

Mai 2001, *Evolutions psychomotrices*

La rééducation à l'école : une des voies pour « Prévenir plutôt que guérir »

Jeannine DUVAL HERAUDET

Argument

La rééducation a été l'un des moyens créés par l'école pour tenter d'enrayer un mouvement d'exclusion généralisée des élèves, du centre vers la périphérie du système. Les rééducateurs et les centres de formation ont fait évoluer le premier modèle rééducatif de 1970. Ils ont élaboré les fondements théoriques et les méthodes des pratiques actuelles en RASED contre la prégnance d'une approche médicale de la difficulté scolaire. Cette évolution a été confirmée par les textes officiels de 1990. La rééducation à l'école correspond aujourd'hui à une aide psychopédagogique qui s'adresse à un enfant non disponible pour être écolier et élève.

Mots clés

rééducation
difficulté « ordinaire »
écoute globale
empêchement
cadre

La première idée qui sous-tend nos analyses est que la rééducation a été créée par l'école comme une des réponses à une situation de crise. La deuxième est que la conception de la difficulté scolaire, puis celle des réponses rééducatives, ont rencontré de grandes difficultés à se dégager d'une conception médicale de la difficulté scolaire. Instituer au sein de l'école « des enseignants qui n'enseignent pas » était pour le moins insolite. La première question qui se pose peut donc se formuler ainsi : « Par quelles voies l'institution scolaire a-t-elle été amenée à créer un corps professionnel de rééducateurs ? »

L'école contrainte de créer

Nous proposons de rapprocher ce qui a conduit à mettre en place, entre autres mesures, la rééducation à

l'école, d'un processus créatif tel que le décrivent WINNICOTT¹ ou KAES.

1. Une idéologie universaliste sous-tend une phase d'illusion...

Les lois scolaires dites de Jules FERRY, en instaurant la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaire en 1881 et 1882 reposaient sur un postulat : tous les hommes sont égaux devant l'appropriation du savoir, à partir du moment où ils y ont accès. Ce que l'on nommera « l'égalité des chances » y trouvera son origine. Un deuxième postulat influencera profondément et pour longtemps la pédagogie : les enfants se développeraient à un rythme identique et selon un modèle linéaire, continu, allant du « sauvage » à l'homme civilisé, de l'ignorance au savoir².

2. Une brèche dans l'idéologie...

Moins de vingt années après la création de l'instruction publique, il faut se rendre à l'évidence : un nombre croissant d'enfants mettent en échec cette idéologie de « l'égalité des chances ». Si la réussite d'un grand nombre trouve son origine dans leurs dons ou leur mérite, la paresse ou la mauvaise volonté de ceux qui sont qualifiés de « cancre » expliquent-elles leur résistance à l'instruction prodiguée ? Leur seule présence ouvre une brèche dans l'idéologie de l'universalité du désir de connaissance ou de la possibilité de s'approprier le savoir.

S'ouvre alors pour l'école une période de crise au cours de laquelle les limites de la scolarisation « ordinaire » se resserrent vers le centre du système.

3. Une crise...

« L'idiot » est accueilli à l'asile. L'école peut-elle instruire tous les autres enfants ? En 1908, Alfred BINET et Théodore SIMON construisent une « échelle métrique de l'intelligence ». Les enfants dont le développement intellectuel est en retard par rapport à celui de la moyenne des enfants de leur âge, sont classés comme « arriérés d'école ». Leur désignation par un terme directement issu du registre médical asilaire connote médicalement, d'emblée, leur échec. On pense qu'il est nécessaire de scolariser ces « anormaux » différemment des autres enfants. 1909 voit s'ouvrir les premières classes de perfectionnement³, première structure ségrégative au sein de l'école, pour les exclus du centre du système. La conception du caractère organique, permanent, « incurable » de leur déficit intellectuel s'oppose à un possible « rattrapage » du retard.

¹ WINNICOTT, D.W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF Gallimard, 1971, éd. 1986, 213 p., pp. 19-24.

² Sommes-nous bien certains que ce modèle n'est pas encore très prégnant ?

³ Loi du 15 avril 1909, *Ecoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés*.

Une forte expansion démographique, le besoin croissant d'une main d'œuvre qualifiée, entraîneront une massification de la scolarisation à partir de 1945 et l'allongement de sa durée¹. Le public scolaire devient de plus en plus hétérogène. Le nombre de ceux qui ne parviennent pas à suivre la « voie royale » d'une longue scolarité « sans histoires » augmente. Autour des années 1960-70, l'école accélère le mouvement de sélection, d'exclusion et de ségrégation des élèves qui ne s'adaptent pas ou mal au système scolaire. Les classes de perfectionnement se multiplient. On leur adjoint un florilège de classes spéciales, au niveau du collège.

L'échec scolaire devient un problème de société. L'analyse des sociologues remet profondément en cause le fonctionnement du système éducatif et l'organisation de filières scolaires de plus en plus étanches². Il est urgent pour l'école, mise en accusation, de trouver d'autres solutions, afin de sortir de la crise. Elle va en premier lieu instaurer des structures destinées à prévenir les échecs massifs trop souvent constatés chez les élèves.

4. Une création de l'école... issue d'une période de « tâtonnement »...

Si les sociologues avaient dénoncé la corrélation entre échec scolaire et origine socio-culturelle des élèves, dans le même temps, une autre explication de cet échec est avancée : un certain nombre d'enfants seraient atteints de dyslexie, d'origine génétique. A une étiologie organique correspondent des réponses médicales ou médicalisantes. Il faut donc dépister les troubles, les repérer dès leurs premières manifestations, redresser par des rééducations appropriées ce qui s'est mal organisé. Les critiques de ces conceptions sont cependant nombreuses, les controverses passionnées.

L'école est assignée de toutes parts à entreprendre une réforme demandée avec insistance de l'intérieur ou de l'extérieur de l'institution scolaire. En prolongement de grands pédagogues qui l'ont affirmé depuis longtemps³, de nombreuses voix affirment la nécessité de considérer la globalité de la personne de l'enfant dans son contexte de vie, et l'origine affective, relationnelle, d'un grand nombre de difficultés scolaires. Entre une approche psychopédagogique de la difficulté de l'enfant et la « chasse à la dyslexie », que va choisir l'école ?

¹ 1959 : prolongement de la scolarité jusqu'à seize ans (rendue effective à partir de 1967).

² BOURDIEU, P., et PASSERON, J.C., *La Reproduction*, Les ed. de Minuit, coll. Le sens commun, 1970, 279 p.
BAUDELLOT, C., et ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, Cahiers libres, 1971, 336 p.

³ Nous ne pouvons citer ici que quelques-uns d'entre eux : COMENIUS (1592-1670), PESTALOZZI (1746-1827), Maria MONTESSORI (1870-1952), Adolphe FERRIERE (1879-1960), John DEWEY (1859-1952), Célestin FREINET (1896-1966), A.S. MAKARENKO (1888-1939), A. AICHBORN (1878-1973), L'équipe du groupe expérimental de pédagogie active (direction de R. GLOTON) (1962), M. LOBROT (1966 : la pédagogie institutionnelle), etc...

<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

L'institution scolaire décide de développer les *moyens de prévention* de l'échec scolaire. Dès 1961, elle commence à former au Centre de Beaumont-sur-Oise, des *maîtres chargés de la réadaptation psychopédagogique*. Il est précisé que cet instituteur spécialisé est chargé de « rééducations des troubles dans le langage oral et écrit » et de « la réadaptation des élèves »⁴. Il est clair que cette formulation assigne à ces maîtres un objectif précis de lutte contre ce qui a été défini comme « la dyslexie ». Ces premiers « rééducateurs » se voient adjoindre, en 1964, des « maîtres chargés de réadaptation psychomotrice »⁵. La mission de ceux-ci est de réadapter les « enfants d'intelligence normale ayant des difficultés dans le domaine psychomoteur ».

La circulaire du 9 février 1970 met en place des classes d'adaptation et des GAPP (Groupes d'aide psychopédagogique), au sein du système de l'Éducation Nationale⁶. Le groupe d'aide psychopédagogique est constitué d'un psychologue scolaire auquel sont adjoints deux rééducateurs⁷. Les rééducations se font individuellement ou en petits groupes, et l'enfant continue à fréquenter une classe ordinaire. C'est le rééducateur qui se déplace. Un secteur, qui peut comprendre plusieurs groupes scolaires, lui est attribué⁸.

Ainsi, au lieu d'exclure le déviant, le « non-conforme », celui qui ne s'adapte pas aux attentes de la classe « ordinaire », on va l'y maintenir, tout en tentant parallèlement et ponctuellement de l'aider à résoudre ses difficultés, dans une aide spécifique et individualisée, provisoire et en marge de cette classe. La rééducation semble donc pouvoir être une alternative au seul mouvement d'exclusion envisagé jusque là.

Cependant, les présupposés qui orientent cette création, les objectifs spécifiques et les méthodes de ces rééducations soulèveront rapidement un certain nombre de problèmes, dont celui d'un difficile dégageant des conceptions médicalisantes de la difficulté scolaire.

D'une approche clivée à une écoute globale de l'enfant en difficulté scolaire

⁴ Circulaire du 15 février 1960, organisant une première formation de « rééducateurs en psychopédagogie » au Centre de formation de Beaumont-sur-Oise.

⁵ La circulaire du 28 octobre 1964 organise la première formation de rééducateurs en psychomotricité, au centre de formation de Beaumont-sur-Oise.

⁶ Circulaire n°. IV 70-83, Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 8 du 19-02-70, 689-696.

⁷ Un rééducateur en psychopédagogie et un rééducateur en psychomotricité.

⁸ Un GAPP devait être implanté, dans les projets, pour un secteur de 1000 élèves. Cet objectif n'a jamais été atteint, loin s'en faut.

1. Observer, dépister, traiter...

Il apparaît à l'évidence que les troubles du développement, les difficultés scolaires, sont alors envisagés dans une conception fonctionnaliste, instrumentaliste. On cherche à cerner l'élève en difficulté, à diagnostiquer la défaillance, la déficience, les lacunes des fonctions langagières, des fonctions motrices ou de repérage corporel. Il va être nécessaire de dépister les difficultés dès leur apparition, en s'aidant de l'observation continue de l'enfant. Puis il faudra mesurer l'écart de l'enfant à la norme, le degré de déviance 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 »¹ et relève d'un traitement par des structures médicales extérieures, ou « moins grave » et peut être traité à l'intérieur de l'école. Selon la nature des troubles de l'enfant, c'est à dire selon le symptôme dominant, une aide à dominante corporelle ou une aide à dominante cognitive et langagière lui sera proposée.

Les deux formes de rééducations seront donc d'abord fonctionnelles, instrumentales, réparatrices et correctrices.

2. Mises en doute...

La première remarque qui s'impose est que ces aides ainsi organisées correspondent à une conception clivée de l'élève entre son corps et son esprit, présumé dualiste tenace dont la psychologie avait déjà eu bien du mal à se dégager.

Très vite, les rééducateurs se rendent compte que la répétition, même différente, que le renforcement quantitatif peut devenir rapidement « acharnement pédagogique » ou « gavage ». Multiplier les exercices de lecture quand un enfant a des difficultés en lecture, multiplier les dictées ou les exercices d'orthographe devant son impossibilité à intégrer ces apprentissages, ne résout pas toujours les difficultés de cet enfant, renforce même quelquefois les résistances ou déplace le problème, ignorant délibérément la valeur d'appel de cette difficulté qui peut être un symptôme, signe « d'autre chose ».

Dans la réalité du terrain pourtant, la nécessité d'un « détour » par rapport au symptôme de l'enfant s'imposait souvent aux praticiens, au regard de ce qu'ils pressentaient du sens de cette difficulté, et ce d'autant plus avec les enfants les plus jeunes, à l'école maternelle. La rencontre avec l'enfant en difficulté invitait à repenser la conception même de cette aide. C'est à cette tâche que se sont consacrés les rééducateurs en lien avec les centres de formation, tentant d'intégrer les connaissances issues des Sciences Humaines. S'ouvre alors une période de « crise », de recherche intense de nouveaux repères, de nouvelles élaborations de la pratique rééducative qui entre à son

tour dans une démarche créative. Celle-ci aboutira à une transformation profonde de la conception même des aides apportées à l'enfant au sein de l'école et à la transformation des GAPP en RASED² par un nouveau texte instituant, en 1990.

3. Un contexte social et scolaire en évolution

Après un paroxysme des phénomènes d'exclusion, les années 1970-1975 semblent marquer la fin d'une politique prioritairement ségrégative dans l'éducation. Deux lois, en 1975, signent une volonté radicale de changement de politique. Ce sont, d'une part la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées³, et celle qui supprime les filières de collège, en instituant le Collège unique⁴. En 1981, sont instituées les Zones d'éducation prioritaire (ou ZEP). Entre 1989 et 1990, une série de textes fondamentaux vise à mettre en œuvre une réforme profonde du système scolaire pour tous les enfants⁵. On affirme avec force que ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter au système, mais l'inverse. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'impose, assortie d'une mise en place des cycles à l'école élémentaire⁶.

Les conceptions de l'aide à l'élève en difficulté vont s'en trouver modifiées.

4. On se construit et on apprend « en relation »

Le manque de capacités intellectuelles est un concept renouvelé et relativisé. L'intégration progressive des apports de PIAGET, de WALLON, de VYGOTSKY ou de ceux de la psychanalyse concernant la construction de son intelligence par l'enfant, fait admettre d'une manière généralisée, que cette élaboration s'effectue sous l'action conjuguée des forces personnelles de l'enfant et de la stimulation de son entourage. Elle contribue de ce fait à réfuter la conception d'un caractère inné et définitif de l'intelligence pour, au contraire, mettre en évidence sa dimension dynamique, évolutive, soumise aux variations du contexte.

Une évidence s'impose : ni le handicap ni la pathologie ne semblent être à l'origine de la difficulté scolaire de

² Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

³ confirmée et précisée par des circulaires, en 1982 et 1983.

⁴ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal officiel* du 1er juillet 1975 et rectificatif *J.O.* du 18 juillet 1975. Circulaire du 26 juin 1975. Le collège unique, (dite: *Réforme HABY*). (réorganisation du collège), et Loi du 11 juillet 1975 (dite *Loi HABY*). Instauration du "Collège unique".

⁵ En particulier, la Loi d'orientation sur l'éducation, 31 août 1989, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, N° spécial 4, 30 p. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 9.

1^{er} mars 1990, Une nouvelle politique pour l'école primaire, Discours du ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, du 15 février 1990, *IN Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 9.

⁶ En 1989, instauration de la politique des cycles à l'école élémentaire. A l'école maternelle, les cycles ne seront institués qu'en 1991.

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

certains enfants. Pourtant leurs enseignants se trouvent démunis face à eux. Il est nécessaire d'inventer d'autres réponses.

5. Un changement radical de point de vue - Du GAPP au réseau d'aides

Le texte du 9 avril 1990 : « *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* » (ou RASED)¹. Parmi les actions d'aide à l'enfant en difficulté à l'école, ce dernier offre à présent (en principe), deux types d'aides :

- l'aide spécialisée à dominante pédagogique,
- l'aide spécialisée à dominante rééducative,
- auxquelles se conjugue l'intervention du psychologue scolaire.

Un seul rééducateur remplace donc désormais les deux « rééducateurs » du texte de 1970.

Les rééducateurs sont d'anciens enseignants. Leur formation spécialisée se déroule sur deux années, dont une année complète en centre de formation comprenant des stages puis une année sur le terrain, avec des retours en centre de formation. Elle est sanctionnée par un examen théorique et pratique². Le métier de rééducateur est difficile, les tâches de celui-ci sont multiples et complexes. La plupart des praticiens éprouvent le besoin de prolonger et approfondir leur formation initiale par une formation continue conséquente, soit par des stages spécifiques organisés institutionnellement, soit par des initiatives personnelles à l'université par exemple, par des lectures, des conférences, des groupes de travail, ou sous la forme de groupes d'analyse de la pratique. Il faudra bien un jour que l'institution prenne en compte ce besoin d'une formation initiale renforcée et continue qualifiante.

Le droit pour l'enfant à une difficulté « ordinaire » ?

1. La prévention est l'affaire de tous - Des places et des fonctions différentes

Le texte de 1990 rappelle que les actions de prévention des difficultés de l'élève, comme les actions d'aide à l'élève en difficulté, concernent, en premier lieu, le maître de la classe. Réaffirmer la seule légitimité du maître de la classe dans la fonction d'enseignement, c'est aussi affirmer la nécessité de reconnaître à chacun des partenaires éducatifs, dans l'école, sa place et sa fonction spécifique, et c'est enjoindre à tous d'éviter la confusion des rôles.

¹ 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 19 avril 1990. Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990. Missions des psychologues scolaires. B.O. n° 16 du 19 avril 1990.

² CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires).

<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

Il est signifié que l'aide rééducative est indiquée lorsque l'aide pédagogique « différenciée » par le maître de la classe se sera avérée inopérante, et lorsque l'aide pédagogique du maître spécialisé ne s'avère pas appropriée, soit d'emblée, soit après l'avoir proposée pendant un temps à l'enfant. Le texte souligne l'importance revêtue par le lieu d'intervention de ces aides : l'école. Ce lieu les différencie profondément de celles qui sont prodiguées par des structures extérieures. L'aide à l'école n'est pas un obstacle à l'existence des secondes, il lui arrive même de les préparer et de les favoriser, si elles s'avèrent nécessaires pour l'enfant.

2. Une difficulté psychopédagogique

Que dit le texte ? « 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. »³ L'analyse des termes utilisés conduit à poser que l'enfant auquel sera proposée une rééducation est envahi par ses émotions, ses conduites ne sont pas ajustées aux situations scolaires, son désir d'apprendre et son estime de soi sont fortement entamés. L'enfant n'a pas achevé la construction des compétences nécessaires pour devenir un élève ou bien celles-ci sont à « reconstituer ».

On apprend que l'intervention se fait « individuellement ou en très petits groupes, auprès d'élèves de l'école maternelle ou primaire. »⁴ 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 d'emblée comme très différentes de celles qui s'étaient dégagées de la circulaire de 1970. A la lecture de ce texte, 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, comme une horloge qui ne fonctionne plus, mais que son fonctionnement psychique est pris en compte dans la globalité de sa personne. 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.

3. Un signe, un « message codé » adressé à l'école ?

C'est en ne s'adaptant pas à l'école, en n'apprenant pas ou en manifestant des comportements « dérangeants » ou inquiétants, que certains enfants, inconsciemment,

³ *ibid.*, p. 1042, point 2-2.

⁴ *ibid.*

tendent d'attirer l'attention sur eux et sur leurs difficultés, et d'appeler à la cantonade un interlocuteur qui voudra bien les écouter, les accompagner un moment dans leur détresse, les aider à sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvent. S'il y a signe, c'est que du désir existe, même s'il ne s'exprime pas dans les voies attendues...Cet appel restera-t-il sans écho ?

L'équipe du RASED analysera la situation globale d'un enfant, suite à la demande d'aide formulée pour lui la plupart du temps par son enseignant, mais aussi quelquefois par ses parents ou par l'enfant lui-même, et proposera à cet enfant et à ses parents l'aide qui semble la plus pertinente à ce moment-là pour l'aider à dépasser ses difficultés. Deux « bonnes raisons » au moins peuvent faire qu'un enfant éprouve des difficultés à devenir ou être un élève, sans qu'il puisse être suspecté a priori d'être malade et donc d'avoir besoin de soins à l'extérieur de l'école.

4. Des empêchements à être élève

- *L'enfant n'est pas prêt à entrer dans les apprentissages*
- Il n'a pas terminé d'élaborer suffisamment ce qui lui est nécessaire de sa construction psychique pour pouvoir entrer dans la culture scolaire, ses exigences et ses contraintes, dans les apprentissages et dans des relations sociales appropriées avec autrui, pour pouvoir créer des liens symbolisés avec les objets, c'est à dire pour s'inscrire dans ce que lui propose l'école.
- Des questions fondamentales, existentielles, sur la vie, sur la mort, sur la différence des sexes, sur ses origines sont restées sans réponse, et encombrant sa pensée. On peut penser que ce que l'enfant est en train d'élaborer pour lui même entre en conflit avec ce que lui demande l'école parce qu'en décalage, et provoque des vécus de déliaisons. L'enfant, pour sauvegarder son Moi, revient à des positions psychiques qui devraient être dépassées.

fi

- *Il est trop préoccupé par des problèmes familiaux, réels ou fantasmatiques.*
- Il n'a pu représenter, élaborer des événements de sa vie familiale, des événements de son histoire, réels ou fantasmés. L'image de soi, l'image des autres, la confiance en soi et dans les autres s'en trouvent profondément altérées. L'enfant est envahi par les émotions, l'angoisse, des surgissements pulsionnels et ne parvient pas à les réguler.

Quels sont les repères qui semblent pertinents pour proposer une aide rééducative ?

On fait l'hypothèse que les difficultés de cet enfant :

1. sont un appel qu'il exprime à l'école;
2. sont des difficultés psychopédagogiques parce qu'elles se situent à l'articulation entre le statut d'enfant et le statut « d'écopier-élève » ;
3. expriment un conflit entre son histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire ;
4. expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire ;
5. sont « normales » c'est-à-dire ordinaires et temporaires ;
6. mobilisent une énergie devenue indisponible pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

Cependant :

1. Il semble possible que cet enfant reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant, et qu'il pourra s'investir dans une relation d'aide,
2. il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation

Même si elle est de toute évidence toujours présente dans le champ de la pédagogie, la composante psychologique domine dans ce qui constitue la difficulté de ces enfants. L'analyse des différents processus nécessaires à la croissance de l'enfant, à son adaptation, à sa capacité d'apprendre, à l'élaboration de son identité d'enfant, d'écopier et d'élève, à la construction des préalables puis des capacités directement impliquées dans les apprentissages scolaires démontrent largement l'existence de cette zone du « psychopédagogique ». Tout ce qui concerne le désir d'apprendre se situe dans cette zone.

La rééducation à l'école : une aide psychopédagogique

Pour l'aider à rendre sa pensée « disponible », pour l'aider à s'inscrire d'une manière symbolisée dans la collectivité scolaire, l'école doit pouvoir proposer à cet enfant un lieu « entre-deux », entre pédagogie et soin.

La nécessité de désencombrer le passé de l'enfant pour qu'il puisse vivre son présent et sa vie, pour qu'il puisse se projeter dans un futur même proche, apparaît comme primordiale, urgente. Dans l'entre-deux entre la maison et l'école, cette aide, si elle peut lui être proposée dans l'école, doit impérativement se situer différemment, par rapport à l'aide pédagogique. Elle doit offrir à l'enfant, dans une aire de transitionnalité, une occasion privilégiée de faire fonctionner pour lui-même ses capacités imaginaires, ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes leurs formes, de reconstituer son enveloppe psychique et les

ressources de son Moi, en alliance avec quelqu'un qui l'accompagne dans ses élaborations, à l'abri pendant un moment des exigences et des contraintes du groupe-classe, à l'intérieur d'un cadre sécurisant, contenant et étayant.

Cette aide se donne comme objectifs d'aider l'enfant à :

1. réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions,
2. (re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social,
3. achever de construire ou rendre accessibles les ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève,
4. s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant.

L'enseignant ne peut le faire au niveau du groupe classe, même s'il peut œuvrer dans ce sens ; l'enseignant spécialisé ne peut pas non plus le faire au sein d'un petit groupe dont l'objectif est pédagogique. La dimension psychopédagogique de cette aide rééducative concerne toute cette zone médiane, difficile à délimiter, entre le pédagogique et le psychologique, les deux se chevauchant le plus souvent.

La mise en place de cette aide, si elle requiert leur autorisation, parvient d'autant mieux atteindre ses objectifs chaque fois qu'elle peut y associer, dans la mesure du possible, les parents. L'analyse conjointe de ce que vit l'enfant, la recherche commune de réponses appropriées, des changements à apporter, des actions spécifiques à mettre en place, quand elle associe parents, enseignants et personnel des RASED en respectant la fonction et la place de chacun, est un atout important pour aider l'enfant à dépasser ses difficultés.

Carences institutionnelles et mouvement pendulaire ?...(ou) de la difficulté à faire une place aux « entre-deux »...

Dix ans après leur création, on peut constater que la mise en place des RASED n'a jamais été complètement réalisée et qu'elle a même subi une régression de ses structures : RASED incomplets, manque de personnels formés, secteurs géographiques entiers non pourvus, départs à la retraite non remplacés, etc...Ce qui s'était déjà produit pour les GAPP semble se répéter. Certains ont cru pouvoir arguer de leur inefficacité, sans qu'une évaluation réelle et objective des effets de leurs actions en fonction des objectifs définis, prenant en compte la diversité des tâches, ait jamais été réalisée. L'hétérogénéité croissante d'un public scolaire massivement scolarisé multiplie les difficultés rencontrées par les enseignants. Même si les RASED bénéficiaient des conditions optimum de

fonctionnement, pourrait-on pour autant leur assigner la tâche « impossible » d'éviter tout échec, de remédier à toute difficulté scolaire ? Dans le même registre imaginaire, l'école va-t-elle se considérer comme de plus en plus impuissante face aux difficultés de l'enfant à l'école ? Attaquée de toutes parts, ne risque-t-elle pas alors, par un réflexe de défense bien compréhensible, de renouer avec un moyen déjà utilisé : recourir à une délégation excessive de ses fonctions et de ses responsabilités vis à vis des enfants « récalcitrants » à son enseignement en désignant ceux-ci comme « hors normes » ou « malades » par exemple, donc, échappant à ses compétences.

Trop d'enfants quittent l'école élémentaire en ne maîtrisant pas suffisamment les bases de la lecture et de l'écriture et se retrouvent ensuite en situation d'illettrisme. On prend la mesure des conséquences professionnelles et sociales de cette situation. Ce problème inquiète à juste titre la société et tous les partenaires éducatifs. Dans le même temps, des associations de parents dyslexiques, soutenues en cela par une forte pression médiatique et relayées par une intense campagne médiatique réclament la reconnaissance de la dyslexie comme handicap¹ avec comme objectif la création de classes spéciales.²

Doit-on se résigner et admettre, comme certains, que « *l'histoire est un éternel recommencement* », doit-on se décourager, ou au contraire continuer à défendre l'idée de la place des déterminants affectifs et relationnels dans les difficultés scolaires « ordinaires » de nombreux enfants ?

Un indispensable travail en partenariat

Un travail en partenariat, au sein d'une collaboration réelle avec toutes les personnes concernées par l'enfant et sa famille (enseignants, enseignants spécialisés, orthophoniste, médecin et infirmière scolaires, médecin et infirmière de PMI³, travailleurs sociaux, services de justice, CMP⁴, CMPP⁵, SESSAD⁶, Hôpital de jour, etc.) semble s'imposer, comme la reconnaissance institutionnelle de l'importance de ce travail et l'organisation de ce partenariat en temps, lieu, formations communes, échanges. Est-ce un rêve ? Il est vrai que de nombreux obstacles se dressent aujourd'hui pour que ceci devienne réalité, que ceux-ci tiennent aux conditions institutionnelles de travail de chacun ou à la variabilité du désir d'y parvenir de la part des uns ou des autres. La prise de conscience de l'absolue nécessité de cette recherche de cohérence entre toutes les actions entreprises auprès de l'enfant et de sa famille est-elle suffisamment partagée aujourd'hui ? Il semble cependant qu'au moment où l'école, la société et les familles connaissent des crises graves, seul un

¹ avec une étiologie organique.

² Il s'agit de CLIS spécifiques "pour enfants dyslexiques".

³ Protection maternelle et infantile

⁴ Centre médico-psychologique

⁵ Centre médico-psycho-pédagogique

⁶ Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

véritable travail en réseau permettra que l'enfant et sa famille ne soient plus, comme ils le sont parfois, « pris en otages » des professionnels, « découpés en morceaux » ou tiraillés par différents « spécialistes ». Tout ce qui est « aide à l'enfant » y gagnerait en ce qui concerne une meilleure analyse des situations, une variété de réponses appropriées à chaque cas, la cohérence et un suivi réel de ce qui est mis en œuvre.

30/04/2008

Bibliographie

Loi du 15 avril 1909, Ecoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés.

Circulaire du 15 février 1960, organisant une première formation de « rééducateurs en psychopédagogie » au Centre de formation de Beaumont-sur-Oise.

Circulaire n° IV 70-83, Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation. Bulletin officiel de l'Education Nationale, n° 8 du 19-02-70, 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 du 11 juillet 1975 (dite Loi HABY). Instauration du « Collège unique ».

Loi d'orientation sur l'éducation, 31 août 1989, Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, N° spécial 4, 30 p. Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 9.

1^{er} mars 1990, Une nouvelle politique pour l'école primaire, Discours du ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, du 15 février 1990, IN Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 9.

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 19 avril 1990. Circulaire n° 90- 083 du 10 avril 1990. Missions des psychologues scolaires. B.O. n° 16 du 19 avril 1990.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, Cahiers libres, 336 p.

BETTELHEIM B., 1950, *Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant. L'amour ne suffit pas*, FLEURUS, pédagogie psychosociale /12, éd.1970, 426 p.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La Reproduction*, Les éd. de Minuit, coll. Le sens commun, 279 p.

CHASSAGNY C., 1975, *La rééducation du langage écrit*. Paris : Nérét, 2^{ème} édition., 450 p.

CHASSAGNY C., *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF, 1977.

CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris: PUF., coll. L'éducateur, 297 p.,

CYRULNIK B., *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob, 1999, 239 p.

DEBESSE, 1970, *Les étapes de l'éducation*. PUF 3^{ème} édition

DEBRAY-RITZEN P., DEBRAY-RITZEN, F.J., 1979, *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier*. F. Nathan, Problème de pédagogie contemporaine, 91 p.

DELONCLE J., 1972, *Orientations actuelles de la psycho-pédagogie*, Toulouse : Privat, 150 p.

DUYME M., DUMARET A., TOMKIEWICZ S., 1999, *How can we boss IQs of «dull children» ? a late adoption study*

HOUSSAYE J., et al., 1994, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin, coll., Formation de enseignants, 254 p.

KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

LOBROT M., 1966, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Paris : Gauthier Villars, 3^{ème} éd. 1975, 289 p.

MAILLARD, LAFARGUE, MALVY, *Le dépistage de la dyslexie*, Binop n° 5, nov-déc 1959.

MAUCO G., 1975, *L'évolution de la psychopédagogie*, Toulouse : Privat, coll. Pragma, 171 p.

MEIRIEU Ph., 1986, *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1985, 2^{ème} éd.

MIALARET G., 1970, *Introduction à la pédagogie*, PUF, coll. L'éducateur, éd. 1990, 224 p.

MUCCHIELLI R., BOURCIER A., 1971, *La dyslexie, maladie du siècle*. Paris: ESF, 172 p.

NEIL A.S., 1960, *Libres enfants de Summerhill*, François Maspéro, « Textes à l'appui », pédagogie, éd., 1972.

OURY F., VASQUEZ A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice

PERRON-BORELLI M., Le développement mental : équipement, apprentissages et investissement, *Revue Enfance*, 3-4 mai 1968, pp. 263-270.

PIAGET J., 1947, *Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant*, 3^{ème} éd. 1976, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 216 p.

ROGERS, C., *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1961, ed. 1985, 286 p.

ROGERS C., 1973, *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 366 p.

VEXLIARD A., 1967, *Pédagogie comparée*, PUF, Bibliothèque scientifique internationale, section pédagogie, 209 p.

WALLON H., 1941, *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, éd. 1968, 200 p.

WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

ZIV A., et DIEM J.M., 1975, *Psychopédagogie expérimentale*, ESF, 146 p.

ZORMAN M., (Sous la direction de), 1998, « Bilan de santé de la 6^{ème} année . Service de Promotion de la santé en faveur des élèves. » Académie de Grenoble Septembre 1998.

La FNAREN (Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Education nationale) regroupe plus de 2000 rééducateurs dans les 90 associations départementales (AREN) qui la composent. La FNAREN œuvre pour maintenir et promouvoir la place de l'intervention originale et pertinente que constitue la rééducation à l'école. La FNAREN a pour objectifs : la recherche, la formation, l'innovation et l'information relatives aux pratiques et techniques professionnelles des rééducateurs.

Les rééducateurs de l'Education nationale exercent, dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), au sein des écoles maternelles et élémentaires, dans les CMPP (Centres médico-psycho-pédagogiques) et dans les établissements spécialisés. Ils aident l'enfant à retrouver ses compétences d'élève. Ce travail concerne des enfants scolarisés dont les difficultés se manifestent par de l'instabilité, de l'inhibition, une communication difficile, un refus partiel ou total de la situation scolaire, des difficultés dans la pratique de la langue écrite ou orale.

Les rééducateurs proposent donc à l'enfant des pratiques où il pourra découvrir ou redécouvrir des processus de création, d'échange, de communication et d'expression. Le temps de la rééducation est un temps provisoire dans la vie de l'enfant. Quand celui-ci a retrouvé l'estime de soi, le désir d'apprendre et l'usage de ses potentialités intellectuelles dans le cadre scolaire, ce temps doit s'effacer.

En défendant pour tout enfant le droit à la difficulté ordinaire, les rééducateurs de l'Education nationale contribuent à éviter l'expérience négative de l'échec à l'école et ses conséquences majeures, la marginalisation et l'exclusion.