

L'aide rééducative à l'école, quel projet ? ¹

Jeannine Duval Héraudet

INTRODUCTION

Je suis une praticienne qui a tenté de théoriser sa pratique. L'appel que je peux faire à la théorie vise à éclairer ma pratique de rééducatrice dans l'école. Ce que je rapporte est donc toujours en lien avec ma propre clinique. Ma longue expérience de rééducatrice (RPP² en classe d'adaptation de 1970 à 1974, puis en GAPP³, puis en CMPP⁴ et en RASED⁵, « réputée » « G⁶ » depuis 1990), m'a permis de rencontrer un grand nombre de situations que j'ai essayé d'analyser. « Qu'est-ce qui est proposé par l'aide rééducative et quels en sont les effets ? » était la question centrale de ma thèse. Après vingt années d'expérience, un besoin impérieux me poussait à comprendre un peu mieux ce que je faisais, pourquoi je le faisais et les effets éventuels de mes propositions pour les enfants rencontrés. Ensuite, une thèse n'étant pas faite pour rester sur une étagère, je souhaitais partager avec les collègues ce que j'avais pu apprendre dans ce travail.

La question du projet rééducatif interpelle directement notre positionnement de rééducateur et je souhaite partager avec vous ce qui m'a guidée dans la mise en place d'une aide rééducative, au cours du processus rééducatif de l'enfant ou lors des différentes rencontres avec les partenaires de l'enfant et de sa famille.

Je vous propose donc de partager divers outils que j'ai utilisés mais dont je ne suis pas l'unique conceptrice. Il y en a sans doute que vous utilisez aussi. S'ils ne sont pas novateurs, ils peuvent également constituer un support à nos échanges si vous le souhaitez. La confrontation des pratiques et l'analyse critique ont toujours constitué le moyen par lequel les rééducateurs ont élaboré et fait avancer la conception de l'aide rééducative.

Le mot « projet », dans son étymologie latine, signifie « jet en avant ». Le dictionnaire Larousse définit un projet comme « ce que l'on a l'intention de faire ». Le dictionnaire Littré ajoute la dimension temporelle : « dans un avenir plus ou moins éloigné ». Selon le dictionnaire Robert, c'est l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre, tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même dans un sens donné. L'élaboration d'un projet est souvent induite par un problème qui se pose, une difficulté rencontrée, des obstacles à surmonter, des conflits à dépasser, pour lesquels on recherche des solutions, des issues, des réponses. « Par ailleurs, l'évaluation des résultats obtenus et la régulation des actions entreprises, doivent intervenir à échéances régulières, tout au long du déroulement du projet⁷ ».

¹ Ce texte correspond à une intervention auprès des rééducateurs de l'Education nationale, à Ajaccio, le 29 septembre 2004. J'avais au préalable partagé cette question le 28/02/2002 à Nantes, à l'IUFM-AIS, avec les Stagiaires option G de 3^e année, puis à l'IUFM de Dijon, le 25 mars 2002, au cours de deux journées de formation continue qui réunissait des enseignants et des rééducateurs de l'Education nationale. Le titre en était : « Qu'en est-il du projet rééducatif ? ». Une deuxième intervention, le 14/05/2002, avait comme titre : « Du projet rééducatif à l'évaluation de l'aide rééducative ».

² Rééducatrice en psycho pédagogie.

³ Groupe d'aides psycho pédagogiques.

⁴ Centre médico psycho pédagogique.

⁵ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

⁶ Du nom de l'option de formation spécialisée.

⁷ *Le projet d'école*, Hachette écoles, CNDP, 1992, p. 127.

I. Qu'est-ce qui est prescrit par les textes officiels ?

Le B.O. du 1^{er} mars 1990 mettait en place les projets d'école et rappelait que tout projet s'élabore à partir d'une analyse des besoins, et tient compte des moyens dont on dispose. Le projet « permet de passer de la connaissance à l'action... de procéder au choix des priorités et à la formulation d'objectifs opérationnels¹. »

La circulaire du 30 avril 2002 insistait sur le fait que la scolarisation de tous les élèves et la prévention de leurs difficultés, relève du projet d'école. Les membres du RASED peuvent concourir, à la demande des maîtres, à l'élaboration de projets pédagogiques personnalisés. Quant à l'aide spécialisée elle-même, « elle mobilise des stratégies, des méthodes, voire des outils particuliers et un savoir-faire, propre aux maîtres spécialisés². »

Dans le référentiel de compétences du 26 février 2004, on peut penser que le paragraphe suivant s'adresse à tout enseignant spécialisé : « (il) analyse les besoins éducatifs particuliers de l'élève et leurs répercussions sur les apprentissages :

- Il sait repérer l'expression de difficultés propres à l'élève, notamment sur le plan cognitif.
- Il tient compte des répercussions des troubles ou atteintes susceptibles d'entraver les processus d'apprentissage.
- (Il) construit un projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, en prenant en compte l'environnement scolaire et familial.
- Il élabore le projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, en définit les objectifs et les stratégies, l'articule aux actions pédagogiques, aux projets institutionnels (de classe, de cycle, d'école, d'établissement) et aux projets des partenaires ... ».

La notion de projet semble donc en appeler directement au partenariat, que ce soit celui avec les enseignants, avec les parents ou avec les autres partenaires concernés par l'enfant et sa famille. Au sein de l'école, « la collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés, renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves³ ».

Les différents textes officiels assignent les acteurs et responsables de l'éducation à concevoir des projets. Ces projets s'emboîtent comme autant de poupées russes et un manque ou un dysfonctionnement à l'un des niveaux, montre à l'évidence à quel point il est important que ces projets existent et soient cohérents entre eux.

Comment s'articule le projet d'aide rééducative avec les autres projets, au sein du système scolaire ?

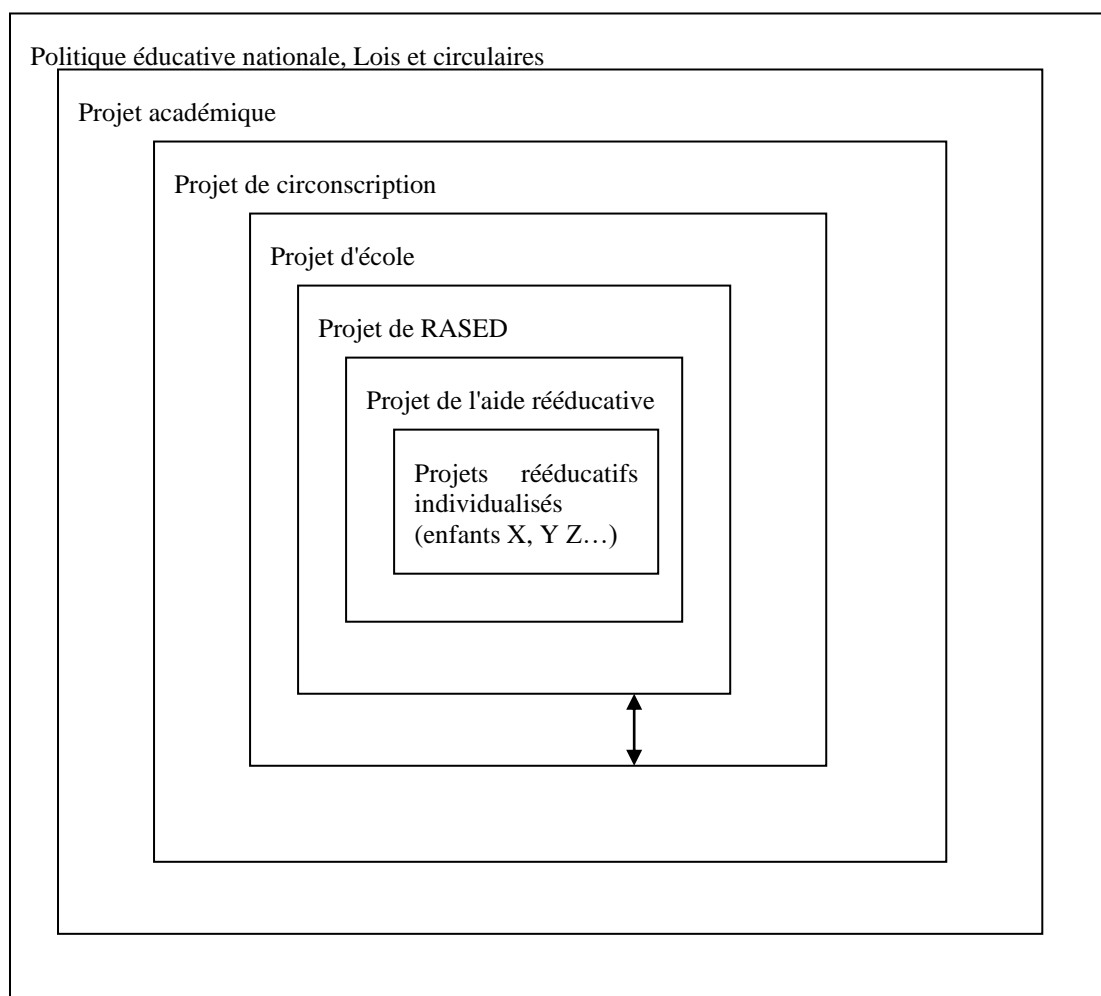
II. Interactions et nécessité de cohérence entre les différents projets

Le projet général de l'aide rééducative s'articule au projet du RASED, qui s'inscrit lui-même dans le projet d'école, s'inscrivant à son tour dans le projet de circonscription, etc. en continuant de remonter les différents emboîtements.

¹ Ibid., p. 609.

² Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, Point II .1., « La remédiation », p. 2.

³ Ibid., « La prévention ».



Il y a une interdépendance et une nécessité de cohérence entre ces différents projets. Je vous propose d'en évoquer quelques incidences avant de revenir spécifiquement au projet d'aide rééducative.

1. Cohérence entre le projet de circonscription, le projet d'école et le projet de RASED

On demande souvent au RASED d'argumenter sur la place qui lui est donnée dans certaines écoles, ou sur l'articulation de ses interventions avec les actions pédagogiques. Le projet de circonscription devrait permettre de poser un acte de reconnaissance fondamental à l'égard du RASED et de son fonctionnement. Lorsque ce projet de circonscription ne donne pas un cadre institutionnel aux équipes de RASED, cette carence se fait ressentir au niveau de l'inscription et de l'articulation des interventions de ce RASED sur les écoles du secteur.

2. Cohérence entre le projet d'école et le projet de RASED

Il y a nécessité de cohérence entre ces deux projets. Quelle place est faite au RASED dans le projet d'école ? Dans un secteur dans lequel j'ai travaillé, le projet de circonscription notait

que sur 63 écoles, 56 seulement avaient un projet d'école et 47 projets avaient plus de 3 ans. Nombre de ces projets avaient été conçus à la hâte, sans concertation véritable, « parce qu'il en fallait un » ... Si quelques-uns mentionnaient l'existence d'un RASED, très peu décrivaient leurs modes de relations avec celui-ci.

Inversement, dans le projet de RASED, quelles sont les modalités des rencontres avec les enseignants des classes ? Celles du travail en collaboration ? Quelles sont les modalités d'analyse des demandes ? etc.

Un exemple, inaugural de toute aide, illustre bien cette nécessité d'articulation, de clarification et de cohérence entre le projet d'école et le projet de RASED. C'est celui qui concerne les modalités de l'analyse de la demande, qui va de la première évocation par un enseignant des difficultés d'un élève, à la décision éventuelle de la mise en œuvre – ou non –, d'une aide spécialisée. Une recherche partait de l'analyse de trois situations proposées par des rééducateurs¹. Le premier constat que l'on pouvait faire, est que chacune des équipes concernées avait mis en place des modalités différentes de l'analyse de la demande, et que les choses n'étaient pas toujours très clairement explicitées ou intégrées, par tous les professionnels concernés.

3. Cohérence entre les différents projets au sein de l'école

L'enseignant construit un projet pédagogique

Le maître s'adresse à l'élève par l'intermédiaire des apprentissages. Sa mission est d'instruire, de transmettre des connaissances. Il décide de ses objectifs d'enseignement, conçoit ses stratégies, organise ses dispositifs didactiques. Il est le seul responsable de ses méthodes. Il incarne le savoir aux yeux de l'enfant². Cette place est très importante pour l'enfant et dans tout le processus d'apprentissage.

Le projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique

Il se construit à partir des besoins exprimés de l'enfant considéré ou/et du petit groupe dans lequel est inclus cet enfant, mais aussi des acquisitions faites en classe.

Le projet d'aide spécialisée à dominante rééducative, comme condition d'une place « autre » dans l'école

Il est nécessaire de distinguer deux niveaux lorsque l'on évoque la notion de projet rééducatif.

Le premier niveau est celui du *projet général de l'aide rééducative* comme partie intégrante de la *praxis* rééducative, le mot *praxis* venant du mot grec « action » : activité en vue d'un résultat. Le projet de l'aide rééducative, dans ses grandes lignes, est celui qui est construit à partir des textes instituant. Il donne les grandes directions de l'action entreprise. Le rééducateur a intériorisé au cours de sa formation spécialisée « un modèle » issu d'un « savoir constitué », corpus dont disposent tous les rééducateurs. Il a complété, réajusté, ré-élaboré ce « modèle » au cours de sa propre expérience professionnelle.

Elaboré avant la rencontre avec l'enfant, le projet général de l'aide rééducative, de même que le cadre, les référents théoriques ou éthiques, conditionnent le positionnement du rééducateur dans son accompagnement du processus rééducatif de tout enfant, et constituent des repères. C'est dire son importance. C'est dire aussi l'importance que nous nous entendions ici

¹ Elle est parue sous le titre : Duval Héraudet, J. 2009, *L'enfant en difficulté à l'école : construire ensemble des réponses ; Pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ?* Nîmes, Champ social.

² Le Discours de la Science (ou de l'Universitaire) selon Jacques LACAN, 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*, Notes de cours.

aujourd'hui sur les mots et sur nos positionnements respectifs. En dépit des différences individuelles, inévitables et souhaitables, on peut estimer sans doute qu'il existe un certain *consensus* qui définit aujourd'hui les grandes lignes de la pratique rééducative à l'école. Je partirai du « modèle rééducatif » que je connais parce que c'est celui que j'ai tenté de mettre en œuvre.

Le deuxième niveau ou *projet rééducatif individuel*, construit pour un enfant singulier, est l'incarnation spécifique du projet général de l'aide rééducative.

4. Cohérence entre le projet du RASED et le projet général de l'aide rééducative

Dans son projet, le RASED décrit son fonctionnement et ce, tant à l'interne qu'en ce qui concerne ses relations avec les différents partenaires. Une cohérence est nécessaire pour que la pratique rééducative puisse assumer sa spécificité. Cette cohérence touche en particulier :

- Tout ce qui concerne les modalités d'analyse de la demande pour un élève.
- La manière dont seront prises les décisions quant au choix d'une aide spécialisée, ou celle de ne pas les engager.
- Tout ce qui concerne l'élaboration du projet d'aide individuel.
- Tout ce qui concerne le suivi en synthèse de RASED, de la mise en œuvre du projet d'aide individuel.

Un dysfonctionnement au niveau du RASED est suffisamment fréquent pour qu'on le signale. Par exemple, dans une des situations analysées dans l'ouvrage précédemment cité¹, un appel au RASED avait été réalisé dans l'urgence par une enseignante. Une décision concernant l'indication semblait avoir quasiment été prise d'emblée par la personne qui avait reçu la demande, à partir du seul discours de l'enseignante, et avant toute analyse de la situation globale de cet enfant par le RASED. D'où les difficultés éprouvées par le rééducateur, lors de sa rencontre avec les parents et l'enfant. J'ai subi quant à moi, les incidences du fonctionnement d'une maîtresse « E », non formée, « faisant fonction » comme on dit. Celle-ci acceptait d'intervenir – mais je sais que ce n'est pas la seule – sur des groupes assez importants, à partir de listes d'élèves préparées par les enseignants... sans rencontrer au préalable, ni les enseignants, ni les parents, ni les élèves. Ceci se faisait à la grande satisfaction de ces enseignants d'ailleurs (du moins au début...). La psychologue scolaire et moi-même continuions de notre côté à demander instamment une feuille écrite puis rencontrions systématiquement les enseignants, les parents et l'enfant. Autant dire que nous étions jugées de « formalistes, procédurières, paperassières », etc. Mais comment faire reconnaître aux collègues enseignants la spécificité de l'aide, lorsque l'on est confronté à de tels dysfonctionnements ? On voit bien par cet exemple comment la question d'une formation spécialisée suffisante des personnels, est en jeu...

Je voudrais souligner également, pour l'avoir subie, la difficulté à être rééducateur – ou maître « E », ou psychologue scolaire – dans la spécificité de sa fonction, lorsque le RASED est incomplet, amputé d'un - voire de plusieurs - de ses personnels. Comment assume-t-on alors l'ensemble des demandes et leur analyse ? Est-on conduit à proposer des indications d'aides « par défaut » et éventuellement à conseiller aux parents de se diriger vers des soins à

¹ Duval Héraudet, J. 2009, *L'enfant en difficulté à l'école : construire ensemble des réponses ; Pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ?* Nîmes, Champ social.

l'extérieur de l'école (orthophonie, thérapie) par impossibilité d'y répondre dans l'école, et bien que ceux-ci ne s'imposent pas, au vu de la situation globale de cet élève ?

On voit bien comment ces différentes enveloppes interfèrent, s'influencent réciproquement dans leurs fonctionnements ou leurs dysfonctionnements.

En ce qui concerne le rééducateur, il est responsable :

- De la cohérence entre le projet rééducatif individuel, et l'ensemble de la praxis rééducative dans laquelle il s'inscrit pour définir son intervention auprès de tous les enfants.
- De la pertinence de ce qu'il propose à l'enfant en fonction de ses difficultés, de ses besoins et de ses ressources spécifiques, compte tenu de l'histoire singulière de celui-ci.
- De ses propres positionnements.

III. Le projet individuel d'aide rééducative

Le projet individuel se construit progressivement dès la première demande faite au RASED à propos d'un élève. Il résultera de l'ensemble de l'analyse de la situation de cet enfant faite à partir de différentes rencontres, et en particulier des rencontres avec l'enseignant de la classe, avec les parents et avec l'enfant. Qu'est-il précisé à propos de la rédaction du projet d'aide spécialisée dans le texte de la circulaire de 2002 ? On peut lire : « Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation¹ ».

Si, comme le demande le texte officiel, le projet rééducatif individuel doit être écrit et « toujours pouvoir donner lieu à une communication », se pose la question de la discrétion professionnelle, de ce qui est communicable ou ne l'est pas et à qui.

Un écrit passé au crible de la règle de discrétion

Toujours selon le texte de la circulaire de 2002, la rédaction du projet rééducatif individuel doit se présenter « sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc.)² »

Sur un plan éthique, déontologique et légal, la discrétion s'impose en ce qui concerne la vie privée des personnes, et ceci s'applique à l'enfant scolarisé et à sa famille. Il faut souligner également que lorsqu'un document est communicable, il fait trace. Or, l'aide rééducative répond à une difficulté ordinaire, transitoire, de l'enfant. Elle doit disparaître lorsqu'elle n'est plus nécessaire. Notre responsabilité de professionnel est donc engagée dans ce que nous communiquons, et ce document ne doit pas être attaquant. Il s'agira donc pour le RASED de décider de ce qui ressort exclusivement d'un document de travail confidentiel du RASED et du rééducateur, document destiné à guider l'action et à éclairer l'évolution de l'enfant, et ce qui ressort de ce qui est communicable aux enseignants et à l'IEN par exemple. Concrètement, il semble possible de différencier certaines parties dans le document, en prévoyant des feuilles séparées. Il me semble également que la forme orale s'impose pour les échanges avec les parents et avec l'enfant.

On peut affirmer que l'élaboration de ce projet, comme que le rappelle le texte de la circulaire de 2002, répond strictement aux différentes étapes de la construction d'un projet. Celles-ci

¹ Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, Point II. 4, p. 3.

² *Ibid.*, point II. 4.

doivent répondre à un certain nombre de questions : Quelles sont les difficultés spécifiques d'un enfant ? Quels sont ses besoins ? Quelles sont les attentes des uns et des autres ? Quels sont les objectifs et les priorités ?

Ces questions, parmi d'autres, imposent de s'interroger sur la manière dont on va recueillir les informations, et sur le fait de s'entendre sur le choix du professionnel qui va s'en charger. La coopération entre les différents partenaires éducatifs est primordiale.

Une concertation sera nécessaire ensuite pour décider de la pertinence de telle ou telle aide spécifique, dans ou hors l'école. Ceci suppose, en particulier, que l'on ait clarifié au préalable, entre partenaires, la question : « A qui s'adresse l'aide rééducative ? ». En corollaire, une autre interrogation s'imposera : Sur quelles ressources de l'enfant cette aide pourra-t-elle s'appuyer ?

Dans le « modèle rééducatif » selon lequel j'ai inscrit ma pratique de rééducatrice, un positionnement fondamental me paraît constituer un fil rouge pour le rééducateur : c'est celui de l'abandon d'une position de maîtrise sur l'autre. Cette posture¹ se décline tout au long de la conception et de la mise en œuvre du projet rééducatif individuel.

Je vous propose de reprendre ces différents points pour suivre pas à pas l'élaboration de ce projet.

1. L'état des lieux, une analyse de la situation

Le projet rééducatif concernant un enfant est rédigé par le rééducateur, mais il est le résultat d'une démarche d'équipe, qui commence dès le premier signalement des difficultés d'un élève.

Un travail d'équipe

La mise en place des réseaux d'aides en 1990 correspondait à un mouvement de mobilisation générale contre l'échec scolaire, mobilisation attendue de tous les acteurs éducatifs.

La démarche d'analyse des demandes d'aides concernant un élève est une occasion privilégiée de mettre en œuvre le partenariat entre le RASED et les enseignants des classes. Le texte de la circulaire de 2002 insiste également sur ce point. Il est souligné que : « les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aide. Le demandeur définit ce qui pose problème et présente les réponses qu'il a tenté d'apporter aux difficultés repérées et leurs effets. Certaines circonscriptions ont élaboré des documents de "demande d'aide spécialisée" ou de "demande d'intervention". L'intérêt de ce travail qui gagnerait à se généraliser, réside principalement dans la procédure d'élaboration collective, qui conduit à expliciter des critères communs, à éclaircir les registres dans lesquels les difficultés se manifestent, mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer. C'est pourquoi cette formalisation des procédures ne se réduit pas à la rédaction d'une "fiche" et ne se substitue pas aux échanges indispensables entre les parties prenantes à l'élaboration du projet d'aide² ». On peut lire également que « la mise en œuvre des aides spécialisées est entreprise à l'issue de la mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève, effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau d'aides³. »

En ce qui concerne ces stratégies d'analyse, on est conduit à s'interroger sur les points suivants :

¹ Métaphore spatiale pour suggérer un certain nombre d'attitudes et de rôles éducatifs.

² Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, point II. 2., p. 3.

³ *ibid.*, point II. 4.

- Comment conçoit-on les différentes étapes de l'analyse de la demande ? Qui est mandaté ? Quelles procédures ?
- Le passage par l'écrit est-il estimé nécessaire, indispensable ?
- Si oui, comment sont rédigées les feuilles de demande ? (Ce qu'on y met ou non)
- Comment les présente-t-on aux enseignants dans les différentes écoles du secteur ?
- A qui sera adressée cette feuille de demande ? Par quelles voies ?
- Y aura-t-il des rencontres avec les enseignants, les parents et l'enfant ? A quel moment de l'analyse ? Quels seront les objectifs et les modalités de rencontre avec eux ?

La circulaire de 2002 avance que : « Pour un certain nombre d'enfants, une étude approfondie s'avère indispensable ; elle nécessite des bilans personnalisés pour lesquels plusieurs compétences peuvent être requises, celles du psychologue scolaire en particulier¹. »

Chacun des partenaires éducatifs, de par sa position, sa place, sa fonction, a inévitablement un regard différent sur chaque enfant, et sur l'enfant en difficulté en particulier. Si cette différence d'approche peut être quelquefois une source de difficultés de communication ou de malentendus, on peut avancer qu'elle est (ou pourrait être), surtout une source de richesse, et qu'elle peut garantir la prise en compte de l'enfant dans sa globalité. Même si une seule personne conduit les différents entretiens avec l'enfant, son enseignant, ses parents, la décision de proposer une aide se doit d'être une élaboration collégiale qui permet de croiser les regards et de tempérer l'inévitable subjectivité en jeu, lorsque l'on est dans le domaine des relations humaines.

Quelles sont les difficultés de l'enfant ? Peuvent-elles être considérées comme des symptômes d'autre chose qui encombre la pensée de l'enfant ?

Ce sont les difficultés de l'enfant à l'école qui déterminent un signalement, la demande d'aide qui le concerne. C'est la disparition de ces difficultés qui signent la fin des processus d'aide. C'est l'analyse de la difficulté de l'enfant qui peut seule décider de la pertinence des propositions qui sont faites à celui-ci, qui permet de projeter les effets attendus et qui autorise la lecture des effets constatés. Plusieurs conséquences découlent de ce positionnement. Il est nécessaire d'interroger d'une manière systématique la nature des difficultés de l'enfant, et il faudra prendre du temps pour connaître cet enfant avant d'apporter des réponses.

La circulaire d'avril 2002 indique que : « (les aides spécialisées à dominante rééducative) sont particulièrement indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration... certains enfants, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.)² ».

Ce sont souvent ses symptômes qui définissent l'enfant lors de la formulation d'une demande d'aide à son endroit. Quels sont-ils ?

L'enfant manifeste :

- Des difficultés d'investissement dans les activités de l'école, dans les apprentissages.
- Des relations perturbées aux objets : perte, désordre, oublis, destruction...

¹ Ibid., point II.1.

² Circulaire du 30 avril 2002, B.O. n° 19 du 09.05.2002, point II.3., p. 3.

- Des comportements gênants, inquiétants. Des attitudes peu propices à l'apprentissage.
- Des difficultés relationnelles avec les adultes ou avec les pairs.

Ces difficultés semblent relever d'une *impossibilité, d'un empêchement*.

Certains enfants sont mieux préparés ou mieux accompagnés que d'autres par leur milieu familial pour franchir les étapes nécessaires qui permettent à un enfant de devenir élève. La pensée de certains enfants est encombrée de questions non résolues, de préoccupations familiales qui les rend indisponibles à la vie scolaire et à ses demandes. Cependant, quels que soient les événements qu'il rencontre, que ses difficultés relèvent de la réalité ou du fantasme, l'enfant s'y heurte, y bute. Ce qui compte, c'est *ce que celui-ci en fait*, comment il a vécu certains événements ou non-événements. Entendre les difficultés de l'enfant comme des symptômes possibles, modes d'expression d'un conflit ou de quelque chose qui ne peut se dire autrement, conditionne la forme de travail spécifique qui va lui être proposée. La suspicion du statut symptomatique de la difficulté scolaire d'un enfant, influence d'une manière déterminante le projet rééducatif formulé pour lui.

Cependant, le projet rééducatif ne se construit pas en fonction des symptômes manifestés par l'enfant, mais sur les éléments de connaissance de celui-ci, éléments recueillis au cours des entretiens constitutifs de l'analyse de la demande, puis au cours des séances préliminaires. C'est à partir *des besoins* mais également *des ressources* de cet enfant, entendu dans sa singularité et dans sa globalité, dans son histoire singulière, que le rééducateur peut envisager de lui proposer une aide rééducative.

Quels sont les besoins de cet enfant ?

Le projet rééducatif individuel se greffe sur une analyse des besoins d'un enfant singulier. Ceux-ci sont supposés, inférés à partir de tout ce qu'a pu jouer, représenter, dire cet enfant et son entourage depuis la première rencontre avec lui.

Lorsque, à partir de l'analyse de la situation globale de l'enfant, l'équipe du RASED avance l'hypothèse que cet enfant a besoin de :

- Désencombrer son passé pour qu'il puisse vivre son présent et sa vie, pour qu'il puisse se projeter dans un futur même proche.
- Retrouver la disponibilité de sa pensée.
- S'inscrire d'une manière symbolisée dans la collectivité scolaire.

... On pourra lui proposer une aide rééducative, sous réserve de l'appréciation de ses capacités à s'investir dans une relation privilégiée, et de ses ressources pour « s'auto-réparer ».

Quelles sont les ressources de cet enfant ?

Le rééducateur pourra estimer lors des séances préliminaires que cet enfant dispose de capacités d'auto-réparation et qu'il pourra à un moment donné « faire alliance » avec un adulte pour dépasser ses difficultés. Il pourra également noter si cet enfant a pu, même brièvement, s'opposer à lui ou refuser une proposition (et non pas être entièrement soumis au désir de l'autre, « collé », comme le souligne Yves de La Monneraye). Cet indicateur augurera d'une possible (ou impossible) implication subjective de l'enfant dans son processus rééducatif.

Si l'hypothèse est posée du statut symptomatique des difficultés de cet enfant, et qu'une aide rééducative semble la plus pertinente pour l'aider à dépasser ces difficultés à ce moment-là, le

rééducateur va lui proposer cette aide, et demander aux parents d'autoriser leur enfant à s'y engager. Cependant, cette indication d'aide ne peut avoir qu'un statut d'hypothèse. La collégialité d'une équipe en tempère la subjectivité inévitable. On suppose que telle ou telle aide peut le mieux, dans l'état actuel des choses, à un moment donné et dans un contexte spécifique, aider cet enfant. Comme toute hypothèse, elle sera à vérifier, il faudra la mettre à l'épreuve, et éventuellement la réajuster selon l'évolution de l'enfant. La position épistémologique de base est le doute. C'est comme cela que le rééducateur questionne l'école. C'est souvent cela que l'école, ou que certains dans l'école, ne supportent pas.

La clarification des attentes des uns et des autres

L'enseignant de la classe qui rencontre les limites de son action pédagogique avec un élève, les parents confrontés aux difficultés de leur enfant à l'école, attendent de l'aide rééducative qu'elle apporte son aide spécifique pour que cet enfant parvienne à répondre :

- Aux objectifs généraux de cette école : s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire.
- À ses finalités : construire son autonomie, sa responsabilité dans sa relation aux autres et vis-à-vis de lui-même, s'adapter d'une manière créative au milieu scolaire et à la culture, être préservé de l'exclusion ou de la marginalisation.

Faire préciser les attentes concrètes dès le départ, lors de la rédaction de la feuille de demande d'aide, puis s'entendre à leur sujet lors des entretiens, me paraît d'une grande importance. L'objectif de l'aide rééducative est-il de fournir à l'école un élève « formaté », « super adapté », sans problèmes ? Certains enseignants se crispent encore sur des attentes magiques de cet ordre. Fort heureusement, le travail dans la durée avec eux, les échanges qui concernent le suivi d'une aide pour un de leurs élèves, permettent de faire avancer les choses et d'aborder une compréhension plus précise du travail rééducatif. S'il n'est pas assez vigilant avec les partenaires et avec lui-même à propos des attentes et des effets attendus de son intervention, le rééducateur peut se retrouver coincé dans des « rééducations sans fin » ... Il est important de préciser ensemble ce qui est attendu pour cet enfant-là, par rapport à son histoire singulière, par rapport à ses difficultés spécifiques, en tenant compte de son contexte familial toujours unique, voire en fonction du contexte scolaire, des attentes variables d'un enseignant à l'autre, de la manière dont celui-ci gère sa pédagogie, ses processus didactiques et la relation. Il est important de s'entendre sur les indicateurs qui permettront de repérer pour chacun des partenaires que les objectifs définis au départ ont été atteints. Il est important de s'entendre sur les critères qui pourront déterminer que l'arrêt de l'aide rééducative avec cet enfant-là est envisageable. Il est important que ces repères aient été définis et clarifiés avec les parents et avec l'enseignant de façon à ce que chacun se sente concerné, œuvre dans le même sens d'une part (car chacun, de sa place, peut y contribuer) et que, d'autre part, il y ait un accord sur des objectifs réalistes, et non des attentes « père Noël » ...

Être au clair sur ce que l'on vise est nécessaire également dans la rencontre avec l'enfant. En effet, un symptôme peut en remplacer un autre... Attend-on qu'il ait 18 de moyenne ? L'enfant, pris dans le transfert avec le rééducateur peut formuler, comme l'avait fait Ismène lors de l'évocation d'un arrêt prévisible de l'aide rééducative : « On n'arrêtera jamais, jamais, même quand j'aurai 18 ans... ». Heureusement, quand le moment en est venu, elle a pu adopter une toute autre position et reconnaître qu'en effet, elle n'avait plus besoin de cette aide.

2. Les propositions rééducatives faites à l'enfant

On peut qualifier de psychopédagogiques, les objectifs de l'aide rééducative, dans la mesure où ils visent à aider un enfant englué dans son monde personnel, à articuler ce « monde personnel » et sa vie sociale scolaire, comme le rappelle la circulaire de 2002.

Le projet rééducatif inscrit dans la praxis rééducative vise à aider l'enfant à :

1. Se libérer des conflits, des questions qui le préoccupent et qui rendent sa pensée indisponible à autre chose qu'à tenter de les résoudre.
2. Réduire les souffrances qui sont en lui, son malaise, et à les dépasser.
3. Trouver d'autres voies que le symptôme pour exprimer ses conflits, pour exprimer son désir.
4. Retrouver un fonctionnement souple des registres de l'imaginaire et du symbolique.
5. Se repérer dans son histoire passée et présente, pouvoir se projeter dans un avenir non menaçant.
6. Rendre sa pensée et son énergie à nouveau disponibles, dégagées du symptôme.
7. Sublimiser ses désirs sur des objets culturels et les activités proposées par l'école.
8. Retrouver l'estime de soi, la confiance en soi et en ses possibilités.
9. (Re)construire et faire fonctionner les capacités requises pour pouvoir s'inscrire dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages.

Cependant, « l'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe » rappelle la circulaire de 2002¹. Des objectifs spécifiques sont formulés pour chaque enfant en fonction de ses difficultés singulières, à partir de la feuille de demande d'aide écrite par l'enseignant, à partir des éléments recueillis au cours de la rencontre avec celui-ci et avec les parents, à partir de ce que l'enfant a pu montrer au cours des rencontres préliminaires. Par exemple, un enfant inhibé, « rétréci », submergé par une mère toute-puissante et intrusive, a besoin de pouvoir se constituer un espace de pensée, de se constituer une brèche pour son désir, pour sa parole. Il peut avoir besoin d'éprouver sa capacité à être seul en présence d'un adulte qui ne lui demande rien, et de constater qu'il est capable d'y parvenir. Il a besoin d'expérimenter des positionnements différents et des formes relationnelles nouvelles avec un adulte disponible, à la fois contenant et frustrant.

Tel autre a besoin de pouvoir exprimer une agressivité refoulée, parce que vécue comme dangereuse, destructrice, et d'éprouver ses capacités de réparation dans un cadre sécurisant mais limitatif, avec un adulte qui autorise et facilite cette expression, afin de construire sa capacité à devenir responsable de lui-même, de ses actes et de ses apprentissages.

Avec un autre encore, signalé pour passivité, manque d'autonomie, le rééducateur favorisera les situations dans lesquelles l'enfant pourra progressivement prendre des initiatives, sans risques et sans angoisse excessive.

Il est souvent question d'un « contrat rééducatif » qui serait passé avec l'enfant. Il nous faut interroger ce terme ou cette pratique et lui opposer la notion d'alliance.

Contrat ou alliance ?²

Il y a bien une nécessaire reconnaissance et institution de la rééducation dans l'école avec les différents partenaires. Il y a bien une nécessité de s'entendre avec l'enseignant sur les horaires possibles afin que ceux-ci ne pénalisent pas l'enfant. Il y a bien autorisation nécessaire des parents à l'égard de leur enfant pour que celui-ci s'engage dans un processus rééducatif. Il me

¹ Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, Point II.1.

² Sur le site, un texte tente de clarifier ces concepts, sous le titre : « Contrat et alliance ».

semble que si l'on souhaite utiliser le mot « contrat », il ne peut s'agir que de ce qui relève du registre conscient, raisonné, entre des sujets qui sont supposés pouvoir exprimer leur désir. Avec l'enfant, je soutiens qu'il ne saurait être question de contrat et que le mot « alliance » est plus approprié.

Le rééducateur offre à l'enfant une « alliance rééducative ». Dans cette alliance entre un adulte-rééducateur et un enfant, le premier se propose d'aller à la rencontre du second, de l'écouter et de l'accompagner dans son parcours qui le conduit à devenir « sujet-écolier-élève », inscrit dans la culture scolaire et dans des relations sociales symbolisées. Lui offrir les conditions pour le faire, cependant, ne peut présumer à l'avance de ce que l'enfant en fera. Considérer d'emblée le sujet comme devant être 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.

Au sein de l'aide rééducative, si l'on admet que le savoir à acquérir 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. Le rééducateur a cependant comme fonction fondamentale de poser le cadre spécifique du travail proposé et de veiller à son maintien.

Je vous propose à titre d'illustration quelques exemples d'objectifs spécifiques relevés dans la pratique de collègues rééducateurs ou dans ma propre pratique.

Des exemples de projets rééducatifs individuels

Ils s'inscrivent dans le projet global de la praxis rééducative et se réfèrent aux différents textes officiels.

Permettre à l'enfant :

- De s'individualiser, de se différencier.
- De prendre sa place dans la collectivité scolaire.
- D'être plus autonome dans ses activités.
- De construire la confiance en lui-même.
- D'exprimer des désirs propres.
- De mieux communiquer avec les autres par la parole.
- De pouvoir établir des relations positives avec les autres.
- De se réapproprier son histoire et de s'y situer.
- De pouvoir exprimer de l'agressivité sans danger pour lui ou pour les autres.
- De trouver du plaisir et des avantages à grandir.
- De se « poser » afin de pouvoir développer ses capacités de penser et d'attention.
- De mieux différencier rêve, imaginaire et réalité.
- De faire des expériences positives, d'affirmer ses capacités créatives.
- De renouer des relations de confiance avec un adulte.
- De tenir compte de l'autre et de pouvoir coopérer.
- D'anticiper, d'avoir un projet, de le mentaliser et de le réaliser.

- De se confronter aux erreurs et aux difficultés, et de pouvoir les dépasser.
- De pouvoir attendre, différer, et supporter la frustration.
- De dépasser la toute-puissance imaginaire pour accepter le principe de réalité.
- D'accepter et d'intégrer les règles de l'école et de la société.
- ...

Le projet d'aide pour un enfant se doit d'être interrogé, réajusté, lorsqu'il en est besoin. Ces objectifs spécifiques peuvent être complétés, précisés ensuite, en fonction de la meilleure connaissance par le rééducateur de la situation de l'enfant. Un projet ne doit pas se transformer en un carcan rigide qui irait à l'encontre des objectifs recherchés. C'est ce que rappelle le texte de la circulaire de 2002 : « La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette évolution¹. »

Si la suspicion du statut symptomatique de la difficulté scolaire d'un enfant, influence d'une manière déterminante, le projet rééducatif formulé pour lui et les objectifs visés, quels sont les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs ?

3. Les moyens mis en œuvre

Les modalités du choix des moyens spécifiques à proposer à un enfant, dépendent en grande partie de la conception de la praxis rééducative dans laquelle le rééducateur inscrit sa pratique.

Le rééducateur offre à l'enfant, dans l'école, puisque c'est là qu'il vient manifester son symptôme, un espace sécurisé de parole et de représentation, suffisamment à l'écart du groupe et de la classe. Il lui propose :

1. Un détour par rapport aux apprentissages (Le « détour » est d'abord évitement de la violence exercée contre le symptôme, respect des défenses de l'enfant contre l'angoisse).
2. Un lieu d'écoute individualisé, régulé par un cadre spécifique, et un adulte disponible, garantissant la sécurité de sa parole.
3. La possibilité de se dire, de jouer, de rejouer, d'exprimer ses difficultés, ses questions, par toutes les médiations possibles et sous toutes les formes (par le corps, les images et les mots).
4. La possibilité d'être actif et d'expérimenter au sein d'une relation suffisamment contenante et étayante, les réponses qu'il apporte.
5. Un temps qui lui soit personnel, dégagé de la pression du groupe, mais rythmé par des scansion, régulé par un cadre.
6. Une rencontre individualisée (y compris, éventuellement, au sein d'un très petit groupe), « là où il en est », avec quelqu'un qui lui fait confiance, qui l'imagine capable et désireux d'y arriver.
7. Une alliance et un accompagnement dans son parcours.
8. La possibilité de mettre en jeu son imaginaire, de le symboliser.
9. L'invitation à entrer dans la culture scolaire.
10. La possibilité de décider des choses importantes qui le concernent, de prendre des initiatives.

¹ Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, point II.4, p. 3.

Lorsque le rééducateur s'interroge sur les moyens spécifiques qu'il va proposer à l'enfant pour que celui-ci réalise son processus rééducatif, il est conduit à se poser un certain nombre de questions.

- Va-t-il proposer à cet enfant une aide individuelle ou au sein d'un petit groupe ?
- Certaines médiations lui paraissent-elles plus appropriées que d'autres pour atteindre les objectifs spécifiques définis dans le projet individuel ? Comment va se faire leur choix ?

Rééducation individuelle ou en groupe ?

Si le rééducateur propose à un enfant une rééducation individuelle ou en petit groupe (quand la réalité du contexte lui en donne la possibilité), c'est qu'il pense que l'une ou l'autre médiation est plus appropriée pour aider cet enfant.

L'expérience d'un groupe peut aider l'enfant, en particulier, à expérimenter des places nouvelles, à se confronter aux autres, à articuler monde privé familial et monde social scolaire. La fonction du groupe sera de devenir groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel pour l'enfant. La modalité du groupe est donc bien considérée comme une stratégie, une méthode ou un support. On ne fait pas « du groupe » pour faire « du groupe ». Le choix de cette modalité d'intervention doit se référer à des objectifs précis que ne pourraient atteindre ou plus difficilement, ou encore plus lentement une aide individualisée, pour un enfant donné et à un moment précis.

Quelles médiations et quelles modalités pour leur choix ?

Si l'on peut avancer que tous les praticiens s'accordent pour privilégier les médiations favorisant l'expression de l'enfant et les processus de symbolisation, c'est peut-être sur la question des modalités du choix des médiations¹ que divergent le plus les pratiques, que ce soit au niveau des séances préliminaires ou au niveau de la rééducation comme telle, une fois que celle-ci est engagée.

Qui choisit la médiation ? Et pourquoi ? Cette question du choix apparaît directement liée à la conception que l'on se fait du positionnement du rééducateur et de sa place dans le discours.

Ivan Darrault et Jean-Pierre Klein préconisent une observation de l'enfant au cours des séances préliminaires, dans un but de repérage des « zones d'aisance, de réussite » de celui-ci, comme de ses « zones de résistance² ». Ils font l'hypothèse que proposer à l'enfant des médiations dans le premier registre ne le stimulera pas pour travailler vraiment, des contraintes étant nécessaires pour qu'un processus créatif s'instaure. Lui proposer des médiations dans ses « zones de résistance » ne peut que renforcer celles-ci. Un des objectifs des séances préliminaires consiste donc, pour ces auteurs, à repérer des médiations à proposer à l'enfant, situées dans « une zone intermédiaire », à mi-chemin entre les deux premières zones, médiations qui offrent en elles-mêmes des contraintes propres à susciter les processus créatifs de cet enfant.

Il existe des positions différentes. Pourquoi interdire à l'enfant une médiation dans laquelle, au contraire, il se sent à l'aise ? On peut penser que l'enfant, quel que soit le support, dira ce qu'il aura à dire, s'il ressent le besoin de le dire et si on lui en laisse la possibilité. On peut penser que le sujet, en l'occurrence l'enfant, est seul à pouvoir choisir, à savoir ce qui lui convient, à savoir ce qui le concerne. Même s'il n'est pas encore « séparé », capable

¹ Un texte, présent sur ce site, interroge la différence entre « Médiation, objet transitionnel et objet de relation ».

² Darrault-Harris, I. ; Klein, J.P. 1993, *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF, Forums sémiotiques.

d'exprimer un désir propre, même s'il est encore passif, soumis, aliéné dans le désir de l'autre, lui offrir des choix, c'est l'inciter à faire émerger son désir et lui prouver qu'on lui fait confiance pour y parvenir. C'est l'aider à devenir ce que l'on anticipe pour lui. Augustin Ménard¹ insiste sur le changement de place dans le discours du rééducateur vis-à-vis de l'enfant. Dans l'école, il est normal et structurel que les adultes et les programmes choisissent pour l'enfant. On peut considérer, semble-t-il, que ce changement de positionnement du rééducateur se manifeste, entre autres, par la question du choix des médiations de la rencontre rééducative. Au sein de cette rencontre, quitter le « discours de la science » au sens lacanien, le discours de « celui qui sait », et accepter de tenir la place de « celui qui ne sait pas » pour l'autre ce qui concerne sa vie, ce qui est bon pour lui, celui qui ne sait pas la « clef » de ses difficultés, celui qui s'interdit de décider à sa place, correspond à une posture qui impose de pouvoir lâcher sur nos désirs d'emprise, de maîtrise, sur le plan non seulement conscient mais aussi inconscient.

Cette position difficile, qui n'a rien à voir avec le laisser-faire, le rééducateur parviendra à la tenir, en interrogeant sans cesse ses propositions à l'enfant, ses propres positionnements, en se référant et en s'étayant sur le cadre rééducatif, au regard d'une praxis préalablement conçue. Pourtant, l'enseignant, par sa demande d'aide, les parents lorsqu'ils en sont demandeurs pour leur enfant, l'enfant lui-même, nous mettent à cette place de « Sujet-supposé-savoir ». Il est même important que nous acceptions de l'occuper transitoirement afin que la confiance en nos capacités professionnelles puisse s'instaurer chez nos interlocuteurs. C'est la condition pour que ce moteur de la relation, que la théorie psychanalytique nomme le transfert, puisse s'instaurer. Il est tout aussi important que le rééducateur ne campe pas sur cette position qui lui donne, certes, du pouvoir sur l'autre, et qu'il s'en décale pour que l'enfant se mette au travail sur ce qui le concerne. L'objectif prioritaire de l'aide rééducative est bien que la parole et le désir de l'enfant comme sujet un tant soit peu séparé, actif et créatif puisse émerger. Il convient donc de lui laisser de la place.

Lorsque le rééducateur opte, dans sa pratique, pour une invitation faite à l'enfant de choisir ses médiations, il peut se réserver cependant la possibilité de lui proposer un autre support, que l'enfant peut donc refuser. Conserver cette possibilité, permet de tenter de faire rupture, de créer un écart, sans faire violence, lorsque l'enfant semble s'enfermer dans des répétitions. Elle permet également, souvent, de réguler l'activité de l'enfant lorsqu'il en change sans cesse, ou encore lorsqu'il a tendance à utiliser une grande quantité de matériel, comme dans une fuite en avant. Que l'enfant puisse refuser la proposition de l'adulte, permet cependant parfois de tempérer l'impatience de l'aidant, lorsque son désir de changement pour l'enfant est peut-être prématuré quant à ce que celui-ci doit encore élaborer pour lui-même, avant de passer à autre chose.

L'expérience clinique montre que l'enfant sait choisir la médiation qui lui convient le mieux, au moment où il en a besoin.

Alors qu'il « avait trop d'embrouilles » dans la tête, Benoît, par exemple, a justement choisi une construction, un parcours, une mise en ordre. Puis il a posé, à partir des médiations qu'il choisissait, certaines des questions qui le préoccupaient, au moment où il sentait opportun de le faire. Pascal a mis en scènes des bagarres mortifères entre des petits animaux, alors qu'il assiste, impuissant, à des conflits violents entre ses parents.

¹ Ménard, A. 1994, L'acte de parole en rééducation, *Actes du X^e Congrès FNAREN, L'enfant, la parole, l'école*, 25-28 mai 1994, Nîmes, pp. 76-80.

4. La coordination entre les différents partenaires du projet : Travailler ensemble pour aider l'enfant

La présence du rééducateur dans l'école, autorise des rencontres informelles fréquentes avec les enseignants, et peut constituer un étayage important et quelquefois réciproque entre professionnels, lorsque les choses semblent se fermer, piétiner, ou encore « exploser » en classe, voire au sein du processus rééducatif. Le projet d'aide rééducatif individuel prévoit des rencontres régulières avec l'enseignant. Les rééducateurs optent souvent pour des rencontres espacées de 6 à 8 semaines. L'objectif de ces rencontres est un éventuel réajustement des projets respectifs.

Dans son projet et cadre pédagogiques, l'enseignant analysera par exemple les points sur lesquels il pourra « lâcher » provisoirement avec l'enfant, ou au contraire, tenir fermement certaines règles pour cet enfant dans le groupe-classe. De son côté, le rééducateur peut estimer nécessaire de préciser à nouveau les activités propres à chaque espace, ou orienter plus nettement ses interventions afin de, par exemple, solliciter davantage l'imaginaire de l'enfant. Je pense à une fillette de CP qui venait écrire en rééducation et refusait toute trace dans la classe. Ce constat, renvoyé à la fillette, a pu prendre un statut symbolique, car il a fait exister l'absent, la classe, l'enseignante, et articuler deux espaces dans l'école. L'enfant prend conscience que des adultes s'intéressent à lui, souhaitent qu'il soit plus heureux à l'école et qu'il réussisse, mais aussi qu'ils unissent leurs efforts pour cela. Les professionnels doivent cependant veiller à ne pas redoubler une pression parentale qui est parfois déjà forte et à « laisser du jeu » ... Parfois d'ailleurs, l'enfant tente de « jouer » des personnes et des espaces comme le fait parfois un enfant entre ses parents.

La mise en place d'une aide rééducative, si elle requiert leur autorisation, parvient d'autant mieux à atteindre ses objectifs chaque fois qu'elle peut y associer, dans la mesure du possible, les parents. D'autre part, comme le souligne la circulaire de 2002, « les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet¹. » Le projet rééducatif prévoit la rythmicité des rencontres avec eux.

Le projet rééducatif individuel nomme les partenaires spécifiques qu'il sera nécessaire de rencontrer pour mieux appréhender la situation d'un enfant, pour mieux l'accompagner et l'aider, et prévoit la fréquence des rencontres avec eux. Ces partenaires peuvent être multiples. Aux enseignants et aux parents, peuvent s'ajouter : les services de PMI², de justice, l'orthophoniste, le CMP³, le CMPP, l'Hôpital de jour, le SESSAD⁴... Dans certains cas, les services sociaux, par exemple, peuvent être les plus compétents pour intervenir lorsque les difficultés de l'enfant sont directement en lien avec ses conditions de vie, de nourriture, de logement. Le médecin ou l'infirmière scolaires seront requis lorsque des problèmes de santé sont en jeu. Ceci n'exclut pas d'aider parallèlement l'enfant à l'école. Le projet d'aide doit alors organiser non seulement les conditions d'un partenariat mais celui d'une véritable coopération entre les différents partenaires, garantissant la pertinence et la cohérence de leurs interventions. Dans ce cas, les différentes rencontres répondent au besoin de réguler les actions entreprises.

5. Des repères pour l'évaluation de l'aide rééducative

Dans un passage déjà cité du texte de la circulaire de 2002, nous avons lu : « Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit

¹ Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, point II. 4.

² Protection maternelle et infantile.

³ Centre Médico Psychologique.

⁴ Service d'Education spéciale et de soins à domicile.

la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation¹. »

Quels repères se donne-t-on pour évaluer l'évolution de la situation de l'enfant² ?

- Cette évaluation est *interne* : c'est l'évolution de l'enfant au cours de son processus rééducatif, repérée par le rééducateur et par l'enfant lui-même.
- Elle sera également *externe* : c'est l'évaluation des changements opérés par l'enfant, constatés par l'enseignant et les parents de cet enfant.
- Il s'agira également d'évaluer l'évolution du projet lui-même (ce qui a été tenu ou non des décisions prises...), ce qui doit être réajusté, etc.

La question de la durée

Lorsque le rééducateur abandonne le discours du *Savoir* pour se positionner dans une praxis qui assigne à l'enfant d'occuper la place de sujet dans son processus rééducatif, il ne peut décider à sa place de la durée de ce processus. Si le rééducateur construit le projet rééducatif, s'il est responsable du cadre qu'il pose à l'enfant, des conditions de son accueil et de ses propres positionnements au sein des rencontres, il ne saurait préjuger de ce que va dire, jouer, répéter l'enfant, de ses retours en arrière, de ses progressions et de ses stagnations. Dans une métaphore faisant appel au tisserand, toutes les informations et hypothèses qui ont pu conduire à l'indication, celles qui continuent à s'élaborer ensuite, font partie de la chaîne du tissage, en articulation avec le cadre rééducatif posé par le rééducateur. Celui-ci se tiendra dès lors en position d'accompagnement de l'œuvre qui s'élabore, veillant à la solidité du cadre, vigilant pour aider à renouer un fil qui se casse dans la chaîne. Cependant, le tisserand est l'enfant. C'est lui qui a la responsabilité de la création de l'ouvrage, c'est lui qui monte la trame du tissage, qui en arrange, qui en organise les différents composants, à son rythme et selon ses besoins. Il le fera, compte tenu de ses difficultés particulières, et grâce aux ressources dont il dispose.

Le rééducateur rencontre l'enfant « là où il en est », afin de l'accompagner dans son cheminement, dans son parcours dont lui seul détermine les méandres, les pauses, les « retours sur ses pas », le campement sur des positions familières, qu'il éprouvera comme nécessaires, afin de s'assurer de sa route et de lui-même. Il faut parfois beaucoup de temps pour que la confiance en un nouvel adulte s'instaure chez un enfant qui a justement « de bonnes raisons » de ne plus faire confiance à quelque adulte que ce soit. Le rééducateur est quelquefois mis à distance, suspect, quant il n'est pas l'objet qui cristallise toutes les oppositions, toutes les révoltes. Plus la charge d'angoisse est grande, plus il faudra de temps à l'enfant pour qu'émergent certaines questions, au-delà des résistances, des mécanismes de défense, pour que se rejouent certains événements. Il faut parfois de nombreuses répétitions pour que se construise enfin une réponse un peu différente qui fera ouverture, qui ménagera un écart suffisant pour que l'élaboration se poursuive.

Cette position du rééducateur vis-à-vis du temps peut aller à l'encontre de certaines demandes institutionnelles, pour ne pas dire injonctions parfois, qui voudraient qu'un « projet rééducatif bien construit » détermine à l'avance la durée prévisionnelle de la rééducation, ce qui permettrait sans doute de « planifier » « les prises en charge ». L'emploi du vocabulaire traduit d'ailleurs le paradigme « rentabiliste » dans lequel se situent ceux qui parlent ainsi. Les rééducateurs doivent disposer d'arguments pour défendre d'autres positionnements qui s'étayent sur la réalité de la clinique et qui se réfèrent à des positions éthiques.

¹ Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, Point II. 4, p. 3.

² Un texte, présent sur le site, a comme titre : « L'évaluation de l'aide rééducative ».

Réajustement du projet d'aide, ses limites et acceptation de ne pas tout maîtriser ...

Le réajustement du projet d'aide peut aller jusqu'à un changement d'indication. Le professionnalisme de chacun consiste à savoir reconnaître ses limites, et à accepter, quand cela s'avère nécessaire, de « passer la main ». Cette situation limite impose de prévoir et de mettre en œuvre toutes les précautions indispensables de préparation de la séparation avec l'enfant, afin que celle-ci ne soit pas vécue par celui-ci comme une rupture ou un abandon.

6. La question de l'arrêt

Le projet d'aide rééducative pour un enfant, prévoit sa fin dès le départ, et doit préparer la séparation avec l'enfant¹. Nous terminerons en reprenant le texte de la circulaire de 2002 : « L'organisation temporelle des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire². »

CONCLUSION

La question du projet rééducatif ouvre bien entendu sur celle de l'évaluation des effets de son processus rééducatif pour l'enfant. De quels repères le rééducateur va-t-il pouvoir se munir afin de pouvoir lire et comprendre un peu ce qui se passe pour tenter d'accompagner « au mieux » cet enfant dans ses élaborations ? Comment va-t-il pouvoir estimer les « effets » de la rééducation pour l'enfant ?

En conclusion sur cette question du projet rééducatif, je propose une fiche qui synthétise les différents points que nous venons d'aborder et qui peut constituer un repère pour l'élaboration du document écrit requis.

Le déroulement d'une aide rééducative

La demande

De qui vient-elle ? (Enseignant, parents, enfant).

- Sous quelle forme ? (Ecrute, orale, informelle).
- Date de cette demande.
- Date de la rencontre avec le demandeur.
- Les motifs de la demande (à partir de la feuille de demande et des entretiens avec l'enseignant, les parents et l'enfant).

Les rencontres

Avec l'enseignant.

- Date.

Première rencontre avec les parents.

- Date.

¹ Un texte présent sur le site, a comme titre : « La fin de l'aide rééducative ».

² Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*, point II.4, p. 4. C'est moi qui souligne.

- Un ou deux parents ? Présence de l'enfant ?
- Autorisation des séances préliminaires.

Les partenaires à rencontrer.

- Qui ?
- Dates des rencontres.

Les séances préliminaires à une aide éventuelle

- Assumées par qui ?
- Date de la première rencontre.
- Le nombre.
- Le positionnement de l'enfant lors des séances préliminaires. S'est-il approprié cet espace, comment s'est-il situé dans la relation ? Quelles médiations a-t-il privilégié ? Quelles résistances sont apparues ? Comment se situe-t-il par rapport à la dimension scolaire ? Quelles sont ses ressources ? Quels axes de travail apparaissent comme prioritaires pour cet enfant ? (Ses besoins).

La décision en synthèse du RASED

- Date.
- Avis : aide proposée et laquelle ?
- Sous quelle forme ? (Rencontres individuelles ou en petit groupe, accompagnement conjoint des parents par la psychologue scolaire par exemple).
- Les partenaires à rencontrer et la fréquence des rencontres.

Deuxième rencontre avec les parents

- Date.
- Présence d'un ou deux parents ? Présence de l'enfant ?
- Compléments d'information si nécessaire (de l'ordre du communicable).
- Leur autorisation (ou non) de l'aide pour leur enfant.
- L'accord (ou non) de l'enfant.
- Ce qui est demandé aux parents.
- Fréquence des rencontres.
- Date de la prochaine rencontre.

Rencontre avec l'enseignant, l'équipe pédagogique

- Date.
- Retour sur la démarche d'analyse de la demande. Son avis. Le point sur l'évolution de l'enfant.

Les modalités de l'aide à l'enfant

- Objectifs de l'aide pour cet enfant.
- Fréquence des séances avec l'enfant.
- Leur moment dans la semaine (négocié avec l'enseignant).
- Leur durée.
- La rythmicité des rencontres de régulation et de réajustement du projet rééducatif avec les partenaires.
- Les stratégies adoptées (rencontres individuelles ou en petit groupe par exemple).
- Ce que l'enseignant va mettre en place pour aider l'enfant.

- Ce que l'équipe de cycle, l'école va mettre en place pour aider l'enfant.

Les modalités de l'évaluation

- Les indicateurs et critères (établis en concertation) grâce auquel les partenaires s'accorderont pour reconnaître la réalisation des objectifs spécifiques de l'aide rééducative pour cet enfant-là.
- La prévision de la rythmicité des rencontres pour régulation et réajustements du projet rééducatif avec les partenaires, pour « faire le point ».

Les différentes rencontres avec l'enseignant, l'équipe pédagogique

- Dates (elles seront inscrites au fur et à mesure).
- L'indication des réajustements décidés lors des rencontres avec les partenaires (Ce document sera complété le moment venu par la prévision d'arrêt de l'aide ou de prolongation sur l'année scolaire suivante par exemple).

Autres rencontres avec partenaires internes et externes à l'école

- Dates.
- Objet.

Bibliographie

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, *B.O. n° 16 du 9 avril 1990*, p. 1043, Point 2.1.

Le projet d'école, Hachette écoles, CNDP, 1992.

Circulaire du 30 avril 2002, *B.O. n° 19 du 09.05.2002*.

Référentiel de compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, *Bulletin officiel spécial n° 4 du 26 février 2004*, M.J.E.N.R., Annexe 1, p. 6-13.

Darrault-Harris, I. ; Klein, J.P. 1993, *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF, Forums sémiotiques.

Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture.

Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire*, livre XVII, Notes de cours.

Lévine, J. 1993, « Transfert et contre-transfert en rééducation. La notion d'écoute tri-polaire », *Actes du IX^e Congrès FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant.

Ménard, A. 1994, « L'acte de parole en rééducation », *Actes du X^e Congrès FNAREN*, L'enfant, la parole, l'école.

Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot. trad. française. 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme.

Winnicott, D. W. 1965, « Elaboration de la capacité de sollicitude », dans *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974.

Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Paris, Gallimard, éd. 1986.

L'AIDE REEDUCATIVE A L'ECOLE, QUEL PROJET ?	1
Introduction	1
I. Qu'est-ce qui est prescrit par les textes officiels ?.....	2
II. Interactions et nécessité de cohérence entre les différents projets	2
1. Cohérence entre le projet de circonscription, le projet d'école et le projet de RASED.	3
2. Cohérence entre le projet d'école et le projet de RASED	3
3. Cohérence entre les différents projets au sein de l'école	4
4. Cohérence entre le projet du RASED et le projet général de l'aide rééducative	5
III. Le projet individuel d'aide rééducative	6
1. L'état des lieux, une analyse de la situation	7
2. Les propositions rééducatives faites à l'enfant	11
3. Les moyens mis en œuvre	13
Rééducation individuelle ou en groupe ?	14
Quelles médiations et quelles modalités pour leur choix ?	14
4. La coordination entre les différents partenaires du projet : Travailler ensemble pour aider l'enfant	16
5. Des repères pour l'évaluation de l'aide rééducative	16
6. La question de l'arrêt.....	18
Conclusion.....	18
LE DEROULEMENT D'UNE AIDE REEDUCATIVE	18
La demande	18
Les rencontres	18
Les séances préliminaires à une aide éventuelle	19
La décision en synthèse du RASED.....	19
Deuxième rencontre avec les parents	19
Rencontre avec l'enseignant, l'équipe pédagogique	19
Les modalités de l'aide à l'enfant	19
Les modalités de l'évaluation.....	20
Les différentes rencontres avec l'enseignant, l'équipe pédagogique	20
Autres rencontres avec partenaires internes et externes à l'école	20
BIBLIOGRAPHIE	20