

Le cadre : dans un processus de changement

Nota : Tous les prénoms des élèves cités dans ce mémoire ont été modifiés

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 1
1. LE CADRE INSTITUTIONNEL.....	p 2
1.1 Les textes officiels.....	p 2
1.2 Les temps institutionnels.....	p 3
1.2.1 Concertations.....	p 3
1.2.2 Synthèse réseau.....	p 5
1.2.3 Conseils	p 6
1.3 Les entretiens.....	p 7
1.4 Les projets.....	p 10
2. LE CADRE EN REEDUCATION.....	p 11
2.1 Le cadre.....	p 11
2.1.1 Le concept de cadre.....	p 11
2.1.1.1 Définitions.....	p 11
2.1.1.2 Education et cadre.....	p 12
2.1.1.3 Le cadre rééducatif.....	p 12
2.1.2 Les limites du cadre.....	p 13
2.1.3. La théorie des quatre cadres.....	p 14
2.2 Mise en place du cadre rééducatif.....	p 15
2.2.1 Le temps.....	p 15
2.2.2 Le lieu.....	p 17
2.2.3 Les supports et matériels.....	p 18
2.2.4 Les règles.....	p 19
2.3 Les fonctions du cadre.....	p 20
2.3.1 Fonction contenante, sécurisante dite maternelle.....	p 20
2.3.2 Fonction limitative, structurante dite paternelle.....	p 21
3. VERS UN PROCESSUS DE CHANGEMENT.....	p 22
3.1 Les fonctions du rééducateur (posture).....	p 22
3.2 Le processus rééducatif.....	p 25
3.3 Etude de cas: <i>une rééducation individuelle</i>	p 27
3.4 L'évaluation.....	p 30
CONCLUSION	p 31

INTRODUCTION

Dans ma fonction d'enseignante, j'ai pu exercer sur divers postes qui ont tous nourri mon expérience ; mais, à chaque fois, je me heurtais à la question de la difficulté d'apprendre pour certains enfants, ne trouvant pas les solutions adaptées dans le cadre institué de la classe. J'ai fait office de maître E ce qui m'a fait connaître l'expérience du travail en **Réseau d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficulté (RASED)**.

Par ailleurs, comme l'énonce **Y. De La Monneraye** dans son ouvrage *La parole rééducatrice* (1991, p.24), j'acceptais au cours de cette fonction que « *l'enfant parle par son échec* » avant même d'exiger un quelconque résultat sur les apprentissages, instaurant ainsi un climat d'écoute et de bienveillance.

Sans véritablement trouver de solution satisfaisante à leurs difficultés scolaires, j'ai tout de même constaté chez certains de ces enfants un mieux être. La fonction de maître chargé de l'aide à dominante rééducative m'est apparue alors comme étant une réponse appropriée à l'évolution de mon expérience professionnelle parallèlement à mon cheminement personnel.

Pour assimiler cette nouvelle profession, j'ai pensé, structuré et construit mon travail en recherchant un fil d'Ariane pour me guider dans les méandres de ce cheminement.

Au préalable, définir un cadre, me permet d'élaborer psychiquement mon travail : l'imaginer, le penser et m'y préparer. Garder en tête un objectif final, le déroulement, c'est comme une balise qui me guide. Cela me fait avancer...C'est aussi me rendre disponible et accueillir l'inattendu.

En formation j'ai fait le lien avec les différents aspects du cadre en rééducation. Par ailleurs, pendant cette formation, j'ai pu à travers la lecture d'auteurs, qui ont théorisé la rééducation, identifier plusieurs raisons pour lesquelles certains enfants se sentent menacés dans l'acte d'apprentissage.

J. Duval-Heraudet insiste sur la nécessité que soient construits certains préalables de l'ordre de la sécurité physique et affective, de la séparation, du désir créatif, pour que l'enfant puisse apprendre. On voit bien ici l'enjeu : que l'enfant adienne comme sujet autonome, pour devenir sujet apprenant à l'école. C'est ainsi que, répondant à une mission essentielle du rééducateur : aider l'enfant à devenir élève et lui *permettre une meilleure efficacité dans les apprentissages*, j'ai souhaité explorer la problématique suivante :

Comment le cadre peut-il permettre un processus de changement chez l'enfant en difficulté ?

Trois hypothèses ont alors guidé mon travail :

- Le cadre en rééducation instaurerait de façon institutionnelle chaque partenaire autour de l'enfant (et l'enfant lui-même) à sa juste place, dans sa fonction, différenciée de celle des autres.
- Le cadre rééducatif serait à la fois un espace contenant et sécurisant, et un lieu de limitation où la Loi est posée et prend du sens.
- Enfin la rencontre entre le rééducateur et l'enfant dans un cadre relationnel fiable permettrait à l'enfant de jouer, d'élaborer et de dépasser ses difficultés sur la scène rééducative.

Des références théoriques empruntées à divers domaines (psychanalyse, psychologie, sociologie, ..) étayaient mes réflexions et mes hypothèses de recherche ; c'est par des allers et retours entre les référents théoriques et la pratique pendant cette année de formation que je pourrai vérifier mes hypothèses de travail.

Dans une première partie, j'exposerai le cadre institutionnel de ma pratique professionnelle.

Puis je développerai dans une seconde partie les références théoriques qui accompagnent mes choix dans la mise en place de ma démarche rééducative.

Enfin, la troisième partie sera consacrée à la posture du rééducateur et au processus rééducatif illustré par l'étude de cas de D.

1. CADRE INSTITUTIONNEL

Cette année, j'ai été amenée à expérimenter en tache plénière le travail de l'enseignant spécialisé à dominante rééducative. J'ai débuté mon métier avec la représentation que je m'en étais faite. Je pensais connaître le travail en réseau simplement avec l'expérience que j'avais de mon précédent secteur. Les différences de fonctionnement sont telles d'un secteur à l'autre qu'elles m'ont interpellé. Je me suis interrogée sur la valeur et l'importance qui pouvaient être attribuées aux membres du RASED.

Ma première démarche aura été d'aller étudier les textes pour comprendre quelle place y occupe l'enseignant spécialisé à dominante rééducative.

1.1 Les textes officiels

L'enseignant spécialisé, comme tout enseignant par ailleurs, exerce un métier dans un **cadre** réglementaire. Il est censé connaître les **lois** et les textes officiels. Qu'en est-il de cette nouvelle fonction qui depuis la création des GAPP en 1970 n'a cessé d'évoluer.

Dans la circulaire « Adaptation et intégration scolaires » où l'on expose les fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (**RASED**) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école de 2009, il y est mentionné que « ***L'objectif de l'école est d'amener tous les élèves à la maîtrise des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes en référence au socle commun. C'est pourquoi, dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages, les aides nécessaires doivent lui être apportées dans le cadre du service public de l'éducation*** ».

Cette circulaire nous indique les missions des enseignants spécialisés qui sont d'observer, d'analyser et de définir des aides nécessaires aux enfants en difficulté: «*Les **enseignants spécialisés et les psychologues scolaires** apportent leur expertise au sein de l'équipe enseignante de l'école. Ils contribuent à l'observation des élèves identifiés par l'enseignant de la classe, à l'analyse de leurs compétences et des difficultés qu'ils rencontrent et à la définition des aides nécessaires* ».

Le **RASED** fait partie de l'équipe de circonscription. Il est composé de trois types de personnes-ressources : maîtres E, maîtres G et psychologues scolaires. « *Ces maîtres spécialisés sont amenés à intervenir dans **plusieurs écoles** d'une circonscription ce qui les conduit à intervenir selon les **priorités définies** à l'issue d'une analyse de besoins conduite avec les personnels spécialisés, les équipes d'écoles et l'équipe de circonscription* ».

Ils sont chargés de deux missions, **prévenir et remédier**.

Les indicateurs qui sont cités comme révélateurs de la difficulté scolaire sont les attitudes des élèves face aux

activités scolaires comme leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective mais aussi la manifestation d'écarts importants par rapport aux attentes de l'école.

Dans le référentiel des compétences de l'option G, (Bulletin Officiel du 26 février 2004) et la circulaire ci-dessus, il est dit que l'enseignant spécialisé, chargé de l'aide à dominante rééducative, nommé au sein des écoles « rééducateur », est un enseignant qui a acquis de nouveaux gestes professionnels et des «*compétences particulières et complémentaires*» d'un professeur des écoles. «*Il s'adresse plus particulièrement aux élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. Cette aide a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique* » par la mise en place d'actions qui doivent favoriser la construction ou la restauration de ses compétences d'élèves.

L'aide spécialisée à dominante rééducative s'adresse particulièrement à l'enfant qui investit peu l'école ou qui ne peut se mobiliser pour faire face aux attentes de l'école, de la famille. L'intervention à visée rééducative favorise le désir d'apprendre, l'estime de soi et une meilleure adaptation des attitudes émotionnelles, corporelles et intellectuelles.

Lorsqu'un enfant est en difficulté à l'école, c'est en premier lieu à l'institution scolaire d'offrir une réponse à cet enfant, à son enseignant et à sa famille. L'aide rééducative est l'un des moyens que l'institution scolaire s'est donnée pour que chaque enfant trouve sa place à l'école et apprenne. Le rééducateur, par sa formation théorique et pratique, propose une approche différente des situations de difficulté scolaire, bien qu'il partage un même objectif avec l'enseignant de la classe : lutter contre l'échec scolaire. Il apporte un éclairage sur les causes de la difficulté, en lien avec le développement psychologique, affectif, relationnel et intellectuel de l'enfant. Son travail est complémentaire de celui de l'enseignant. Il œuvre en collaboration avec la famille et le maître de la classe, mais aussi avec l'équipe pédagogique, et les éventuels partenaires extérieurs (médecins de la protection maternelle et infantile, éducateurs de centres médico-social).

1.2 Les temps institutionnels

1.2.1 Concertations enseignantes

La circulaire de 2009, nous rappelle que c'est l'enseignant de la classe qui doit faire une demande d'aide au près du personnel du RASED.

« Lorsqu'une difficulté survient, le maître de la classe, dans le cadre de l'équipe pédagogique, mobilise immédiatement les dispositifs d'aide correspondant aux besoins des élèves. »

Un des outils pour poser l'indication d'aide est une **demande d'aide écrite** parvenant au RASED après une analyse par le maître de la classe et des réponses apportées auprès de l'enfant en difficulté. En découle un temps de concertation entre le RASED et l'enseignant pour analyser et comprendre ensemble la situation.

Au sein de ma circonscription, une demande d'aide écrite, qui synthétise le parcours de l'enfant, les points d'appuis et les difficultés de l'élève ainsi que les actions menées en classe, avait été demandée aux enseignants avant les concertations. Dans les écoles où les collègues ont effectué cet écrit, les concertations furent riches et

après coup, les enseignants concèdent que ça leur a permis de se poser et de se distancier. Cette trace écrite est le premier jalon d'une coopération avec les enseignants et met l'enfant au centre de l'aide. Malgré la mise en place de cette demande, les enseignants nous interpellent dans des temps informels pour nous faire part de situations. D'où l'importance de préciser les modalités aux enseignants et leur proposer un temps plus adéquat où leur parole sera écoutée mais aussi différée loin de l'instant, de l'immédiateté d'un événement...

Je propose aux enseignants de noter ce qui les questionnent, un événement marquant pour pouvoir en discuter après coup ensemble.

*L'enseignante de Dylan élève de GS est venue à la concertation sans avoir complété la **demande d'aide écrite**, sa demande est confuse, elle se dit « incompétente » pour aider cet élève.*

« Dylan est un élève qui n'écoute rien, il a seulement envie de jouer, il bâcle son travail et il participe peu. Il est capable de rester des heures sans rien faire et je ne sais pas quoi faire ! »

Lors de la rédaction de sa demande d'aide, ultérieurement, elle indique que Dylan a une bonne mémoire, respecte les règles de vie de la classe et qu'il a un bon vocabulaire. Elle mentionne aussi ses tentatives d'aides au sein de la classe comme la mise en place d'un tableau de responsabilité pour le motiver, la limitation du temps de travail de l'élève et le projet de rencontrer les parents.

Cette rédaction a aidé l'enseignante à mettre des mots sur la difficulté de l'enfant et à trouver des pistes de travail. Le cadre de la demande, dans l'après coup lui a permis de se remobiliser et de faire émerger les compétences de l'enfant.

La particularité de l'écrit et le choix des informations demandées ne sont pas anodins. Les écrits restent. Il permet d'être un point d'appui à la réflexion avec l'enseignant, et l'amène à affiner son regard, repérer des éléments qu'il aurait ignoré, et prendre un peu de distance, indispensable pour se remettre à penser, trouver des pistes d'aide.

En proposant un lieu d'échanges, comme les concertations, aux enseignants, sur la difficulté qu'ils rencontrent dans leur classe, nous instaurons ensemble une relation d'écoute et de réflexion commune.

La circulaire spécifie que « *Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des RASED viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des **compétences spécifiques** qui permettent une meilleure **analyse** des situations particulières et de **construire des réponses adaptées** ».*

Les concertations permettent d'accueillir la parole des enseignants qui se retrouvent face à la difficulté d'un élève. Ce temps est essentiel pour l'indication d'aide. C'est également un temps où l'on aide l'enseignant à sortir du regard photo, qui fige, pour passer au regard cinéma, qui remet l'élève dans une temporalité, et ouvre à des possibles comme l'explique Jacques Lévine. C'est un temps de réflexion partagée, et de collaboration, où chacun pourra œuvrer de sa place, en complémentarité. En somme, c'est un moment où l'enseignant va pouvoir prendre un peu de recul, comprendre ce qui se passe pour cet élève, et trouver des pistes pour l'aider dans la classe. Ainsi le RASED ne dépossède pas l'enseignant de sa responsabilité, mais au contraire soutient l'enseignant dans ses capacités et compétences à aider ses élèves.

Au cours d'une concertation, l'enseignante de Wila s'interroge sur cette élève de GS car elle ne parle pas dans le groupe classe. Elle se pose la question de sa compréhension lors des consignes et souligne l'air triste de

l'enfant et son manque d'intérêt. « Elle me questionne, je ne sais pas ce qui se passe dans sa tête ». Le rôle du réseau a été d'accueillir ses paroles et de trouver ensemble l'indication d'aide adaptée à la situation. Dans ce cas, nous avons essayé d'approfondir l'analyse de la situation en lui demandant si Wila parlait à ses camarades, comment elle se comportait en récréation et en motricité ; celle-ci a mis en avant que Wila communiquait peu et jouait souvent seule. Notre hypothèse a, donc, été que l'élève avait des difficultés à trouver sa place dans le groupe classe. Après l'énumération des points positifs de l'enfant, comme la mémoire, le langage, l'enseignante en a conclu que Wila avait des capacités à penser et à conceptualiser et que sa difficulté se situait au niveau du groupe et de ses relations aux autres.

Toutes ces informations nous ont conduit à élaborer ensemble une indication d'aide où nous avons associé pleinement l'enseignante à la réflexion.

Durant cette année, avec le découpage terrain/formation, les concertations ont été prévues très tôt ce qui ne laisse pas le temps nécessaire d'adaptation des élèves à la reprise de la scolarité après une interruption de deux mois, ni le temps d'adaptation entre l'enseignant et les élèves. Des concertations dès la rentrée scolaire pourraient aboutir à l'effet recherché inverse : cela pourrait cristalliser une « première impression » et figer l'élève dans une difficulté réelle ou présumée. Les rencontres avec les enseignants sont délimitées dans le temps, ce qui est nécessaire pour ne pas que l'enseignant tourne en boucle dans une plainte. Elle doit être entendue avant qu'un travail d'élaboration ne se fasse, mais il faut qu'elle soit aussi limitée dans le temps, sinon on s'y enferme.

1.2.3 Synthèses réseau

Le constat de la situation donné par la concertation et la demande d'aide est ensuite analysé en réunion synthèse où les trois membres sont présents. Trois regards différents conduisent à une réflexion plus large sur la situation qui pose problème et permet une indication d'aide adaptée à la difficulté de l'enfant.

Comme le mentionne la circulaire des RASED de 2009, « ...l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de la circonscription veillera à ce qu'un temps de **concertation propre au réseau**, (...), permette **une réflexion** sur son fonctionnement, sur **l'évaluation de ses effets** et, le cas échéant, sur la situation particulière de certains élèves ».

Le maître G, travaille au sein d'une petite équipe, le RASED ; ce réseau est un dispositif, ressource complémentaire, pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques Ils doivent pouvoir « *procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées.* »

Cela implique une multitude d'interventions, d'échanges et de relations interpersonnelles qu'il va falloir gérer au quotidien dans le plus grand professionnalisme.

Brun, dans son article sur La pré définition contractuelle spécialisée aux élèves en difficulté: R.A.S.E.D, 1993, donne quelques pistes de travail pour impulser une réflexion intéressante en équipe de réseau: au sein de cette équipe chaque membre, doit être capable de **s'auto définir** pour pouvoir faire des propositions aux autres membres. Chacun a un rôle à jouer, une place à tenir.

Le réseau aura pris la précaution de mettre en place un « **cadre institutionnel** » garant d'un véritable partenariat

« où chacun est respecté dans son rôle où il existe une réelle articulation entre le projet pédagogique de la classe (de l'école, d'un conseil de cycle) le projet éducatif des parents, le projet d'aide spécialisée » Brun 1993

Le travail du RASED, au sein des équipes pédagogiques, doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou éviter leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves dont il s'occupe. Pour cela, l'enseignant spécialisé s'appuie sur « ses compétences propres et la nature des ressources particulières qu'il est en mesure d'apporter à ses collègues non spécialisés ».

1.2.4 Conseils

La circulaire de 2009 met en avant le lien que nous devons établir auprès des différents partenaires, plus particulièrement avec les parents. C'est au cours des conseils d'école, qui est un lieu d'information et de dialogue entre différents partenaires, que peuvent être présentés le RASED et les divers projets pour lutter contre la difficulté scolaire. En préparant mon intervention, j'ai mis l'accent sur le pourquoi de ma présence en soulignant que je faisais partie d'une équipe enseignante où des projets communs étaient co-réfléchis, enrichies par les spécificités de chacun. L'enseignant à dominante rééducative a une place particulière avec des savoirs et un cadre de travail spécifiques, où le temps et l'espace le distinguent de celui de la classe. Ce travail n'existe qu'en lien avec le maître et les parents.

Durant un conseil d'école, j'ai rappelé que nous avons une mission commune *prévenir la difficulté*. Par ce biais, j'ai présenté des projets de prévention en exposant le dispositif et les objectifs de ce travail. *Par exemple, le projet de prévention en CE1 a été réfléchi et élaboré au sein d'un conseil de maîtres suite au bilan des concertations. Lors de cette réflexion, nous avons construit ce projet autour d'un objectif commun, permettre aux élèves de penser par eux-mêmes par le biais d'un dispositif particulier où le rôle de chacun est bien défini. Le choix a été de permettre à l'enseignant d'être observateur afin qu'il se trouve à une autre place que celle qu'il occupe au sein de sa classe; afin qu'il puisse observer sous un autre regard ses élèves. L'objectif est qu'il poursuive par la suite cette démarche au sein de sa classe. (cf annexe)*

Ayant été moi-même enseignante en classe ordinaire avant cette formation spécifique, j'ai eu un aperçu du fonctionnement de l'école, la difficulté à enseigner à des élèves qui ne répondent pas aux attentes, la complexité de la gestion d'une classe, le découragement qui survient face à l'échec répété... Je comprends le langage des enseignants. Notre place dans l'école, avec mes collègues du RASED, nous permet d'être identifiés par les enseignants, les élèves et les parents. Nous sommes souvent sollicités par les uns ou les autres pour aider à débloquer une situation conflictuelle, à favoriser les relations, à comprendre et désamorcer une situation qui risque de devenir explosive. La présence des membres du RASED dans l'école constitue un véritable dispositif ressource pour tous.

Il ressort à l'étude de ces textes qu'il existe une certaine souplesse de fonctionnement pour l'enseignant chargé de l'aide à dominante rééducative. Le cadre institutionnel est suffisamment ouvert pour permettre à chacun une certaine créativité et des choix personnels, sous couvert de l'Inspecteur de circonscription. Chaque membre du réseau et chaque équipe a la possibilité « de le modifier, l'ajuster, le transformer, le modeler pour tenir compte de sa propre identité, de son originalité et des critères qu'ils jugent pertinents ». Brun, 1993. Ce

qui explique les multiples pratiques rééducatives et des modalités de fonctionnement réseau/école sur le terrain.

Comme pour chaque membre du réseau, la difficulté de la place du rééducateur est que l'institution l'assigne à une place paradoxale: à la fois dans l'école où il travaille auprès de certains élèves, mais pas au même titre que les enseignants chargés de classe, mais aussi hors de l'école, en l'intégrant dans l'équipe RASED qui dépend directement de l'inspecteur de circonscription.

Cette position extérieure, donne au rééducateur la possibilité de prendre du recul par rapport aux difficultés, une certaine neutralité afin de pouvoir jouer un rôle de médiateur si besoin est **Félix Gentili** dans L'identité et l'éthique du rééducateur précise que « *si l'inconfort est de mise, sa situation stratégique lui permet d'assister ou de participer au fonctionnement institutionnel de l'école. Il est en position de savoir, sans être pris dans la passion des conflits* » p.26. Il peut plus facilement travailler et analyser les dysfonctionnements.

1.3 Les Entretiens

Les enseignants spécialisés, plus particulièrement le maître G, « *contribuent à une relation positive avec les parents pour faciliter la réussite scolaire* » selon la circulaire de 2009. De même, le référentiel de compétences souligne clairement la place des parents dans le processus de scolarisation. Echanger et communiquer avec les familles dans un respect d'une éthique professionnelle fait partie de notre mission d'enseignant spécialisé.

La rencontre parents/réducateur va permettre « l'élaboration commune d'un imaginaire de progrès projeté sur l'enfant en difficulté » **M. METRA**

L'enseignant spécialisé sert de **médiateur** dans les relations parfois conflictuelles, entre l'élève et son enseignant, enseignant et la famille, la famille et l'enfant. Il a une **fonction de tiers**. Il ne doit pas être impliqué directement dans la situation problème afin de proposer un regard neutre, décalé et distancié, pour permettre la libre circulation de la parole.

La spécificité du cadre rééducatif est d'interroger l'enfant mais aussi sa famille qui doit donner son accord. La possibilité de tout dire, de jouer, de faire semblant, la règle de confidentialité... surprend et questionne. Ce dispositif particulier, dans le lieu de l'apprentissage, à l'école interroge la famille et la mobilise en tant que partenaire de l'aide.

L'entretien avec des parents marque la difficulté de quitter mon identité de « maîtresse de classe ». Ce changement de posture va être plus marqué au fil des entretiens parents en analysant après coup les « ratés », ce qui n'a pas fonctionné. Le choix du moment de l'entretien durant l'aide à l'enfant, des personnes invitées et présentes, m'a beaucoup questionné. Après plusieurs dispositifs, j'ai fait le choix d'inviter les deux parents et l'enfant, ce qui permet de placer celui-ci en sujet de son aide (et non comme un objet). *Ce choix a été déterminé par le refus non verbal de Dylan, en GS, au cours d'une aide. Il n'investissait pas le cadre, il ne jouait pas, il était là sans dire un mot juste à la recherche de ce qu'il devait faire pour moi. Malgré un accord de ses parents et une demande de son enseignant, l'enfant était à l'extérieur, pas engagé dans son aide. J'explique cette attitude par le fait qu'il n'avait pas été associé à la réflexion sur son aide.*

Il importe avant tout de reconnaître la place différenciée de chacun (parents, enseignants, rééducateur) et dans

cette construction proposée par les adultes, de donner une place à l'enfant en lui laissant le libre choix de l'accepter ou de la refuser. Ainsi ce dernier est reconnu comme sujet.

La présence de l'enfant lors des entretiens famille, conduit à limiter le contenu, à ce que l'enfant peut entendre et à bien signifier le cadre de l'aide rééducative qui est une aide à l'enfant en collaboration avec les parents et l'enseignant, et non pas une aide psychothérapique par exemple.

De même que la présence des deux parents permet d'avoir une vision d'ensemble et de mieux comprendre la situation. Pour l'enfant, leur présence est importante quelque soit sa problématique. Il perçoit l'intérêt que ceux ci portent sur ce qui lui pose problème. Cette rencontre permet d'instaurer un dialogue entre les parents, avec l'enfant comme sujet.

La posture du rééducateur, définie par le cadre, est de favoriser la circulation de la parole. C'est aussi de remettre de la dynamique dans le regard que l'enfant porte sur lui-même, sur ses capacités et dans le regard des parents sur leur enfant. Il faut que l'enfant puisse être « futurisé ».

*Durant l'entretien de **Julie**, élève de CE1, son père donnait une vision différente de son enfant par rapport à sa mère. Il décrivait sa fille comme très calme avec lui, qu'elle était capable de respecter ses règles contrairement à la vision de sa mère qui la décrivait comme très agitée qui n'écoutait rien. C'est lorsqu'il y a des écarts entre des points de vue qu'un cheminement est possible, lorsque tout le monde est d'accord, c'est comme le collage, il n'y a pas d'espace et pas d'évolution possible. Le travail du rééducateur n'est donc pas de glaner des informations, mais de permettre aux parents de réfléchir à ce qui pose problème à l'enfant, en s'appuyant sur les divergences d'opinions pour faire circuler la parole et les laisser réfléchir... Dans cette situation, les parents ont compris que le père avait une fonction paternelle en donnant et tenant surtout des limites à sa fille. Ce qui permettait à **Julie** d'être contenue donc plus sereine.*

Le premier entretien parents

Proposer un **entretien avant le début de l'aide** rééducative permet de se présenter et souvent de se rencontrer, enfant-famille-rééducateur, pour la première fois. Cet entretien permet de limiter les angoisses, les inquiétudes des parents et de les mettre acteurs de l'aide de leur enfant. Ce premier contact permet de fixer le cadre de l'intervention et d'explicitier le pourquoi de l'aide. Le regard du rééducateur est neutre non jugeant et bienveillant. Recevoir les parents dans la salle de rééducation leur permet de visualiser les supports de la rééducation et de percevoir que l'on est dans l'école mais pas dans une salle de classe. Les rencontrer avant, permet de les laisser maîtres de l'action à mener pour leur enfant.

L'autorisation d'une aide rééducative pour leur enfant est souvent donnée à ce moment là en présence de celui-ci. Ceci paraît être un facteur important pour que l'enfant s'autorise et s'investisse dans l'aide. Le papier et l'existence de cette rencontre « à quatre » permettent de faire le lien lors des séances préliminaires. La posture du rééducateur amène chacun à trouver sa place, à penser par eux-mêmes, à se mobiliser, à se redécouvrir compétent.

Avant chaque entretien famille, je propose une **rencontre avec l'enseignant** où je défends le principe de confidentialité du travail de l'enfant tout en restant dans une démarche de communication et d'échanges.

J'explique à l'enseignant la « forme » de mon travail : cadre et règles de fonctionnement, rythme des séances, projet rééducatif, les lacunes et points forts observés, l'évolution et les progrès constatés. Ce temps permet une réflexion, un réajustement des actions et par la suite (j'espère) un changement de regard sur l'enfant.

Le deuxième entretien parents

J'ai pris le parti de préparer le **deuxième entretien** parents avec l'enfant, en lui verbalisant ce qu'il me semble comprendre de sa difficulté. L'associer à la mise en mots de son problème et de son futur projet d'aide pour ses parents, le renforce en tant que sujet et donc moteur de son (processus de) changement. Ce moment renforce notre relation dans une confiance mutuelle. A la différence du premier entretien, le rééducateur a repéré, après les trois séances préliminaires, des éléments qui pourraient expliquer la difficulté scolaire et les soumet à la réflexion des parents, pour les associer à l'aide.

Le **deuxième entretien** a été le plus délicat pour moi, car on évoque notre constat, sur ce que l'on a observé de l'enfant et nos hypothèses de travail. On pose une problématique souvent difficile à entendre pour les familles.

*Durant l'entretien des parents de **Dylan**, j'ai eu l'impression de les noyer sous un flux de paroles en leur laissant peu ou pas le temps de la réflexion et de mettre à distance mes mots... Je ne leur ai pas offert une place dans cette réflexion, chose qui s'est ressentie à la fin de l'entretien par « qu'est ce que l'on fait maintenant ? »*

Après plusieurs entretiens où j'ai comblé les silences, j'ai appris à en jouer, en provoquant des temps de pause leur permettant de penser, ou en leur laissant la parole afin que chacun se sente investi du projet. J'ai essayé d'être compréhensible par tous (enfants, parents). La posture du rééducateur permet à l'autre de reprendre sa propre maîtrise et non de le maîtriser. *Au cours du deuxième entretien des parents de **Benoît**, élève de GS, j'ai donné des exemples sur les mots, les hypothèses que je posais sur la problématique de leur enfant, qui est la peur de grandir. Les manifestations d'agitation en classe ou à la maison, la recherche permanente des limites peuvent être des indicateurs d'une angoisse. En leur expliquant que les séances rééducatives sont faites de règles fixes non négociables ; qui peuvent permettre à **Benoît** de se sécuriser et peuvent l'aider à grandir. J'ai pris l'exemple d'une situation angoissante en leur faisant trouver ce qu'ils pourraient les rassurer, tout en mettant en avant l'importance de la permanence et de quelque chose de solide. Les parents ont intégré qu'il suffit d'une règle ferme pour que **Benoît** soit sécurisé comme dans les séances de rééducation où il s'autorise de plus en plus, sans attaquer perpétuellement le cadre.*

Souvent les familles ont un passif négatif avec l'école et leur attitude durant l'entretien peut être agressive ou en retrait (ce qui est une défense). J'essaie de les mettre en confiance en leur expliquant ma fonction et que je suis là pour aider leur enfant. Sans intrusion, il faut arriver à parler avec la famille de la problématique de l'enfant en leur laissant le droit de ne pas entendre... Mon rôle me semble-t-il est de réajuster mes propos pour aboutir à quelque chose qu'ils peuvent entendre et qui leur permettra d'agir à leur mesure. Ce qui est attendu, c'est qu'ils se sentent partenaires et acteurs dans cette aide. Dans ce cas-là, il faudra les revoir régulièrement pour les amener à cheminer, petit-à-petit, en respectant leurs défenses. Cela suppose une grande capacité d'écoute, un grand respect, et un travail minutieux et long pour les accompagner.

*Lors de l'entretien de la mère d'**Issam** qui est au CP, l'atmosphère était tendue, la mère avait été déjà*

« convoquée » comme elle aime le dire, plusieurs fois durant le mois pour des entretiens avec les enseignants de ses enfants, une équipe éducative en vue d'une aide extérieure et une orientation pour le grand frère d'**Issam**, cela faisait beaucoup pour elle. J'ai donc commencé l'entretien en lui expliquant que c'était une invitation pour parler de son enfant, où j'ai mis en avant les aspects positifs du comportement d'**Issam**, c'est un enfant agréable, poli qui aime parler et donner son avis. Il sait se faire comprendre et comprend beaucoup de choses. Il est en relation avec les adultes et ses camarades mais a des difficultés à trouver sa place au sein de la classe. J'ai poursuivi l'entretien sur des sujets qui permettent de pacifier la relation (aime faire à la maison, les jeux, le sommeil...). Mais là aussi, la mère d'**Issam** a pris des sujets qui touchent à la maison comme des agressions... c'est là qu'il a fallu que je sois à l'écoute, c'est en la laissant parler que j'ai pu identifier ce qui ne la mettait pas en difficulté, et donc je me suis appuyée là dessus pour l'amener à réfléchir, tout doucement...

La démarche rééducative cherche à mettre en confiance, à responsabiliser les parents et l'enfant tout en essayant de sortir l'enseignant d'un sentiment d'impuissance ou de culpabilité. Elle vise à établir les conditions d'un vrai dialogue entre les adultes et l'enfant, d'une alliance bienveillante de manière à ce que le croisement des points de vue puisse opérer un changement de regard tant chez l'enseignant de la classe que dans la famille et chez l'enfant lui-même. Ce changement de regard peut contribuer à dédramatiser la situation et induire une dynamique d'évolution positive.

1.4 Les Projets

Le cadre institutionnel est aussi un cadre qui organise l'action, qui prévoit un certain nombre d'étapes, de passages, obligés avant de commencer le travail rééducatif avec l'enfant ; ce sont ces échanges en synthèse réseau, en concertation avec les enseignants et les entretiens avec les familles qui établissent le lien nécessaires entre l'existence du cadre institutionnel et la possibilité même d'une relation rééducative selon **Yves de la Monneray** « il n'y a pas de rééducation véritable possible à l'école, qui soit respectueuse du sujet, sans une création institutionnelle solide, préalable elle-même à la mise en place de toute aide » 1991, p 37

« La circulaire n° 2006-138 définissant les programmes personnalisés de réussite éducative (**P.P.R.E.**) et la circulaire n° 2008-082 sur **l'aide personnalisée** sont les cadres des actions proposées par l'équipe pédagogique pour répondre aux besoins des élèves. Ces aides se mettent en place sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription, depuis l'aide personnalisée jusqu'aux aides spécialisées. Elles constituent, dans **le cadre du projet d'école**, un ensemble de démarches pédagogiques pour la prévention de la difficulté scolaire et l'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages »

« Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant ».

Selon **Yves de la Monneray**, « le premier travail n'est pas, loin de là, de prendre des enfants en rééducation, mais d'élaborer un projet institutionnel dans lequel le rééducateur, à un moment donné va pouvoir prendre place parmi les autres... »

Pour **Jeannine Duval Héraudet** « le travail en collaboration, en articulation, permet souvent à l'enseignant de se sentir moins seul face aux difficultés de l'enfant, d'en comprendre mieux les manifestations et la logique, d'ouvrir le champs de son acceptation et d'en repousser les limites » 2001

Le succès de l'aide dépend de cette collaboration. Le partenariat doit se construire au cours de démarches claires pour des actions précises, ce qui permettra à chacun de connaître l'identité professionnelle des autres. Le projet permet la coordination et l'évaluation des actions.

La mise en place de l'aide rééducative place l'enfant dans un réseau de communication famille-école qui lui permet de comprendre et d'assumer son statut d'élève.

Un travail avec les parents permet d'accompagner la démarche de l'enfant de façon à créer toutes les conditions pour qu'apprendre soit un processus de développement symbolique confronté à la question du rapport identitaire au savoir, où mêlent, image de soi, projets d'avenir, attentes familiales.

La circulaire de 2009 signale que « **Le projet d'aide spécialisée (PAS) donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre** ».

Le projet rééducatif nécessite le sentiment d'appartenance à une équipe, la connaissance et l'appropriation de son fonctionnement, l'explicitation de son cadre d'intervention. Il a comme finalité le fait que l'enfant tire meilleur profit de sa scolarité et pour cela présente l'objectif de favoriser la mise en œuvre des processus de symbolisation.

Le projet fait partie du cadre : l'enfant, la famille, l'enseignant, le rééducateur élaborent ensemble, par une réflexion commune lors des diverses rencontres, l'aide à l'enfant.

L'aide se passe dans l'école, sur le temps scolaire, à raison de 45 min par semaine. Il est donc important de respecter le cadre horaire. Le rééducateur est garant de cette articulation avec l'école, la famille et les autres partenaires.

Le maître G respecte ce que chacun donne à voir et à entendre, tout en mettant entre parenthèses différentes informations pour rester à l'écoute du sujet et ne pas se laisser gagner par les inquiétudes de l'environnement.

2. LE CADRE EN REEDUCATION

Voici quelques mots pouvant évoquer ou être reliés à la notion de « cadre » : limites, barrières, borne, lisière, entourage, espace repéré, dedans dehors, règles, loi, transgression, débordement... Certains de ces mots ont une connotation négative allant dans le sens d'une trop grande rigidité peu constructive pour le sujet. D'autres, au contraire, rappellent qu'un cadre peut être rassurant, bénéfique, nécessaire pour avancer en toute confiance.

J'ai l'objectif de penser le cadre dans et avec lequel je vais travailler.

2.1. Le concept de cadre

2.1.1. Définitions

Le dictionnaire « Le Petit Larousse » indique: nom masculin qui vient du mot latin « quatro » signifiant *carré*:

- Ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, de quelque chose.
- Ce qui circonscrit un sujet, délimite un contexte d'action.
- Entourage, milieu dans lequel on vit.

Le cadre est ce qui entoure, délimite ; ce qui constitue un espace, une scène, une action. C'est un espace régi par

des codes de communication (lois, règles).

Dans notre société, ce terme est souvent employé avec un côté restrictif, fermé: il est ce qui limite, empêche, interdit « il faut cadrer ses salariés ..., les parents ne cadrent pas assez leur enfant». A l'inverse, il peut désigner ce qui favorise le développement et l'épanouissement de l'individu, permet son action ou sécurise « le cadre de mon travail, la fonction de « cadre » dans une entreprise ».

Ainsi le cadre serait un moyen à la fois de contraindre l'action d'un sujet et de lui permettre de développer cette action en lui fournissant l'environnement nécessaire.

Nous retrouverons ses deux aspects dans le cadre en rééducation.

Je vais m'intéresser, maintenant, à la façon dont ce concept est pensé à l'école et puis plus particulièrement dans ma nouvelle fonction.

2.1.2. Education et cadre

Dominique Ginet définit plusieurs cadres dans l'Education:

Le *cadre scolaire* recouvre tout ce qui est ordonné à créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle.

Le *cadre de l'École* est un ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignés par les enseignants et autres personnels de l'institution scolaire, afin de fournir un "conteneur" aux processus psychiques qui sont mis en jeu par la réalisation de la "tâche primaire" de l'institution, soit transmettre les savoirs et la Loi, leur fournir une formation intellectuelle, les accompagner dans leur accès à une autonomie psychique, les aider à grandir. L'auteur rappelle que le cadre ne se justifie que d'être au service des changements chez celui qui a à changer, en l'occurrence à grandir.

La place du rééducateur est à la rencontre de deux milieux où s'effectue la socialisation de l'enfant: la famille et l'école. Nous pouvons appréhender cet entre-deux de la rééducation comme un espace potentiel offert à l'enfant (Winnicott, 2002). La rééducation serait donc une aire intermédiaire, qui n'appartiendrait ni au champ de la pédagogie, ni au champ du soin, une intersection entre l'école et la maison «*pour aider l'enfant à s'inscrire d'une manière symbolisée dans la collectivité scolaire*» **J. Duval Héraudet**, 1998, p268. A ce titre, c'est aussi un espace transitionnel car il est transitoire. Il est amené à disparaître lorsque l'enfant devenu élève n'en aura plus besoin.

2.1.3. Le cadre rééducatif

Le référentiel de compétences de 2004 présente comme premier domaine d'activités de l'enseignant spécialisé: «*exercice du métier dans un cadre réglementaire* » et plus loin demande au rééducateur de «*maîtriser la méthodologie de l'intervention rééducative : notion de cadre et de processus rééducatif* ».

Le concept de cadre en rééducation est inspiré du cadre psychanalytique. De Freud à Anzieu, en passant par Winnicott et Bleger, on peut retenir que le cadre est indissociable du processus. Selon **Bleger** le cadre est «*l'ensemble des constantes à l'intérieur duquel le processus a lieu (...)* Le cadre est, et n'admet aucune ambiguïté ». **Bleger**, 1979, p. 263.

Jeannine Duval Heraudet, les rejoint en expliquant que le cadre en rééducation est la partie fixe, prédéfinie par l'aidant, non négociable, d'une action d'aide » par opposition au processus qui en est la partie variable, « constitué d'un certain nombre de phénomènes ou de comportements » 2001, p.285

Si le cadre s'oppose au processus, il est aussi ce qui le permet, car sans cadre, sans encadrement, sans limite, il ne peut y avoir de processus. Elle rapproche le concept de cadre de celui de « holding » de la mère, développé par Winnicott, permanence, la sécurité et la continuité du cadre apporté par la mère, sont intériorisées progressivement par l'enfant... « le cadre constitue alors un « étai » à la personnalité, ce qui permet à la personne, comme le fait le bébé en prenant appui sur sa mère, de développer son Moi »

C'est donc un non processus. Le cadre agit comme support. Nous le percevons que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le cadre permet de maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui change.

Le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a à se confronter pour grandir.

2.1.2. Les limites du cadre

Selon **Dominique Ginet**, l'espace de l'éducation est un espace de transition psychique. La capacité du sujet à entrer dans un processus de « transitionnalité », inégale selon les individus en fonction de leurs expériences antérieures, paraît alors dépendre directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de son aptitude à la contenance de son désordre interne. Dès lors, la qualité des changements opérés par les dispositifs est-elle fonction de celle de l'accompagnement de ces changements. D'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des enfants. **Dominique Ginet** souligne que la qualité de cet accompagnement apparaît dépendre d'une donnée totalement inapparente, qui peut se formuler comme **le rapport interne de celui qui est le garant du cadre, le rééducateur, à son propre cadre.**

Le cadre met en place une sécurité suffisante pour que le sujet puisse supporter l'inconfort du changement et s'engager dans un processus. Le cadre doit donc pouvoir être le contenant de ce qui est le plus archaïque en nous. Lorsqu'il bouge, il peut engendrer de l'angoisse et ces processus archaïques remontent. Il doit être solide sans être rigide, immuable pour celui qui est dedans sans être intangible. Car le processus lui-même provoque l'évolution du cadre. On a souvent tendance à parler du cadre quand « ça ne marche pas ». Lorsqu'il fonctionne on oublie qu'il existe. On peut considérer qu'il n'y pas qu'un seul cadre mais plusieurs. Il peut exister des cadres qui empêchent le processus. Lorsque le cadre n'a pas été pensé, ou insuffisamment pensé, c'est l'implicite qui est à l'œuvre. Or l'implicite amène un cadre « par défaut », autrement dit un cadre qui s'impose sans que les protagonistes n'aient conscience de ce qui s'y joue.

Le cadre se compose d'éléments temporels et spatiaux, définit des consignes de fonctionnement, l'attitude de celui qui anime, ainsi que les aspects méthodologiques et théoriques. C'est un outil de préparation, de régulation et d'analyse.

2.1.3. La théorie des quatre cadres

Ivan Darrault-Harris a défini les quatre cadres fondateurs, imbriqués les uns dans les autres. Chaque cadre présuppose le précédent. Le cadre rééducatif est le troisième.

Le premier cadre est un cadre institutionnel qui préexiste: C'est l'inscription de l'enfant à l'école, institution publique qui reçoit tous les enfants pour leur dispenser un savoir. C'est l'enfant qui devient élève. Les trois autres cadres sont à construire.

Le deuxième cadre est l'engagement réciproque entre le réseau et les écoles, l'articulation entre le projet de RASED et les projets d'école (soutenu par un projet de circonscription). Ce cadre institutionnel est défini par l'ensemble des décisions prises collectivement.

Ces deux premiers cadres institutionnels sont importants, ils font tiers pour l'enfant et le maître G.

Le troisième cadre est la construction du cadre rééducatif par le rééducateur, avec l'enseignant, l'élève/enfant, les parents.

Le quatrième est l'élaboration et la mise en œuvre du projet rééducatif entre le rééducateur et l'enfant/élève.

Le projet rééducatif part du constat des différents partenaires et fixe les objectifs à atteindre pour que l'enfant retrouve son statut d'élève.

Le **cadre rééducatif** est constitué par des éléments relativement invariables et stables qui permettent au rééducateur de se positionner pour faire évoluer la situation et donnent une continuité au processus rééducatif, ce qui va aider l'enfant à se structurer. Il a une valeur de contenant en délimitant le dedans et le dehors. Il s'apparente à ce que **Winnicott** appelle *le setting* et qu'il définit en 1956 comme « la somme de tous les détails de l'aménagement du dispositif », ou encore « toutes les qualités de contenance nécessaires pour que le Moi puisse se développer ». Ce cadre est en rupture avec les espaces, scolaire et familial, de l'enfant, mais la discontinuité qu'il introduit doit faire sens.

Le cadre en rééducation semble très important car il peut être le fondement du processus d'aide, et il permettrait d'éviter la confusion. L'enfant saura pourquoi il est là, quand il vient et ce qu'il est autorisé à faire.

Le cadre a une dimension symbolique, on parle toujours de lui sans jamais le voir. Il est matérialisé sous forme d'espace, de paroles...

Le cadre rééducatif est à construire et son maintien constitue une grande part de l'activité du rééducateur. C'est le cadre institutionnel qui spécifie notre espace de travail : *bien qu'étant à l'école, nous ne sommes pas directement dans les apprentissages, et justement par le fait d'être à l'école, nous sommes dans une « difficulté ordinaire » et pas dans le soin* comme le mentionne **Maryse Métra** dans ses cours de 1999. Selon elle le cadre est soutenu par un « méta-cadre », c'est-à-dire par la théorie qui nous permet d'assurer notre fonction. La théorie permet de prendre du recul et permet d'analyser les situations. Le cadre joue le tiers absent, auquel nous nous référons, et qui nous permet de délimiter un espace signifiant à l'école.

L'établissement de la relation rééducative implique pour l'enfant un certain degré de sécurité et de confiance. Ce sentiment dépend de la permanence du cadre rééducatif. L'enfant a besoin de repères et de limites pour se structurer. Le cadre permet par exemple que le rééducateur ne porte pas la difficulté de l'enfant à sa

place, et ne reste pas dans le désir de l'enfant et qu'il garantisse les interdits fondamentaux.

Le cadre suppose pour l'enfant qu'il ait du temps pour parler, qu'il soit en confiance, qu'il soit en présence de quelqu'un qui a une image positive de lui et que sa parole soit respectée en tant que telle et qu'il se sente écouté et entendu.

Dans le cadre rééducatif interviennent le lieu, le temps, les personnes, le projet d'aide et les règles de la séance : c'est le réel.

2.2 Mise en place du cadre rééducatif

La relation avec l'enfant se fait dans un lieu, à un moment particulier, dans un temps donné avec des règles précisées. Tout ceci est structuré dans un espace transitionnel, qui est le cadre rééducatif. Ce cadre, symbolique, se situe lui-même à l'intérieur de l'école.

«Ce lieu d'écoute à l'intérieur de l'école sera à la fois un lieu protégé, pour qu'on puisse y parler sans danger, mais non un lieu complètement clos, ignorant par principe les objectifs fondateurs de l'Ecole »

Y. de la Monneraye, 2004, p.37

Il va offrir à l'enfant un espace-temps, défini par le rééducateur. Il est non négociable.

Cet espace-temps que l'on offre à l'enfant va lui permettre d'y déposer ce qui l'encombre, il lui assure la sécurité, en posant les limites du dedans et du dehors. Il y trouvera un endroit, un temps, où il sera écouté, où sa parole sera entendue.

« Notre problème n'est plus d'observer le sujet, ni de le regarder, mais de l'écouter... Nous pouvons donc, à travers ce qu'il nous donne à voir, l'écouter et essayer de l'entendre. » Y. de la Monneraye, 2004, p153

Pour permettre l'instauration d'un cadre, il faut s'intéresser au temps et à l'espace ainsi qu'aux supports et aux règles qui le régissent.

2.2.1 Le temps

Le temps, un rare « objet » sinon le seul rigoureusement irréversible ; il est primordial.

L'école où l'on n'apprend pas tout de suite mais où, naturellement, le processus d'apprentissages s'inscrit dans un long chemin fait de tâtonnements, d'allers retours, de régressions, d'avancées...

Le chercheur, Philippe Meirieu pointe le paradoxe entre le temps long de l'éducation, de l'apprentissage, celui de l'Ecole et le temps réel de la société de consommation « tout, tout de suite », ce contre quoi l'éducation s'élabore en apprenant à l'enfant que la manifestation du désir et sa satisfaction peuvent, doivent être différées.

En rééducation, nous prenons le temps d'avoir le temps. Non pas un temps extensible à l'infini, mais un temps plein, rythmé par la régularité, prenant le temps d'une attention bienveillante envers l'enfant avec qui nous allons cheminer le temps d'un moment.

Pour apprendre, l'enfant doit pouvoir se sentir exister dans une certaine « continuité d'être ». L'aide rééducative peut aider un enfant à l'expérimenter par la nécessité d'éprouver cette continuité et par la pertinence des liens, du cadre et des rituels en rééducation.

La rééducation peut offrir à cet enfant la possibilité d'investir le présent sereinement.

Apprendre est un temps de déstabilisation pour l'élève. L'aide rééducative par la relation et la créativité peut aider l'élève en difficulté à vivre et dépasser ce moment perturbant.

Pour apprendre et devenir élève, l'enfant doit pouvoir être capable d'accepter certaines contraintes comme le temps et le cadre proposé. Par exemple, le calendrier est un rituel de début de séance. Il s'agit d'une médiation sociale. Le but est d'aider l'enfant à se repérer dans un temps matérialisé. En effet, on ne peut avoir de prise sur le flux du temps que par des médiations spatiales comme le calendrier ou l'horloge.

Le temps de la rééducation est un temps suspendu et continu à la fois. Suspendu, entre parenthèses car une fois par semaine, il offre un espace dans l'école où il va pouvoir jouer sa difficulté. Continu car régulier, de durée égale (45 min) avec un avant et un après séance ; continu à l'intérieur même des séances, avec un rituel d'arrivée, de sortie, un début, un milieu et une fin. Le but est d'aider l'enfant à sentir la continuité pendant le temps de la rééducation (séance mais aussi dans l'ensemble du processus rééducatif). Le temps entre les séances a son importance, l'alternance présence/absence s'inscrit dans une régularité essentielle qui aide à construire le sentiment de confiance. C'est une continuité qui donne du sens à la discontinuité.

Pour apprendre il faut être disponible, ne pas être encombré par des éléments qui monopolisent la pensée. Certains enfants fuient, résistent, renoncent à penser ou au contraire remplissent à tout prix le vide provoqué par ce moment de l'apprentissage. Cette fuite à la couleur de l'angoisse, une angoisse qui peut prendre plusieurs formes comme l'agitation, un débit de parole...

Françoise Coutou-Coumes, 1998, évoque la nécessité de supporter un manque dans l'acte d'apprendre. **Olivier Revol**, 2005, la rejoint lorsqu'il dit « *apprendre, c'est tolérer de ne pas savoir, et de ne pas savoir toute de suite* ».

Etre élève, c'est être capable de s'inscrire dans un temps qui doit être personnel, mais aussi commun à un autre : celui de l'enseignant, du groupe classe, ou celui relatif aux contraintes de la tâche à effectuer. **Dominique de Peslouan**, 2005, insiste sur le rapport à l'autre « *l'enfant ne peut apprendre que s'il arrive à actualiser la permanence et la modification, le narcissisme et les identifications* » p 84 c'est-à-dire penser soi, l'autre et soi par rapport à l'autre. « *faire évoluer les rapports de l'enfant vers l'exigence scolaire* » c'est aussi faire en sorte qu'il accepte ce temps commun et donc une certaine contrainte. Il me semble que le jeu à règle est une bonne médiation pour expérimenter le temps commun et contraint. Le but n'est pas d'avoir la maîtrise du temps, mais de pouvoir se situer par rapport à lui. Tout ceci montre l'importance de repères stables dans un flux temporel pour que s'organise un vécu commun.

Au cours des séances rééducatives, il m'a semblé important de mettre en place un outil qui représente le rythme des séances. Je propose donc à Benoît qui a des difficultés à repérer et à trouver sa place à l'école, un calendrier social photocopié de toute l'année scolaire en cours. Il a sous ses yeux la matérialisation d'un temps assez long, celui de son année scolaire. Des couleurs servant à repérer les vacances, mon temps de formation et les séances de rééducation. Il peut ainsi voir d'un seul coup le temps, où l'on est (le présent), celui qui n'est plus (le passé) et le futur. Par le calendrier, il peut ainsi relier par un fil les expériences de son histoire :

passées, présentes et futures. Les échanges autour de cet outils permettent de construire de la temporalité, qui est la constitution subjective du temps. Depuis le début du projet, il a connu des aménagements comme la numération des séances pour savoir combien de fois il est venu, son anniversaire... souvent en fonction des préoccupations de celui-ci. Ce moment du calendrier assez tâtonnant au début de l'aide rééducative, devient un moment très court de la séance maintenant.

Ce rituel force à rejoindre le temps réaliste, qui est l'une des deux composantes du temps dans l'appareil psychique. Par exemple, ce temps de la réalité nous rappelle les échéances scolaires (après la grande section viendra le CP). C'est le temps vécu tel qu'il se constitue dans et par la conscience. La temporalité est composée de trois temps, le présent, le passé et le futur.

L'élaboration de la temporalité, qui est l'autre composante de l'appareil psychique, est renforcée par la mise en lien des séances. La structuration du temps se fait dans l'articulation de ses deux composantes. *Au cours d'une séance, Benoît évoque spontanément un jeu auquel il a joué à la séance précédente, une autre fois, il énonce ce qu'il projette de faire à la séance suivante. Ces exemples montrent que Benoît est en train de construire, subjectivement, des éléments de son passé et de son futur.*

2.2.2 Le lieu

Le cadre délimite deux lieux: l'intérieur et l'extérieur. L'espace rééducatif est cet intérieur, où l'on fait semblant. C'est un lieu singulier, à l'écart de la classe et de ses règles de fonctionnement, mais toujours dans l'enceinte scolaire. Cet espace est en somme un lieu d'écoute de l'enfant en tant que sujet (de sa place) alors que le fonctionnement scolaire est fondé sur le regard (attention, contrôle...) et la modélisation, c'est le retour à la réalité, à la norme sociale, l'extérieur.

Pour certains enfants, la classe représente le lieu de l'échec, de la souffrance, le lieu où ses défenses sont les plus solides. Il y a une nécessité à sortir de la classe pour retrouver des forces et une relation nouvelle, des repères et des appuis nouveaux. En travaillant avec le rééducateur, l'enfant expérimente une relation autre, à distance de celle établie entre l'enseignant et lui. Au sein de l'école, il a besoin d'un autre environnement pour sortir des logiques de blocage qui se sont installées et appréhender les apprentissages différemment.

La **salle de rééducation** se situe dans l'école mais à l'extérieur de la salle de classe. Elle propose des supports et des règles différents de ceux de la classe. A l'intérieur de cette salle s'instaure plusieurs espaces. Un espace d'activité que **Jean Bernard Bonange** nomme « le cercle magique du jeu » dans un temps défini avec l'enfant. C'est un endroit où l'on va pouvoir jouer « faire semblant ». Par son effet contenant, il facilite l'entrée dans le jeu symbolique, en permettant à l'enfant de sentir que ce qui s'y passe est sans risque pour lui. Par la suite, il permet de bien différencier le dedans et le dehors, l'imaginaire et le réel, les moments où l'on joue et ceux où l'on « redevient » soi. Pour le maître G cet espace limité est sécurisant car il clarifie le changement de statut qui s'opère pour lui quand il accompagne le jeu de l'enfant, quand, il devient son **partenaire symbolique** au sens où l'entend Bernard Aucouturier, c'est-à-dire qu'il peut symboliser tous les personnages dont l'enfant a besoin pour développer son jeu.

Un autre espace est matérialisé, celui de la parole, où se situe l'accueil de début de séance et le temps de la trace

de ce qui s'est passé. Ces deux espaces sont différenciés soit par une corde, un changement de salle ou le positionnement excentré d'une table. Cette différenciation des espaces permet à l'enfant de situer les temps de l'aide et de les investir au mieux.

Dans l'espace et le temps se joue une réconciliation entre l'enfant et l'élève. La salle de rééducation, espace réel, crée une liaison entre la maison et la classe. L'école n'est pas un lieu de rupture, mais retrouve son caractère d'institution qui aide à grandir.

Le processus rééducatif permet de faire des liens entre le passé, le présent et le futur, afin de construire une cohérence dans le temps. Les écrits que réalise l'enfant à chaque séance peuvent être une mémoire du passé (souvenir de la séance) et les désirs de l'enfant font une inscription dans le futur. Le processus rééducatif, par la continuité d'existence qu'il procure, permet à l'enfant de s'inscrire dans son histoire.

2.2.3. Les supports, matériels

Le matériel de la salle sert de support, ce sont des médiations qui font tiers entre l'enfant et l'adulte et permettent de parler plus facilement de ce qui est difficile pour l'enfant.

Les supports utilisés en rééducation (matériel d'expression corporelle et plastique, marionnettes, jeux, albums, contes, mythes...) doivent favoriser l'articulation, le lien, cette fonction transitionnelle (entre l'intérieur et l'extérieur, l'imaginaire et le réel, temps personnel et temps social, espace de la salle et espace de la classe...) que **J.-M. Gillig**, 2001, p181 propose d'appeler « pontage » entre deux « rives » (rééducative et pédagogique), dont le rééducateur est le « passeur ».

Les supports de l'aide rééducative étaient très flous au début de la formation. Je percevais l'importance du jeu par mes rencontres avec des rééducateurs mais sans savoir vraiment avec lesquels et pourquoi ? La formation et ma Maître d'accueil Temporaire m'ont permis de catégoriser plusieurs types de jeux (les jeux moteurs, les jeux à règles, les jeux de fiction) et leurs fonctions.

L'aide rééducative a pour objectif d'aider l'enfant à reconstruire des parties de son histoire à travers les médiations proposées. Il peut choisir des activités régressives ou corporelles (gros ballon, tunnel, de grimper, se cacher...) mais aussi des médiations permettant de créer (pâte à modeler, jeux de fictions, contes...).

Ces activités de détour l'aident à faire des liens entre son passé, son présent et son avenir, à reconstituer un récit de vie comme le mentionne **Jacques Lévine**, 2001.

Le jeu est une activité réparatrice et libératrice, au cours de laquelle les enfants transforment leur angoisse en plaisir. Comme pour le jeu de la bobine que décrit Freud, on peut faire l'hypothèse que par le jeu, l'enfant parvient à mieux supporter des réalités pénibles sur lesquelles il n'a pas de prise et à transformer des situations vécues passivement, en réalités qu'il modifie à son gré. Le jeu permettra donc aussi de traverser la phase de désillusion.

Les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas toutes de même nature. Certaines sont surmontées grâce à l'aide personnalisée ou un travail de différenciation en classe. D'autres difficultés sont la conséquence d'un rapport au monde qui s'accommode mal des exigences de l'école. Ainsi, la mésestime de soi, la difficulté à

accepter les règles et contraintes, la forte dépendance à l'adulte, l'angoisse de décevoir, etc., peuvent parasiter voire empêcher l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Dans ce cas, le gros ballon, les marionnettes, les jeux de société permettent à l'enfant de travailler sur les causes des difficultés qu'il rencontre. Ce sont des activités de détour, qui ne recréent pas la situation scolaire, source de difficulté. Le jeu étant basé sur le plaisir et ne générant pas de pression scolaire, c'est un moteur puissant : l'enfant va se découvrir capable de créer, d'imaginer, il va se retrouver en position d'acteur, de sujet.

Les différents supports de jeu servent à travailler ce qui est à la base de l'impossibilité à répondre aux attentes scolaires. *Ainsi, Benoît qui ne supporte pas les situations qui lui échappent se retrouve en difficulté face à toute notion nouvelle. En jouant avec le gros ballon, il apprivoise puis apprécie la sensation de déséquilibre provoquée à son contact ; il prend peu à peu plaisir à lâcher prise, à se retrouver face à des imprévus. Cette expérience vécue grâce au jeu lui permettra ensuite d'affronter en classe le lot quotidien de situations nouvelles et notions inconnues. Il aura appris à ne plus les redouter, sachant qu'elles peuvent même être source de plaisir.*

La variété des supports de jeu que l'on trouve dans une salle de rééducation permet à chaque enfant de choisir ceux qui vont le sécuriser et lui permettre de progresser. Ils peuvent évoluer au fil de l'aide, en lien avec l'évolution de l'enfant, le jeu faisant partie intégrante du développement corporel, affectif, social et intellectuel.

2.2.4. Les règles

Ce lieu peut être investi comme nouveau et propre à la rééducation car il est régi par des règles différentes de celles de la classe. Le cadre de la classe avec ses règles propres est différent du cadre rééducatif. La première règle énoncée renvoie à l'objet des rencontres « ici, tu viens pour mieux réussir dans « ton métier » d'élève »

Les autres règles permettent de baliser un espace sécurisé, il y a **5 règles**:

- La confidentialité « Ce que tu diras, ce que tu feras ici, je ne le répéterai ni à tes copains, ni à ton enseignant, ni à tes parents, ce n'est pas un secret, toi tu peux en parler si tu le veux ».

- Rien ne rentre, rien ne sort de la salle,

- Ici on ne se fait pas mal, ni à soi ni aux autres,

- On respecte le matériel, on ne le casse pas et on le range,

- Ici on fait semblant, pour de faux.

Le cadre comprend les règles qui préexistent à la rencontre avec l'enfant, ce sont les éléments fixes, stables, non négociables qui vont permettre au processus rééducatif de se dérouler.

Un enfant qui rencontre des difficultés avec les règles a besoin de travailler ce rapport à la loi avec l'accompagnement du rééducateur. Il a besoin de se heurter et s'ajuster aux règles contenantes, solides, sécurisantes. Il a besoin progressivement d'en construire d'autres, d'y renoncer ou s'y tenir, selon ses projets, de façon à comprendre de l'intérieur la nécessité de se référer à une loi commune.

Donc, ces règles doivent être investies et respectées par l'enfant pour que l'aide rééducative fonctionne. Le rééducateur en est le garant et il devra aider l'enfant à les respecter.

En tenant le cadre, il propose aux élèves en difficultés un espace intermédiaire, transitionnel, une parenthèse

temporelle, au sein de l'institution scolaire. Le maître G permet que l'alchimie du processus rééducatif s'opère.

2.3. Les fonctions du cadre

Selon l'approche psychanalytique, l'enfant requiert en lui de la permanence de la fonction parentale lorsque c'est nécessaire. Nous avons besoin d'une protection, d'un pare-excitation, non du monde extérieur, mais vis-à-vis de son monde intérieur. Chaque enfant est chargé d'angoisses qui peuvent à tout moment le déborder.

L'appareil psychique de l'enfant a besoin de deux fonctions, la fonction maternelle et paternelle, pour faire face aux angoisses. Cela agit aussi sur les pulsions, ce qu'a exposé **Alain Bouregba** lors de la conférence au Congrès de la FNAREN 2007 à Metz.

2.3.1. Fonction contenante, sécurisante dite maternelle

Le cadre rééducatif commence par la salle qui est différente de la salle de classe, le fait que l'enfant soit sorti du groupe, les horaires et les règles en vigueur. Il se constitue grâce à la confidentialité et au déroulement de la séance. Le cadre délimite à l'intérieur de l'école un espace et un temps transitionnel.

« c'est un lieu protégé pour qu'on puisse y parler sans danger, mais non un lieu complètement clos, ignorant par principe les objectifs fondateurs de l'école » Y.de la Monneraye, 2004

Ce lieu est souvent le seul, où l'enfant peut déposer une partie de son monde interne pour penser, être écouté et symboliser ses difficultés.

Le cadre par sa contenance, a pour fonction de rassurer, d'apporter ce sentiment de sécurité permettant à l'enfant de *« s'exprimer en dehors des limites scolaires habituelles de façon à développer sa logique personnelle et pouvoir sortir des systèmes de défense dans lequel il s'enferme à l'école » M. Métra, A. Martineau, 2004.*

Dans sa fonction contenante, il apparaît également que le cadre rééducatif peut être rapproché de *« l'aire intermédiaire d'expérience »* définie par **Winnicott** comme *« un lieu de repos pour l'individu engagé dans une tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure »* 1975, p30

Le cadre permet l'écoute de l'enfant. Il accueille sa parole et la protège. Cette fonction doit permettre l'inscription de l'enfant en tant que réel sujet dans la relation. Il devient un interlocuteur essentiel dans la relation quelles que soient ses modalités d'interventions (silence, répétition, refus...) Par la posture bienveillante du rééducateur qui ne juge pas et l'accompagne et l'encourage à prendre des initiatives, l'enfant peut prendre confiance en lui.

Un cadre construit en s'adaptant à la difficulté de l'enfant apparaît comme un point d'ancrage pour un processus de changement.

Le cadre rééducatif doit constituer pour l'enfant une enveloppe psychique suffisamment contenante et sécurisante. C'est la fonction dite maternelle. Cette fonction du cadre semble importante particulièrement pour les enfants inhibés, très anxieux, voire angoissés.

Nous savons bien qu'il faut avoir pleinement confiance dans notre entourage pour pouvoir parler de choses qui nous touchent intimement. Nous avons besoin de sentir qu'on ne nous juge pas, qu'on nous aide que notre

parole est respectée et protégée... De même pour l'enfant, il ne pourra rien jouer ou dire de profond et de vrai s'il ne se sent pas protégé par le **cadre** et s'il n'a pas confiance dans la parole du rééducateur. C'est **la règle de la confidentialité**.

Le **cadre rééducatif** permet la libre expression de la personne sans pour autant mettre l'enfant ou les enfants en danger. C'est **la règle du faire-semblant**.

L'enfant peut tout faire, tout dire en rééducation à condition que ce ne soit pas pour de vrai. Cette règle protège l'enfant d'une régression trop grande (*ne pas mordre son camarade si l'on est un lion*) et assure la sécurité. On fait semblant donc on ne se fait pas mal (*combat d'épée*), mais elle permet aussi une première mise à distance : le faire-semblant ce n'est pas la réalité mais une représentation de la réalité.

2.3.2. Fonction limitative et structurante dite paternelle

Si le cadre a pour fonction de rassurer, il a aussi pour fonction de limiter, donc d'amener l'enfant à renoncer à ce qu'il pourrait vouloir. Ceci renvoie aux concepts freudiens du principe de plaisir et de principe de réalité. Selon **Françoise Dolto**, 2008, l'enfant a besoin de l'adulte pour se construire, de règles et de limites qui l'aident à se structurer et à accepter le principe de réalité. Plusieurs «castrations symboligènes» sont nécessaires pour faire évoluer l'enfant et le pousser à la sublimation. L'enfant pour grandir, devra accepter de perdre l'illusion d'une relation fusionnelle avec sa mère, accepter de renoncer à une toute puissance imaginaire, au principe de plaisir pour accéder au principe de réalité. C'est la fonction paternelle qui va permettre cette séparation, cette ouverture au monde, cette inscription dans la loi commune. Le cadre rééducatif donne des limites, garantit les interdits fondamentaux. L'enfant ne peut pas faire tout ce qu'il veut! Les règles y sont explicitées ont valeur de Loi. Le cadre propose à l'enfant des repères stables sur lesquels il peut s'appuyer en toute sécurité pour élaborer sa pensée; il a une fonction conteneur.

Le recours au faire semblant instaure la distance nécessaire pour l'enfant lorsqu'il devra rejouer ses difficultés. Un enfant incapable, dans ce cadre, de distinguer réel et imaginaire est une indication de non rééducation. L'intériorisation des règles a une fonction structurante.

Avant de s'engager complètement, l'enfant a besoin de vérifier la sécurité de ces limites symboliques, vérifier si on peut vraiment se fier à la parole du rééducateur. C'est pour cela qu'il peut tester la fiabilité du cadre et de sa permanence. *Ainsi, Benoît va essayer de continuer à jouer alors que le temps du jeu est terminé, vouloir emmener son dessin chez lui. Ces productions de quelles soient des dessins ou des écrits sont effectués pendant la séance et restent dans la salle de rééducation dans une chemise à son nom. Il sait qu'il peut la consulter quand il veut, c'est son « travail ».* Cette chemise représente la permanence du cadre tout comme les règles énoncées auxquelles se plie aussi le rééducateur.

Le rééducateur construit une relation personnalisée en fonction de l'enfant, qui permet de dynamiser le processus rééducatif ; ce processus permet à l'enfant d'ajuster progressivement ses conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles et de restaurer l'estime de soi, conditions nécessaires pour apprendre et être créatif.

Camille est une élève de CE1 où une demande d'aide a été formulée pour des problèmes de relation aux autres et de manque d'intérêt pour l'école qui la conduise à ne pas se mettre au travail en classe. Au cours de

*l'entretien parents, une problématique émerge et confirme les symptômes : **Trouver sa place**. Durant les séances préliminaires, elle cherche une relation privilégiée à l'adulte et à tendance à prolonger le temps de la séance ce qui l'a conduit à tester le cadre, les règles, voir les transgresser. J'ai pu observer qu'elle choisissait de nombreux supports et plus particulièrement ceux moteurs plus proche de sa « zone d'aisance ». A la fin de ces séances, je constate que **Camille** confond le réel et l'imaginaire. Par ces indicateurs, j'élabore des objectifs intermédiaires pour son aide rééducative comme travailler sur la distance et apprendre à se séparer. Mon travail est de me situer ni trop près ni trop loin dans la relation afin d'instaurer une relation de confiance en lui proposant un **cadre contenant** où le rôle de chacun est bien défini. Les attaques au cadre nous montrent l'importance qu'elle investisse le cadre afin de s'engager dans un réel processus rééducatif. La fonction **conteneur du cadre** que je garantis lui a permis cela.*

Proposer des supports induisant le jeu symbolique l'investit durablement dans un jeu et lui permet de prendre confiance donc de se mettre en action pour élaborer une histoire.

*Différencier le temps du jeu du retour à la réalité, l'inviter à préciser son personnage ou faire en sorte qu'elle signifie les changements et qu'elle me définisse mon jeu, permet ainsi à **Camille** de distinguer l'imaginaire et la réalité.*

Le questionnement que j'apporte a un intérêt opératoire pour le déroulement du jeu mais témoigne aussi de mon intérêt au projet de l'enfant et de mon souci de compréhension.

*Ma priorité pour que **Camille** entre dans le processus de symbolisation est d'être au soutien du langage symbolique que représente le jeu de fiction en étayant la dynamique du jeu, la mise en scène et la confrontation. Cependant, la limite dans mon accompagnement est d'être un peu trop dans « l'interventionnisme » ne gardant pas assez leur valeur au silence et à l'attente.*

3. VERS UN PROCESSUS DE CHANGEMENT

3.1 Les fonctions du rééducateur (posture)

Selon Jean Bernard Bonange, le rééducateur assure trois fonctions distinctes: Garantir le cadre rééducatif, organiser et ajuster le dispositif et accompagner le jeu des enfants.

Dans le « cercle magique du jeu » se joue l'essentiel du processus rééducatif, c'est là que les enfants vont poser leurs actes de jeu (au sens du « play » de Winnicott) sous le regard et avec l'accompagnement du rééducateur. Ensuite, quelle que soit la pratique rééducative, ce qui se passe dans ce premier espace s'inscrit en fait dans un dispositif qui a été mis en place pour déclencher et accueillir leur langage symbolique. Et enfin, selon lui, la pertinence du dispositif choisi dépend directement du cadre spécifique de la rééducation. Concevoir, mettre en place, adapter un dispositif pertinent représente une part importante du travail d'ajustement du rééducateur pour qu'il s'inscrive dans le cadre général de la rééducation et du projet rééducatif particulier. Comme l'écrit **Yves de la Monneraye**, « ce dispositif où l'on joue, où l'on représente, cadre l'enfant mais aussi tout autant le rééducateur. Ce qui est cadré, c'est le niveau d'écoute du rééducateur : celui du registre symbolique », 2004

Le rééducateur est celui qui propose le cadre. Il est garant de sa mise en place et de son maintien. C'est

le cadre rééducatif qui autorise la mise en place d'une relation d'aide assurant plusieurs fonctions :

- une **fonction de contenant** ; sécurisante.

- une **fonction de conteneur** ; structurante par la parole, limitative par le cadre et les règles (loi)

Selon **Jeannine Duval Héraudet** c'est « *sa capacité à recevoir les projections de l'enfant, à accueillir son agressivité, ses manifestations diverses jusqu'aux plus archaïques qui peuvent surgir, sans en être détruit...* »

Elle dit aussi que « *la fonction **conteneur** consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer ces émotions, ces affects qui le submergent parfois en lui proposant et en lui prêtant ses mots, lorsque cela paraît nécessaire* » 2001, p 265

Le rééducateur a une fonction dans le cadre, il doit être sécurisant envers l'enfant, pour que celui-ci se sente autorisé à faire des expériences. Il doit être aussi contenant pour que l'aidé s'autorise à libérer ses pulsions, dans le jeu, sans peur qu'il lui arrive quelque chose.

Le cadre va permettre à l'enfant de se sentir en sécurité, les supports mis à sa disposition, de reprendre confiance en lui tout en sachant qu'il sera accompagner dans le respect et l'écoute singulière du rééducateur.

Il a pour fonction aussi de mettre en œuvre le **processus de symbolisation** par la mise en place d'un espace d'expériences partagées entre l'enfant et un adulte où l'on fait semblant. Il choisit en outre le jeu, comme médiation privilégiée. « *Le jeu est universel... L'activité de jeu facilite la croissance et par la même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe ; le jeu peut être une forme de communication... avec soi même et avec les autres.* » **Winnicott**, 2004. p. 90

Le cadre va stimuler le processus de symbolisation, car il permet à l'enfant d'articuler ses représentations au jeu symbolique, ce qui va lui permettre de trouver du sens. Qu'il choisisse le jeu, le dessin, les mots, l'enfant trouve du sens à son activité grâce à la réponse ajustée du rééducateur. Les médiations sont ce qui sépare l'enfant et le rééducateur, elles ouvrent l'espace symbolique et dynamisent les processus de pensée. C'est ce qui va aider l'enfant à se structurer, à apprendre et à grandir.

Le cadre ne peut donc être réduit au seul aménagement spatio-temporel dans lequel le rééducateur travaille avec l'enfant, même s'il participe à la constitution du cadre.

Le cadre est posé là, symboliquement, le rééducateur le maintient, l'enfant le teste dans le réel et dans le symbolique. Il en éprouve les limites, et le rééducateur a ces repères pour repositionner la relation d'aide. Ce cadre qui est invisible devient visible quand il est malmené par l'enfant. C'est sa rupture qui le fait entrer dans le processus rééducatif. C'est en testant la permanence de ce cadre que l'enfant va apprécier la fiabilité du rééducateur comme référent prévisible et stable sur lequel il pourra s'appuyer. Ce qui correspond au « holding » défini par Winnicott, véritable soutien, qui renvoie à la façon qu'à la mère de porter son bébé tant physiquement que psychiquement, ce qui légitime la notion d'aire d'expérience partagée mise en place dans et par ce cadre.

Le cadre maintient la cohérence, il est soutenant et réintroduit l'enfant dans le principe de réalité. Le cadre rééducatif sous-tend la relation et il doit être adapté à la problématique de l'enfant. L'enfant va se créer ses propres rituels à l'intérieur de ce cadre et le rééducateur devra veiller à ce que cela ne soit pas enfermant pour lui au risque de limiter son expression et sa créativité. Si le rééducateur est amené à modifier le cadre, ou à poser des nouvelles règles, il le dira à l'enfant. Dans le cas où l'enfant ne réussit pas à s'approprier le cadre, il faut

peut être remettre en cause l'indication de rééducation.

La rééducation s'inscrit dans un cadre, mais elle se fonde sur un projet. A l'intérieur du cadre se déroule un processus évolutif qui vient étayer la pertinence du cadre.

La **parole** du rééducateur occupe une place essentielle de reconnaissance de l'enfant, de distanciation de la relation, de verbalisation des affects, d'élaboration du vécu et de liaison entre les séances selon **A. Frigara et P. Fernandez, 1992**. En donnant du sens à des signes, symptômes présentés par l'enfant le rééducateur peut rendre la parole à l'enfant qui doit venir élève.

En prévention comme en rééducation, le rééducateur aide l'enfant à élaborer ses émotions, à nommer ses actes en lui prêtant ses mots, lorsque c'est nécessaire. Ces échanges sont fondés sur l'écoute de l'enfant dans le cadre accueillant et sécurisant. Les paroles échangées en rééducation sont : Poser et maintenir le cadre et les règles, Nommer: constat de ce qu'il voit, Questionner : précisions posture d'accompagnement, Relancer et ouvrir: s'appuie sur ce que l'enfant a évoqué ou propose un décalage dans le jeu et verbaliser un moment important.

« Pour qu'il y ait parole, il faut qu'il y ait **rencontre effective des sujets qui se parlent** et non un sujet qui parle en sens unique aux autres. » **Y. de la Monneray**, 1991

En 1992, ces auteurs repèrent deux fonctions spécifiques du maître G comme étant liées au registre symbolique et en lien avec la parole, p17 :

- La **fonction de limitation** : le rééducateur donne des limites structurantes à l'enfant qui sont autant de repères pour se construire et s'individualiser.

- La **fonction de nomination** : Le rééducateur dit la loi : le cadre symbolique d'un « inter-dit » empêche la relation rééducative de se refermer sur elle-même, car la parole fait tiers.

Il nomme l'enfant et le reconnaît donc comme sujet autre. Plus généralement il met des mots sur ce qui est agi par l'enfant. Il joue ainsi son rôle de partenaire symbolique et facilite chez l'enfant la mise en forme de ses émotions et l'accès aux processus de pensée.

Je constate qu'au cours de ces trois séances Benoît ne remet pas en cause le cadre et ses règles ; c'est une attitude qui semble différente de celle qu'il adopte en classe. Il connaît la loi et la respecte. S'il lui arrive de tester les limites, ce sont celles de l'adulte, comme pour s'assurer de la fiabilité de celui-ci.

La relation est en effet fondamentale : elle sert de levier pour le travail de l'enfant dans la mesure où elle crée un climat favorable fondé sur l'empathie et l'écoute.

La mise en place du cadre relationnel permet ainsi à l'enfant de redéfinir sa relation à autrui, créant une dynamique qui peu à peu pourra se transférer dans les contextes scolaire et familial.

La relation est la médiation essentielle du processus rééducatif.

« Plus que la méthode, la technique ou la médiation employées, ce qui caractérise la rééducation est ce qui se joue dans la relation entre le rééducateur et l'enfant » **Y. de la Monneraye**, 2004. p. 13

C'est par son attitude et ce qu'il formule en langage verbal et infra verbal, que le rééducateur exerce essentiellement les fonctions de la rééducation.

A. Frigara et P. Fernandez associent étroitement cadre relationnel et processus rééducatif. Il semble en effet

qu'une relation *suffisamment bonne* soit nécessaire à l'apparition du processus et à son accompagnement. On peut ainsi définir le processus rééducatif comme l'élaboration dynamique d'une histoire intersubjective entre l'enfant et le rééducateur.

Je constate que c'est au niveau du processus rééducatif que l'enfant peut (re)construire les préalables nécessaires à l'élaboration des capacités attendues par l'école. Ils relèvent de la construction par le sujet de son histoire (dans la relation à soi et aux autres), pour peu à peu lui donner du sens. Le processus rééducatif constitue donc le cœur de la rééducation, domaine sur lequel pourtant le rééducateur a le moins prise.

L'engagement de l'enfant dans le processus est le résultat d'un cadre relationnel fiable et sécurisant, et en constitue l'évaluation. Le maître G, pour accompagner l'enfant dans son cheminement, doit alors mettre en œuvre trois fonctions décrites par **J.C. Barat**, 1990 : les fonctions **restauratrice, différenciatrice et symboligène**. Mais c'est aussi la parole, médiation essentielle entre le rééducateur et l'enfant, qui permet au travail rééducatif d'être opérant.

Issa est un élève de CE1 sur le terrain de ma MAT. Il est décrit par son maître comme un enfant fragile qui se met peu au travail, il est passif, rêveur. Face aux apprentissages, il voudrait bien faire, mais ne réussit pas à mettre du sens. Il manque de confiance en lui, fait preuve de lenteur et décroche vite des activités. Durant les séances préliminaires, Issa montre de la retenue (évite le regard, pince les lèvres, tourne le dos) qui induit un premier travail pour établir une relation de confiance.

Par mon empathie et ma bienveillance, par la permanence et la solidité du cadre posé et étant contenante, en accueillant ses manifestations quelles qu'elle soit, une relation s'instaure.

Durant ces séances, il choisit des jeux statiques où il répète souvent le même jeu (équilibre/déséquilibre kapla). Cette attitude me conduit à lui proposer des supports induisant un engagement corporel afin qu'il mette son corps en jeu pour un projet. Face à des situations problèmes, Issa se montre passif et n'arrive pas à choisir, il évite et renonce. En lui laissant l'initiative du jeu, je lui permets de prendre une place de sujet.

De plus, Issa communique peu verbalement. Il n'exprime pas ce qu'il ressent, ce qu'il veut. Ma fonction de conteneur où je mets des mots sur ce qu'il ressent, montre, lui permet d'exprimer progressivement ses émotions et son avis.

Enfin, Issa est un enfant qui reste souvent proche de la réalité dans ses jeux, il n'élabore pas. Ma posture est de le soutenir, renforcer son engagement dans le jeu par un étayage corporel et verbal et de faciliter l'affirmation et le développement du jeu de fiction. Cet accompagnement a une fonction de reconnaissance symbolique de l'enfant et ses actes comme un langage signifiant.

3.2 Le processus rééducatif

Selon les cours de **Maryse Métra** en février 2000 à Lyon, le processus rééducatif représente l'aspect dynamique de la rééducation dont l'objet essentiel est le changement du sujet dans sa manière d'être et dans son attitude face à la connaissance et aux apprentissages. Il est repérable par le mécanisme dynamique qui va permettre des transformations de situation. Dans la dynamique rééducative s'inscrivent les transformations des conduites de l'enfant et des ajustements nécessaires à cette évolution, la disponibilité du rééducateur qui permet à l'enfant de

s'inscrire dans le fil d'une histoire, de son histoire et les interrelations entre rééducateur/enfant, maître/élève, et parent/enfant.

Le cadre rééducatif se différencie du processus par sa permanence et par le dynamisme de celui-ci. Le cadre est essentiel car il permet le déroulement du processus rééducatif. Les différentes phases du processus n'ont de sens que par rapport au cadre, lequel définit les limites d'une dynamique interactionnelle, et où se précisent aussi les limites entre le dedans et le dehors de la rééducation.

Pour elle, le processus rééducatif implique une temporalité : l'estimation difficile de la durée probable de l'aide, les réajustements en cours de rééducation, le temps singulier vécu par l'enfant dans la succession des séances et des intervalles qui rythment l'évolution de la rééducation.

Cette évolution est faite d'une oscillation entre des moments de progression notables, des régressions où l'on a l'impression que plus rien ne se passe et des moments très denses qui défient notre compréhension.

Ces différents temps prennent tout leur sens si nous les comprenons comme étant différentes phases du processus d'aide. Ils deviennent les facteurs d'une dynamique de changement par la capacité du rééducateur à s'adapter, à proposer progressivement de nouvelles médiations et à rencontrer les différents partenaires pour ajuster le projet.

Le processus rééducatif implique, comme pour le cadre, la reconnaissance des différents partenaires de l'aide à l'enfant et de leur rôle spécifique. Ce processus s'instaure de cet écart qui propose un temps, un lieu et une relation spécifiques dans l'école.

Concernant **le processus rééducatif**, **Jeannine Duval Heraudet** dit qu'il fait exister et fonctionner le tiers symbolique, social et culturel. Pour la plupart des enfants, le processus rééducatif correspond à la mise en œuvre d'un processus créatif tel que le décrit Winnicott. Cette créativité de soi par soi les mène de la répétition symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme leurs symptômes, à la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie des pulsions dans la recherche d'inscription symbolisée et active dans la culture et dans la collectivité scolaire.

Au cours de ma pratique, j'ai pu constater certaines phases que Jeannine Duval Heraudet définit:

Le *premier temps* du processus correspond à l'instauration de la confiance de l'enfant dans le cadre et la relation rééducative, dans une reconnaissance de la différence de ce lieu spécifique par rapport à ses autres lieux de vie. *Comme Benoît qui respecte les règles en rééducation contrairement dans la classe ou à la maison.*

L'aide rééducative, de par son cadre spécifique au sein duquel l'enfant dispose d'un adulte qui se consacre tout à lui, de par les règles, ses médiations, est un lieu particulièrement propice au déploiement du transfert.

La relation transférentielle favorise l'émergence des questions qui se répètent, des fantasmes, des angoisses, des émotions et va être le support de leur élaboration. L'enfant qui vient en rééducation semble avoir besoin de revivre à l'intérieur de la relation rééducative des processus qui rappellent ceux qu'il accomplit normalement au cours de la petite enfance. Il tente de réinstaurer avec le rééducateur une relation duelle, comblante, symbiotique, imaginaire, sur le modèle de la première relation à sa mère. *Comme Dylan qui demande « tu prends d'autres enfants » par cette question il manifeste son investissement du lieu rééducatif et sa relation avec*

l'adulte. Il cherche à éprouver la sécurité du cadre et la règle de confidentialité qui lui a été énoncée.

Le deuxième temps est une période marquée par le vécu d'un écart, l'intervention du principe de réalité et l'expérience de l'altérité.

Le troisième temps, c'est la désillusion et la crise. L'enfant va attaquer le cadre, le rééducateur, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par Winnicott lorsqu'il parle de la construction de la « capacité de sollicitude ». Les tensions pulsionnelles, l'angoisse, émergent.

Le quatrième temps est une phase fondamentale de tâtonnement qui s'ouvre alors à l'enfant. Un « espace potentiel » d'échange et de création se constitue, à mi-chemin entre monde interne et monde externe. Cet espace est proposé par le rééducateur et intégré progressivement par l'enfant à son propre fonctionnement.

Le cinquième temps, où l'objet tiers de la relation rééducative doit pouvoir peu à peu être destitué par l'objet culturel partagé, ouvrant la relation vers l'extérieur et sur les apprentissages de la classe.

3.3 Etude de cas : une rééducation individuelle

D. est un enfant de GS qui a été « signalé » au RASED dès le mois de septembre par l'enseignante titulaire de la classe. J'ai réalisé une observation en petit groupe de prévention, où j'ai constaté que D. me semble un peu « bébé » dans son comportement. Il évoque plusieurs fois des difficultés et répète « je sais pas ! ». Sa tenue de crayon est mal positionnée. Il dessine des personnages sous la forme du « bonhomme têtard ». Il est « suiviste » dans l'action du groupe. Au niveau langage/compréhension des consignes, il comprend parfaitement ce qui lui est demandé. Il termine la tâche attendue à temps malgré ses dires. De plus, je réalise qu'il s'est appuyé sur mon questionnement initial, de début de séance, pour créer son histoire. Ce qui dénote des capacités de compréhension, de concentration et de mémorisation qu'il ne semble pas employer en classe.

Dans ce contexte, D. montre des compétences scolaires élaborées. Je fais l'hypothèse qu'il ne veut pas grandir.

En décembre, après le projet de prévention, l'enseignante ne signale que D. n'a pas progressé.

A l'étude de la demande d'aide et des informations recueillies, le Réseau pose l'indication d'une aide rééducative. Elle débute en janvier après trois séances préalables.

Suite à l'entretien avec ses parents et à ces séances, j'é mets des hypothèses :

- Petit dernier d'une fratrie de trois enfants, il a l'habitude d'être très aidé/gâté par ses sœurs. Est-il en attente que l'on fasse à sa place ?*
- Les grandes sœurs sont de « très bonnes élèves » comme le soulignent les parents. A-t-il peur de ne pas réussir, d'être comparé ?*
- D. montre des compétences scolaires qu'il semble ignorer lui-même. Peut-être ne sait-il pas ce qu'on attend de lui à l'école, le « sens » de l'école ?*

Nous réfléchissons, avec chaque partenaire, aux pistes de travail pour aider D. :

- Les parents envisagent de lui laisser faire plus de choses par lui-même donc de le rendre plus autonome.*
- D. ne sait pas comment on peut l'aider. « je fais pas mon travail parce que je veux jouer avec les autres. »*
- L'enseignante de la classe s'est engagée à lui construire un plan de travail individualisé, à le responsabiliser en classe et lui apporter son aide et son soutien.*

- **La rééducatrice** a pour objectif de restaurer le désir et l'envie d'apprendre, de le remotiver face aux activités scolaires en faisant le pontage avec toutes les connaissances et les capacités qu'il paraît posséder et surtout l'aider à grandir.

Ensuite, j'ai posé un cadre (ritualisé) dont D. a testé la fiabilité à plusieurs reprises !

Jour ; durée ; périodicité ; horloge ; nos dossiers respectifs, les 3 temps de la séance :

- temps d'accueil : « Bonjour D., as-tu quelque chose à me raconter de ta semaine ? », calendrier,
- temps d'activité de jeu avec libre choix où je l'accompagne s'il en fait la demande,
- temps du souvenir (parole).

Je l'invite à se rappeler ce qu'il a fait durant la séance, l'aide à exprimer ses ressentis et lui demande de symboliser par un dessin le souvenir qu'il veut en conserver.

La séance finie, devant la porte encore fermée de la salle de rééducation, je lui rappelle :

« la séance d'aujourd'hui est terminée, maintenant tu retournes aux règles de l'école ! »

La porte s'ouvre et la parenthèse de la séance rééducative est symboliquement refermée.

Analyse

En ce début de rééducation, j'ai relevé des répétitions dans ses propos, dans le choix de ses médiations : puzzle, jeux de société, désir de jouer au ballon qu'il ne s'autorise pas. Au cours de ses premières séances, il me pose des questions sur les autres enfants avec lesquels je travaille. Je lui retourne : « Si tu as envie de savoir demande-leur, moi je ne te parlerai pas des autres... » Par ses paroles, il teste la règle de la confidentialité et son maintien que je garantis. Il évoque souvent sa maman, il a envie de lui ramener ses dessins, de lui faire plaisir, dessins à son intention... je lui rappelle que « rien ne sort de la salle ni ne rentre ».

Durant ses premières séances je relève son désir de me faire plaisir, de me satisfaire et je lui renvoie comme un miroir : « Et toi que désires tu ? ». Régulièrement, il a besoin de demander l'autorisation pour prendre un jeu qu'il a choisi et d'entendre invariablement la même réponse... « C'est toi qui choisis ici ! »

Il veut être rassuré sur la beauté, la justesse de son travail : « Et toi, qu'en penses tu ? »

Il est dans le déni de son Savoir, il refuse ses connaissances éventuelles : « Je ne sais pas... » et mon exclamation « En fait, tu ne savais pas que tu savais ! »

Après les premières séances où par le rappel des règles et la proposition du gros ballon au milieu de la salle, je l'aide à s'autoriser ce jeu. Il opère à travers cette médiation un changement d'attitude marquant: de docile, craintif, demandant l'autorisation, il se montre actif, prenant du plaisir, il sourit et rigole, une relation naît.

Après cette séance, il rentre dans le jeu de fiction grâce à la fonction contenante du cadre. Avec mon accompagnement « à côté », D. me place comme partenaire, il se met à prendre confiance en lui, en notre relation. Il initie le jeu, distribue les rôles où, je note toujours une volonté de faire plaisir, il est celui qui fait des cadeaux, prépare des repas, soigne ou sauve... Ce qui me conduit à proposer un accompagnement plus dans l'opposition, et demander des précisions pour comprendre son jeu. Par ce changement de posture, D. amène petit à petit des changements. Les histoires sont plus élaborées, les personnages changent, il ose être le « méchant » loup qui dévore le petit garçon. Tenir un rôle complémentaire permet de faciliter la confrontation

*Dans la logique symbolique du personnage que j'incarne, je trouve des ressources de relance du jeu afin d'encourager l'exploration de la confrontation. Le plaisir cette confrontation, permet à D. de s'affirmer dans ses choix et ses actions. Il (re)découvre le plaisir d'être en action pour lui, d'arriver à élaborer seul une histoire et donc de prendre conscience de nouveaux savoirs qu'il détenait à son insu. **D. semble être sur la voie des apprentissages.***

Evaluation intermédiaire

A la suite de ses séances, je vais rencontrer l'enseignante qui me confirme une évolution.

En classe aussi, son attitude a changé, elle note une implication plus forte, il ne renonce plus face à une difficulté, il n'a plus la tête ailleurs !

Nous percevons que son rapport au savoir bouge, son statut d'élève commence à prendre sens.

Nous projetons de rencontrer D. et ses parents pour voir s'ils ont perçus un changement à la maison et pour les informer de l'évolution de leur enfant et des points positifs dans le cadre scolaire.

Réajustement projet rééducatif

L'objectif essentiel que je me fixe pour la suite de la rééducation de D. est de favoriser les processus de symbolisation et la verbalisation de ses émotions, particulièrement à travers les jeux symboliques et le dessin. Je me rends compte que D. utilise dans ses jeux deux domaines de la pensée : il « fait semblant », produit des scénarios et y prend plaisir, il est assez créatif (registre imaginaire) ; il peut se représenter le monde, élaborer la frustration et le manque (registre symbolique). Si l'articulation souple de ces deux registres permet à D. de jouer, elle doit également lui permettre d'être de plus en plus performant dans ses apprentissages : par le désir d'apprendre. Dans l'imaginaire, D. doit libérer son énergie psychique (angoisses, pulsions, affects) et sa pensée pour qu'il puisse retrouver une entière disponibilité à penser et à apprendre. Nouer le réel, l'imaginaire et le symbolique, c'est une difficulté qui construit l'enfant en tant que sujet mais aussi en tant qu'élève, car apprendre c'est faire des liens.

Conclusion

*Tous ensemble, parents, enseignant et enseignant spécialisé, **dans le cadre de nos fonctions respectives**, nous avons agi en complémentarité. Ce qui a amené à un changement...*

Les rencontres avec tous les partenaires ont modifié le regard qui était porté sur D..

*En tant que rééducatrice, le **cadre** que j'ai **construit et posé**, la relation que nous avons établie et mes interactions ont aidé à ce que le processus rééducatif se réalise. Par contre, je ne sais pas ce que D. travaille réellement pour lui depuis qu'il vient. Cela n'est pas de mon domaine d'intervention. Ce dont je suis sûre, c'est qu'il s'engage !*

J'observe dans un premier temps une restauration de son estime personnelle, de sa confiance en ses possibilités. Puis dans un second temps, il vient d'entrer dans une phase de symbolisation. En ce moment, il semble construire en parallèle une phase de différenciation et donc d'affirmation de lui comme sujet que je traduis par son opposition. Cependant, nous sommes en Avril, comment va se poursuivre l'année ? D. va t-il

pouvoir rattraper son retard scolaire ?

L'enseignante spécialisée chargée de l'aide rééducative est capable de faire l'analyse de l'évolution de l'enfant seulement dans l'après coup, à l'étude de ses notes et en fonction du projet rééducatif.

Synthèse

Dans tous les axes de son métier, ce qui guide le maître G, ce qui lui permet d'être complémentaire à tous ses partenaires et aux enfants en difficulté, c'est le cadre de travail qu'il élabore. Plus il sera défini, solide, sans être rigide, plus il sera facile aux enfants de s'y sentir en sécurité, s'y repérer et y construire une place, leur place.

3.4 L'évaluation

La méthodologie de la rééducation à l'école suppose un dispositif d'évaluation. «Évaluer l'aide rééducative, c'est évaluer les actions conjuguées et complémentaires de plusieurs acteurs que sont, au minimum, et au-delà de l'enfant lui-même : les parents, l'enseignant et le rééducateur» FNAREN, 1999. L'évaluation garantit le processus rééducatif, elle le structure et lui donne sa dynamique. Il y a lieu de distinguer l'évaluation du projet d'équipe et l'évaluation de l'action spécifique du maître G au sein de ce projet (évaluation externe et interne).

Les critères d'évaluation de l'aide rééducative sont mis en place dès la demande d'aide formulée par l'enseignant : quelles évolutions seront observables par le rééducateur et par l'enseignant ? Quels constats objectifs permettront de signifier la fin de l'aide, quel qu'en soit le résultat ?

L'évaluation se situe d'abord au niveau institutionnel : le projet élaboré pour et avec l'enfant s'intègre au projet de l'école et au PPRE. A un autre niveau, elle se situe dans une dynamique du processus rééducatif, et répond aux objectifs de l'aide rééducative qui ont été validés par tous les partenaires (y compris l'enfant).

Dans ce niveau, l'évaluation se fait sur deux orientations : l'évolution de l'enfant en rééducation et l'évolution de l'élève en classe. La 1^{ère} orientation concerne directement le rééducateur et lui permet d'ajuster son travail en fonction de l'évolution de l'enfant (investissement et implication, capacité à communiquer, à symboliser...).

La 2^{ème} orientation se fait en collaboration avec l'enseignant de la classe et avec les parents. Cette évaluation se fait par rapport aux difficultés qui sont à l'origine de la demande d'aide. Effectuée régulièrement, l'évaluation s'inscrit dans un cheminement, une évolution, un changement ; « c'est une démarche de recherche qui doit accompagner l'action et nous permettre d'aller plus loin » M. Métra et C. Floquet ,2007

Ainsi, la rééducation à l'école permet de prendre en compte la difficulté sur le lieu même où elle se manifeste, mais elle implique l'adhésion et la participation d'autres partenaires. L'évaluation de l'aide nécessite de croiser les regards sur l'enfant et de confronter les avis pour analyser les changements.

CONCLUSION

Le cadre, dans les différents axes de ma profession, rassurant, structurant, contenant à la fois pour les autres et pour moi même, a été l'élément majeur sur lequel je me suis appuyée tout au long de l'année pour construire mon identité professionnelle et me positionner.

Durant cette année riche en expériences, j'ai compris que ma nouvelle place de maître G me permet d'être complémentaire à tous mes partenaires et aux enfants grâce au cadre institutionnel. Mais que cela demande du temps : temps de se connaître pour se reconnaître, se respecter et se faire confiance.

En effet, la position que j'occupe, au sein de l'institution scolaire en tant que membre du RASED est une place d'extériorité à la fois réelle et symbolique, cette place favorise la neutralité, l'objectivité et la distanciation.

En connaissant le rôle et la fonction de chacun, je suis à même de communiquer avec bienveillance et empathie pour leur permettre de réfléchir à d'autres possibles.

Les enfants cités lors de ce mémoire ont évolué de façon satisfaisante en classe et en rééducation : cette dynamique enclenchée valide les hypothèses posées en introduction de ce mémoire. La permanence et la solidité du cadre que j'ai posé ont permis de sécuriser et d'engager les enfants dans un processus de changement ainsi de les amener à mettre du sens dans leur rôle d'élève. Le jeu, en travaillant sur le corps, les émotions et la pensée, permet de faire le lien avec le scolaire. L'écriture de ce mémoire a mis en évidence que le terme de cadre ne pouvait opérer sans la relation. Cet élément, indispensable au processus, permet l'écoute de l'enfant, l'expression de la difficulté par des médiations adéquates. La relation est également essentielle aux rapports avec la famille, garante de l'aide rééducative, elle fait partie intégrante du cadre.

Les rééducations menées sous le regard de ma MAT m'ont fait prendre conscience de la complexité de cette fonction : capacités d'écoute, de disponibilité, de reformulation, de choix des mots exprimés... mais aussi de respect de l'enfant, du temps qu'il se donne pour évoluer et des défenses qu'il peut mettre en place pour éviter d'être confronté à ses angoisses. Les lundis filés et la formation, on mis en avant qu'il n'y avait pas un cadre type en rééducation mais que le cadre doit être pensé avant tout pour l'enfant.

Devenir rééducatrice, c'est aussi être vigilante sur soi-même, ses propres limites, ses propres ressentis dans le travail avec l'enfant ; cette année de formation m'a fourni de nombreux apports, pratiques et théoriques, sur le métier de rééducateur et mon approche des personnes et les lectures des situations s'en sont enrichies...

Je vais continuer à les accroître. Il s'agit pour moi aujourd'hui de m'engager et d'entrer dans une véritable identité professionnelle.

Mon cheminement professionnel au sein de l'école continue en accompagnant l'enfant en difficulté, mais également dans le cadre de la prévention, en aidant chacun à mieux se séparer (première rentrée, CP), mieux apprendre dans le cadre d'un partenariat. Je ne suis qu'au début de mon nouveau métier. Le cadre construit tout au long de cette année va évoluer au gré de ma professionnalisation. Je vais m'attacher maintenant à maintenir un cadre sans le rigidifier, pour qu'il soit porteur et favorise la création et éviter qu'il ne se transforme en carcan et permettre d'instaurer du lien via les relations.

La recherche d'une éthique professionnelle et l'élargissement du concept de cadre à la classe ainsi que la question de l'évaluation en sont des perspectives.

BIBLIOGRAPHIE

● TEXTES OFFICIELS :

- ◇ CIRCULAIRE n°2009-088: *Adaptation et intégration scolaires*
- ◇ CIRCULAIRE n°2006-138 du 25 Août 2006: *Programmes Personnalisés de Réussite Educative*
- ◇ CIRCULAIRE n°2008-082 du 5 Juin 2008: *Aide Personnalisée aux Enfants*
- ◇ Bulletin Officiel du 26 Février 2004 : *Référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé.*

● OUVRAGES :

- ◇ BARAT, J.C. (1990). *La rééducation dans l'école*. Paris : Armand Colin.
- ◇ BLEGER, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. In R. KAES, *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale* Paris, Dunod.
- ◇ BRUN, A. (1993) *La pré définition contractuelle spécialisée aux élèves en difficulté : RASED*
- ◇ MONNERAYE, Y. (de la) (1991) 2è édition (2004). *La parole rééducatrice*. Paris, Dunod
- ◇ DOLTO, F. (2006) citée dans le *Dictionnaire raisonné de l'œuvre de F.Dolto* de M.H. LEDOUX. Paris. Payot
- ◇ DUVAL HERAUDET, J. (2001). *Une difficulté si ordinaire*. Paris : EAP.
- ◇ GINET D. (1997) « *L'école en tant que cadre* » in Groupe « Balint » à Saint-Didier-sous-Rivière
- ◇ GENTILI, F. (2005). *La rééducation contre l'école*. Erès
- ◇ GILLIG, J.M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education
- ◇ GUILLARME, J.J.- LUCIANI, D. (1997). *La réussite de l'élève en difficulté. Les stratégies de l'aide en milieu scolaire : soutien et rééducation* (2vol) et (2000) *Prévenir et éduquer*. Paris E.A.P
- ◇ LE PETIT LAROUSSE Paris : Larousse, 2004.
- ◇ LEVINE, J. & MOLL J. (2001) *Je est un autre*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur
- ◇ WINNICOTT, D.-W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.

● ARTICLES ET COMMUNICATIONS :

- ◇ COUTOU-COUMES, F. (1988). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Le groupe familial n°121
- ◇ DARRAULT, I. (1991). *L'indication de rééducation à l'école*. AREN 91, Bretigny sur Orge, 5 décembre.
- ◇ DUVAL HERAUDET, J. (2001). *Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ?* Envie d'Ecole, n°26, pp. 10-14.
- ◇ GENTILI, F. *L'identité et éthique du rééducateur*. Conférence à l'IUFM, 19 décembre
- ◇ FNAREN (1999) *L'évaluation en rééducation, site internet*
- ◇ FRIGARA, A., & FERNANDEZ, P. (1992). *Essai de théorisation de la pratique rééducative*. Les cahiers de Beaumont, n° 59, pp. 13-20.
- ◇ GUILLARME, J.J. (1991). *L'évaluation de la rééducation*. Conférence AREN 91, Montlhery, 13 octobre.
- ◇ METRA, M. (1999/2000) *Le cadre et le processus rééducatif*. Cours formation Capaish, Lyon
- ◇ METRA, M. & MARTINEAU, A. (2004) *Le cadre*, Envie d'école n°51, juillet 2007
- ◇ METRA, M. & FLOQUET, C. (2007) *Le processus rééducatif*. Cours formation Capa-sh
- ◇ MONNERAYE, Y. (de la) (1990). *La rééducation à l'école*. AREN 91, Bretigny sur Orge, 5 décembre.

◇ PESLOUAN, D (de) (2005). XX^e congrès de la FNAREN, *Identité(s), filiation, se repérer pour apprendre*. Nice, Scéren, p84

◇ REVOL, O. (2005) *L'enfant en mal d'apprendre: le repérer, le comprendre, l'aider*. Anthéa (documents vidéo)

ANNEXES

ATELIER DE REFLEXION SUR LA CONDITION HUMAINE

Aujourd'hui comme tous les gens de la terre, les adultes et les enfants, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, les gens de maintenant et les gens d'avant, nous allons réfléchir ensemble à un sujet qui nous intéresse tous et pour laquelle il n'y a pas de réponse vraie. Je ne suis plus la maîtresse et vous n'êtes plus des élèves mais nous sommes des personnes du monde

Ex : chez le boulanger vous êtes des clients chez le médecin vous êtes des enfants malades

Je ne vais pas intervenir, je vous fais confiance, vous parlerez entre vous. Je serai à l'extérieur du cercle et je noterai vos idées.

On a le droit de parler que si l'on a le bâton de parole. Après avoir parlé, ou si on ne veut pas parler on passe le bâton de parole à son voisin de droite.

Cela dure 10 min, et avant il y a 1 minute où l'on ne parle pas et où l'on réfléchit dans sa tête.

Dire le thème

« Aujourd'hui, vous allez réfléchir à... »

Temps de réflexion individuelle de 1 minute

Débat de 10 minutes

L'enseignant n'intervient pas ou uniquement pour des questions de gestion de groupe

Ex : si problème de cadre

Je n'ai pas entendu parce que ils y en a qui rigolent vous pouvez rigoler moins fort ? J'ai besoin d'entendre car je note ce que vous dites

On va pas pouvoir continuer car ils y en a qui parlent alors qu'ils n'ont pas le bâton de parole.

- Début

« Maintenant, si quelqu'un à quelque chose à dire, je passe le bâton de parole »

- Fin

« Attention c'est l'avant dernière personne qui parle. »

« Est-ce que certains n'ont pas parlé et veulent dire pourquoi ?

J'aimerais savoir ce que vous avez pensé de ce moment là ? »

Ex : vécu des ressentis ce n'est plus un temps où l'on se met en réflexion

Ça vous a plus ça vous a fait rigoler ?

Synthèse des propos des enfants sans noms

« Maintenant je vais vous dire ce que j'ai entendu mais attention je ne vais pas redire la même chose seulement toutes les idées. »

« Est-ce que j'ai bien compris ? Est ce que j'ai oublié quelque chose (vous êtes d'accord ?) »

Trace écrite

« Je vais écrire au propre votre réflexion d'aujourd'hui pour le donner à votre maîtresse. »
Affichage, cahier de vie de la classe...

Lancement du projet et objectifs

Travail sur l'estime de soi exposition de la trace écrite

Autorisation à penser et l'expérience de la pensée propre

Elle introduit une forte dose de « non scolaire dans le scolaire ». Elle vise à permettre à tous les élèves de faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de leur pensée, d'oser explorer leur pensée, de s'autoriser à penser la condition humaine. J.Levine

Cette pratique n'est pas un enseignement mais une médiation.

C'est une expérience à la fois intime, groupale et universelle qui valorise la construction identitaire et l'accès au sens. *Elle permet à chacun de dépasser ses particularités pour fonder sa singularité et son appartenance à la collectivité. J Levine*

On agit sur le respect de la parole, les enfants ont droit au silence, droit d'écouter, droit de ne pas avoir d'idées ou le droit d'avoir les mêmes idées que les autres et droit de ne pas répondre aux attentes de la classe *par exemple répondre par un mot et pas une phrase*

Le temps de parole après le débat est pour exprimer son ressenti, ce n'est pas un temps pour continuer sa réflexion. C'est un temps sécurisé sans jugement de valeur.

Modalité idéale

1fois /semaine pour travailler sur la frustration et permettre aux élèves de continuer à réfléchir sur le thème.

THEMES

Etre grand

Etre roi

Etre au cp

Etre heureux

Etre pauvre

le rêve

les filles et les garçons est ce que c'est pareil ?

Etre en colère

se disputer

etre libre

Etre amoureux, l'amour

la peur

le corps

L'amitié, les copains

la mort

les bébés

La famille

apprendre

le bonheur