

## Qu'est-ce que l'aide rééducative à l'école ?

### *Une aide psychopédagogique<sup>1</sup>*

Jeannine Duval Héraudet

J'ai été chargée de la délicate mission de vous présenter ce qui préside à la constitution de ce Comité scientifique : l'aide rééducative à l'école.

Une double préoccupation sous-tend mes propos :

1. La nécessité de parler le même langage, de préciser de quelle rééducation il s'agit, afin de poser des fondations solides à notre travail commun ;
2. La gêne que je ressens à résumer ce qu'est l'aide rééducative, d'une manière inévitablement schématique, tout particulièrement à ceux d'entre vous, présents dans cette assemblée, qui m'ont montré le chemin pour assumer mes fonctions de rééducatrice. Je vous remercie donc et par avance de votre indulgence.

L'aide rééducative est UNE des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 affirmait une volonté de lutte contre l'exclusion scolaire et le désir de prévenir l'inadaptation des enfants à l'école. Les textes soulignaient que la première aide à apporter aux élèves était celle du maître de la classe. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'imposait, assortie d'une mise en place des cycles à l'école élémentaire (1989) puis à l'école maternelle (1991). La même politique transformait en 1990 les groupes d'aide psychopédagogique (ou GAPP, créés en 1970) en Réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté à l'école (RASED). Une circulaire, en 2002, en confirmait les grandes orientations et l'intérêt de ce dispositif dans le cadre de la prévention primaire et secondaire, afin d'éviter une médicalisation systématique et jamais anodine des difficultés des élèves.

Un RASED est constitué d'au moins un psychologue scolaire, un maître spécialisé à dominante pédagogique, dit maître « E », un rééducateur.

L'enseignant se sent parfois démuni, impuissant pour aider un élève. Le comportement de celui-ci l'inquiète. Il constate que son aide pédagogique n'est pas efficiente ou qu'elle renforce les résistances de cet élève.

L'aide pédagogique spécialisée, qui a pu être tentée dans un premier temps, ne paraît pas, elle non plus, appropriée pour apporter ce qui est nécessaire.

A quoi correspond dans ces conditions l'aide rééducative ?

Inscrite institutionnellement dans l'école, elle offre un temps, un espace et une relation temporaires à un élève qui ne parvient pas à se sentir concerné par les apprentissages et/ou par les règles de la collectivité scolaire, mais dont on peut penser que les comportements sont le symptôme de quelque chose qui ne parvient pas à se dire autrement. Le tableau clinique de cet enfant ne met cependant

---

<sup>1</sup> Présentation au Comité scientifique de la FNAREN (Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale), le 30 septembre 2000. Ce texte a été complété et actualisé lors d'une présentation à l'École de formation des éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux de Valence (ESSSE), le 15 mai 2008. Texte révisé en octobre 2019

pas en évidence une pathologie qui requerrait des soins à l'extérieur de l'école. L'hypothèse est avancée du caractère « ordinaire » et transitoire de ces difficultés.

Ce sont le plus souvent des symptômes gênants ou inquiétants manifestés par un enfant à l'école qui vont motiver un enseignant ou des parents à faire appel à une structure d'aide. Quels sont-ils ?

L'enfant manifeste :

- Des difficultés d'investissement dans les activités, dans les apprentissages.
- Des relations perturbées aux objets : perte, désordre, oublis, destruction...
- Des comportements gênants, inquiétants. Des attitudes peu propices à l'apprentissage.
- Des difficultés relationnelles avec les adultes ou avec les pairs.

Devenir ou être un écolier ou un élève ne va pas de soi. Deux grandes hypothèses de compréhension des difficultés constatées seront soumises à une analyse plus précise :

- L'enfant peut ne pas avoir suffisamment construit ce qui lui est nécessaire pour devenir élève, pour apprendre. Il peut se retrouver dans des positions qui devraient être dépassées et dans lesquelles ces capacités préalables ne sont pas accessibles.
- À un moment donné de son histoire, sa pensée peut être encombrée par des *préoccupations envahissantes qui mobilisent une énergie devenue indisponible* pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

C'est par son corps que, bien souvent, l'enfant exprime à l'école le mal-être qu'il ne peut exprimer autrement. La distraction, une attention labile ou bien une agitation incoercible ou encore le fait d'avoir toujours « la tête ailleurs », incapable de se fixer sur une tâche, peuvent être les signes d'une préoccupation ou d'un conflit psychique :

- Qui l'empêchent de s'investir dans l'activité proposée par le maître.
- Qui perturbent son insertion sociale dans le groupe-classe.
- Qui peuvent compromettre son devenir d'élève.

Cet enfant est-il enfermé dans une pathologie qui requerrait impérativement des soins à l'extérieur de l'école, puisque par structure et par contrat, celle-ci n'est pas un lieu de soin ? Nous pouvons affirmer que :

- Être préoccupé, indisponible aux apprentissages et/ou aux nouvelles relations sociales, adopter un comportement dérangeant, inquiétant, ne signifient pas pour autant, être systématiquement malade.

C'est l'ensemble de l'analyse de la situation de l'enfant, dans ses dimensions cognitives, affectives, psychomotrices, relationnelles, réalisée en équipe et après rencontre avec l'enfant, ses parents et tous les partenaires concernés, qui seul permet d'avancer que la difficulté de cet enfant est « ordinaire » et ressort d'une aide au sein de l'école, ou bien qu'elle requière des soins à l'extérieur de celle-ci.

L'aide rééducative, relationnelle, se situe ainsi dans un entre-deux entre l'action pédagogique et le soin.

Lorsque l'on fait l'hypothèse que les difficultés d'un enfant :

- Sont *un appel* qu'il exprime à l'école.

- Sont en lien avec son histoire personnelle et/ou scolaire dans lesquelles il est actuellement englué,.
- Expriment un conflit entre son histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire,
- Expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire.
- Sont « normales » c'est-à-dire *ordinaires et temporaires*.
- Font partie du processus de construction de son identité sociale par le sujet, de la construction de sa pensée, du parcours pour “grandir” et pour devenir élève.

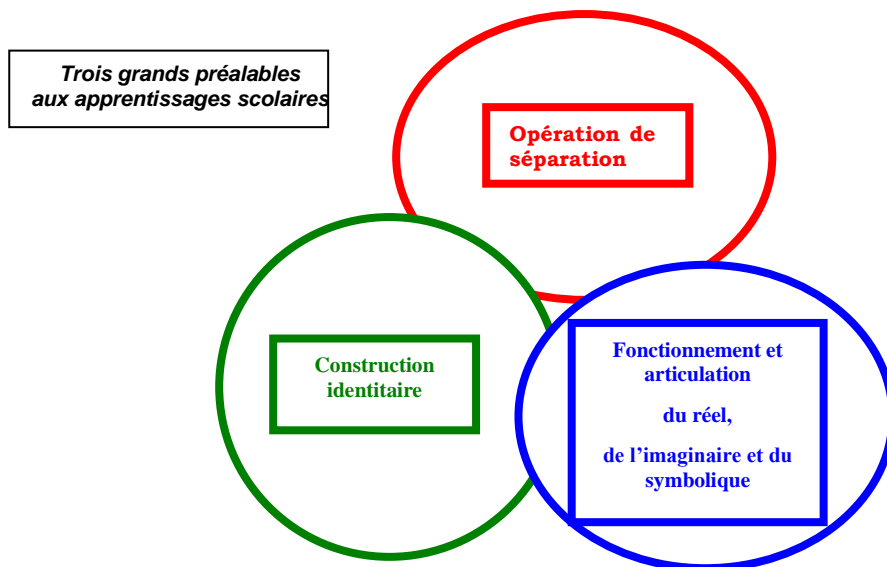
Lorsque, de plus :

- 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.
  - Il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation.
- ➔ Une aide rééducative pourra lui être proposée.

### 1. Que doit avoir construit un enfant pour être élève ?

On peut avancer *que trois grandes conditions doivent être remplies* pour qu'un enfant puisse s'inscrire d'une manière active dans la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre.

Un schéma très simple peut représenter ces préalables, ce « substrat ».



1. L'enfant doit en premier lieu être suffisamment séparé du monde de la maison, de son appartenance familiale pour désirer aller chercher ailleurs des outils pour comprendre le monde et se comprendre lui-même ;
2. Il doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire, l'articulation souple de ces deux registres étant nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci ;
3. Il doit savoir *a minima qui il est*, dans son identité sexuée, dans son identité sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, dans son histoire singulière, capable d'un *désir* et d'une *parole* qui lui soient un tant soit peu propres.

Si apprendre, c'est se représenter, c'est-à-dire interpréter, s'appropriier le monde, il y a nécessité de cohérence entre la représentation de soi-même et la relation de soi-même avec le monde. **La parole**, comme véhicule du symbolique, est un élément fondamental de cette mise en ordre. La construction et la conscience de son identité conditionnent la capacité du sujet à apprendre.

## 2. Que propose l'aide rééducative à l'école ?

Le concept de praxis, défini par son étymologie grecque comme une action orientée vers une fin, semble particulièrement bien approprié à la conception générale de l'aide rééducative, laquelle offre à des acteurs, considérés comme sujets singuliers, les conditions d'une rencontre et d'une alliance en vue d'un changement.

La praxis rééducative, dans ce qui constitue aujourd'hui ses grandes orientations, a été élaborée par les centres de formation et les praticiens eux-mêmes, dans un lien étroit avec la FNAREN<sup>2</sup>, dans le cadre des textes officiels<sup>3</sup>.

Dans son **pôle axiologique** (qui renvoie étymologiquement à une théorie des valeurs morales), cette praxis est référée à une éthique, comme l'est toute action éducative car une conception de l'homme, même implicite, sous-tend toujours la relation. L'inscription de l'aide rééducative dans l'école est effective car elle vise les mêmes objectifs généraux et finalités que celle-ci : éduquer, lutter contre la marginalisation et l'exclusion, aider l'enfant à s'inscrire dans la culture et dans la collectivité scolaire, développer son autonomie et sa responsabilité, favoriser son adaptation créative.

La famille doit autoriser son enfant à effectuer son travail rééducatif. Le contrat qui lie la famille et l'école est strictement pédagogique (au sens d'enseignement) et l'enfant doit y être considéré sous son seul statut d'élève. Or, il s'agit en rééducation de mettre au travail l'articulation entre la vie privée et la vie scolaire de cet enfant.

Une aide rééducative ne peut s'imposer. Elle suppose un engagement, une alliance dans un travail régi par un projet et par des règles précises. Des séances préliminaires permettent à l'enfant de comprendre en quoi consiste cette aide qui lui est proposée, et au rééducateur, de mieux connaître les difficultés, les besoins et les ressources de cet enfant, comme la possibilité de travailler avec lui.

Dans son **pôle scientifique**, la praxis rééducative se réfère à des théories qui guident le rééducateur dans ses positionnements. Ces théories constituent des « garde-fous » lorsque l'enfant, au sein du transfert, risque de faire perdre ses repères au professionnel. Elles aident ce dernier à comprendre dans l'après-coup ce que cet enfant a pu jouer au cours des rencontres et permettent de mieux comprendre l'évolution du processus rééducatif. Lorsqu'il éclaire son intervention par le référent psychanalytique, le rééducateur entend les difficultés de l'enfant comme des symptômes, c'est-à-dire comme autant de moyens détournés et inadéquats construits inconsciemment et mis en œuvre par celui-ci, pour tenter de faire entendre quelque chose des préoccupations qui l'encombrent et de son besoin d'être aidé. Le professionnel considère l'enfant comme un sujet qui seul peut savoir quelque chose de son désir et de ce qui est bon pour lui. Il croit aux effets de la parole.

Dans son **pôle praxéologique**, l'action est orientée vers des objectifs spécifiques qui se présentent nettement comme *psychopédagogiques* car ils comportent un versant psycho-affectif et un versant pédagogique. Ces objectifs ont été précisés ou inférés à partir de la circulaire d'avril 1990 et complétés à partir de la réalité des enfants rencontrés.

L'enfant est invité à :

1. Se dire, exprimer ses difficultés, ses questions, ses réponses, par toutes les médiations possibles.

<sup>2</sup> Fédération Nationale de Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale.

<sup>3</sup> Circulaire du 9 avril 1990, *Référentiel de compétences* du 8 mai 1997, circulaire du 30 avril 2002.

2. Jouer et rejouer ses questions, expérimenter au sein d'une relation suffisamment contenant et étayante, les réponses qu'il apporte.
3. Les symboliser.
4. Entrer dans la culture scolaire.

***Le projet rééducatif individuel*** se construit à partir des ressources singulières et des besoins d'un enfant entendu dans sa singularité et sa globalité, dans son histoire particulière. Il vise à aider l'enfant à :

1. Se libérer des conflits, des questions qui le préoccupent et qui rendent sa pensée indisponible à autre chose qu'à tenter de les résoudre.
2. Trouver d'autres voies que le symptôme pour exprimer ses conflits, pour exprimer son désir.
3. Réduire et dépasser les souffrances qui sont en lui, son malaise.
4. Rendre sa pensée et son énergie à nouveau disponibles, dégagées du symptôme.
5. Se repérer dans son histoire passée, dans ce qu'il vit aujourd'hui, et pouvoir se projeter dans un avenir non menaçant.
6. (Re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social, dans une « re-liaison » avec sa culture, avec les autres.
7. Retrouver un fonctionnement souple des registres de l'imaginaire et du symbolique.
8. Construire ou rendre accessible ses ressources, le substrat affectif, relationnel et cognitif nécessaire aux apprentissages scolaires.
9. Sublimiser ses désirs sur des objets culturels et les activités proposées par l'école.
10. S'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant.

### ***Quels sont les moyens mis en œuvre ?***

Le rééducateur propose ***un dispositif et un cadre rigoureux*** qui organisent et garantissent ***l'écoute singulière*** de la parole de l'enfant, celle de sa famille, celle de ses enseignants et celle de tout professionnel concerné par cet enfant, en respectant les règles de discrétion professionnelle.

Les rencontres sont organisées sous une forme singulière ou en très petits groupes.

Dans un temps compris dans l'horaire scolaire, dans un lieu spécifique inscrit dans l'école mais à l'écart des contraintes et des exigences inhérentes au groupe-classe et aux apprentissages scolaires, il est proposé à l'enfant des médiations variées. Celle-ci sollicitent l'expression sous toutes ses formes (corporelle, verbale, graphique, ludique...) et font appel à la mise en jeu de l'imaginaire et du symbolique. L'enfant peut ainsi exprimer, élaborer et dépasser ce qui le préoccupe, ce qui encombre sa pensée, ce qui mobilise son énergie.

Dans sa conception et sa mise en œuvre, le dispositif d'aide rééducative propose à l'enfant :

- Un détour par rapport aux apprentissages (qui prend en compte la valeur symptomatique des difficultés).
- Un détour par rapport au symptôme (ce détour prend en compte la fonction protectrice du symptôme).
- Une « aire de transitionnalité » dans un cadre précis, un lieu et un temps spécifiques régulés par des règles clairement annoncées.
- Un temps personnel, dégagé de la pression du groupe, mais rythmé par des scansion ;
- Un lieu d'écoute individualisé.
- La sécurité de la parole.
- Une alliance et un accompagnement dans son parcours, une rencontre « là où il en est » avec un professionnel :

- Qui se rend disponible pour l'écouter, l'étayer, l'accompagner.
- Qui l'incite à s'exprimer, à jouer, à être actif, à mettre en jeu son imaginaire, à symboliser.
- Qui lui fait confiance, qui l'imagine capable et désireux d'y arriver.
- Qui l'assigne à décider des choses importantes qui le concernent, à prendre des initiatives.
- Qui vise à faire exister « l'objet tiers » dans la relation, puis l'objet culturel, prémices de l'objet d'apprentissage de la classe.

L'adulte se porte garant du cadre posé mais il s'impose de lâcher-prise, de renoncer à son désir de maîtrise en ce qui concerne le processus rééducatif de l'enfant. Il **s'interdit** de désirer **à la place de** l'enfant afin que le désir de celui-ci puisse émerger et se construire.

L'aide rééducative s'oppose à ce qui serait de l'ordre du faire dans la mesure où, si elle propose un cadre de fonctionnement clarifié et précis, non négociable, elle ne préjuge pas de ce que sera le processus mis en œuvre par l'enfant.

La question qui se pose au praticien est de mieux comprendre ce qui, en fin de compte, par l'intermédiaire de la médiation elle-même et de sa propre posture, est opérant pour l'enfant dans son processus rééducatif.

### 3. Par quelles voies l'enfant réalise-t-il son processus rééducatif ?

L'enfant préoccupé est trop souvent submergé par le réel (au sens lacanien de ce qui est strictement impensable, non symbolisable). Celui-ci déborde en comportements agressifs, en agitation, ou au contraire, le sidère. Le sujet doit pouvoir transformer ce réel insupportable. Cette métabolisation passe par la représentation en présence de quelqu'un d'autre, et par la parole adressée à quelqu'un qui écoute, qui accompagne, qui partage. La construction de petites histoires, de « petits mythes », sont autant de mises en forme, de réponses même provisoires à ce qui préoccupe l'enfant. Elle permet à celui-ci d'élaborer le réel sur le mode d'une fiction et de se libérer de son emprise. En inscrivant ces « petits mythes » dans le temps, l'enfant construit son identité et donne sens à son histoire, à sa vie passée, présente et à venir, comme au monde qui l'entoure.

*Les médiations* offertes, supports de l'expression et de la parole de l'enfant, se situent nettement en rupture avec celles de la classe, centrées sur les apprentissages. Dans l'agir des jeux, par la relation avec un adulte, l'enfant va être renforcé dans son Moi, revalorisé narcissiquement, d'une manière qui lui sera utile pour affronter la réalité sous toutes ses formes, qu'elle soit familiale ou scolaire.

*L'expression de l'imaginaire* semble devoir être privilégiée en premier lieu. Cet imaginaire permettra à l'enfant de « se dire », de se dégager de ce qui l'encombre, de ce qui lui fait peur et de ce qu'il évitait. Il découvrira ce que peut lui apporter son imaginaire comme *ressource créative*, et pourra le reconnaître comme une richesse qui lui appartient.

*Les processus de symbolisation*, de métabolisation de ses émotions, de ses affects, mais aussi de son imaginaire et de ses expériences diverses, seront, de la même manière, suscités, favorisés. La symbolisation permet de représenter l'absence, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est elle-même le moyen pour élaborer et dépasser l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits.

L'objet médiateur permet de dire ou de ne pas dire pour celui qui parle, ou de « mi-dire » le plus souvent. En effet, il est plus facile de parler de son histoire à partir d'un dessin ou d'un modelage. Pour l'aidant, il devient possible d'entendre et de ne pas entendre, ou de ne pas entendre trop vite, de comprendre ou de ne pas comprendre, ou de ne pas comprendre trop vite. L'objet intermédiaire offre de lui-même une distanciation par rapport à ce qui est dit. Il est représentation. Il est peut-être déjà, ou sur la voie d'être, une symbolisation.

Une deuxième dimension du pouvoir symbolique est l'inscription par la trace et la généalogie. Cette inscription fonde le récit. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle

seule. Il faut pouvoir se distancier de ses propres symbolisations pour s'en détacher et pour pouvoir poursuivre sa route.

L'enfant parvient ainsi à s'inscrire dans un processus créatif. Il sort de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enfermait son symptôme, il met en œuvre des processus de sublimation et parvient ainsi à orienter son désir et à investir l'énergie de ses pulsions vers des objets culturels.

Ces constructions, qui font intervenir à la fois les registres psychiques du réel, de l'imaginaire et du symbolique, dans leur richesse respective et leur articulation, permettent à l'enfant de poursuivre d'une manière satisfaisante la construction des capacités nécessaires pour apprendre et pour « se trouver » ou « se re-trouver » en tant qu'enfant-écolier-élève capable et désireux de s'inscrire d'une manière symbolisée et active dans la culture et dans la collectivité scolaire.

#### **4. Que penser du terme de rééducateur ?**

Même s'il ne nous satisfait pas pleinement, cette appellation permet de désigner une place différente, dans l'école et au sein du RASED, de celle de l'enseignant de la classe comme de celle du maître chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. En inscrivant rigoureusement son intervention dans les objectifs généraux et les finalités de l'école, le changement de discours du rééducateur (l'abandon d'une position de maîtrise sur le processus rééducatif de l'enfant) et *le changement de place du rééducateur dans l'école*, peuvent avoir comme effet *un changement de place de l'enfant en difficulté à l'école : celui de reprendre du pouvoir* sur sa vie personnelle et scolaire.

#### ***En conclusion***

Alors qu'il était englué dans ses difficultés, le sujet doit pouvoir disposer du temps et de l'espace, de l'étayage et de l'accompagnement nécessaires, dans l'entre-deux créé par le changement de place qu'opère le rééducateur dans l'école, pour se libérer de ce qui le préoccupait. Il parvient ainsi à reconstruire son histoire personnelle et scolaire, selon un processus de « tâtonnement expérimental », par essais et erreurs. Il peut ainsi consolider et rendre disponibles les capacités indispensables pour s'inscrire dans la culture, dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages de sa classe.