

D'un modèle rééducatif à l'autre (1970-2002)

Petite histoire de l'aide rééducative à l'école¹

Jeannine Duval Héraudet

Il est possible d'affirmer aujourd'hui qu'il existe, au-delà des différences, par-delà les modulations liées aux formations et aux pratiques individuelles, un vaste consensus organisant les propositions rééducatives au sein des RASED. Issue d'une histoire, modelée puis réajustée par les praticiens et les théoriciens, l'aide rééducative à l'école a peu à peu élaboré les modèles de sa pratique.

Nul ne peut vraiment savoir qui il est, nul ne peut vraiment donner sens à ses actes, sans un passé intégré, un présent assumé et un futur possible. Si l'on admet la position qui affirme que l'aide rééducative est une aide à l'enfant pour décontaminer les événements passés et actuels qu'il subit, qu'il comprend mal et qui encombrant sa pensée ; si l'on avance qu'elle pourra l'aider à leur donner sens en reconstruisant son histoire, en reconnaissant celle-ci pour sienne et que cette re-construction lui permettra tout en sachant au présent *Qui il est*, de comprendre les apprentissages scolaires, on peut affirmer que pouvoir argumenter de sa spécificité professionnelle, de son rôle et de ses fonctions, exige de connaître aussi d'où l'on vient, en tant que professionnel.

Dans un contexte politique et social au sein duquel l'aide rééducative est plus que jamais menacée de suppression, le professionnel a besoin d'argumenter des ancrages de sa pratique, de l'originalité et de l'importance de l'aide qu'il peut apporter.

Se définir, lorsqu'on exerce un métier « en frontière », « dans une marge », comme la rééducation à l'école, n'est pas un choix. C'est de l'ordre d'une contrainte, d'une exigence professionnelle impérieuse, si l'on veut savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, pour soi et pour l'enfant qui est là, pour son maître et pour sa famille. Le référentiel de compétences du 8 mai 1997 enjoignait à « l'enseignant spécialisé chargé de rééducations », d'être « capable de définir et d'argumenter sa spécificité professionnelle (auto-définition, rôle, fonctions) auprès des différents partenaires du système² ». Le rééducateur se doit donc d'être capable de rendre compte de la spécificité des difficultés de l'enfant auxquelles il tente de répondre, de la spécificité de ses méthodes et de leurs « effets » sur l'enfant. Or, il ne pourra le faire que dans la mesure où son histoire professionnelle aura pris sens pour lui. Pour savoir ce qu'il est aujourd'hui, pour pouvoir se projeter dans un avenir professionnel, le rééducateur doit savoir

¹ Ce texte est une réécriture issue de deux interventions à l'IUFM AIS de Lyon (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Adaptation et Intégration scolaire), auprès des rééducateurs de l'Education nationale, lors de leur formation spécialisée, le 24/01/2002 et le 26/11/2002 ; d'une intervention auprès des rééducateurs de l'Education nationale, à l'IUFM AIS de Nantes, en février 2002. On retrouvera les sources concernant l'historique de l'aide rééducative dans les ouvrages : Duval-Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, et Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

² Rénovation du CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires), *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 3, 8 mai 1997, Hors-série, Annexe : Référentiel de compétences, p. 36, point 1-3-1-1.

d'où il vient. Il doit avoir compris comment s'est progressivement élaborée sa pratique.

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

1. Apporter un éclairage sur ce « savoir des origines » de la profession dans laquelle vous entrez et sur le parcours quelque peu tumultueux et semé d'obstacles qui mène jusqu'aux définitions actuelles de la profession ;
2. Proposer quelques arguments qui confirment la spécificité « psychopédagogique » de cette aide « entre-deux » que l'on nomme aide rééducative à l'école.

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

Le plan de cette intervention est simple, puisqu'il suit, dans une démarche chronologique, l'histoire professionnelle de la rééducation à l'école, dans ses balbutiements, ses hésitations, ses affirmations, d'une circulaire à l'autre, d'un « modèle » rééducatif à l'autre. Des schémas illustreront mon propos.

Si la circulaire de 1990 correspondait à un radical changement de point de vue par rapport à l'approche de 1970 sur l'appréhension des difficultés scolaires de l'enfant et sur la conception des réponses apportées, la circulaire de 2002, malgré son intention, se substitue difficilement en totalité à celle de 1990. Le texte de 1990 reste selon moi une référence utile pour la pratique. C'est la raison pour laquelle je m'appuierai sur ce texte pour lire celui de 2002.

I. Savoir d'où l'on vient pour savoir qui l'on est

L'école rendue obligatoire a très vite fait surgir un nouveau phénomène social : l'échec scolaire.

L'inadaptation scolaire d'un nombre croissant d'enfants a rapidement mis en échec l'idéologie de l'égalité des chances. Dès 1904, l'administration de l'Instruction publique est confrontée au problème des « enfants anormaux ». Une commission dirigée par Alfred BINET, psychologue, et Théodore Simon, médecin, est chargée d'analyser l'inadéquation de certains enfants à l'école. Les enfants « idiots » sont accueillis à l'hospice. L'école peut-elle instruire tous les autres enfants et comment ? Binet et Simon élaborent une première échelle métrique qui sera utilisée bientôt pour sélectionner, catégoriser les enfants qui seront scolarisés dès 1909 dans les *classes de perfectionnement*. Celles-ci ont dès lors pour vocation d'accueillir certains enfants qualifiés de « débiles » selon les critères de l'époque et qui ne s'adaptent pas au système scolaire.

Après 1945, la généralisation de la scolarisation, l'augmentation considérable de la population scolaire, les attentes croissantes de la société et des familles vis-à-vis de l'école, font de l'échec scolaire un véritable problème de société.

L'école en crise

Un nombre de plus en plus élevé d'enfants ne parvient pas à s'adapter au système scolaire.

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

Des psychosociologues et des sociologues comme Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron mettent en accusation l'école. Des voix s'élèvent pour dénoncer les phénomènes de « pseudo-débilité » : « le développement mental de l'enfant ne peut plus apparaître que comme étant lui-même la résultante d'une histoire. Les variables qui pèsent sur cette histoire sont infiniment nombreuses et étroitement imbriquées », affirmait Michèle PERRON-BORELLI en 1968¹.

Des mouvements pédagogiques comme l'Ecole nouvelle depuis les années 1900, le GFEN depuis 1921, le mouvement FREINET depuis 1947, la Pédagogie Institutionnelle depuis 1966, ont formulé des propositions pour lutter contre l'échec scolaire et contre l'exclusion des élèves. Tous ont affirmé l'importance des facteurs affectifs dans la genèse des difficultés scolaires, la valeur socialisante voire thérapeutique du groupe et d'une activité de l'enfant basée sur ses besoins et sur ses ressources personnelles. Ils insistent sur la nécessité de **valoriser** les élèves victimes de la ségrégation scolaire et de leur **redonner la parole**.

Cependant, une longue tradition a fait que la médecine s'est intéressée de longue date aux exclus et à leur éducation. De nombreux médecins, comme par exemple Itard, Maria Montessori, E. Claparède, Decroly, se sont intéressés à la pédagogie.

Au cours des années 1970, certains scientifiques comme le professeur Debray-Ritzen expliquent les difficultés en lecture d'un nombre croissant d'élèves par la **dyslexie**, maladie génétique, héréditaire, neurologique, donc irréversible.

La dyslexie comme « cause »

Une explication biologique et causaliste des difficultés en lecture amène ses partisans à exclure les causes affectives des difficultés scolaires ou celles liées aux méthodes d'apprentissage. Il s'agirait dès lors de *dépister* le plus précocement possible les troubles à venir, de *diagnostiquer* rapidement ceux qui sont déjà installés. Cette logique de *médicalisation systématique* conduit à une multiplication des tests de dépistage. Il s'agit ensuite de « traiter les troubles ». Les listes d'attente des orthophonistes s'allongent démesurément...

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

Dans ce contexte pour le moins tumultueux, l'école est contrainte d'inventer des réponses autres.

Où va-t-elle puiser les sources de cette création ?

¹ Perron-Borelli, M. 1968, « Le développement mental : équipement, apprentissages et investissement », *Revue Enfance*, 3-4 mai 1968, p. 270.

II. La circulaire du 9 février 1970 : les GAPP - Naissance d'une rééducation orthopédique à l'école

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

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

Les équipes des GAPP sont composées d'un psychologue scolaire, et de deux rééducateurs.

Deux missions incombent au GAPP.

1. Une *observation continue* des enfants en vue de la prévention des difficultés et des inadaptations
2. Des *rééducations psychopédagogiques* (RPP) ou des *rééducations psychomotrices* (RPM) « dès les premiers signes des troubles¹ ».

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

Quels sont les présupposés qui vont permettre de construire ces rééducations ?

La médecine s'est vue confier depuis toujours la gestion des marges, de l'anormalité, de la déviance, que celle-ci ait trait au corps, au psychisme ou qu'elle soit sociale. On va importer dans l'école les stratégies et les méthodes médicales.

Il est demandé au GAPP de *cerner* l'élève en difficulté, de *diagnostiquer* les défaillances, la déficience, les lacunes des fonctions langagières, des fonctions motrices ou de repérage corporel. Il faut *dépister* les difficultés dès leur apparition, en s'aidant de *l'observation continue* de l'enfant. On voit bien la transposition du modèle médical dans l'école. Puis il faudra *mesurer* l'écart de l'enfant à *la norme*, le degré de *déviance* de son trouble. *Les tests* seront l'appareillage tout indiqué pour ces mesures. Résultats des *examens* et *anamnèse* feront alors décider de l'indication. L'équipe du GAPP décidera si le trouble est « *grave* »² 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.

Prise à la lettre, cette logique pourrait se schématiser ainsi³ :

Trouble spécifique	⇒ Réponse correspondante
Trouble du langage	→ Entraînement au langage oral et écrit (RPP)
Trouble spatiotemporel	→ Exercices mettant en jeu l'organisation de l'espace et du temps (RPM)

¹ Circulaire n°. IV 70-83, *ibid.*, p. 689.

² « *D'autres enfants, qui sont dans une situation plus grave...* » Circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970, *ibid.*

³ Ces tableaux sont reproduits sur le site dans le document : « D'un modèle rééducatif à l'autre (1970-2002), Schémas ».

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

La rééducation à l'école, dans une stratégie dominante de reprise et de répétition des exercices, en cernant l'enfant en difficulté, « reprendrait les bases défaillantes », « corrigerait » les déviations, « réparerait » les « dys-fonctionnements », « comblerait » des lacunes, des manques, « boucherait les trous » ...afin de « remettre droit » l'élève, comme une *orthopédie¹ de la difficulté scolaire*, si l'on se réfère à l'étymologie grecque du mot : *orthos* : droit, *paideia* : éducation. Face au dyslexique, au dysorthographe, à celui qui ne se repère pas dans l'espace ou dans le temps, le rééducateur en psychopédagogie (RPP), pourrait réduire le trouble en multipliant les exercices de lecture, les dictées, les exercices spatio-temporels, un peu comme un kinésithérapeute rééduque un membre ou une fonction, lorsqu'il fait exécuter et répéter au malade des gestes dont la difficulté est graduée. La formation spécialisée réserve ainsi des temps importants à la psychométrie mais aussi à des éléments d'une rééducation orthophonique.

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

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

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

1. C'est le cas des positions face au handicap mental. L'évaluation des capacités intellectuelles de l'enfant est réajustée. En 1975, la déficience mentale légère est caractérisée par un QI situé entre 65 et 75.

EVOLUTION DE L'APPRECIATION DU HANDICAP MENTAL

Selon Midenet, M. ; Favre, J.P. 1975, *Psychiatrie infantile à l'usage de l'équipe médico-sociale*, Paris, Masson et Cie.

¹ De l'étymologie grecque : *orthos* : droit, *paideia* : éducation.

De 0 à 30	Arriération mentale profonde
De 30 à 50	Débilité mentale profonde
De 50 à 65	Débilité mentale moyenne
De 65 à 75	Débilité mentale légère
De 75 à 85	Niveau mental limite

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

2. Des ZEP ou Zones d'éducation prioritaires

Elles sont constituées en 1981. Elles visent à organiser les conditions de réussite de l'instruction des enfants des populations les plus défavorisées sur le plan socio-culturel.

3. En 1989, les normes OMS sont à nouveau révisées

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

4. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

Elle tente de renverser la logique en cours depuis la naissance de l'école publique. Ce n'est plus exclusivement l'élève qui doit s'adapter à l'école mais l'école qui doit aussi s'adapter, en « mettant l'élève au centre du système éducatif ». Les enseignants des classes ont un devoir d'aide à l'égard de leurs élèves. L'école primaire doit mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une politique des cycles¹.

Dans cette mouvance et dans une volonté générale de prévention et de lutte contre l'échec scolaire, une circulaire, le 9 avril 1990 institue les *réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* ou *RASED*.

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

¹ Les cycles seront instaurés à l'école maternelle en 1991

III. La circulaire du 9 avril 1990 : création des RASED - « Modèle descriptif » de l'aide rééducative

Je vous propose de transcrire, sous la forme d'un premier « modèle descriptif »¹, ce qui a été prescrit par le texte de la circulaire de 1990. Nous compléterons ensuite ces énoncés par ce qu'ont peu à peu élaboré les rééducateurs et les théoriciens de l'aide rééducative. Nous aboutirons à un « modèle explicatif » (et non pas prescriptif !) qui tentera de rendre intelligible et communicable, la complexité de la réalité de la pratique rééducative. Comme l'énonçait le texte de la Loi d'Orientation de 1989, j'ai placé l'élève au centre, dans chacun de ces différents schémas.

Nous organiserons ces schémas selon les trois pôles d'une praxis. Celle-ci, de par son étymologie grecque est une action ordonnée en vue d'une fin, ce qui l'oppose à « connaissance », ou « théorie ».

Une praxis s'organise en 3 pôles :

1. Le pôle axiologique² (qui regroupe l'éthique³, les finalités, les valeurs, les objectifs généraux),
2. Le pôle scientifique (les théories de référence),
3. Le pôle praxéologique (ou tout ce qui organise l'action, la pratique : moyens, méthodes et techniques).

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

A qui s'adresse la rééducation ?

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

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

Je cite : « D'autres élèves, cependant, éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés⁴ ».

Si l'on sait que la difficulté de l'enfant auquel sera proposé une aide rééducative n'est pas « un handicap avéré », qu'elle reste donc dans les limites de la « normalité », reste à définir ce

¹ Sur le site, sous l'intitulé : « Schémas, D'un modèle rééducatif à l'autre, 1990-2002 », **Schéma 1** : Modèle rééducatif descriptif élaboré à partir des directives données par la circulaire du 9 avril 1990. (J'ai placé l'élève au centre !)

² Du grec *axios* : valable, *logos* : science

³ L'éthique : elle a partie liée avec l'exercice concret de la décision, en fonction des désirs, des valeurs, des faits, des savoirs...

⁴ Circulaire n°. IV 70-83, p. 1040.

que l'on entend par une « difficulté normale » ou « ordinaire », tâche complexe s'il en est¹. C'est dans ce sens que les rééducateurs rechercheront des repères à l'indication d'aide rééducative.

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

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

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

Pôle axiologique

- Des objectifs généraux

Que dit le texte de la circulaire ?

- Eduquer et instruire : une mission de tout professionnel de l'école

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

- Lutter contre la marginalisation de certains enfants, et intervenir pour leur réussite scolaire
- Aider l'enfant à s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire

Chaque personnel de l'école témoigne, de sa place, de la culture dans laquelle il vit, et dans laquelle il invite l'enfant à entrer. Nous savons combien il est vital pour un sujet, de s'inscrire dans une culture. Il en va de sa survie psychique. C'est le moyen de développer ses capacités, mais aussi d'échapper à la marginalisation et à l'exclusion mortifère.

- Prévenir la difficulté scolaire

Des objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques assignés à l'aide rééducative sont fondamentalement différents de ceux des autres partenaires de l'école. Le texte situe le RASED avant tout comme un dispositif de prévention, que celle-ci soit primaire ou secondaire (c'est-à-dire dès l'apparition des difficultés).

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

« Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le

¹ D'où le titre de l'ouvrage : Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

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'élève¹. »

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

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

On peut penser que l'enfant sera d'autant plus « compétent » et « efficace » dans les activités scolaires et les apprentissages.

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

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

Dans le modèle rééducatif établi à partir des termes de la circulaire de 1990, l'analyse des termes utilisés en ce qui concerne les objectifs spécifiques, conduit à poser que l'enfant auquel sera proposée une rééducation :

- Manifeste des difficultés d'investissement dans les apprentissages.
- Manifeste des comportements gênants ou inquiétants : il est envahi par ses émotions, ses conduites ne sont pas ajustées aux situations scolaires.
- Manifeste que son estime de lui-même et sa confiance en lui sont fortement entamées.

Il est possible de poser l'hypothèse qu'il n'a pas achevé la construction des compétences nécessaires pour devenir un élève ou bien celles-ci sont à « reconstituer ».

On s'aperçoit que rien n'est dit, dans le texte de la circulaire de 1990, des références théoriques nécessaires à l'aide rééducative. Ce sera aux praticiens d'aller rechercher les théories de référence qui pourront leur permettre de construire la spécificité de leur intervention. Il en sera de même pour le pôle axiologique, ou pour le pôle praxéologique par exemple.

IV. Un « modèle explicatif » de l'aide rééducative+

Afin de compléter les lacunes laissées par le texte de la circulaire de 1990, les rééducateurs, dans leur grande majorité, se sont peu à peu appropriés les propositions de Jacques Lévine, de Ivan Darrault, Jean-Jacques Guillarmé, Alain Guy ou de Yves De La Monneraye. Ils les ont remaniées, réajustées, à titre personnel, et en particulier au sein de la FNAREN², et dans les Centres de Formation. Ces différents écrits constituent aujourd'hui les points d'ancrage principaux de ce que l'on pourrait considérer comme un « *corpus professionnel commun* »

¹ ibid. p. 1042, point 2-2.

² Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Éducation Nationale.

aux rééducateurs, dans lequel ceux-ci vont puiser les différents éléments de leur pratique. S'il n'y a pas aujourd'hui UN modèle unique d'aide rééducative, *l'essentiel est la mise en cohérence* entre finalités et valeurs, objectifs, méthodes et techniques, attitudes et positions du rééducateur.

La suite de ce développement renvoie à un deuxième schéma : « La praxis rééducative dans ses propositions à l'enfant, « Modèle » explicatif de la rééducation, d'après la circulaire de 1990¹ ».

Pôle scientifique

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

L'enfant auquel est proposée une aide rééducative souligne les limites du domaine pédagogique. L'obligation de création face à un enfant singulier toujours différent, la confrontation avec l'énigme que celui-ci apporte avec son symptôme, les rencontres multiples avec les parents, avec les différents partenaires, incitent le rééducateur à être toujours en recherche, à remettre toujours en question ses « certitudes », et à les laisser de côté, dans la rencontre avec l'enfant. La théorie psychanalytique l'invite en particulier à considérer que la difficulté manifeste de l'élève à l'école peut, dans certains cas, avoir un *statut de symptôme*, c'est-à-dire qu'elle peut correspondre à l'expression inconsciente d'un conflit qui se joue ailleurs.

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

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

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

Les rééducateurs ont progressivement mieux compris :

- Les déterminants des difficultés des enfants pour lesquels une aide rééducative semble pertinente.
- Ce que ces enfants ont besoin de construire.

¹ Sur le site : « Schémas : « D'un modèle rééducatif à l'autre, 1970-2002 », **Schéma 2** - La praxis rééducative dans ses propositions à l'enfant, « Modèle » explicatif de la rééducation, d'après la circulaire de 1990 »

- En conséquence, ce qui devrait guider, constituer des repères dans leur accompagnement de ces enfants.

⇒ Les enfants pour lesquels une rééducation peut constituer une aide pertinente sont préoccupés :

- Leur pensée est encombrée de questions non résolues.
- Ils n'ont pas suffisamment donné sens à leur histoire.
- Leur énergie est mobilisée par toutes ces préoccupations.
- Ils n'ont pas construit d'une manière suffisante un « substrat » constitué de préalables psychomoteurs, psychoaffectifs, relationnels et cognitifs nécessaires pour devenir écoliers et élèves, ou bien ces préalables ne sont pas disponibles du fait de leurs préoccupations.
- Ils ne parviennent pas, de fait, à articuler leur vie personnelle familiale et leur vie scolaire, le monde de la maison et celui de l'école.
- Ils semblent avoir renoncé aux apprentissages. Leurs difficultés vis-à-vis des activités de la classe semblent être de l'ordre de l'empêchement.

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

L'aide rééducative est toujours référée à une éthique, c'est-à-dire que des valeurs, des savoirs, des désirs, une conception de l'homme, organisent les actions que l'on propose, les décisions que l'on prend.

Pôle axiologique

Référencer la pratique à une éthique

Les rééducateurs, réunis en une association professionnelle nationale (FNAREN) depuis 1984, ont adopté dès 1989 un texte définissant une éthique¹. Il y est question, entre autres points, du respect de l'enfant, de sa famille, de leur parole et de leur culture. Le concept de **sujet** n'apparaît pas dans ce texte. Il s'imposera lorsque les rééducateurs seront confrontés, comme les y invite le texte de la circulaire de 1990, à des enfants qui ne semblent pas dans le désir d'apprendre et qu'ils devront s'interroger sur les ressorts de celui-ci. Il pourra s'énoncer ainsi : « respecter l'autre comme un sujet ».

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

¹ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, p. 768.

Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome¹

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

Depuis la Loi d'Orientation sur l'éducation du 31 août 1989 l'école doit « mettre l'enfant au centre du système éducatif ² ». S'il s'agit d'aller au-devant de l'enfant qui est là, dans sa réalité, en ajustant la pédagogie à ses besoins, en repensant les stratégies éducatives et didactiques. Se donner comme finalité de rechercher des stratégies propres à développer l'autonomie de l'enfant, sa responsabilité, sa liberté, concerne – ou devrait concerner - tout éducateur.

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

Les objectifs généraux de l'aide rééducative visent à ce que l'enfant dispose à nouveau de ses capacités psychiques, de la possibilité de faire fonctionner librement sa pensée. L'objectif général est que cet enfant s'inscrive dans la culture scolaire, dans une dynamique d'apprentissage et dans des liens sociaux appropriés. Il doit pouvoir le faire « sans se perdre », en conservant son identité propre.

Les rencontres avec les enfants permettent de décliner plus précisément ce qu'il en est des objectifs psychopédagogiques de l'aide rééducative. Celle-ci vise à aider l'enfant à devenir *auteur de son histoire*³.

⇒ Elle l'assigne à la place de sujet « séparé », responsable.

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

Pour ce faire, la tâche principale du rééducateur est d'accompagner l'enfant dans la recherche de ses propres réponses aux questions qu'il se pose, dans la mise en sens de son histoire, dans une articulation possible de sa vie privée familiale et de sa vie scolaire. Il est possible de définir cette aide comme psychopédagogique et relationnelle. Dans le même temps, cet enfant achèvera la construction des préalables nécessaires pour être écolier et élève ou bien permettra à ceux-ci d'être à nouveau disponibles pour que son énergie et sa pensée puissent s'investir

¹ « Autonome » est entendu dans le sens de « séparé » du désir de l'autre, non aliéné, capable d'un désir un tant soit peu personnel, d'une parole propre. Le sujet peut être « autonome », lorsqu'il est dégagé de ses prisons intérieures, libéré de préoccupations trop prégnantes, désencombré de ce qui pouvait engluer sa pensée, mieux protégé de réactions affectives inconscientes et envahissantes, quelquefois sidérantes, surgissant à son insu.

² Loi d'Orientation sur l'éducation, BO spécial n°4 du 31 août 1989, p. 19.

³ L'expression « auteur » de son histoire nous paraît plus pertinente que celle « d'acteur », plus fréquemment employée, parce qu'elle sous-entend que l'auteur écrit son scénario, et dispose donc d'une marge de liberté, tenant compte des contraintes toujours présentes dans quelque domaine que ce soit, fut-ce celui de l'écriture d'une pièce de théâtre. L'acteur, lui, joue un rôle dans une pièce qu'il n'a pas écrite.

dans les activités proposées par la classe.

Nous avons dit que le rééducateur a dû progressivement élaborer des stratégies spécifiques pour atteindre ces objectifs. Nous pouvons avancer que le pôle praxéologique de l'intervention rééducative repose sur *la valeur de l'écart*.

Construction d'un pôle praxéologique approprié à une aide psychopédagogique et relationnelle

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

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

Des statuts institutionnels différents. Des « contrats » différents ?

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

Ceci justifie pleinement

L'institutionnalisation de l'aide rééducative

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

Le texte de la circulaire nous apprend que l'intervention se fait « individuellement ou en très petits groupes, auprès d'élèves de l'école maternelle ou primaire »¹ (2.2). 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.

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

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

Comment le rééducateur conçoit-il le projet rééducatif ?

Il part d'une analyse des besoins d'un enfant singulier. Ceux-ci ne sont plus seulement

¹ Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

constatés, mais supposés. Le projet rééducatif individualisé pour un enfant se greffe sur les éléments de connaissance de cet enfant recueillis au cours de l'ensemble de la démarche d'analyse de la demande et des séances préliminaires.

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

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

En rééducation, si l'on admet que le savoir à découvrir est celui que l'enfant doit découvrir sur lui-même, on peut considérer que l'adulte n'a pas à devancer l'enfant. La situation est renversée par rapport à la relation pédagogique (ce qui présente des incidences importantes sur la possibilité ou non de déterminer à l'avance la durée d'une rééducation). Dans son accompagnement de l'enfant, le positionnement du rééducateur est fondamental. Il doit accepter de lâcher prise, de ne pas savoir à la place de l'enfant, il doit accepter qu'il ne sait pas mieux que lui ce qui est bon pour celui-ci. En référence à Jacques Lacan¹, Augustin Ménard, psychanalyste, estime qu'un « changement de place » radical de la part du rééducateur² peut être considérée comme essentiel pour que l'enfant devienne auteur de son processus rééducatif.

Le « contrat » rééducatif

Il se décline en trois dimensions :

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

Le « contrat » rééducatif inaugure les séances de rééducation. Il explicite pour l'enfant, son maître et ses parents, les objectifs spécifiques du processus rééducatif, les directions générales du travail, ce à quoi le rééducateur s'engage : sa présence, son écoute, la manière de choisir ou de proposer les médiations ; ce pour quoi il demande à l'enfant de s'engager qui se limite à la présence de celui-ci en rééducation. C'est pourquoi il constitue un des aspects du cadre rééducatif. L'institutionnalisation de la rééducation par l'explicitation du « contrat » marque

¹ Lacan, J. 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*, Inédit, notes de cours.

² 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.

une étape indispensable, parce que ce dernier constitue le passage symbolique de l'autorisation accordée par les parents, le signe de l'accord du maître, et qu'il souligne le fait que, en cas de « rupture de contrat » du fait des parents ou de l'enfant, par un arrêt intempestif de la rééducation par exemple, il est demandé que cette rupture soit parlée.

S'agit-il vraiment de ce que l'on nomme « un contrat » avec l'enfant ? Il est sans doute préférable de parler d'une alliance.

Une « alliance » rééducative

Posant le postulat de la responsabilité du sujet quant à sa vie, la rééducation ne peut s'imposer, se décréter. Elle peut se proposer à l'enfant qui seul « décidera » de sa rééducation et de l'arrêt de celle-ci pour lui-même. Il est nécessaire pour qu'il puisse prendre une « décision », qu'il sache ce qui lui est proposé et qu'il fasse suffisamment confiance à un adulte qui se propose de l'aider. C'est pourquoi une rééducation se décide après des séances préliminaires. Peut-on alors vraiment parler de « décision » de l'enfant lorsqu'il répond « oui » à la question du rééducateur : « Penses-tu avoir besoin de ce type d'aide ? » Peut-être peut-on plus justement évoquer la pose d'un acte de confiance, grâce à la relation qui s'est déjà engagée, et au type de travail proposé, dont l'enfant, ressent, confusément ou plus explicitement, qu'il répond à un besoin, pour lui, à ce moment-là de son histoire. Poser un contrat ou signer un contrat comme le font certains professionnels me paraît être la plupart du temps un leurre en ce qui concerne l'enfant. C'est la raison pour laquelle le « contrat » avec l'enfant se limite, me semble-t-il, à l'engagement de sa présence régulière, et il serait peut-être plus approprié de parler d'une « alliance rééducative » entre le rééducateur et l'enfant.

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

Le cadre rééducatif

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

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

La circulaire de 1990 laissait quelques zones de flou qu'il était nécessaire de préciser. Nous savons combien ces béances ou ces ambiguïtés, inévitables dans tout texte législatif, laisse de marge aux interprétations. Le projet est donc né au ministère d'écrire un texte de « *recadrage* » des missions des personnels AIS. La FNAREN¹ a été consultée pour formuler, en février 2002, d'éventuelles remarques sur un texte provisoire qui lui avait été soumis, ainsi qu'à d'autres partenaires (FNAME², syndicats, Santé, etc.).

Dès la rédaction de ce projet, quelques points nouveaux ont pu être relevés :

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

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

III. La circulaire du 30 avril 2002 : changement dans la continuité

Cette circulaire est parue au BO n° 19 du 9 mai 2002, sous le titre : Adaptation et intégration scolaires. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré³.

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

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

Ce texte avait comme objectif de regrouper ce qui concernait les deux dispositifs d'aide organisés dans l'école ordinaire primaire pour accueillir et accompagner les élèves en difficulté (les RASED) et les élèves malades ou handicapés (les CLIS). D'où la cosignature du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'emploi et de la solidarité.

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

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

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

¹ Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale.

² Fédération Nationale des Associations des Maîtres « E ».

³ Circulaire n° 2002-13, *Adaptation et intégration scolaires. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré*, IN BO n° 19 du 19 mai 2002.

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

Nous ferons figurer les formulations caractéristiques de ce nouveau texte dans un schéma qui reprend la présentation adoptée pour élaborer un « modèle explicatif » à partir de la circulaire de 1990¹.

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

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

Cette prévention a comme objectif d'éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification. » (II. 1, p. 2). Cette prévention peut s'exercer « à tout moment de la scolarité. » (II. 1, p. 2). Les actions d'observation en font partie.

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

A qui s'adresse l'aide rééducative ?

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

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

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

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

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

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

Ils éprouvent des difficultés :

¹ Sur le site : Schémas, La praxis rééducative dans ses propositions à l'enfant – « Modèle » descriptif de l'aide rééducative, d'après le texte de la circulaire du 30 avril 2002.

- À investir les activités scolaires (ils ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.) (Comme dans la circulaire de 1990).
- Par rapport aux exigences scolaires.
- À « s'autoriser » à satisfaire aux exigences scolaires.
- Liées au manque de confiance en soi (ne s'en croient pas capables). (Comme dans la circulaire de 1990).
- À établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école.
- À répondre aux sollicitations permanentes, et parfois pressantes, de l'institution scolaire.

Ils manifestent :

- Un manque de confiance en soi et une atteinte de l'estime de soi (Comme dans la circulaire de 1990).
- Des comportements gênants, inquiétants.
- Des difficultés d'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles (Comme dans la circulaire de 1990).
- Des difficultés relationnelles (avec les adultes ou les autres enfants).

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

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

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

Pôle axiologique

Objectifs généraux

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

Objectifs spécifiques

Ils comportent deux versants.

⇒ *Des objectifs psychoaffectifs*

- Faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. (II. 3, p. 3).
- L'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. (Comme dans la circulaire de 1990).
- La (re)conquête du « désir d'apprendre » et de « l'estime de soi ». (Comme dans la circulaire de 1990).
- Amener les enfants à dépasser ces obstacles (conditions sociales et culturelles de leur vie, histoire particulière, alors qu'ils ne se sentent pas « autorisés » à satisfaire aux exigences scolaires, alors qu'ils éprouvent un sentiment d'incapacité et des difficultés de mobilisation face aux attentes de l'école et de la famille)
- (Les aider) « à établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école ».

⇒ *Des objectifs pédagogiques*

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

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

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

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

Pôle scientifique, éthique, finalité

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

Le pôle praxéologique

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

L'institutionnalisation de la rééducation

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

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

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

Un projet rééducatif

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

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

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

Cependant, le législateur a cru bon d'ajouter : « ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées. Ainsi le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants. » (II. 3, p. 3). Si la difficulté scolaire a un statut de symptôme pour un enfant, il s'agira bien de respecter une stratégie de détour par rapport à celui-ci. Si l'enfant était dans un refus ou une impossibilité d'entrer dans les apprentissages, le rééducateur devra se poser la question : cette demande de l'enfant est-elle en lien avec des peurs, avec des résistances, avec un désir de normalité ou encore, signe-t-elle la fin du processus rééducatif, l'enfant se sentant prêt et désireux d'apprendre ?

Quelques remarques complémentaires

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

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

V. Pour conclure

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

personnelle par un enfant correspond à l'objectif central de ce qui constitue l'accompagnement d'un enfant par un rééducateur.

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

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

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

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

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

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

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

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

◆ *Quelques définitions*

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

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

Tout *projet* s'élabore à partir d'une analyse des besoins, et tient compte des moyens dont on dispose. Le « projet », qu'il soit pédagogique ou rééducatif, « permet de passer de la connaissance à l'action... de procéder au choix des priorités et à la formulation d'objectifs opérationnels », rappelle le texte officiel organisant Le projet d'école (BO n° 9, du 1^{er} mars 1990, p. 609).

Nous nous référons à la notion de « *transaction* », décrite par Jean-Marie de KETELE¹.

VI. Références bibliographiques

Publications et textes officiels

Circulaire n° IV 70-83, Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. sections et classes d'adaptation. BOEN n° 8 du 19 février 1970, pp. 689-696.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. Journal officiel du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975.

Circulaire du 26 juin 1975, Le collège unique, (dite : Réforme HABY), (réorganisation du collège).

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. Journal officiel du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975.

Loi du 11 juillet 1975 (dite Loi HABY), Instauration du « Collège unique ».

Circulaires 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982, B.O.E.N. n° 5 du 4-2-82.

Circulaires 83-082, 83-4 et 3/3/83/S du 29 janvier 1983.

B.O.E.N. n° 8 du 23-02-89.

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, B.O.E.N., N° spécial 4, 31 août 1989.

Une nouvelle politique pour l'école primaire, Discours du ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. B.O.E.N. n° 9 du 1^{er} mars 1990.

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990.

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

Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990, Education spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés, B.O.E.N. n° 19 du 10 mai 1990.

Circulaires 90-340 du 14 décembre 1990, B.O.E.N. du 20 décembre 1990.

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

Publications diverses

Aucouturier, B. ; Darrault, I. ; Empinet, J.L. 1984, *La pratique psychomotrice. Rééducation et psychothérapie*, Douin.

¹ De Ketele, J.M. dans Postic, M. 1979, *La relation éducative*. PUF, Pédagogie d'aujourd'hui. 3^e éd. 1986. p. 182.

- Darrault, I. 1986, « Le paradoxe du rééducateur », *Actes du II^e Congrès FNAREN à Valence*.
- La Monneraye, Y. 1991, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat.
- Duval Héraudet, J. 1998, La rééducation à l'école, *Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Guillarmé, J.J. 1982, *Éducation et rééducation psychomotrice*, Sermap-Hatier.
- Guillarmé, J.J. 1986, Éducation, rééducation, psychothérapie, *L'ERRE n° 1*.
- Lévine, J. ; Ramirez, A. ; 1980, « Pédagogie, psychologie, rééducation, psychothérapie », *Revue du praticien*, Tome XXX, n° 43, Consultation de psychologie, hôpital des Enfants-Malades, Paris.
- Ménard, A. 1994, L'acte de parole en rééducation, *Actes du X^e Congrès FNAREN à Nîmes*, L'enfant, la parole, l'école.
- Perron-Borelli, M. 1968, Le développement mental : équipement, apprentissages et investissement, *Revue Enfance*.

VII. Table des matières

<i>D'un modèle rééducatif à l'autre (1970-2002)</i>	1
<i>Petite histoire de l'aide rééducative à l'école</i>	1
I. Savoir d'où l'on vient pour savoir qui l'on est	2
L'école en crise	2
La dyslexie comme « cause »	3
II. La circulaire du 9 février 1970 : les GAPP - Naissance d'une rééducation orthopédique à l'école	4
III. La circulaire du 9 avril 1990 : création des RASED - « Modèle descriptif » de l'aide rééducative	7
A qui s'adresse la rééducation ?	7
Pôle axiologique	8
- Des objectifs généraux	8
Des objectifs spécifiques	8
IV. Un « modèle explicatif » de l'aide rééducative+	9
Pôle scientifique	10
Pôle axiologique	11
Référer la pratique à une éthique	11
Une finalité visant à l'émergence d'un sujet autonome	12
Construction d'un pôle praxéologique approprié à une aide psychopédagogique et relationnelle	13
Des statuts institutionnels différents. Des « contrats » différents ?	13
L'institutionnalisation de l'aide rééducative	13
Comment le rééducateur conçoit-il le projet rééducatif ?	13
Une « alliance » rééducative	15
Le cadre rééducatif	15
III. La circulaire du 30 avril 2002 : changement dans la continuité	16
A qui s'adresse l'aide rééducative ?	17
Pôle axiologique	18
Objectifs généraux	18
Objectifs spécifiques	19

Pôle scientifique, éthique, finalité _____	19
Le pôle praxéologique _____	19
L'institutionnalisation de la rééducation _____	19
Un projet rééducatif _____	20
Quelques remarques complémentaires _____	20
V. Pour conclure _____	20
VI. Références bibliographiques _____	22
VII. Table des matières _____	23