

Résister, mais aussi lutter, encore et encore...

Le titre du manifeste de Stéphane Hessel, *Indignez-vous !*¹ m'est venu en écho lorsque j'ai lu le communiqué du collectif national RASED concernant l'audience au Ministère, dans *envie d'école* n° 106 de mars/avril 2021, lequel m'a renvoyé à mes fonctions antérieures de rééducatrice de l'Éducation nationale², puis de superviseur ayant accompagné ces mêmes professionnels pendant plusieurs années³. C'est de ces places que je situerai ma parole.

Y a-t-il des motifs pour alimenter cette colère ?

Chacun est bien conscient de l'importance pour les élèves de disposer d'enseignants en nombre suffisant. Si l'Éducation nationale, comme il est souligné dans cet article d'*envie d'école*, est en pénurie d'enseignants, « les personnels RASED ne sont ni « des remplaçants », ni « des variables d'ajustement ». Selon la logique strictement technocratique et comptable qui règne actuellement, conformément aux mots d'ordre « efficacité », « rentabilité à court terme », les pouvoirs décisionnaires vont transmettre le message de puiser dans le réservoir de professionnels qu'ils estiment, à tort, disponible, et ils ne craindront pas d'avancer que c'est « pour le bien de tous », sans même s'interroger sur la spécificité des différents métiers ni sur les effets de cette action pour ces enfants qui étaient déjà aidés par les RASED ou qui en auraient besoin. Une preuve de plus, s'il en était besoin, de l'ignorance du terrain, de ces métiers, de leurs pratiques, mais aussi du mépris des institutionnels et des politiques, vis-à-vis des associations et organes de représentation de ces professionnels qu'ils ne daignent pas écouter. Selon leur connaissance de ces métiers, selon leurs convictions personnelles, les inspecteurs, responsables et « gérants » des professionnels de leur circonscription, relais institutionnels des messages de leurs supérieurs hiérarchiques, mettront en œuvre ces injonctions, ou bien choisiront-ils de ne pas le faire ?

Que se passe-t-il ?

La conception des aides aux élèves en difficulté à l'école, de même que les modes d'interventions, ont beaucoup évolué depuis la première création des GAPP⁴ en 1970. Des textes ont défini et différencié nettement deux aides dans l'école, articulées aux fonctions d'un ou d'une psychologue scolaire, au sein d'un RASED. L'aide spécialisée à dominante pédagogique devait désormais répondre à la difficulté scolaire d'un certain nombre d'élèves qui manifestent des difficultés particulières dans les

¹ Hessel, S. *Indignez-vous !* 2010, Indigène éditions.

² Je choisis sciemment de conserver ici également ce terme de rééducateur, au lieu de n'utiliser que celui « d'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante relationnelle ».

³ Dans un ouvrage collectif, des rééducateurs de l'Éducation nationale ont témoigné de leur métier : Duval Héraudet, J. (sous la dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès, Préface de Joseph Rouzel.

⁴ Groupes d'aides psychopédagogiques.

apprentissages fondamentaux. L'histoire et les difficultés plus globales d'un certain nombre d'autres élèves faisait proposer à ceux-ci, après analyse, soit une démarche de soin à l'extérieur de l'école, soit une aide relationnelle, à l'écart de la classe, mais incluse dans leur lieu de scolarisation. L'articulation étroite des savoirs théoriques et d'expérience a démontré que cette aide nécessite un double détour : un détour par rapport aux apprentissages et un détour par rapport aux symptômes. L'accompagnement rééducatif – je suis tout à fait consciente que c'est désormais « un gros mot » - donc, l'aide relationnelle, propose aux enfants qui en bénéficient, d'explorer, de poser, d'adresser, de partager, de symboliser, d'élaborer et de dépasser ce qui les encombre, ce qui les angoisse, ce qui les empêche de penser, de savoir, d'imaginer, de se projeter et d'apprendre, dans leur classe, avec leur enseignant.

Les politiques font-ils le choix, aujourd'hui plus qu'hier, soit de fermer les yeux face aux difficultés que certains enfants viennent exprimer à l'école, soit de considérer que tout ce qui n'est pas dans les normes attendues, « en écart à la moyenne », doit être traité ailleurs ? Comment faire entendre que toute difficulté, même importante, si elle est indéniablement une source de souffrance psychique, n'est pas systématiquement, un trouble, un dysfonctionnement, un handicap ou une pathologie, qu'elle peut s'avérer provisoire et qu'elle est un appel¹ ? Comment faire comprendre que cet appel est destiné en premier lieu aux professionnels de l'école dont la fonction est d'analyser ce qui est en jeu et de tenter d'y répondre, tout en reconnaissant les limites de leur champ de compétence ? Comment démontrer à quel point il est important qu'une aide relationnelle, psychopédagogique, existe au sein de l'école, dans l'esprit des textes de 1990 puis de 2002, et qu'elle peut répondre à la difficulté d'un certain nombre d'élèves ? Des recherches, des écrits multiples ont tenté et continuent de témoigner de ses effets. Cependant, qui les consulte, à part les professionnels concernés ? Les rencontres répétées des associations et collectifs professionnels avec les décideurs politiques ont pu donner, de leur côté, l'impression d'un dialogue de sourds.

L'aide rééducative a toujours été attaquée par les pouvoirs publics. A-t-on affaire aujourd'hui à un tsunami ?

Des attaques incessantes

Les rééducateurs ont dû affronter une suppression massive de postes, subir des injonctions diverses concernant les modalités de leur fonctionnement et la réorganisation de secteurs d'intervention toujours plus étendus, constater la fermeture d'un grand nombre de centres de formation, faire avec une réduction drastique du temps de leur formation spécialisée.

Si Jean Guillaumin a démontré à quel point la crise fait partie intégrante de l'existence des *métiers d'entre-deux*², à quel point ceux-ci sont toujours menacés car ils dérangent le système en place, cela ne peut pas constituer un alibi face à ce qui continue à être mis en œuvre. Oui, l'aide relationnelle à l'école, en tant que « métier d'entre-deux », dérange, car elle met en évidence les limites du système scolaire dans son objectif de transmission. Elle est cependant indispensable pour aider, non seulement les élèves,

¹ Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP. Préface de Jacques Lévine.

² Jean Guillaumin (dans René Kaës, 1979, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod) qualifie ces métiers d'« intersticiels », « de cartilages de conjugaison ». Ces métiers, toujours menacés de suppression car ils soulignent les limites et les failles du système, apportent pourtant la souplesse indispensable pour que ce même système n'explose pas.

mais aussi les enseignants en grande difficulté face à ces élèves, et elle constitue « un cartilage de conjugaison » pour que le système n'explose pas. Ce n'est toutefois pas la seule raison qui motive ce désir de suppression de cette aide.

Les rééducateurs ont depuis toujours été soumis à des paradoxes : on leur confie des élèves dont la pensée est trop encombrée pour leur permettre de s'inscrire d'une manière constructive dans les relations sociales de la classe ou dans les apprentissages. Afin d'entendre quelque peu ce qui se passe pour ceux-ci, afin de les accompagner pour qu'ils parviennent à dépasser leurs difficultés, les praticiens doivent faire appel, entre autres repères possibles, à des références théoriques issues de la psychologie ou de la psychanalyse. Or ceci fait peur et a toujours dérangé le système, comme une épine dans le pied. Toutefois, cette peur s'affirme plus que jamais et passe dans les actes. Les textes du CAPPEI, examen qui certifie les nouveaux professionnels, excluent toute formation « psychologisante » ! Centration de la formation et du métier sur « le tout pédagogique ». C'est clair... Selon cette logique, les rééducateurs n'existent plus, tout comme la spécificité de leur accompagnement de l'enfant en difficulté.

Le contexte social et scolaire se veut de plus en plus technique. Une dérive technocratique conduit à une négation de l'élève comme sujet. Celui-ci devient une machine qui dysfonctionne et qui doit être réparée, ou traitée par des substances chimiques. Dans un monde géré par des experts en tout, une logique cognitiviste, scientifique, prétend qu'à tout problème correspond un remède réparateur, médicalisant, instrumental, ou comportementaliste par re-conditionnement. Depuis l'usage intensif et abusif des diagnostics à partir de la grille du DSM, à la cohorte des « dys », s'ajoute une pléthore de « troubles du comportement » et de « troubles de l'attention », associés ou non. Or le DSM a été conçu pour construire un catalogue statistique de symptômes, en évinçant tout regard clinique. On stigmatise tout comportement qui ne serait pas dans « les normes » attendues par l'école et l'élève en difficulté sera pris en charge dans des dispositifs préconçus. Les professionnels devront se conformer à des procédures, des protocoles, des modes d'emploi. En cherchant uniquement à éradiquer le symptôme, c'est le sujet dans sa singularité qui disparaît. Seuls demeurent les critères d'adaptation, de normalisation et d'efficacité à court terme.

Mon propos n'est pas de mettre en rivalité des soins qui s'avèrent indispensables pour certains enfants, mais de souligner qu'il faut les réserver à ceux qui en ont vraiment besoin. L'école, dite « inclusive », se donne un objectif fort louable : inclure, dans la mesure du possible, les enfants handicapés. Nous assistons cependant à un nouveau paradoxe : les élèves « inclus », mais en grande difficulté scolaire, étiquetés par ce qui est désigné comme trouble, risquent de se vivre comme différents, stigmatisés, en quelque sorte exclus, même ponctuellement, vis-à-vis de leurs pairs, du seul fait d'être dirigés vers des soins extérieurs. De plus, ces enfants se retrouvent inscrits dans des listes d'attente parfois très longues, avec un possible accroissement de leurs difficultés, du fait de cette attente ou de celui d'avoir eu le sentiment de ne pas avoir été entendus dans ce qu'ils cherchaient à dire. Nous sommes malheureusement contraints de faire ce constat : la pénurie actuelle de rééducateurs peut servir d'alibi facile pour externaliser la difficulté de ces enfants.

Or, ce qui disparaît ainsi, c'est ce qui est nommé « la prévention secondaire » d'une difficulté qui peut s'avérer « ordinaire¹ ». Ce qui disparaît de plus en plus, c'est la possibilité de donner à l'enfant les moyens d'être écouté, entendu, sur le lieu même de sa scolarisation, et de disposer des conditions adéquates pour le faire. Le savoir-faire issu de l'expérience est confisqué, nié.

Les mots ont leur importance

Effacé, radié, voire honni, le mot de « rééducateur ». Cette appellation a interrogé en son temps les professionnels qui se sont toutefois appliqués à le clarifier et à le préciser. Ce rejet par les gouvernants n'est pas anodin, et pouvait laisser augurer de ce qui allait suivre.

Insister sur le mot « enseignant » renvoie très précisément à la pédagogie, entendue par les décideurs comme fonction de transmission. Une consigne est donnée : l'école ne doit plus admettre que du « tout pédagogique ». Or l'aide relationnelle est en rupture assumée avec cette dimension, qui est celle de l'enseignant dans sa classe. Tout rééducateur, dès sa formation, a été tenu d'y renoncer et de se réinventer. L'étymologie grecque *paidagôyos*, (*pais*, « enfant », et *agâgê*, « direction, conduite »), du mot « pédagogue » convient pourtant parfaitement au rééducateur, puisqu'il désignait l'esclave qui conduisait l'élève vers le maître qui était, lui, chargé de transmettre des savoirs. La fonction du rééducateur correspond très précisément à l'accompagnement d'un parcours. C'est la raison pour laquelle j'estime que le mot « psychopédagogue » est tout à fait adapté pour désigner cette profession, même s'il a pu être utilisé différemment.

Une hypothèse peut dès lors être avancée. Pour ces mêmes décideurs et politiques, insister sur le mot « enseignant », entretenir le flou des mots, peut leur fournir un prétexte pour demander au rééducateur, comme à l'enseignant spécialisé de l'aide à dominante pédagogique, de « remplacer » le maître dans sa classe, et de faire le métier d'un autre. Le qualificatif, « spécialisé chargé de l'aide à dominante relationnelle », long à prononcer d'ailleurs, pourrait disparaître à l'occasion. Et, on le sait bien, « l'occasion fait le larron » ...

À ce moment de mon propos, c'est le mot « effacer » qui s'impose à moi, comme un vécu, un ressenti de longue date.

Effacer ...

Il n'était pas possible d'effacer, d'un seul coup de gomme ou de circulaire, une profession spécifique qui avait fait ses preuves auprès des enfants, des enseignants et des parents, même si le nombre de praticiens a toujours été insuffisant. Une stratégie a consisté à attaquer, tel un rongeur, les racines de la profession. Les pouvoirs politiques et les décisionnaires ont, semble-t-il, orchestré des discours trompeurs. D'une part, de nombreux professionnels volontaires ont été confrontés à

¹ Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP. Préface de Jacques Lévine.

un discours les incitant à ne pas candidater pour une formation spécialisée de rééducateur, sous prétexte qu'ils ne l'obtiendraient pas. D'autre part et en parallèle, un grand nombre de Centres de formation étaient informés de leur fermeture, faute de stagiaires. La boucle était bouclée.

Que se passe-t-il pour le professionnel lorsque l'on efface, pour des motifs divers, la spécificité de son métier ?

Effacée ou en voie de l'être, la formation spécialisée qui a souvent contraint le rééducateur à partir dans un Centre de formation loin de son domicile, de sa famille, à assumer les frais de logement et de transport afférents, non pris en charge par l'Institution de l'Éducation nationale.

Effacées, les formations suivantes, à ses frais, car il désirait toujours se perfectionner, comprendre mieux, disposer de nouveaux outils théoriques et techniques, pour accompagner ces enfants-élèves dans leurs problématiques toujours singulières et leurs contextes de vie toujours différents. Or, l'Éducation nationale ne proposait pas, ou insuffisamment, ces formations. Dans cette logique, nombreux sont les rééducateurs qui sont retournés à l'Université, donnant à nouveau de leur personne pour améliorer la qualité de leur accompagnement. Mais ici encore, aucune prise en compte par l'Institution n'était prévue, alors qu'il découvrait, par exemple, par un collègue psychopédagogue canadien, que, dans son pays, sans changer de fonction, son salaire était revu à la hausse au fur et à mesure de ses diplômes.

Effacées encore des nombreuses heures, payées de ses propres deniers, pour se faire accompagner en supervision, car rencontrer des enfants encombrés par leurs questions et leurs angoisses, rencontrer des parents et des enseignants en difficulté, n'est pas chose facile et cela demande d'interroger et de réajuster sa posture, encore et encore.

Et, cerise sur le gâteau, effacement et négation de sa spécificité et de ce qui fut son métier de rééducateur, lorsqu'il découvrira avec stupeur, sur son premier bulletin de pension de retraite, la disparition du terme « spécialisé », remplacé par « enseignant, classe normale ». Il n'aura touché, en fin de compte, qu'une indemnité pour ses fonctions exercées pendant parfois une trentaine d'années. Comme toute indemnité, la somme correspondante disparaît de sa pension de retraite, mais le symbole est beaucoup plus fort et l'atteint plus profondément que le côté comptable.

Tout ce parcours, bien sûr, n'est pas obligatoire, et ce sont des choix personnels nous dira-t-on. L'Institution ne nous en demande pas tant. Toutefois, de très nombreux rééducateurs ont eu et ont encore ce parcours, tout simplement parce qu'ils désirent ou ont désiré bien faire et toujours mieux faire leur métier. Car c'est un métier spécifique, à part entière.

L'aide rééducative n'est pas la seule touchée aujourd'hui. Il en est de même de tout métier de la relation qui nécessite une approche clinique du sujet dans sa singularité. Dans le champ des métiers de l'aide, de l'Éducation, de la Protection de l'Enfance, de la Santé, une dérive autoritaire multiplie les protocoles et les évaluations des professionnels et des effets de leur action, mais ils refusent d'associer ceux-ci à l'amélioration des conditions d'exercice de ces métiers. Force

est de constater que ces praticiens sont en souffrance. Quant au rééducateur, il court le risque d'être pris dans un double jeu : faire semblant d'obéir aux injonctions du « tout pédagogique » des décideurs et continuer à exercer son métier d'accompagnement selon ses propres valeurs et ses convictions, parce que c'est ce dont l'enfant qui lui est confié a besoin. Ce manque de différenciation des places et des fonctions au sein de l'école ne peut qu'entraîner confusion, incohérence et souffrance professionnelle.

Résister, mais aussi lutter ...

Alors, au-delà d'une colère juste face à cette destruction progressive, au-delà de cette inquiétude, réelle, comment résister, mais de plus, comment lutter, encore et encore ? Ne pas lâcher, assumer son désir de professionnel. Continuer à se battre, tout en cultivant un partenariat bien pensé et en articulant sa propre action avec d'autres professionnels éventuellement concernés par l'enfant et sa famille, des professionnels qui croient eux aussi à la valeur d'une approche clinique du sujet, et qui en ont, eux aussi, expérimenté les effets. Continuer à donner la parole et à écouter le sujet, qu'il soit un enfant, un parent, un enseignant¹. Accueillir le symptôme comme une réponse provisoire, un bricolage, que l'enfant a construit pour tenter d'articuler sa singularité et son contexte de vie actuel, comme une parole qui cherche malgré tout à se dire, ne serait-ce qu'en manifestant un mal-être. Car personne ne peut faire taire le sujet. En tant que chercheur, formateur ou professionnel de terrain, ne pas renoncer à des valeurs, à des convictions bâties sur une expérience éclairée par des théories, soutenir une éthique personnelle et professionnelle. Renforcer le lien et l'étayage réciproque avec les associations et collectifs professionnels qui relaient la parole, qui tentent encore et encore de se faire entendre, au nom de ces élèves qui se retrouveront, eux aussi, niés dans ce qu'ils cherchaient à dire malgré tout ...

Jeannine Duval-Héraudet, Docteur en sciences de l'Éducation, ancienne rééducatrice, membre du Comité scientifique de la FNAREN, superviseur individuel et de groupe, 25 avril 2021.

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