent pas au système scolaire. Après 1945, la généralisation de la scolarisation, l'augmentation considérable de la population scolaire, les attentes croissantes de la société et des familles vis-à-vis de l'école, ont fait de l'échec scolaire un véritable problème de société.

Au cours des années 1960-1970, un mouvement d'exclusion généralisée du centre de l'école vers sa périphérie conduit un grand nombre d'élèves qui ne réussissent pas à l'école, dans une multiplicité de filières quasiment étanches : aux classes de perfectionnement, s'ajoutent des classes d'attente, des classes pratiques, des classes de transition, etc.

Dans ce contexte pour le moins tumultueux, l'école, accusée de toutes parts, se voit assignée à tenter de stopper ce mouvement d'exclusion, et contrainte d'inventer de nouvelles réponses. Où va-t-elle puiser les sources de cette création ?

Des mouvements pédagogiques comme l'Ecole nouvelle depuis les années 1900, le GFEN depuis 1921, le mouvement FREINET depuis 1947, la Pédagogie Institutionnelle depuis 1966, ont formulé des propositions pour lutter contre l'échec scolaire et contre l'exclusion des élèves.

Par ailleurs, une longue tradition a fait que la médecine s'est intéressée de longue date aux exclus et à leur éducation. Par extension, de nombreux médecins, comme par exemple ITARD, Maria MONTESSORI, CLAPAREDE, DECROLY, se sont intéressés à la pédagogie. Dans les années 1970, certains, comme le professeur DEBRAY-RITZEN, font de la **dyslexie**, maladie génétique, héréditaire, neurologique, donc irréversible, la cause des difficultés en lecture d'un nombre croissant d'élèves.

Cette explication biologique des difficultés en lecture conduit ses partisans à exclure les causes affectives des difficultés scolaires ou celles liées aux méthodes d'apprentissage. Il s'agirait dès lors de **dépister** le plus précocement possible les troubles à venir, de **diagnostiquer** rapidement ceux qui sont déjà installés et d'engager un traitement médical de ces troubles. Cette logique de **médicalisation systématique** des difficultés scolaires entraîne une multiplication des tests de dépistage.

Cependant, nombreux sont ceux qui contestent le déterminisme, la généralisation abusive, l'approche simplificatrice et réductrice des difficultés de langage oral et écrit de l'enfant. Ils souligneront la présence quasiment constante de l'angoisse chez ces enfants dépistés comme dyslexiques, l'aspect non significatif de ce que seraient les symptômes d'une dyslexie à venir repérés **avant** que l'apprentissage de la lecture soit entrepris ou effectif. Ils dénoncent l'abus d'un diagnostic de dyslexie précoce réalisé avant deux années d'apprentissage effectif de la lecture. Des psychologues ou des orthophonistes comme Claude CHASSAGNY soutiennent la possibilité d'un conflit psychique chez l'enfant dont la dyslexie serait l'**expression seconde**, comme tout autre symptôme.

A partir de 1960, date des premières formations de rééducateurs en psychopédagogie au Centre national de formation de Beaumont sur Oise², l'école met progressivement en place des aides qui se veulent à la fois **préventives** et **remédiatrices**.

La circulaire du 9 février 1970 organise des **classes d'adaptation** et des **GAPP** (Groupes d'aide Psychopédagogique) au sein de l'école.

Les GAPP sont constitués d'un psychologue scolaire, et de deux rééducateurs.

Deux missions incombent au GAPP :

une **observation continue** des enfants en vue de la prévention des difficultés et des inadaptations des **rééducations psychopédagogiques** (RPP) ou **psychomotrices** (RPM) « dès les premiers signes des troubles »³.

Ces deux aides rééducatives à l'école semblent pouvoir constituer une alternative au mouvement d'exclusion des élèves.

◆ *Quelles sont les méthodes assignées à ces rééducations ?*

² 1963 : Création du CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Education des Enfants et Adolescents déficients ou Inadaptés ; Constitution du GERREN : Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale ; 1964 : première formation des rééducateurs en psychomotricité (reconversion)

³ Circulaire n°. IV 70-83, id., p. 689

Il est demandé aux GAPP de **diagnostiquer** les défaillances, la déficience, les lacunes des fonctions langagières, des fonctions motrices ou de repérage corporel. Il faut **dépister** les difficultés dès leur apparition, en s'aidant de l'**observation** continue de l'enfant. On voit bien la transposition du **modèle médical** dans l'école. Puis il faudra **mesurer** l'écart de l'enfant à la **norme**, le degré de **déviante** de son trouble. **Les tests** seront l'appareillage tout indiqué de ces mesures. Résultats des **examens** et **anamnèse** feront alors décider de l'indication. L'équipe du GAPP décidera si le trouble est « **grave** »⁴ et relève d'un traitement par des structures médicales extérieures, ou « **moins grave** » et peut être traité à l'intérieur de l'école. Selon le **symptôme dominant**, une aide à **dominante corporelle** ou une aide à **dominante cognitive et langagière** sera proposée à l'enfant. Ce qui peut se schématiser ainsi :

<i>trouble spécifique</i>	<i>⇒ réponse correspondante</i>
trouble du langage	_ entraînement au langage
trouble spatio- temporel	_ exercices mettant en jeu l'organisation de l'espace et du temps

La réponse apportée à l'enfant en difficulté peut dès lors se présenter sous la forme d'une alternative : supports corporels ou supports langagiers, et l'indication d'aide, correspondre aux deux options : « RPM ou RPP ».

La rééducation à l'école, dans une stratégie dominante de reprise et de répétition des exercices, en cernant l'enfant en difficulté, « reprendrait les bases défaillantes », « corrigerait » les déviations, « réparerait » les « dysfonctionnements », « comblerait » des lacunes, des manques, « boucherait les trous »... afin de « remettre droit » l'élève, comme une **orthopédie**⁵ **de la difficulté scolaire**, si l'on se réfère à l'étymologie grecque du mot : *orthos* : droit, *paideia* : éducation. Face au dyslexique, au dysorthographique, à celui qui ne se repère pas dans l'espace ou dans le temps, le rééducateur pourrait réduire le trouble en multipliant les exercices de lecture, les dictées, les exercices spatio-temporels, un peu comme un kinésithérapeute rééduque un membre ou une fonction, lorsqu'il fait exécuter et répéter au malade des gestes dont la difficulté est graduée. La formation spécialisée réserve ainsi des temps importants à la psychométrie mais aussi à des éléments d'une rééducation orthophonique.

En proposant deux types de rééducation bien distincts, les présupposés théoriques de la pratique rééducative reposent, en 1970, sur une conception du psychisme et du développement qui suppose un clivage corps et esprit. Cette conception est elle-même obsolète à l'époque. Ce que l'on sait de la personne et de son développement et ce qui a été mis en évidence du fonctionnement global du psychisme, entrent en conflit avec l'héritage culturel d'une psychologie dualiste de laquelle la psychologie elle-même a eu bien des difficultés à se désengager.

Très vite, confrontés à la pratique, et ce d'autant plus avec les enfants les plus jeunes, les rééducateurs et les centres de formation constatent que ce modèle fondé sur un clivage ne tient pas face à la réalité de la situation globale de l'enfant. Par ailleurs, la conception psychanalytique de la difficulté scolaire comme **symptôme possible** ne peut qu'entrer en contradiction avec un **traitement symptomatique direct** et **sans détour**, lequel, dans certains cas, pourrait s'apparenter à un « **acharnement pédagogique** ». Des chercheurs, des psychanalystes que cette question intéressent, accompagnent les rééducateurs dans leur recherche. Ils leur apportent l'éclairage des théories et leur soutien. Leurs élaborations conjointes permettront qu'émerge le texte de la circulaire de 1990, lequel signifie un changement radical de point de vue dans la conception de l'aide rééducative.

Conjointement, les idées, la société et le système scolaire évoluent. Nous en retiendrons **quatre dimensions**.

1. C'est le cas des positions face au **handicap mental**. L'évaluation des capacités intellectuelles de l'enfant est réajustée. En 1975, la débilité mentale légère est caractérisée par un QI situé entre 65 et 75.⁶

⁴ « D'autres enfants, qui sont dans une situation plus grave... », Circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970, id.

⁵ de l'étymologie grecque : *orthos* : droit, *paideia* : éducation

⁶ DUVAL HERAUDET J., 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p., p. 59

EVOLUTION DE L'APPRECIATION DU HANDICAP MENTAL

de 0 à 30	arriération mentale profonde
de 30 à 50	débilité mentale profonde
de 50 à 65	débilité mentale moyenne
de 65 à 75	débilité mentale légère
de 75 à 85	niveau mental limite

MIDENET, M., FAVRE, J.P., 1975, *Psychiatrie infantile à l'usage de l'équipe médico-sociale*, Paris : Masson et CIE, 204 p.

La Loi d'orientation du 30 juin 1975 complétée en 1982 et 1983 vise, entre autres points, l'intégration des handicapés dans l'école. Le caractère congénital et irréversible de la débilité est contesté. On lui oppose la conjugaison des forces personnelles de l'enfant avec la stimulation de son entourage, ainsi que la plasticité du QI. On attire l'attention des psychologues sur les conditions de passation des tests et sur les multiples facteurs qui interfèrent dans les mesures toujours relatives de l'intelligence.

3. **Des ZEP ou Zones d'éducation prioritaires** sont constituées en 1981. Elles visent à organiser les conditions de réussite de l'instruction des enfants des populations les plus défavorisées sur le plan socio-culturel.
4. En 1989, les normes OMS sont à nouveau révisées.

QI < 20 retard profond
20 < QI < 35 retard sévère
35 < QI < 49 retard moyen
50 < QI < 70 retard mental léger

Normes OMS 1989

5. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 tente de renverser la logique en cours depuis la naissance de l'école publique. Ce n'est plus exclusivement l'élève qui doit s'adapter à l'école mais l'école qui doit aussi s'adapter à l'élève en « *mettant l'élève au centre du système éducatif* ». Les enseignants des classes ont un devoir d'aide à leurs élèves. L'école primaire doit mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une politique des cycles ⁷.
6. Dans cette mouvance et dans une volonté générale de prévention et de lutte contre l'échec scolaire, une circulaire, le 9 avril 1990 institue les **réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ou RASED**

Quelles sont les prescriptions énoncées par la circulaire de 1990 en ce qui concerne l'aide rééducative ?

⁷ Les cycles seront instaurés à l'école maternelle en 1991

II. LA CIRCULAIRE DU 9 AVRIL 1990 : L'ENFANT AU CENTRE DE LA REEDUCATION

Je vous propose de transcrire dans un premier temps ce qui a été prescrit par le texte de la circulaire de 1990 et de le compléter ensuite par ce qu'ont peu à peu élaboré les rééducateurs et les théoriciens de l'aide rééducative. Nous adopterons un « modèle » explicatif et non pas prescriptif, qui tente une élaboration non exhaustive afin de rendre intelligible, communicable, la complexité de la réalité de **ce qui constitue aujourd'hui la pratique rééducative, dans la mesure où le texte de 2002 n'en a pas modifié les fondements.**

Ce modèle organise les trois pôles d'une praxis⁸. Nous définirons celle-ci selon son étymologie grecque : action ordonnée en vue d'une fin, ce qui l'oppose à « connaissance », ou « théorie ».

Document partagé : Modèle explicatif de l'aide rééducative⁹

(J'ai placé l'élève au centre !)

Cette praxis s'organise en 3 pôles :

1. *Le pôle axiologique*¹⁰ (qui regroupe l'éthique¹¹, les finalités, les valeurs, les objectifs généraux)
2. *Le pôle scientifique* (les théories de référence)
3. *Le pôle praxéologique* (ou tout ce qui organise l'action, la pratique : moyens, méthodes et techniques)

Au sein même d'une rencontre clinique, une partie de la *praxis* dépend de la responsabilité de l'aidant. Cette partie est élaborée **avant** la rencontre avec l'enfant, et lui est proposée sans négociation possible. C'est un **repère** stable, fixe, dont l'adulte se portera garant. Le processus mis en œuvre par les protagonistes de la rencontre dépend en grande partie de ces conditions préalablement conçues, et maintenues.

A qui s'adresse la rééducation ?

Selon le texte de 1990, « *l'aide spécialisée n'est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficiente n'a pu être apportée ou que le recours à l'aide spécialisée s'impose, d'emblée, comme une évidence* » (1.2)

Un des points fondamentaux de cette circulaire est la reconnaissance d'une difficulté scolaire qui ne relève pas de la pathologie.

Je cite : « *D'autres élèves, cependant, éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés* ». ¹²

Si l'on sait que la difficulté de l'enfant auquel sera proposé une aide rééducative n'est pas « *un handicap avéré* », qu'elle reste donc dans les limites de la « normalité », reste à définir ce que l'on entend par une « difficulté normale » ou « ordinaire », tâche complexe s'il en est. C'est dans ce sens que les rééducateurs rechercheront des repères à l'indication d'aide rééducative.

Le point 3.2 précise que l'intervenant spécialisé doit assumer la poursuite de l'analyse des difficultés de cet enfant. L'ensemble de la situation vécue dans et hors l'école, l'histoire personnelle et scolaire de cet enfant sont pris en compte. Ce sont autant d'éclairages et d'hypothèses de compréhension possibles de la genèse de sa difficulté.

A la lecture du texte de 1990, on s'aperçoit que l'élève n'est plus considéré comme un objet qui dysfonctionne, qu'un « spécialiste » « du langage » ou « du corps » va réparer, mais que son fonctionnement psychique est envisagé dans la globalité de sa personne et dans son contexte de vie.

Si **les finalités** et **les valeurs** ne sont pas explicitées comme telles, le texte de la circulaire de 1990 **permet de repérer trois objectifs généraux identiques pour les rééducateurs à ceux de tous les personnels de l'école**

Des objectifs généraux et des objectifs spécifiques

Que dit le texte de la circulaire ?

⁸ « Modèle » rééducatif descriptif élaboré à partir des directives données par la circulaire du 9 avril 1990

⁹ Sur le site, sous la référence 2002-2, Schéma, Trois « modèles » rééducatifs et sous la référence 2002-20

¹⁰ du grec *axios* : valable, *logos* : science

¹¹ l'éthique : elle a partie liée avec l'exercice concret de la décision, en fonction des désirs, des valeurs, des faits, des savoirs...

¹² *ibid.*, p. 1040.

◆ **Eduquer**

L'école définit l'intervention de ses personnels par un objectif éducatif. Les intervenants spécialisés du réseau d'aides font partie intégrante des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent.

◆ **Lutter contre la marginalisation de certains enfants, et intervenir pour leur réussite scolaire**

◆ **Aider l'enfant à s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire en respectant son individualité**

Chaque personnel de l'école témoigne, de sa place, de la culture dans laquelle il vit, et dans laquelle il invite l'enfant à entrer. Nous savons combien il est vital pour un sujet, de s'inscrire dans une culture. Il en va de sa survie psychique. C'est le moyen de développer ses capacités, mais aussi d'échapper à la marginalisation et à l'exclusion mortifère. **Les objectifs généraux de la rééducation** visent à ce que **l'enfant dispose à nouveau de ses capacités psychiques, de la possibilité de faire fonctionner librement sa pensée**. L'objectif général est que cet enfant s'inscrive dans la culture scolaire, dans une dynamique d'apprentissage et dans des liens sociaux appropriés. Il doit pouvoir le faire « sans se perdre », en conservant son identité propre.

◆ **Prévenir la difficulté scolaire**

Le texte situe le RASED comme un dispositif de prévention.

Les objectifs spécifiques assignés à l'aide rééducative sont fondamentalement différents de ceux des autres partenaires de l'école.

La circulaire de 1990 définit les objectifs explicites de l'aide rééducative.

« Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. Ces interventions doivent permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la reconstitution de ses compétences d'élève »¹³.

Nous pouvons souligner que ces objectifs psychopédagogiques articulent **des objectifs psychoaffectifs et des objectifs pédagogiques**. C'est ainsi que je les ai réorganisés sur le schéma. On peut affirmer que ces objectifs spécifiques se présentent nettement comme **des objectifs psychopédagogiques**.

◆ **Situer l'objectif rééducatif au niveau du "désir d'apprendre", c'est situer la mission de la rééducation comme une mission pédagogique spécifique, mais en amont des objectifs pédagogiques généraux qui concernent l'enseignant dans la classe.**

◆ **On peut penser que l'enfant sera d'autant plus "compétent" et "efficace" dans les activités scolaires et les apprentissages,**

qu'il aura réajusté ses conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles, qu'il aura conforté estime et confiance en soi, qu'il sera engagé dans un mouvement de désir vers la culture et vers les apprentissages.

Ainsi, dans « une marge » fragile, d'entre-deux, d'interface, ce texte, en instaurant les RASED, laisse augurer de la possibilité même d'une aide « intermédiaire », ni pédagogique, ni thérapeutique, au sein de l'école, pour des enfants dont la **difficulté « ordinaire »** échapperait aux réponses strictement pédagogiques, sans relever pour autant des registres du handicap ou de la pathologie.

Dans le modèle rééducatif établi à partir des termes de la circulaire de 1990, (cf. schéma)

L'analyse des termes utilisés dans les objectifs spécifiques conduit à poser que l'enfant auquel sera proposée une rééducation :

- manifeste des difficultés d'investissement dans les apprentissages
- manifeste des comportements gênants ou inquiétants : il est envahi par ses émotions, ses conduites ne sont pas ajustées aux situations scolaires,
- son estime de soi est fortement entamée.
- L'enfant n'a pas achevé la construction des compétences nécessaires pour devenir un élève ou bien celles-ci sont à « reconstituer ».

On s'aperçoit que rien n'est dit des références théoriques nécessaires à la rééducation dans le texte de la circulaire de 1990. Ce sera aux praticiens d'aller rechercher les théories de référence qui pourront leur permettre

¹³ ibid., p. 1042, point 2-2

de construire la spécificité de leur intervention.

Pôle scientifique

Afin de compléter les lacunes laissées par le texte de la circulaire de 1990, les rééducateurs, dans leur grande majorité, se sont peu à peu appropriés les propositions de Jacques LEVINE, de Ivan DARRAULT, Jean-Jacques GUILLARME, Alain GUY ou de Yves de LA MONNERAYE. Ils les ont remaniées, réajustées, à titre personnel, et en particulier au sein de la FNAREN, et dans les Centres de Formation. Ces différents écrits constituent aujourd'hui les points d'ancrage principaux de ce que l'on pourrait considérer comme un « *corpus professionnel commun* » aux rééducateurs, dans lequel ceux-ci vont puiser les différents éléments de leur pratique. S'il n'y a pas aujourd'hui UN modèle unique d'aide rééducative, **l'essentiel est la mise en cohérence** entre finalités et valeurs, objectifs, méthodes et techniques, attitudes et positions du rééducateur.

(cf. Schéma Modèle explicatif : pôle scientifique)

L'éclairage des théories permettra aux rééducateurs, en premier lieu, de mieux appréhender et de tenter de comprendre la situation globale des enfants pour lesquels ils sont sollicités.

L'enfant auquel est proposée une rééducation souligne les limites du domaine pédagogique.

L'obligation de création face à un enfant singulier toujours différent, la confrontation avec l'énigme que celui-ci apporte avec son symptôme, les rencontres multiples avec les parents, avec les différents partenaires, incitent le rééducateur à être toujours en recherche, à remettre toujours en question ses "certitudes", et à les laisser de côté, dans la rencontre avec l'enfant.

La théorie psychanalytique les invite en particulier à considérer que la difficulté manifeste de l'élève à l'école peut, dans certains cas, avoir un **statut de symptôme**, c'est-à-dire qu'elle peut correspondre à l'expression inconsciente d'un conflit qui se joue ailleurs.

Reconnaître la causalité inconsciente des symptômes, conduit à rechercher des éclairages théoriques qui prennent en compte **l'inconscient** du sujet. Considérer l'enfant comme un sujet, pourrait se formuler au niveau de la rencontre avec cet enfant par des présupposés et des principes d'action du type : « *Je ne sais pas pour l'autre où est son bien, ce qui est bon pour lui... Tout ce que je sais de sa pensée, c'est lui qui peut me le dire à partir de sa parole, quelle que soit la forme de cette parole* ». C'est en ce sens que l'on peut dire qu'en rééducation, **le savoir sur lui-même est restitué au sujet**. Considérer en l'enfant **un sujet** qui doit advenir avec **un désir qui lui soit propre**, croire en **l'effet de la parole**, conduit à se référer en particulier à **la théorie psychanalytique**.

(cf. Schéma Modèle explicatif : symptôme + sujet + savoir sur lui-même)

Les théories de référence donneront au rééducateur des repères pour sa pratique, quant aux propositions qu'il va formuler pour l'enfant et par rapport au cheminement de cet enfant. Elles lui permettront de comprendre quelque chose à ce qui se passe au sein même de la relation et du processus rééducatif qui conduit cet enfant à devenir ou redevenir un élève. La théorie nourrit la réflexion du rééducateur et l'analyse de « l'après-coup » des séances. Elle lui permettra de se décaler légèrement par rapport à la place que l'enfant s'attend à lui voir tenir dans une répétition symptomatique. Ce déplacement du rééducateur devrait aider par contre coup l'enfant à se dégager de l'emprise de la relation et à poursuivre la construction de son histoire.

Nous pouvons à présent compléter le « modèle explicatif » issu directement du texte de la circulaire de 1990.

Les rééducateurs ont progressivement mieux compris :

- les déterminants des difficultés des enfants pour lesquels une aide rééducative semble pertinente :
- ce que ces enfants ont besoin de construire
- et en conséquence, ce qui devrait **guider**, constituer **des repères** dans leur accompagnement de ces enfants.

Je dois préciser que je définis l'écolier comme celui qui s'inscrit d'une manière constructive dans la collectivité scolaire, c'est-à-dire qui en intègre les règles sociales à son propre fonctionnement psychique et comportemental. Je définis l'élève comme celui qui s'inscrit d'une manière dynamique dans les apprentissages.

- Les enfants pour lesquels une rééducation peut constituer une aide pertinente sont préoccupés :
 - leur pensée est encombrée de questions non résolues,
 - ils n'ont pas suffisamment donné sens à leur histoire,
 - leur énergie est mobilisée par toutes ces préoccupations

- ils n'ont pas construit d'une manière suffisante un « substrat » constitué de préalables psychomoteurs, psychoaffectifs, relationnels et cognitifs nécessaires pour devenir écoliers et élèves ¹⁴.
- ou bien ces préalables ne sont pas disponibles du fait de leurs préoccupations.
- ils ne parviennent pas, de fait, à articuler leur vie personnelle familiale et leur vie scolaire, le monde de la maison et celui de l'école.
- ils semblent **avoir renoncé** aux apprentissages. Leurs difficultés vis-à-vis des activités de la classe semblent être de l'ordre de **l'empêchement**.¹⁵

Bien qu'elle soit le plus souvent implicite, l'action est toujours référée à une éthique, c'est-à-dire que des valeurs, des savoirs, des désirs, une conception de l'homme, organisent les actions que l'on propose, les décisions que l'on prend.

(cf. Schéma Modèle explicatif : éthique)

Référer la pratique à une éthique

Les rééducateurs, réunis en une association professionnelle nationale (FNAREN) depuis 1984, ont adopté dès 1989 un texte définissant une éthique¹⁶. Il y est question, entre autres points, du respect de l'enfant, de sa famille, de leur parole et de leur culture. Le concept de **sujet** n'apparaît pas dans ce texte. Il s'imposera lorsque les rééducateurs seront confrontés, comme les y invite le texte de la circulaire de 1990, à des enfants qui ne semblent pas dans le **désir d'apprendre** et qu'ils devront s'interroger sur les **ressorts** de celui-ci. Il pourra s'énoncer ainsi : « respecter l'autre comme un sujet ».

Ce choix éthique suppose une mise en actes du postulat d'éducabilité. Reconnaître à tout enfant, quelles que soient ses difficultés actuelles, quels que soient ses parents, ou ses conditions de vie, la possibilité pour lui de changer quelque chose à sa vie, lui reconnaître, éventuellement, des potentialités inexploitées, ressort de la confiance dans les possibilités de l'homme et dans ses capacités d'auto-réparation.

Depuis la Loi d'Orientation sur l'éducation du 31 août 1989 l'école doit « *mettre l'enfant au centre du système éducatif* »¹⁷. S'il s'agit d'aller au devant de l'enfant qui est là, dans sa réalité, en ajustant la pédagogie à ses besoins, en repensant les stratégies éducatives et didactiques, se donner comme finalité de rechercher des stratégies propres à développer l'autonomie de l'enfant, sa responsabilité, sa liberté, concerne tout éducateur.

(cf. Schéma Modèle explicatif : finalité)

Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome¹⁸

Nombreux sont les pédagogues convaincus qu'il s'agit bien d'aider l'enfant à s'intégrer à des normes et à des attentes générales, dans une culture considérée comme le domaine de l'échangeable et du communicable, tout en respectant son individualité, tout en l'aidant à s'exprimer et à se faire une place en tant que personne unique.

Dans le cadre d'une aide rééducative, ce qui change, c'est la position de cet enfant dans son parcours, et les difficultés dans lesquelles il se débat. Ce qui est profondément différent, c'est le fait que, souvent, cet enfant n'arrive pas à se séparer du monde de la maison. Il ne parvient pas à articuler le monde de l'école à son histoire. Sa pensée est encombrée de préoccupations trop prégnantes, d'émotions envahissantes. Là se situe justement le nœud de ce qui l'empêche d'apprendre ou de créer des liens sociaux appropriés. Le rééducateur assume le *paradoxe* d'enjoindre à un enfant qui n'est pas encore séparé (de sa famille, de son histoire), d'être autonome.

La rééducation vise à aider l'enfant à devenir auteur de son histoire.¹⁹

¹⁴ Schéma d'ensemble des capacités attendues d'un élève par l'école et des préalables nécessaires à leur construction, Jeannine DUVAL-HERAUDET, 2001, p. 260

¹⁵ Schéma indication : Jeannine DUVAL-HERAUDET, 2001, p. 269

¹⁶ Jeannine DUVAL HERAUDET, 1998, p. 768

¹⁷ Loi d'Orientation sur l'éducation, BO spécial n°4 du 31 août 1989, p. 19.

¹⁸ « Autonome » est entendu dans le sens de « séparé » du désir de l'autre, non-aliéné, capable d'un désir un tant soit peu personnel, d'une parole propre. Le sujet peut-être « autonome », lorsqu'il est dégagé de ses prisons intérieures, libéré de préoccupations trop prégnantes, désencombré de ce qui pouvait engluer sa pensée, mieux protégé de réactions affectives inconscientes et envahissantes, quelquefois sidérantes, surgissant à son insu.

- ⇒ Elle l'assigne à la place de sujet « séparé », responsable.
- ⇒ On attend de cette « mise en demeure », qu'elle l'incite à reprendre, à retisser ce qu'il a fait des événements de son histoire, comment il a su tirer parti de ceux-ci, ou comment il s'est laissé enfermer dans des impasses.

Les rééducateurs ont ainsi **affiné et précisé ce qu'il en est des objectifs spécifiques** de leur intervention. Nous ne pouvons entrer à présent dans le détail de certains points, et en une seule séance clarifier tous les aspects de la rééducation mais je n'ai pas voulu pour autant les enlever. Nous y reviendrons d'une part, si vous le souhaitez, au cours des échanges. D'autre part, certains points qui peuvent rester obscurs pour vous aujourd'hui se préciseront au cours de cette année de formation. A vous de les repérer et d'en vérifier l'éclairage progressif.

(cf. Schéma Modèle explicatif : retour sur objectifs spécifiques)

En italique, apparaissent les objectifs explicités par le texte de la circulaire, en écriture standard, ce que les rééducateurs ont élaboré à partir des premiers.

Je voudrais résumer ces objectifs spécifiques visés par l'aide rééducative en avançant que la tâche principale du rééducateur sera, à mon avis, d'accompagner l'enfant dans la recherche de **ses propres réponses** aux questions qu'il se pose, dans la **mise en sens de son histoire**, dans une **articulation possible de sa vie privée familiale et de sa vie scolaire**. Dans le même temps, cet enfant achèvera la construction des préalables nécessaires pour être écolier et élève ou bien permettra à ceux-ci d'être à nouveau disponibles pour que son énergie et sa pensée puissent s'investir dans les activités proposées par la classe.

Nous avons dit que le rééducateur a dû progressivement élaborer des stratégies spécifiques pour atteindre les objectifs spécifiques de la rééducation.

Comment peut-on compléter ce qui constitue le pôle praxéologique de l'intervention rééducative ? On peut avancer qu'il correspond à **un pari sur la valeur de l'écart**.

Le pôle praxéologique

(cf. Schéma Modèle explicatif , pôle praxéologique)

L'aide rééducative a lieu **dans l'école**.

La collaboration des différents partenaires concernés par l'enfant et sa famille est estimée nécessaire (2.1).

Des statuts institutionnels différents. Des "contrats" différents ?

Lorsqu'un enfant franchit le seuil de l'école, même s'il ne parvient pas à en assumer les fonctions, son statut devient celui d'un élève dont la vie privée est protégée. En contrepartie, l'adulte devient « un maître ». Ivan DARRAULT, en 1986, sous le titre « *Le paradoxe du rééducateur* », insistait sur le fait que le rééducateur exerce au sein de l'école une action prohibée par le contrat qui unit famille et école.

Ceci justifie pleinement

◆ **L'institutionnalisation de la rééducation**

Lorsque le rééducateur propose à l'enfant de l'aider dans des registres, non seulement cognitifs, mais aussi affectifs et relationnels, lorsqu'il se propose pour l'aider à comprendre ce qui se joue pour lui dans son histoire et ses difficultés, ce qui ne parvient pas à s'articuler entre sa vie privée et sa vie scolaire, il inscrit son intervention éventuelle en dehors du contrat Famille-Ecole. **Les parents** doivent, en conséquence, **autoriser leur enfant** à parler de sa vie d'enfant, à la maison et à l'école, et à faire, en rééducation, **un travail autre** que celui d'apprendre. **Leur collaboration** (2.2) est un gage de réussite de l'aide entreprise. **L'accord du maître** est indispensable pour qu'un travail efficace puisse être réalisé avec l'enfant (1.3). La dimension symbolique de la relation instituée doit être mise en évidence pour tous les partenaires.

Le texte de la circulaire nous apprend que l'intervention se fait « *individuellement ou en très petits groupes, auprès d'élèves de l'école maternelle ou primaire* » (2 .2) ²⁰. S'il s'agit toujours d'aider un enfant à devenir ou à redevenir un élève, les stratégies et les méthodes à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs apparaissent

¹⁹ L'expression « auteur » de son histoire nous paraît plus pertinente que celle « d'acteur », plus fréquemment employée, parce qu'elle sous-entend que l'auteur écrit son scénario, et dispose donc d'une marge de liberté, tenant compte des contraintes toujours présentes dans quelque domaine que ce soit, fut-ce celui de l'écriture d'une pièce de théâtre. L'acteur, lui, joue un rôle dans une pièce qu'il n'a pas écrite.

²⁰ *ibid.*

d'emblée comme très différentes de celles qui s'étaient dégagées de la circulaire de 1970.

Il est avancé que « *Les intervenants spécialisés compétents du réseau d'aides choisissent et mettent en œuvre, dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle.* » (2.2)

Les rééducateurs auront bien à « inventer » leur pratique, leurs stratégies, leurs méthodes, et on leur en reconnaît la compétence.

◆ *Comment le rééducateur conçoit-il le projet rééducatif ?*

Il part d'une **analyse des besoins** d'un enfant singulier. Ceux-ci ne sont plus seulement constatés, mais supposés. **Le projet rééducatif individualisé** pour un enfant se greffe sur les éléments de connaissance de cet enfant recueillis au cours de l'ensemble de la démarche d'analyse de la demande et des séances préliminaires.

La suspicion du statut symptomatique de la difficulté scolaire d'un enfant, influence d'une manière déterminante le projet rééducatif formulé pour lui. Le « détour » est d'abord évitement de la violence exercée contre le symptôme, respect des défenses de l'enfant contre l'angoisse, et proposition faite à cet enfant d'exprimer autrement sa souffrance et le conflit qui l'habite, ce qui le préoccupe, **ce qui le rend actuellement indisponible aux apprentissages** et/ou à une vie sociale satisfaisante pour lui.

(cf. Schéma Modèle explicatif)

Que ses difficultés relèvent de la réalité ou du fantasme, l'enfant s'y heurte, y bute, et il a besoin d'un lieu et d'un temps individualisés, suffisamment à l'écart du groupe, suffisamment protégés, pour les exprimer, les jouer, les rejouer, les répéter autant de fois que nécessaire, les élaborer, les dépasser enfin. La nécessité première et fondamentale, est d'offrir un lieu d'écoute à l'enfant, dans l'école, puisque c'est là qu'il vient manifester son symptôme. On peut qualifier ce lieu et ce temps « **d'aire de transitionnalité** », en référence à WINNICOTT, dans la mesure où l'aide rééducative propose à l'enfant d'articuler l'intérieur et l'extérieur de lui-même (corps, pensée), sa vie familiale à sa vie scolaire, le vécu en rééducation et le vécu dans la classe.

En rééducation, si l'on admet que **le savoir à découvrir est celui que l'enfant doit découvrir sur lui-même**, on peut considérer que l'adulte n'a pas à devancer l'enfant. La situation est renversée par rapport à la relation pédagogique (ce qui présente des incidences importantes sur la possibilité ou non de déterminer à l'avance la durée d'une rééducation). Dans son accompagnement de l'enfant, **le positionnement** du rééducateur est fondamental. Il doit accepter de **lâcher prise**, de ne pas savoir **à la place de l'enfant, il doit accepter qu'il ne sait pas** mieux que lui ce qui est bon pour celui-ci.

Ce que l'on nomme le « **contrat** » rééducatif se décline en trois dimensions:

- Son institutionnalisation (que nous avons déjà évoquée)
- Le « contrat » avec les partenaires (dont l'enfant)
- Une « alliance » rééducative avec l'enfant
- Un cadre

◆ *Le « contrat » rééducatif avec les différents partenaires*

Le « contrat » rééducatif inaugure les séances de rééducation. Il explicite pour l'enfant, son maître et ses parents, les objectifs spécifiques du processus rééducatif, les directions générales du travail, ce à quoi le rééducateur s'engage : sa présence, son écoute, la manière de choisir ou de proposer les médiations ; ce pour quoi il demande à l'enfant de s'engager qui se limite à la présence de celui-ci en rééducation. C'est pourquoi il constitue un des aspects du cadre rééducatif. L'institutionnalisation de la rééducation par l'explicitation du « contrat » marque une étape indispensable, parce que ce dernier constitue le passage symbolique de l'autorisation accordée par les parents, le signe de l'accord du maître, et qu'il souligne le fait que, en cas de « *rupture de contrat* » du fait des parents ou de l'enfant, par un arrêt intempestif de la rééducation par exemple, il est demandé que cette rupture soit parlée.

Le rééducateur propose à l'enfant

◆ *Une « alliance » rééducative*

Posant le postulat de la responsabilité du sujet quant à sa vie, la rééducation ne peut s'imposer, se décréter. Elle peut se proposer à l'enfant qui seul « décidera » de sa rééducation et de l'arrêt de celle-ci pour lui-même. Il est nécessaire pour qu'il puisse prendre une « décision », qu'il sache ce qui lui est proposé et qu'il fasse suffisamment confiance à un adulte qui se propose de l'aider. C'est pourquoi une rééducation se décide après des séances préliminaires. Peut-on alors vraiment parler de « décision » de l'enfant lorsqu'il répond « oui » à la

question du rééducateur : « *Penses-tu avoir besoin de ce type d'aide ?* » Peut-être peut-on plus justement évoquer la pose d'un acte de confiance, grâce à la relation qui s'est déjà engagée, et au type de travail proposé, dont l'enfant, ressent, confusément ou plus explicitement, qu'il répond à **un besoin**, pour lui, à ce moment-là de son histoire. Poser un contrat ou signer un contrat comme le font certains rééducateurs me paraît être la plupart du temps un leurre en ce qui concerne l'enfant. C'est la raison pour laquelle le « contrat » avec l'enfant se limite, me semble-t-il, à l'engagement de sa présence régulière, et il serait peut-être plus approprié de parler d'une « **alliance rééducative** » entre le rééducateur et l'enfant.

Cette alliance prévoit les règles du jeu de la rencontre. Ce seront celles données par l'énonciation du cadre rééducatif.

◆ *Le cadre rééducatif*

Le cadre pose entre les partenaires les conditions de mise en œuvre du projet rééducatif. Ce sont les « règles du jeu » de la relation qui s'instaure, et dont le rééducateur se porte garant. Le cadre **limite, contient, régule, structure la relation. Le cadre est fixe, non négociable et déterminé avant la rencontre avec l'enfant.** Sans cadre, le processus rééducatif de l'enfant ne peut avoir lieu. Ce cadre se décline en différentes dimensions :

- Le cadre temporel : disposer d'un temps personnel dégagé de la pression et des contraintes du groupe de la classe, libéré des échéances scolaires, le choix des horaires, leur rythmicité, la durée des rencontres, la manière dont on gèrera les absences éventuelles, les modalités de début et de fin de l'aide rééducative, les rites de début et de fin des rencontres...
- Le cadre matériel et technique : les locaux, leur permanence, les modalités de choix des médiations, de rangement, ce que l'on peut conserver ou non d'une séance à l'autre et comment...
- Le cadre psychique apporté par le rééducateur : présence, accueil, disponibilité, écoute, accompagnement, soutien, fiabilité à tenir les règles dans le temps, à être garant du cadre, capacité à être contenant, conteneur de l'expression des pulsions, des émotions, de l'angoisse...
- Le cadre qui relève de l'enfant : ses capacités « d'auto-réparation », qui seront estimées par le rééducateur lors des rencontres préliminaires, sa capacité à « faire alliance »...

La circulaire de 1990 laissait quelques zones de flou qu'il était nécessaire de préciser. Nous savons combien ces béances ou ces ambiguïtés, inévitables dans tout texte législatif, laisse de marge aux interprétations. Le projet est donc né au ministère d'écrire un texte de « recadrage » des missions des personnels AIS. La FNAREN, a été consultée pour formuler, en février 2002, d'éventuelles remarques sur un texte provisoire qui lui avait été soumis, ainsi qu'à d'autres partenaires (FNAME, syndicats, Santé, etc.)

Dès la rédaction de ce projet, quelques points positifs nouveaux par rapport à la circulaire de 1990 ont pu être relevés :

1. Confirmation et précisions apportées quant à la place et aux fonctions du psychologue scolaire dans l'école
2. Participation des maîtres chargés de l'aide pédagogique spécialisée (dits Maîtres « E ») aux synthèses, ce qui correspond à la reconnaissance de leur place pleine et entière à l'équipe du RASED
3. L'ancrage des RASED dans l'école, par l'intermédiaire des projets d'école, des conseils de cycle, de la collaboration enseignants-RASED

Un certain nombre de propositions de la FNAREN ont été prises en compte dans le texte définitif, paru en avril 2002.

On peut apprécier certaines clarifications ou affirmations, comme celle qui énonce que « *la composition du réseau d'aides spécialisées garantit la présence des trois types de personnels...* » ou bien que « *compte-tenu des besoins particuliers des élèves auxquels ils ont affaire, il est indispensable que des personnels ayant une formation spécialisée soient affectés sur ces emplois.* » (IV, 4, p. 8)

Cependant, on peut regretter l'abrogation de la circulaire de 1990 et son remplacement par un texte qui, malgré ses modifications, reste flou, ambigu, trop long, imprécis, manquant de cohérence et laissant une large place aux interprétations locales. Il nous faut presque le réécrire pour lui redonner une cohérence, en allant chercher ici ou là les différentes informations... C'est à partir de ce texte de 2002 que vous travaillez en formation. Nous nous limiterons à ce qui concerne les RASED et de plus, en conservant le point de vue précédemment adopté, aux indications fournies à propos de la mise en place et de la conception de l'aide rééducative, les comparant avec celles apportées par la circulaire de 1990.

Nous ferons figurer les formulations caractéristiques de ce nouveau texte dans un schéma qui reprend la présentation adoptée pour élaborer un « modèle explicatif » à partir de la circulaire de 1990.

III. LA CIRCULAIRE DU 30 AVRIL 2002 : CHANGEMENT DANS LA CONTINUITÉ

Cette circulaire est parue au BO n° 19 du 9 mai 2002, sous le titre : *Adaptation et intégration scolaires. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré*²¹. Ce texte veut regrouper ce qui concerne les deux dispositifs d'aide organisés dans l'école ordinaire primaire pour accueillir et accompagner les élèves en difficulté (les RASED) et les élèves malades ou handicapés (les CLIS). D'où la co-signature du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'emploi et de la solidarité.

Dans son préambule, le texte annonce qu'il se donne comme objectif de « conforter les orientations initiales » et plus loin il affirme que « les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables » (II, p. 1)

C'est dire qu'en ce qui concerne les RASED et la conception de l'aide rééducative en particulier, il n'apporte pas de changement notable.

Deux missions sont clairement établies pour les RASED : « les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière... » (II, p. 1)

La prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective (II. 1, p. 1)

Elle a comme objectif d'« éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification » (II. 1, p. 2). Les actions d'observation font partie de la mission de prévention.

Cette prévention peut s'exercer « à tout moment de la scolarité » (II. 1, p. 2)

Il est rappelé, comme dans la circulaire de 1990, que l'aide de l'enseignant est première. Celui-ci doit apporter « des réponses dans l'action pédagogique... dans sa classe »

« La prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître » (II. 1, p. 2)

La remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier (II. 1, p. 1) Elle a comme objectif de « prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement » (II, p. 1.)

A qui s'adresse la rééducation ?

La difficulté de cet enfant à qui l'on va proposer une aide rééducative est décrite d'une manière beaucoup plus complète et précise que dans la circulaire de 1990 .

La reconnaissance d'une difficulté « ordinaire » pour un enfant est importante. On peut lire en effet (II, p. 1) « La difficulté est inhérente au processus d'apprentissage » ou encore : « Dans les apprentissages, il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères » (II. 1, p. 2)

Cependant, de la même manière que pour la circulaire de 1990, certaines caractéristiques des enfants auxquels s'adresse la rééducation doivent être inférées à partir des objectifs spécifiques formulés pour cette aide.

Reprenons ce qui est dit en le comparant avec les données de la circulaire de 1990.

Quel « profil » peut-on faire de ces enfants ?

(Schéma Modèle explicatif circulaire de 2002)²²

On peut considérer que **leur difficulté scolaire est « ordinaire », passagère**, bien que « certains élèves dont la situation nécessite une attention plus soutenue, (...) parce qu'ils présentent des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique » (I, p. 1)

Ils éprouvent des difficultés :

²¹ :Circulaire n ° 2002-13, *Adaptation et intégration scolaires. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré*, IN BO n° 19 du 19 mai 2002

²² Sur le site, sous la référence 2002-20

- à investir les activités scolaires (ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.) (id. 90)
- par rapport aux exigences scolaires
- à « s'autoriser » à satisfaire aux exigences scolaires
- liées au manque de confiance en soi (*ne s'en croient pas capables*) (id. 90)
- à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école
- à répondre aux sollicitations permanentes, et parfois pressantes, de l'institution scolaire
- atteinte de *l'estime de soi* (id. 90)

Comportements gênants, inquiétants

- difficultés d'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles (id. 90)

Difficultés relationnelles (*avec adultes ou enfants*)

- à faire fonctionner les interactions avec le maître et les autres élèves

Nous pouvons noter que deux déterminants de ces difficultés sont mis en avant : les « *conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière* ». Nous pouvons noter l'importance donnée à l'histoire personnelle de l'enfant. Il est question de la relation de l'enfant à l'école et au savoir, au désir d'apprendre, le désir, les capacités relationnelles, l'articulation vie privée et vie scolaire, « monde personnel » et codes culturels.

L'utilisation à quatre reprises du mot « enfant » dans la définition de l'aide rééducative et le mot « élève » lorsqu'il s'agit de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, va dans le sens d'une compréhension de ce qui caractérise l'une ou l'autre aide et de leur différenciation en fonction de la situation scolaire des enfants. En effet, l'enfant auquel s'adresse l'aide rééducative ne parvient pas à être élève, tandis que celui auquel pourra être proposée une aide pédagogique spécialisée, même s'il rencontre des difficultés, s'inscrit cependant dans une démarche d'élève.

Cependant on retrouve dans ce texte le terme de « difficulté grave » (II, 4, p. 4), utilisé en 1970 et disparu en 1990. Qu'est-ce qu'une « difficulté grave » ? Il semble que l'appréciation en soit quelque peu subjective... La seule réponse apportée semble être la classe d'adaptation fermée, au cycle III. Il est rappelé qu'une prévention « bien conduite » doit avoir évité ces situations. Encore faut-il qu'il y ait eu le personnel pour le faire. On sait bien que, de toutes façons, on ne peut TOUT prévoir, TOUT prévenir... et que des difficultés qui relèvent aussi d'une aide rééducative peuvent apparaître même au cycle III...

Objectifs généraux

Il s'agit de « *permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité* » (I, p. 1), « *répondre aux besoins divers que présentent les élèves* » (id.)

Objectifs spécifiques

L'aide rééducative doit viser :

Des objectifs psychoaffectifs

La (re)conquête du désir d'apprendre (id. 90)

Faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration (II. 3, p. 3)

L'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages (id. 90)

(La reconquête) de l'estime de soi (id. 90)

Amener les enfants à dépasser ces obstacles (conditions sociales et culturelles de leur vie, histoire particulière, ne se sentent pas « autorisés » à satisfaire aux exigences scolaires, sentiment d'incapacité, difficultés de mobilisation face aux attentes de l'école et de la famille)

(Les aider) à établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école

Des objectifs pédagogiques

Favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève

En ce qui concerne « *l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles* », on retrouve ici la formulation de la circulaire de 1990, bien que, très justement, « l'efficacité scolaire » ait été reportée comme **effet** et non comme cause de tout le travail antérieur avec l'enfant (désir d'apprendre, estime de soi, ajustement des conduites émotionnelles, relationnelles et intellectuelles, articulation entre vie privée et vie scolaire, donner du sens à son histoire, s'autoriser à ...)

Il est question de la construction ou de la restauration des compétences d'élève. On peut penser que place est faite à la construction par l'enfant, au cours de son processus rééducatif, des préalables et des capacités qui lui permettront de devenir écolier et élève .

Comme en 1990, on peut affirmer que ces objectifs spécifiques sont psychopédagogiques

Pôle scientifique, éthique, finalité

Pas plus que dans celle de 1990, rien ne permet de renseigner ces rubriques, dans le texte de la circulaire de 2002.

Le pôle praxéologique

Le projet de texte annonçait que l'aide apportée se faisait « *le plus souvent dans le cadre d'un travail de groupe, éventuellement individuellement* ». Dans le texte définitif, l'aide rééducatrice individuelle est reconnue au même titre que l'aide en groupe. Le rééducateur doit pouvoir argumenter du choix d'une modalité ou de l'autre en fonction des besoins des enfants et des objectifs visés.

◆ **L'institutionnalisation de la rééducation**

« *L'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, ...leur concours* » (II. 3, p. 3) est requis, comme le stipulait la circulaire de 1990.

Le texte prend acte de certaines pratiques, conseillant leur généralisation. C'est le cas en particulier de la fiche de demande d'aide écrite qui doit favoriser la « *formalisation des procédures de demandes d'aide* » (II. 2, p. 3) et venir en complément des rencontres et échanges avec l'enseignant demandeur.

En ce qui concerne l'institutionnalisation de la rééducation dans l'école et la collaboration entre RASED et enseignants, un élément nouveau apparaît, absent de la circulaire de 1990 : il est demandé aux enseignants d'ajuster leur emploi du temps « *afin de ne pas induire de désavantage (privation systématique du même type d'activité par exemple) pour les élèves qui bénéficient d'une aide spécialisée lorsque celle-ci est extérieure à la classe* » (II. 4, p. 3)

◆ **Projet rééducatif**

L'idée de projet individualisé est reprise et précisée : « *L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe* » (II. 1, p. 2)

Formulée d'une manière différente de la circulaire de 1990, renvoi est fait aux enseignants spécialisés de définir leur pratique, leurs stratégies et leurs méthodes : (l'aide spécialisée) « *mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés* » (II. 1, p. 2)

En ce qui concerne les médiations utilisées, une seule allusion est faite lorsqu'il s'agit de « *création de médiations spécifiques* » (II. 3, p. 3)

Cependant, le législateur a cru bon d'ajouter : « *ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées. Ainsi le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants.* » (II. 3, p. 3). Il semble qu'il y ait là une ignorance de ce qui va déterminer pour un enfant une proposition d'aide pédagogique spécialisée ou une rééducation. Si la difficulté scolaire a un statut de symptôme pour un enfant, il s'agira bien de respecter une stratégie de détour par rapport à celui-ci. Si l'enfant est dans un refus ou une impossibilité d'entrer dans les apprentissages, il ne s'agira pas de donner « un sens

différent » à une même médiation parce que projets seraient différents, comme le laisse entendre la suite du paragraphe.

Quelques remarques complémentaires

Le rééducateur est nommé tour à tour « membre du RASED », « personnel d'aide spécialisée », « intervenant spécialisé », « instituteur ou professeur des écoles chargé de l'aide à dominante rééducative », jamais « rééducateur », bien que l'usage voire des textes officiels aient fait apparaître cette appellation à plusieurs reprises. Dans la circulaire de 1990, ils étaient nommés « intervenants spécialisés » ou « instituteurs spécialisés chargés de rééducations ».

Le texte de 2002 insiste sur les différents partenariats nécessaires et en particulier celui qui doit exister entre les personnels de l'école. Il prend acte d'une pratique fréquente de délégation à un « correspondant RASED » qui facilite la participation du RASED à la vie des écoles (II. 2, p. 2)

POUR CONCLURE

Je voudrais souligner que, dans les propositions faites à l'enfant, ce qui importe, c'est de rechercher la pertinence de ce que l'on propose et la cohérence de l'ensemble. Au niveau des propositions faites comme dans l'après-coup des rencontres, afin de réajuster éventuellement son intervention, le rééducateur devra donc questionner :

- ⇒ **La pertinence** de ce qu'il a proposé au regard des objectifs spécifiques qu'il se donne (par exemple une médiation qui vise à stimuler et « ouvrir » l'imaginaire d'un enfant hyper-réaliste qui s'accroche à la réalité comme moyen de défense et s'interdit des pans entiers du fonctionnement de sa pensée)
- ⇒ **La cohérence** de ses propositions au regard de la finalité visée, de la conception qu'il s'est forgée de l'autre, de l'éthique de la rencontre et de la conception de sa place dans cette rencontre, de ses théories de référence et du cadre rééducatif. Ce sont autant de garde-fous à sa disposition lorsque, bien souvent, confronté à la singularité du sujet, aux aléas de la rencontre, aux variations du contexte (social mais également familial ou scolaire, voire rééducatif), il est contraint d'inventer, d'innover, de trouver des réponses inédites.

Au-delà des variabilités des techniques, ce sont **ces repères fondamentaux** que les rééducateurs se sont donnés qui permettent aujourd'hui d'affirmer qu'il existe bien un consensus dans les grandes lignes de la praxis rééducative.

Considérer d'emblée le sujet comme actif, créatif dans son rapport au monde, poser cette position comme un postulat et une projection sur l'avenir, lorsque l'enfant est dans la position de subir passivement les événements, renvoie ce dernier à sa part de responsabilité, et l'assigne à faire quelque chose pour lui-même. Lui offrir les conditions pour le faire, cependant, ne peut présumer à l'avance de ce que l'enfant en fera.

◆ *Comment caractériser le processus rééducatif « réussi » d'un enfant ?*

- On peut affirmer qu'en reconstruisant son histoire, en lui donnant du sens, en la désencombrant de préoccupations trop envahissantes pour la pensée, l'enfant « s'auto-répare » et (re) construit son identité d'enfant.
- En reconstruisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève, car on n'apprend pas seul. On apprend par et avec les autres, dans l'imitation et dans l'interaction avec les adultes et avec d'autres enfants.
- Les activités d'expression et de symbolisation proposées en rééducation incitent et favorisent le fonctionnement et l'articulation souple entre réel du corps, imaginaire et symbolique. Elles permettent l'émergence du désir d'apprendre de l'enfant et favorisent son intérêt pour les objets culturels.

L'enfant retrouve le plaisir et l'énergie nécessaire pour faire fonctionner sa pensée. Il peut (re)mobiliser les processus de pensée nécessaires pour apprendre en classe et s'inscrire dans la collectivité scolaire et les apprentissages.

On peut donc affirmer qu'en reconstruisant son histoire, en lui donnant sens, l'enfant reconstruit son identité d'enfant-écolier-élève.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Publications et textes officiels

Circulaire n° IV 70-83, Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. sections et classes

d'adaptation. BOEN n° 8 du 19 février 1970, pp. 689-696
 Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. Journal officiel du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975
 Circulaire du 26 juin 1975, Le collège unique, (dite: Réforme HABY), (réorganisation du collège)
 Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. Journal officiel du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975
 Loi du 11 juillet 1975 (dite Loi HABY), Instauration du « Collège unique »
 Circulaires 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982, B.O.E.N. n° 5 du 4-2-82
 Circulaires 83-082, 83-4 et 3/3/83/S du 29 janvier 1983
 B.O.E.N. n° 8 du 23-02-89
 Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, B.O.E.N., N° spécial 4, 31 août 1989, 30 p.
 Une nouvelle politique pour l'école primaire, Discours du ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. B.O.E.N. n° 9 du 1^{er} mars 1990.
 Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990
 Circulaire n° 90- 083 du 10 avril 1990, Missions des psychologues scolaires; B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990
 Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990, Education spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés, B.O.E.N. n° 19 du 10 mai 1990
 Circulaires 90-340 du 14 décembre 1990, B.O.E.N. du 20 décembre 1990
 Rénovation du CAPSAIS. Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 3, 8 mai 1997, Hors série, Annexe : Référentiel de compétences, p. 36, point 1-3-1-1.

Publications diverses

AUCOUTURIER B., DARRAULT I., EMPINET, J.L., 1984, *La pratique psychomotrice. Rééducation et psychothérapie*, Douin.
 DARRAULT, I., 1986, Le paradoxe du rééducateur, *Actes du II^{ème} Congrès FNAREN*, 25-26 avril 1986, Valence, 22 rue Vivant Carion, 21000, Dijon, pp. 4-6.,
 DUVAL HERAUDET J., 1998, La rééducation à l'école, *Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 796 p.
 DUVAL HERAUDET J., 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 373 p.
 GUILLARME J.J., 1982, *Education et rééducation psychomotrice*, Sermap-Hatier.
 GUILLARME J.J., 1986, Education, rééducation, psychothérapie, *IN L'ERRE n° 1*, pp. 6-8.
 LA MONNERAYE Y., (de), 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Privat, 272 p.
 LEVINE J., et RAMIREZ A., 1980, Pédagogie, psychologie, rééducation, psychothérapie, *IN Revue du praticien*, Tome XXX, n° 43, Consultation de psychologie, hôpital des Enfants-Malades, 149 rue de Sèvres, 75730 Paris Cedex 15, pp. 2857-2860.
 MENARD A., 1994, L'acte de parole en rééducation, *IN Actes du X^e Congrès FNAREN*, L'enfant, la parole, l'école, 25-28 mai 1994, Nîmes, pp. 76-80.
 PERRON-BORELLI M., 1968, Le développement mental : équipement, apprentissages et investissement, *Revue Enfance*, 3-4 mai 1968, pp. 263-270, p. 270.

◆ **Définitions**

« **Autonome** » est entendu dans le sens de “séparé” du désir de l'autre, non-aliéné, capable d'un désir un tant soit peu personnel, d'une parole propre. Le sujet peut-être “autonome”, lorsqu'il est dégagé de ses prisons intérieures, libéré de préoccupations trop prégnantes, désencombré de ce qui pouvait engluer sa pensée, mieux protégé de réactions affectives inconscientes et envahissantes, quelquefois sidérantes, surgissant à son insu.

L'expression « **auteur** » de son histoire nous paraît plus pertinente que celle « d'acteur », plus fréquemment employée, parce qu'elle sous-entend que l'auteur écrit son scénario, et dispose donc d'une marge de liberté, tenant compte des contraintes toujours présentes dans quelque domaine que ce soit, fut-ce celui de l'écriture d'une pièce de théâtre. L'acteur, lui, joue un rôle dans une pièce qu'il n'a pas écrite.

Tout **projet** s'élabore à partir d'une **analyse des besoins, et tient compte des moyens dont on dispose**. Le “projet”, qu'il soit pédagogique ou rééducatif, “permet de passer de la connaissance à l'action,...de procéder au choix des priorités et à la formulation d'objectifs opérationnels”, rappelle le texte officiel organisant “Le projet

d'école". (BO n° 9, du 1^{er} mars 1990, p. 609).

Nous nous référons à la notion de « **transaction** », décrite par Jean-Marie de KETELE *IN* POSTIC, M. 1979, *La relation éducative*. PUF, Pédagogie d'aujourd'hui. 3^e éd. 1986. p. 182. (repris par J. HERAUDET, 1998, p. 488-489).

<i>D'un modèle rééducatif à l'autre</i>	1
1. La circulaire du 9 février 1970 : les GAPP - Naissance d'une rééducation orthopédique à l'école	2
II. La circulaire du 9 avril 1990 : l'enfant au centre de la rééducation	5
A qui s'adresse la rééducation ?	5
Des objectifs généraux et des objectifs spécifiques	5
Pôle scientifique	7
Référer la pratique à une éthique	8
Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome	8
Le pôle praxéologique	9
III. La circulaire du 30 avril 2002 : changement dans la continuité	12
A qui s'adresse la rééducation ?	12
Objectifs généraux	13
Objectifs spécifiques	13
Pôle scientifique, éthique, finalité	14
Le pôle praxéologique	14
Quelques remarques complémentaires	15
Pour conclure	15
Références bibliographiques	15