

Julie AUDEBERT (HUMEAU)

**CAPA-SH** option **G**

Mémoire professionnel

# Se séparer pour apprendre

Du symbiotique au symbolique

Merci à toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans l'élaboration  
et l'écriture de ce mémoire professionnel.

Merci à Christiane, ma maîtresse d'accueil, pour son « accompagnement interne » !

**Académie de Toulouse**  
Année 2010 – 2011

## SOMMAIRE

Introduction .....	3
1. Une prévention primaire : l'aide à la séparation lors de la première rentrée scolaire .....	4
1.1. Ma première rentrée	
1.2. L'aide à la rentrée en Petite section, dans les écoles de mon RASED ou mes premiers pas seule	
2. Le développement psychique de l'enfant : entre liens et séparations .....	8
2.1. De la fusion à la dé-fusion	
2.2. Les enjeux psychiques de l'entrée à l'école .....	9
2.3. « Apprendre c'est supporter l'absence, élaborer des différences et renoncer à sa toute puissance » .....	10
2.4. En quoi l'enseignant spécialisé en charge des aides à dominante rééducative peut-il aider ?..	12
3. l'aide rééducative : se séparer pour apprendre.....	14
3.1. La demande d'aide	
3.2. Les séances préliminaires .....	17
3.3. Les entretiens avec la famille .....	18
a) L'entretien préalable aux séances préliminaires .....	18
b) L'entretien d'explicitation du projet rééducatif .....	19
c) L'entretien avec le papa de L. ....	20
3.4. Hypothèses et projet rééducatif .....	20
3.5. Les entretiens avec la maîtresse de L. ....	22
3.6. Evaluation de l'aide en cours. ....	23
4. Des outils pour articuler le monde de l'enfant et celui de l'élève par le biais de l'aide rééducative	
4.1. La fonction maternelle de l'aide rééducative au service du lien .....	24
a) La posture du rééducateur	
b) La relation d'écoute .....	26
4.2. La fonction paternelle de l'aide rééducative, au service de la séparation	
a) La loi .....	27
b) Le cadre temporel .....	28
c) Le cadre matériel .....	29
4.3. La rééducation, un « espace transitionnel » .....	30
Conclusion .....	31
Annexes .....	32
Bibliographie .....	37

# 1. Introduction

Lors de mes deux premières années d'enseignement, j'ai eu la charge d'une classe de grande section à XYZ. L'école maternelle était fréquentée par de nombreux élèves issus de milieux sociaux-culturels très variés et dont la situation familiale était difficile pour nombre d'entre eux. Les problèmes d'agressivité, de violence étaient récurrents dans ma classe comme dans l'ensemble de l'école, il m'était difficile de l'exprimer aux parents ou même d'être écoutée. En collaboration avec l'enseignante spécialisée du RASED<sup>1</sup> chargée des aides à dominante rééducative, j'ai travaillé sur un projet de prévention : des ateliers de réflexion sur la condition humaine. J'ai remarqué un intérêt fort de la part des parents pour les comptes-rendus de ces ateliers de réflexion que j'affichais régulièrement. Le dialogue s'est mis en place et mes élèves ont été incités à avoir une pensée propre.

Trois élèves de ma classe bénéficiaient alors d'une aide rééducative. De ce que j'entrevois de ma place d'enseignante de la classe et des progrès des enfants, j'avais l'impression que cette enseignante spécialisée était une sorte de fée. Elle me permettait aussi de mieux comprendre certaines situations, en m'aidant à me mettre en réflexion, à me questionner... Elle eut ce rôle d'accompagnement, de réassurance (que je comprends mieux maintenant) auprès de mes élèves comme auprès de moi-même.

Cette rééducatrice, qui fut mon premier contact avec le RASED, est cette année ma maîtresse d'accueil temporaire<sup>2</sup>. J'ai eu aussi la chance de rencontrer et d'observer d'autres enseignants spécialisés en charge des aides rééducatives<sup>3</sup>. Et faire mon stage filé avec cette rééducatrice prend tout son sens quand on sait que c'est elle qui m'a donné envie d'exercer ce métier.

Ma première expérience de rééducatrice stagiaire a été l'accompagnement de la rentrée scolaire des élèves dans une classe petite section. J'ai alors été frappée par la violence de certaines séparations. J'étais d'autant plus sensibilisée que j'étais dans une problématique personnelle difficile : mon fils de 2 ans et demi vivait mal le moment de la séparation quotidienne chez l'assistante maternelle. Cela m'inquiétait d'autant plus que la perspective de la rentrée en petite section se profilait pour l'année suivante...

Tout cela m'a conduite à m'intéresser à ce qui se jouait à ce moment-là pour l'enfant. Et pourquoi, pour certains enfants, cela était plus difficile que pour d'autres. Ensuite je me suis interrogée sur le rôle qu'un rééducateur pouvait jouer lors de la rentrée. Et enfin après discussions avec ma M.A.T., j'ai réalisé que cela pouvait avoir des répercussions sur le rapport à l'école d'un élève, et parfois même sur son rapport au savoir.

---

<sup>1</sup> Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. J'utiliserai dans la suite de mon mémoire l'abréviation RASED.

<sup>2</sup> J'utiliserai par la suite l'abréviation de M.A.T. pour définir le « maître d'accueil temporaire » qui est le maître du stage filé.

<sup>3</sup> J'utiliserai par la suite le terme de rééducateur/trice, communément employé au sein des écoles pour désigner l'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante rééducative.

Je vais donc exposer tout au long de ce mémoire mon cheminement autour de la question suivante :

### **Quelle est la place de la séparation dans le processus d'apprentissage ?**

J'essaierai de penser comment l'enseignant spécialisé en charge des aides à dominante rééducative peut-il aider l'enfant à se séparer pour s'individualiser, penser et s'investir dans les apprentissages scolaires? Et donc comment peut-il articuler l'enfant et l'élève?

Tout d'abord je relaterai mon expérience de l'aide à l'accueil et à la séparation pendant la première rentrée scolaire.

J'essaierai ensuite par des apports théoriques de comprendre ce qui se joue autour de la première séparation mère-enfant et en quoi cela influence les séparations ultérieures. J'essaierai aussi de comprendre pourquoi la capacité à supporter l'absence et la solitude conditionne l'accès aux apprentissages.

Puis je relaterai l'aide rééducative de L., jeune fille de CE2 pour laquelle une aide a été demandée car elle ne rentrait pas dans les apprentissages complexes du cycle III.

Enfin j'exposerai outils et pistes pour le rééducateur, au service de la séparation.

Mon mémoire prendra la forme de ma formation CAPA-SH... J'essaierai de traduire une alternance, entre ma pratique, qui m'amène un questionnement sur le métier de rééducatrice et la théorie, pour essayer de trouver des réponses à mes questions... Comme le fût cette année : un aller-retour entre les cours à l'IUFM et une pratique professionnelle sur le RASED de ma circonscription...

## **1. Une prévention primaire : l'aide à la séparation lors de la première rentrée scolaire**

### ***1.1 Ma première rentrée***

Ma première rentrée avec des petits en tant que professeur des écoles s'est passée en 2006 dans une classe de petites et moyennes sections... La moitié des élèves seulement rentrait pour la première fois à l'école. Je n'étais pas vraiment préparée puisque l'on m'avait prévenue seulement la veille pour le lendemain... Je n'avais donc pas prévu et pensé de dispositif spécial... J'avais seulement avec moi, le jour de la rentrée, mon sourire et toute l'empathie dont je disposais pour accueillir ces petits et leurs parents... Je ne savais pas si mon remplacement serait d'un mois, d'un trimestre ou d'un an... J'ai bien vu à ce moment là que les uns comme les autres (moi y compris) n'étaient pas rassurés. L'absence de repères, de stabilité et l'incertitude de la situation ont rendu ce premier jour et les suivants, assez difficiles... Je me souviens m'être beaucoup questionnée sur les dispositifs facilitants une rentrée... Je n'ai jamais pu les mettre en place puisqu'étant sur un poste de remplaçante, les rentrées suivantes se faisaient dans d'autres niveaux ou alors prévenue au dernier

moment.

Cette année, j'ai pu pratiquer l'expérience de la rentrée sous un autre angle : celui du métier de rééducatrice. En effet, j'ai pu accompagner ma M.A.T. dès les premiers jours, dans la mission de prévention qui incombe aux enseignants spécialisés. En effet, « *les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. (...)Elles visent également à prévenir leur (les difficultés) apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée* »<sup>4</sup>.

J'ai donc passé les deux premières matinées avec elle dans une classe de 26 enfants tous nés en 2007. La maîtresse, qui avait cette classe et ce niveau depuis de nombreuses années a accueilli ses futurs élèves, pour la première fois cette année, avec le soutien d'une rééducatrice dans la classe. Selon elle la rentrée a été plus paisible, plus supportable. Elle s'est sentie plus disponible pour les parents, pour s'occuper des renseignements matériels concernant leur enfant. En effet nous étions là pour aider à la séparation. Car comme le dit Maryse Métra « *le rééducateur peut aider l'enfant à conquérir son autonomie en contribuant au dispositif d'accueil pour faciliter la séparation d'avec le milieu familial et lui permettre d'investir un autre lieu en créant un espace sécurisant.* »<sup>5</sup> Notre rôle était donc principalement d'aider les enfants à faire le passage du monde de la famille à celui de l'école. Pour certains, cela s'est fait sans heurts, pour d'autres, la violence de la séparation a été telle qu'il a fallu que nous accompagnions ce moment tant pour les parents que pour leurs enfants.

Dans le dispositif prévu par la maîtresse, les parents devaient remplir un questionnaire et attendre de le rendre à l'enseignante avant de pouvoir partir, les enfants étaient donc installés à une table, mais ils voyaient toujours leurs parents qui n'étaient pas vraiment partis. Ce temps de latence n'a pas facilité, il me semble la séparation.

Nous avons pu observer toutes sortes de situations :

- l'enfant pour qui la séparation ne pose aucun problème, qui, après un baiser d'au revoir, est sécurisé et part jouer et créer des liens avec d'autres enfants. C'est l'enfant « dirigeant » dont parle Jacques Lévine dans la préface de l'ouvrage de Maryse Métra. Ces enfants « *portent à l'intérieur d'eux des parents vécus comme suffisamment solides.* »<sup>6</sup>

- l'enfant qui décide à la place de son parent, qui lui même n'ose pas contredire son petit. On est donc témoin d'un aller/retour continuels du parent entre l'enfant et la porte de sortie.

La rééducatrice a permis à la maman, dans ce cas précis, de dire qu'elle s'en allait et de tenir sa parole. Les parents peuvent parfois se sentir coupable de laisser leur enfant et le ressentir comme un abandon. L'enfant le ressent et joue ainsi (inconsciemment) avec la culpabilité de ses parents et ne l'autorise pas à partir.

---

<sup>4</sup> Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 « Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire », 2.

<sup>5</sup> Maryse Métra, La première rentrée, les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle. Paris : EAP, 2000, p. 50.

<sup>6</sup> *Op. cit.* , Préface de Jacques Lévine, p.7.

- l'enfant pour qui la séparation est une souffrance réelle. Parfois cela a été ressenti aussi de façon violente chez le parent.

Ici la rééducatrice a pu aider le parent et son enfant à mettre des mots sur la séparation : « c'est dur de quitter ton papa et ta maman, ça te rend triste. », « ta maman a du chagrin aussi, elle est triste de te voir pleurer ». En verbalisant ses émotions, l'enfant les met à distance, il les comprend, elles le submergent moins et peu à peu, il peut se ressaisir...

Dans ces cas-là, la rééducatrice et moi-même avons aidé les enfants à se représenter l'absence de leurs parents. En effet, pour certains enfants, ne plus avoir de contact visuel avec ses parents signifie qu'ils ont réellement disparus ; ils ne peuvent pas alors imaginer qu'ils continuent à avoir une vie sans eux. Pour permettre à ces enfants de se représenter leurs parents et donc de pouvoir supporter leur absence, nous avons utilisé le dessin. Ainsi nous avons proposé aux enfants de nous décrire leurs parents comme ils les voyaient, comme ils les vivaient et nous les avons dessinés ainsi. Les enfants ont gardé ce dessin pour eux lors de cette première journée et nous avons pu observer que pour tous cela les avait apaisés sur le moment et qu'ensuite certains le regardaient à plusieurs moments de la journée, comme pour se rassurer.

Cet accompagnement de la rentrée nous a aussi servi à rassurer les parents. Nous les avons informés qu'il fallait que leur enfant puisse se représenter leur absence. Pour les y aider, ils pouvaient lui expliquer où ils étaient et ce qu'ils allaient faire, leur emploi du temps pendant qu'il était à l'école. Ils devaient aussi lui dire qui devait venir le chercher à l'école et quand.

Il m'a semblé important, comme l'écrit Martine Jardiné « *d'associer les parents à la démarche d'accueil* » car « *c'est les maintenir dans leur responsabilité de parents et la souligner ; c'est leur signifier que leurs enfants ont besoin d'eux pour investir cet espace de la classe* »<sup>7</sup>

Enfin, nous avons aussi aidé les enfants à amorcer des échanges avec leurs pairs par le biais du jeu. Ce qui a permis à la plupart d'entre eux de passer du groupe d'appartenance famille à un autre groupe d'appartenance, celui de l'école.

## **1.2. L'aide à la rentrée en Petite section, dans les écoles de mon RASED ou mes premiers pas seule...**

Les matinées suivantes, et pendant tout le mois de septembre, je suis allée accompagner la rentrée des élèves de petite section dans plusieurs classes de plusieurs écoles différentes de mon secteur d'intervention. Les élèves étant dans des classes à multi-niveaux (PS/MS/GS ou PS/GS), ils étaient seulement 7 à 12 à rentrer à chaque fois pour la première fois à l'école.

J'ai eu l'impression qu'être entourée d'enfants déjà sécurisés et déjà « élèves » les a aidés, il n'y avait qu'un ou deux enfants à chaque fois qui avaient besoin d'être accompagnés.

---

<sup>7</sup> Martine Jardiné, Je fais garder mon enfant, Pocket, 1995.

K., par exemple, dont la maîtresse ne savait pas si elle faisait des caprices ou si vraiment elle était en souffrance. Cette petite fille hurlait chaque matin à partir du moment où elle passait le porche de l'école. Sa maman la déposait puis allait accompagner sa grande sœur dans la classe de grande section. Après le départ de sa maman, K. ne se calmait que lorsqu'une enseignante l'emmenait faire un bisou à sa grande sœur. Il me semble qu'elle avait besoin de re-créeer du lien et sa sœur était un membre de sa famille, peut-être même une représentation un peu différente de sa maman. À la récréation l'angoisse la reprenait et toute la matinée était ponctuée de moments de larmes.

Le problème persistant et suite à la demande de la maîtresse, je suis intervenue pour proposer à K. de dessiner sa famille, pour lui permettre de représenter celle-ci et symboliser le lien qui les attachait. K. s'est arrêtée de pleurer, elle s'est emparée de ma proposition et m'a donné maints détails. Quand le dessin a été terminé, elle l'a mis dans sa poche et est partie jouer.

Par ailleurs l'enseignante a proposé à la maman un entretien où je serais là. Il me semblait important que K. soit aussi présente, ainsi elle pourrait entendre ce que nous disions. Comme l'écrit Jean-Claude Barat : « *Tout ce qui est dit de l'enfant devrait pouvoir être entendu par lui. La meilleure façon d'appliquer cette idée est de recevoir les parents en sa présence* »<sup>8</sup>. Lors de l'entretien, la maîtresse et la maman ont pu dire l'état d'inconfort, d'embarras ou de tristesse dans lequel les pleurs de K. les mettaient. J'ai parlé pour ma part, du dessin/représentation de sa famille qui avait apaisé la petite fille. J'ai aussi évoqué les séances de prévention primaire que nous avons effectuées sur l'école. En effet, dès la rentrée, j'ai travaillé avec tous les élèves de petite section, par groupe de 3-4 enfants sur un dispositif de prévention primaire autour du jeu libre/jeu de fiction. Ainsi, sur les quelques séances, j'ai pu aider certains enfants à ajuster leurs interactions. Cela m'a aussi permis d'alimenter la réflexion lors des demandes d'aides, car je connaissais un peu les enfants.

Dans ce dispositif, K. semblait envahie par sa « personne privée ». Elle ne prenait la parole que pour parler de la maison, de sa maman, même pendant le jeu où le réel faisait continuellement irruption.

Pour éviter la discontinuité et faciliter la transition entre la famille et l'école, j'ai proposé à la maman de K. de mettre des mots sur cette séparation car j'avais vu que la petite fille se représentait difficilement sa maman pendant son absence. La maman a donc expliqué à sa fille où elle était et ce qu'elle faisait après l'avoir déposée à l'école.

Ceci a sûrement permis de mettre en mot des émotions, d'aider K. à se représenter sa maman pendant son absence et ainsi dénouer la situation. Quelques jours plus tard, revenant dans cette école pour une séance de prévention, j'ai revu la maman qui m'a dit que sa fille venait à l'école sans pleurer maintenant et qu'elle avait prévu de la laisser progressivement toute la journée à l'école. Elle m'a aussi rapporté que le dessin que j'avais fait, représentant sa famille ne la quittait pas, elle l'emportait avec elle le matin avant de partir à l'école.

Ici, cette petite fille a eu besoin d'un accompagnement, d'un soutien pour l'aider à représenter et intérioriser ses parents. Ce dessin a eu le rôle d'un « accompagnement interne » et l'a

---

<sup>8</sup> Jean-Claude Barat, La rééducation dans l'école, Paris : A.Colin, 1990.

rendue plus sécurisée pour affronter la séparation.

À la suite de ces premières expériences, je me suis questionnée sur l'importance de ce moment qu'était la première rentrée scolaire. Pourquoi pour certains cela se passait sans heurts, pourquoi, pour d'autres ces moments étaient synonymes d'angoisses fortes.

## **2. Le développement psychique de l'enfant : entre liens et séparations<sup>9</sup>**

### **2.1 De la fusion à la dé-fusion**

La vie est une succession de séparations, alors même que le lien parent-enfant se veut un attachement profond et durable. C'est ici que l'on prend conscience que la séparation n'est pas synonyme de détachement ou de désintérêt. Mais plutôt d'avoir intériorisé ses parents, pour ne plus avoir besoin d'eux physiquement. L'enfant doit savoir que l'on peut se séparer sans se perdre. Ainsi, nous allons voir que c'est la représentation imaginaire des parents puis leur symbolisation qui vient se substituer à leur présence dans la réalité. C'est ce qu'on appelle aussi les « imagos » parentaux.

La première séparation a lieu lors de la naissance de l'enfant. Il est arraché au ventre de sa mère, après neuf mois de fusion des corps. Juste après l'accouchement, la mère et le bébé vont vivre une relation intense c'est ce qu'Annie Ramirez Lévine appelle l'« *unité fusionnelle* ». Cela va permettre au bébé de se construire, de créer les bases d'une continuité de son existence et à son psychisme de se construire.

La mère est alors toute entière tournée vers son enfant et lui apporte les soins physiques et psychiques nécessaires à son développement, dans un état empathique, que Winnicott appelle la « *préoccupation maternelle primaire* ». À ce moment-là, pour le bébé, la mère n'est que le prolongement de lui-même. Et c'est parce que sa mère va s'adapter et le soulager rapidement de ses tensions vitales (faim, froid, couches souillées...) qu'il va avoir l'illusion de son omnipotence. Cette omnipotence lui donne l'impression d'être l'auteur de l'activité produite autour de lui.

Quand je parle de mère, je pourrais tout aussi bien dire « la fonction maternelle ». C'est le premier objet d'amour de l'enfant, celui ou celle qui permet en fait au bébé de faire ses premières expériences de satisfaction, ce sont les premières expériences du lien.

Ensuite la mère petit à petit sort de cette « folie à deux ». Elle va reprendre le travail et peut-être se tourner vers le papa ou un tiers pour reprendre sa vie de femme. Donc la mère va augmenter l'espace entre elle et son bébé en différant ses réponses... Si elle est « *suffisamment bonne* », selon la théorie de Winnicott, cette désillusion sera progressive. Et c'est l'aller-retour de la mère vers l'enfant, aller-retour qui le fait osciller entre manque, frustration et complétude, qui va lui permettre de se sevrer.

---

<sup>9</sup> En référence au titre du congrès de la FNAREN à Nanterre, en 1999.



Le bébé va devoir trouver des substituts pour pallier au manque pendant l'absence de sa mère. Ce pourra être un pouce, une tétine qui seront sucés, un doudou que Winnicott appelle « *objet transitionnel* ». L'objet transitionnel est un objet choyé par le petit enfant et est sa première possession non-moi. C'est-à-dire qu'il n'est ni perçu comme faisant partie de la mère, ni comme un objet intérieur. Il aura une fonction de réassurance et un rôle de calmant pour le petit enfant. Il lui permettra de supporter les angoisses que lui procurent les premières séparations, notamment au moment de l'endormissement. C'est un lien, une permanence entre ce qui est là et ce qui n'est plus là, une interface entre la mère et l'enfant. Il représente la mère, c'est aussi la première symbolisation de l'enfant. Il sera progressivement désinvesti au profit d'intérêts culturels, de la création, de l'imagination...

Par ailleurs, Winnicott parle aussi d'« *espace transitionnel* ». Cet « *entre-deux* » où peut exister l'objet transitionnel, cet « *espace potentiel* » qui permet au processus de séparation de s'élaborer psychiquement et donc où « *la continuité cède place à la contiguïté* »<sup>10</sup>. Nous verrons par la suite, l'intérêt primordial de créer une aire de transition à l'école et aussi en rééducation.

Cette période, définie plus haut, est aussi nommée par Jacques Lévine, la « phase familiale duelle » où « *tout bébé est un être à compléter, complétant et auto-complétant* »<sup>11</sup>. La phase duelle est celle qui permet les premières symbolisations du moi. C'est le début de la prise de conscience de soi en tant que capable de pensées. Enfin Margaret Mahler parle, elle de « phase symbiotique ».

Selon Annie Ramirez Lévine, ce passage de l'« unité fusionnelle » à l'« illusion de la fusion » puis à une « désillusion progressive » se ferait par les soins de la mère (corporels, affectifs, attention...), qui permettraient donc au bébé de mentaliser son corps, de pouvoir en délimiter les contours, d'être contenu et donc de mieux supporter la séparation. Si l'unité fusionnelle durait, l'enfant serait maintenu dans un état de complétude, ce qui empêcherait son individuation...

Par ailleurs, nous allons voir que c'est la capacité à supporter la séparation et donc l'absence de la mère qui va conditionner l'accès aux apprentissages de l'enfant.

## **2.2. Les enjeux psychiques de l'entrée à l'école**

Lorsqu'il entre à l'école l'enfant va devoir vivre une séparation imposée d'avec sa famille. Beaucoup d'enfants, dans le secteur rural où j'exerce, sont encore gardés par leur mère chez eux ou une assistante maternelle, qui est une figure d'« attachement »<sup>12</sup> et remplit la fonction maternelle auprès de ces enfants. La plupart n'ont pas l'habitude d'être séparés du milieu familial.

---

<sup>10</sup> Winnicott, *jeu et réalité*, Gallimard : Paris, 1975.

<sup>11</sup> Jacques Lévine et Marie-Josèphe Rancon, *La loi des quatre affiliations comme fondement des apprentissages*, in *Je est un autre*, Chap.3. ESF, 2004.

<sup>12</sup> J. Bowlby poursuit le travail d'A. Freud et de R.A. Spitz ; il développe la théorie de l'attachement.

Cette séparation peut être vécue comme terriblement angoissante et faire remonter des souvenirs douloureux pour les enfants qui ont créé un lien parent-enfant fragile. L'entrée à l'école révèle parfois des problèmes non résolus. « *L'enfant qui arrive à l'école maternelle a bien sûr dépassé l'angoisse du huitième mois, mais cette nouvelle épreuve de séparation peut venir réactiver ce sentiment. Il est important de prendre en compte cette réactivation pour mettre l'enfant dans une sécurité affective qui lui permette d'investir le monde scolaire et social, l'objet cognitif. Pouvoir supporter l'absence de l'objet libidinal va activer le système de représentation.* »<sup>13</sup>.

Jacques Lévine définit, au niveau symbolique, cette rentrée en maternelle comme un changement de mère<sup>14</sup>, la maîtresse étant la mère symbolique. Ainsi, pour apprendre l'enfant va devoir lâcher son parent et/ou être lâché par lui. Car sinon il ne pourra aller vers la loi de l'école, étant en fusion avec sa mère/son parent, ce serait la loi du parent qui prévaudrait. Jeannine Duval-Héraudet pose donc la question de la manière dont la mère supporte pour elle-même cette séparation et autorise son enfant à apprendre sans elle. C'est ce que j'ai pu remarquer lors de la première rentrée, où certains parents énonçaient à la maîtresse tout ce que leur enfant avait « déjà » appris avec eux et qui avaient des difficultés à « passer le relais ».

Il faut aussi que l'enfant puisse se détacher de lui-même. Or, comme je l'ai exposé dans la première partie, pour certains enfants il est très difficile de se séparer. En effet, « *L'impossibilité de se séparer est due en grande partie à l'incapacité de se représenter le parent en son absence. Le lien en pensée n'a pas pu se constituer(...). Cette difficulté à avoir une activité de représentation et de symbolisation risque de gêner l'entrée dans les apprentissages.* »<sup>15</sup> C'est pour cela, qu'il est primordial, me semble-t-il, de bien préparer cette rentrée et de se mettre en projet pour la penser avec tous les acteurs de l'école.

En résumé, on peut reprendre la phrase de Françoise Coutou-Coumes : « *supporter d'être quitté, être capable de quitter, bref tolérer l'absence et la solitude conditionnent l'accès à tout apprentissage* »<sup>16</sup>.

### **2.3 Apprendre c'est supporter l'absence, élaborer des différences et renoncer à sa toute-puissance »<sup>17</sup>**

Dans le titre de ce paragraphe, j'ai repris la citation issue de l'article de Françoise Coutou-Coumes « Qu'est-ce qu'apprendre ». On y voit trois orientations.

La première est autour de la séparation. Ainsi j'ai essayé d'expliquer auparavant, qu'un enfant

---

<sup>13</sup> Maryse Métra, La première rentrée, les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle. Paris : EAP, 2000, p. 36-37.

<sup>14</sup> Jacques Lévine et Marie-Josèphe Rancon, *Op. Cit.*

<sup>15</sup> Maryse Métra, *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>16</sup> Françoise Coutou-Coumes, Qu'est-ce qu'apprendre ?, revue Le groupe familial n° 121, 1988.

<sup>17</sup> Sous-titre de l'article de Françoise Coutou-Coumes (1988) Qu'est-ce qu'apprendre ?, revue Le groupe familial n° 121.

ne pouvait penser et donc s'investir dans les apprentissages que s'il était séparé de ses parents, que s'il n'était pas mis en danger psychiquement par leur absence.

Je rajouterai juste cette phrase de J.C. Barat pour enrichir mon explication : « *Une des conditions pour pouvoir entrer dans les apprentissages est être autonome, c'est-à-dire pouvoir être seul...Pouvoir être seul c'est donc savoir vivre sans crainte avec ce qui vient du plus profond de soi-même, sans éprouver le besoin d'une présence et d'une attention protectrice d'autrui.* »<sup>18</sup>

La deuxième orientation de la citation du titre signifierait, si on utilise un terme de psychologie, qu'un enfant séparé est individué, il a cette capacité comme l'écrit Winnicott à « *être seul de présence de l'autre* ». C'est la réalisation de soi-même. Mais aussi l'intégration de la prise en compte de l'autre symboliquement dans un espace transitionnel. De cette relation à l'autre naîtra la capacité à se décentrer.

Comme l'écrit Jeannine Duval-Héraudet : « *Apprendre à tout âge exige de pouvoir se séparer de ses certitudes actuelles, impose de permettre qu'existe une béance pour laisser entrer en soi de l'extériorité* »<sup>19</sup>.

C'est peut-être ce que nomme Marguerite Mahler le processus de « séparation-individuation » qui permet la naissance psychologique de l'enfant. Ce processus est constitué par l'acquisition du sentiment d'être séparé (autonome, affirmation de soi...) et en relation.

Il me semble que L., la petite fille dont j'exposerai l'histoire de sa rééducation plus loin, qui est continuellement dans le « faire-ensemble », « faire-plaisir », a des difficultés à avoir une pensée propre. Et cela serait confirmé par le fait qu'elle ne serait pas tout à fait séparée et veuille rester collée à sa maman. L. n'aurait pas vraiment construit son altérité et ne pourrait s'enrichir de l'autre.

Enfin la troisième partie de la citation notée en titre de ce chapitre nous dit qu'apprendre c'est aussi accepter de ne pas savoir, de savoir faire appel à l'adulte, de prendre des risques en faisant par soi-même et peut-être en se trompant. Apprendre, c'est renoncer à sa toute-puissance. Et comme l'écrit Françoise Coutou-Coumes dans son article, « *penser c'est prendre de plus en plus de distance par rapport à son point de vue personnel en renonçant progressivement à l'exigence exclusive de son propre désir* »<sup>20</sup>.

Or, selon Françoise Coutou-Coumes, « *l'enfant ne peut apprendre sans accepter de se soumettre* »<sup>21</sup>. Se soumettre au fait de devoir venir à l'école, et à des heures et jours bien particuliers. Se soumettre au cadre et aux règles de l'école. Dans la classe, se soumettre aux exigences d'un enseignant qui dit quand, où et comment faire les choses. Et enfin se soumettre à la Loi de l'écrit qui est immuable et n'accepte aucune transgression. Pour une petite fille comme L., c'est ce cadre et ces règles qui déclenchent ses réactions en classe, son seul moyen d'exister est de refuser. Refuser de travailler seule, de respecter les règles de l'écrit (grammaire, orthographe...), ne pas pouvoir mener

---

<sup>18</sup> J.C. Barat, *Op. Cit.*, p. 47.

<sup>19</sup> Jeannine Duval-Héraudet, *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP, 2001, p. 204.

<sup>20</sup> Françoise Coutou-Coumes, *Op. cit.*, chap 1.

<sup>21</sup> *Op. Cit.*, chap. 5 « au début de tout apprentissage, la soumission ».

un travail en autonomie...

Cette problématique de la séparation dans le rapport de l'élève aux apprentissages va au-delà de la séparation mère-enfant. C'est en effet pour l'enfant de connaître l'expérience du manque et de la frustration qui va lui permettre de créer des substituts et donc de penser, représenter et symboliser. L'enfant transformera sa frustration en désir de savoir.

Mais c'est aussi le fait de savoir qu'il n'est pas tout pour sa mère, qui va lui permettre d'investir d'autres objets que la mère et devenir autonome.

## **2.4 En quoi l'enseignant spécialisé en charge des aides à dominante rééducative peut-il aider ?**

Maryse Métra, en témoignant de sa première expérience d'accompagnement de la rentrée des petites sections (en 1988), avant que cela ne soit une pratique courante des rééducateurs, retrace, me semble-t-il, quelque chose qui me paraît essentiel quant à leur rôle ce jour là : *« Mon absence de rôle identifié, ce jour-là, m'a permis de prendre une place d'écoute et de mettre des mots là où il n'y avait que vide ou angoisse. Ce qui permettait aussi de rendre à chacun la place qui était la sienne. J'étais un peu le médiateur de tous ces liens qui avaient du mal à se tisser, et j'ai pu ainsi éviter des maladroites qui risquaient de nuire aux premiers échanges. Le dialogue qui s'est instauré ce jour-là avec les familles nous a paru essentiel pour la suite. Quelque chose était engagé pour travailler ce temps de séparation avec l'enfant et sa famille. J'ai pris une place que personne ne pouvait tenir à ce moment-là. »*<sup>22</sup>

Une des « techniques » du métier de rééducateur est en effet de mettre des mots sur ce qui se vit. Et c'est en verbalisant qu'il aide à prendre de la distance. Mettre des mots, c'est mettre « hors de soi » les émotions, qui peuvent être violentes si on est submergé par elles.

Lors de la première rentrée que j'ai effectuée en tant que rééducatrice stagiaire, j'ai vu que nommer les choses aux enfants et aux parents les aidait à prendre en compte la douleur et à l'accepter. En disant « tu es triste que papa et/ou maman parte(nt) », « c'est normal, ça doit être difficile », « moi aussi à ta place j'aurais du chagrin », nous légitimons cette souffrance. Nous ne la nions pas mais aidons l'enfant à y faire face (il doit se confronter au principe de réalité).

En outre, comme le dit Maryse Métra plus haut, notre rôle permet d'être à l'écoute et d'en avoir le temps. Cette place de médiateur que ne peuvent tenir ni l'enseignante de la classe, ni l'ATSEM, car le médiateur est un tiers (quelqu'un de neutre, qui se situe dans l'« entre-deux », entre la classe et la famille), est nécessaire. Cette place de tiers, de passeur est une des compétences

---

<sup>22</sup> Maryse Métra, *La première rentrée, les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle*. Paris : EAP, 2000, p. 22.

travaillées à l'IUFM lors de la formation capa-sh. En effet, le rééducateur, par sa posture d'accompagnant, en empathie avec l'autre, va aider chacun à se décentrer et à verbaliser ce qu'il ressent.

Par ailleurs, nous avons vu que ce qui pose problème pour certains enfants de petite section lors de la première rentrée scolaire, c'est qu'ils n'ont pas acquis la représentation, qui, comme l'écrit Maryse Métra « *est une opération mentale qui permet de se représenter des objets absents* »<sup>23</sup>. Et c'est cela qui permet de savoir « *que des parents momentanément absents existent toujours et vont revenir* »<sup>24</sup>. C'est ce qui se joue, selon Piaget<sup>25</sup>, lors du stade pré-opératoire (2 à 6/7 ans) qui se caractérise par l'imitation différée, le langage, le jeu symbolique. Il est aussi caractérisé par l'acquisition de la permanence de l'objet c'est-à-dire penser à quelque chose sans qu'il soit présent.

Le rééducateur peut permettre alors à l'enfant d'accéder à la représentation de l'objet absent (en l'occurrence ici, les parents) et donc « *(d'acquérir) la possibilité de représenter quelque chose par un symbole ou un signe, ce qui va l'aider à se séparer puisqu'il aura un support de mentalisation pour penser l'absence de sa mère (image visuelles, auditives, olfactives).* »<sup>26</sup>

Alain Bouregba explique dans une interview<sup>27</sup>, qu'il y a deux types de représentation : la représentation imaginaire qui consiste à associer un objet à sa représentation et la représentation symbolique qui consiste à associer des objets autour d'un même concept. Il dit que la représentation imaginaire colle l'enfant à la réalité, alors que la représentation symbolique l'en dégage. Donc, lorsque nous avons, lors de la rentrée, ma M.A.T. et moi, dessiné leur famille, avec les enfants très angoissés, nous avons d'abord travaillé sur la représentation imaginaire. Ce dessin, leur a permis de supporter l'absence visuelle de leurs parents et d'intégrer le lien d'attachement qu'il y avait entre eux, de les interioriser. C'est un premier pas vers la symbolisation.

Cet accès au symbolique sera travaillé tout au long de l'école maternelle où l'on a accès à des univers de symboles tels que le langage, le dessin, les mathématiques, avec la notion de quantité, les rituels ... « *Et toute l'éducation ultérieure présuppose cette compétence symbolique* »<sup>28</sup>.

En tant que rééducateur, nous avons un rôle à jouer pour aider les enfants de maternelle à acquérir cette « *compétence symbolique* » et donc par là même à faire le lien entre leur imaginaire et l'expression symbolique.

Il me semble que la prévention primaire sous forme d'ateliers de mise en jeu (ateliers cartons<sup>29</sup>), pour des enfants de petite et moyenne section, aide considérablement les enfants à utiliser le jeu de fiction pour accéder au jeu symbolique. Et comme l'écrit Maryse Métra « *le jeu symbolique*

---

<sup>23</sup> *Op. Cit.*, p. 31.

<sup>24</sup> *Op. Cit.*, p. 32.

<sup>25</sup> Piaget Jean, La formation du symbole, Delachaux & Niestlé, 1976.

<sup>26</sup> Maryse Métra, *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>27</sup> Interview audiovisuelle réalisée début 2011 pour le compte de la FNAREN dans le cadre du documentaire sur les rééducateurs de l'éducation nationale.

<sup>28</sup> Maryse Métra, *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>29</sup> Cf. fiche en Annexe.

*constitue une des premières formes d'utilisation des symboles. Il permet à l'enfant de s'essayer aux rôles qu'il devra assumer par la suite « dans le monde des grands ». »<sup>30</sup> A l'école les imaginaires des enfants sont confrontés, ils s'affrontent même parfois. Les ateliers de jeu libre (dispositif des ateliers cartons) permettent d'installer un « espace transitionnel ». Cet espace imaginaire qui n'appartient ni à l'enfant, ni aux autres, est un espace psychique intermédiaire avec un code commun. Il va permettre à l'enfant de symboliser sans révéler ses pulsions, ses angoisses. Ainsi, en les déposant il peut se consacrer à son métier d'élève sans être envahi.*

Enfin, selon Alain Bouregba, dans son interview du film pour la FNAREN, les représentations des enfants ne sont pas neutres à l'entrée en petite section. Tout d'abord, ils viennent avec toute une série de représentations sur la séparation, nous avons vu en effet qu'ils ne sont pas novices en ruptures.

Ensuite, l'école est chargée de représentations collectives plus ou moins négatives, celles des parents qui eux aussi ont été des écoliers. Et comme l'indique la dernière enquête PISA<sup>31</sup>, les inégalités entre les niveaux de l'école française se sont accrues. Les élèves se sentent stressés et peu soutenus. On a l'impression que l'école est en train de devenir un lieu de compétition qui forme les meilleurs au détriment du plus grand nombre. Certains parents laisseraient donc leur enfant à l'école en ayant le sentiment de les abandonner au danger... J'entends avec le mot « danger », que l'école est pour certains parents, un lieu où les autres enfants ne seront pas forcément des camarades, des alliés, mais des compétiteurs, des adversaires ; un lieu où ce ne sera pas facile d'être reconnu. En tant que rééducateurs nous pouvons délier ces représentations, apaiser les parents dans leur rapport avec l'école, jouer un rôle de médiateur. Nous pouvons leur montrer que l'école est d'abord et avant tout un lieu qui permet un épanouissement personnel à leur enfant. Ceci dans le cadre d'un projet, mené avec l'enseignant de la classe.

Pour conclure, il me semble que le rééducateur a aussi un rôle à jouer dans la participation à l'élaboration d'un « espace transitionnel ». Qui serait un lieu où l'enfant peut faire du lien entre sa famille et l'école, un lieu investi par les parents qui leur permettrait d'exister quand bien même ils seraient absents physiquement.

### **3. L'aide rééducative : se séparer pour apprendre**

#### **3.1 La demande d'aide**

Dans la circulaire régissant les missions des enseignants spécialisés, il est écrit que *« 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*

---

<sup>30</sup> Maryse Métra, *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>31</sup> <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>.

aides nécessaires. »<sup>32</sup>.

Ainsi, au début de chaque semestre, le RASED de ma circonscription va dans chaque école réfléchir avec les enseignants qui le souhaitent sur leurs élèves en difficulté. Car « *la plupart du temps, le premier demandeur est le maître ; cette première demande est à traiter par le rééducateur comme un travail, au même titre qu'une séance de rééducation* »<sup>33</sup>.

En effet, non seulement le maître va pouvoir prendre du recul sur les situations dont il a parlé, en passant d'un « regard photo » à un « regard cinéma ». Jacques Lévine, qui a développé ces concepts, explique que grâce aux échanges, l'enseignant va sortir de l'affect d'une situation-problème pour aller vers un regard distancié et objectif, il va inscrire l'élève dans une temporalité re-ouverte.

Mais j'ai remarqué aussi que ces échanges renforcent, sécurise le maître qui a pu parler de sa difficulté à un moment donné avec des élèves. Il repart en se sentant à nouveau capable d'aider car il comprend mieux ce qu'il se passe et envisage des pistes de travail possible pour aider ses élèves.

En outre, les échanges entre l'enseignant de la classe, les deux enseignants spécialisés (chargés des aides à dominante pédagogique<sup>34</sup> et rééducative) et la psychologue scolaire permettent des regards croisés et une compréhension la plus exhaustive et objective possible de la situation-problème de l'élève. En tant que rééducatrice stagiaire, j'ai trouvé alors que chacun avec le questionnement propre à sa spécificité éclairait la discussion. Ensuite, toutes les demandes d'aides sont analysés par l'équipe restreinte du RASED, afin de déterminer, à partir d'indicateurs précis, quelle sera l'aide proposée à l'enfant.

L. est scolarisée dans une école rurale qui comporte 6 classes. Le RASED a été très peu présent les années précédentes sur cette école et il n'y avait pas de rééducateur sur ce secteur depuis quelques années.

L. a 8 ans et demi lorsque sa maîtresse de CE2 nous parle d'elle lors de la concertation école-RASED. Jusqu'à présent, elle était discrète et son comportement ne perturbait pas la classe. Elle avait appris à lire et à écrire tant bien que mal. Par contre sa sœur, en sixième cette année, avait fait l'objet de demandes d'aides les années précédentes. L'an dernier, lors de la synthèse de février, la maîtresse de L. avait fait une demande d'aide, la maîtresse E l'avait observée en petit groupe mais n'avait pas poursuivi l'aide pédagogique, qui n'était pas adaptée selon elle.

Cette année, L. fait partie des élèves qui « *manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants* »<sup>35</sup>. Comme cela est indiqué dans la circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 encadrant les aides apportées aux élèves en difficulté, la maîtresse de L. lui a permis de suivre l'aide personnalisée, mais il s'est avéré que l'aide a été insuffisante, voire inadaptée. En effet, en relation duelle avec la maîtresse, L. réussissait plus ou moins à avancer et apprendre. Cependant dès qu'il

---

<sup>32</sup> Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 « Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire ».

<sup>33</sup> Yves de la Monneraye, *La parole rééducatrice*. Paris : Dunod, 2004, p. 108.

<sup>34</sup> Je nommerai cette enseignante spécialisée chargée des aides à dominante pédagogique, maîtresse E dans la suite de mon mémoire.

<sup>35</sup> Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 *Op. Cit.*, 1.

fallait réinvestir en classe, L. était incapable de se souvenir ou réussir un exercice qu'elle avait effectué correctement auparavant lors de l'aide personnalisée.

Selon sa maîtresse, L. a des difficultés pour rester concentrée et attentive, cela se ressent sur son attitude en classe, elle ne tient pas sur sa chaise, bouge. Elle est assez immature et préfère jouer que de travailler. Elle participe mais manque de réflexion selon la maîtresse. Elle ne met pas de sens dans les nombres (décomposition difficile) et l'abstraction et a une compréhension très faible ce qui rend incohérentes la plupart de ses réponses. Enfin, L. a des connaissances, des capacités mais ne fait pas de liens. Elle ne peut réinvestir les règles apprises et les détourne. Pourtant quand la maîtresse est avec elle, L. est capable de se mettre au travail. Elle fait donc avec accompagnement, mais sans réelle motivation personnelle. La maîtresse E, qui l'a observée l'an dernier en petit groupe, a noté plusieurs difficultés qui l'empêchaient de pouvoir évoluer avec une aide spécialisée à dominante pédagogique. En effet, pour L. l'erreur était sans importance, ce n'était pas un point d'appui. Elle n'avait que peu d'implications dans l'apprentissage. Les quelques séances menées n'ont donc pas permis d'évolution.

Suite aux concertations, nous nous sommes réunies, la psychologue scolaire, la maîtresse E et moi-même, rééducatrice stagiaire, afin d'analyser les demandes d'aide. Etant donné la forte demande d'aide à dominante rééducative qui se profilait sur l'école de L., nous avons décidé (après l'aval de notre IEN) que j'y passerai une journée afin d'aider plusieurs enfants de cette école. Par ailleurs, à la suite de cette analyse, une hypothèse d'aide rééducative est posée pour L.. J'ai donc pu programmer un rendez-vous avec ses parents et les trois séances préliminaires pour vérifier cette hypothèse et comprendre sa problématique.

### **3.2 Les séances préliminaires**

Nous nous sommes vues trois fois (les X-12-2010, Y-01-2011 et Z-01-2011) pour que j'essaie de comprendre pourquoi L. avait des difficultés à apprendre à l'école. Et pour qu'elle puisse voir le type de travail que je lui proposais avant de décider si oui ou non elle accepterait que je l'aide.

Les trois fois se sont déroulées de la même façon :

Un premier temps où je rappelle à L. pourquoi nous sommes là, ensuite j'expose le cadre rééducatif et les règles de fonctionnement :

- ici, on ne se fait pas mal, ni à soi, ni aux autres ;
- on ne casse pas exprès le matériel ;
- ici on fait semblant ;
- tout ce qui se passe ici lui appartient, je n'en parlerai pas. Mais je lui précise que,

comme je serai amenée à travailler avec ses parents et sa maîtresse, je leur parlerai donc de ses



progrès, de son évolution, mais pas de ses jeux, qui lui appartiennent.

C'est un moment important il me semble, qui a bien été expliqué par Y. de La Monneraye : « Il (l'enfant) doit en quelque sorte sentir dès cette première rencontre que l'aide rééducative qui lui sera peut-être proposée sera une mise entre parenthèses de la réalité : si tout peut être dit et joué en rééducation, c'est justement parce que le rééducateur ne porte aucun jugement sur ce qu'il peut savoir de la réalité de la situation que vit l'enfant et qu'il ne s'occupe pas de savoir si ce que dit ou joue l'enfant a une réalité ou non en dehors de la rééducation »<sup>36</sup>. C'est en cela que le rééducateur se différencie du psychothérapeute dont le support de travail est la réalité. Jean-Pierre Klein parle de la rééducation comme d'une « symbolisation accompagnée ». En effet, la pédagogie de détour n'est pas seulement dans le fait d'utiliser des médiations et des techniques différentes de celles de l'enseignant, mais aussi dans le fait de travailler sur la scène symbolique et pas dans la réalité des manifestations de ses difficultés (le symptôme).

Ensuite, il y a un deuxième temps où L. a pu faire ce qu'elle souhaitait avec le matériel à disposition (à condition de respecter les règles) et jouer avec ou sans moi.

Et enfin un troisième temps, un temps de retour réflexif, où nous sommes revenues nous asseoir pour parler de ses jeux et pour garder une trace, un souvenir. Ce passage à l'écrit permet à l'enfant de mettre à distance ce qui s'est joué durant la séance. Il se distancie en verbalisant et en représentant son jeu (par le dessin). Il permet aussi pour l'enfant de déposer ce qu'il a joué (qui peut être porteur d'angoisses) et donc être plus disponible au retour en classe.

La trace écrite sert non seulement à garder en mémoire, mais elle peut aussi servir de support d'échange. Dans le cas de L., l'écrit a aussi fonction de séparation, il fait tiers. Pour poser des mots sur des actions, il faut pouvoir s'en décoller, prendre de la distance. Et pour choisir, préciser ses mots, ses idées, il faut organiser et structurer sa pensée.

La dernière séance était un peu différente dans le sens où L. a pu jouer moins longtemps car je lui ai proposé de faire le dessin de sa famille. Ce dessin permet à l'enfant de se présenter et me donne des indices par la même occasion (schéma corporel, absence/présence des personnes, place dans la feuille...). Si un dessin m'interroge, je le présente en synthèse RASED à la psychologue scolaire pour m'éclairer.

Ici L. ne se dessinera pas et ne dessinera pas non plus le nouveau compagnon de sa maman. Les personnages sont disposés tout autour d'une grande maison, vide sans signe de vie (cheminée, fenêtres, décorations...).

Lors des séances préliminaires, il est apparu que L. représentait bien, son imaginaire était enclenché et elle avait la capacité d'inventer des jeux de fiction dont le déroulement était

---

<sup>36</sup> Yves de la Monneraye, La parole rééducatrice. Paris : Dunod, 2004, p. 135-136.

cohérent. Enfin elle se mettait en jeu dans la relation à l'autre.

Par ailleurs, j'ai vu une évolution dans l'élaboration au cours de ces trois séances : nous sommes passées de jeux collés au quotidien, de jeux autour du nourrissage, où nous étions installées dans une relation de complétude, à des histoires, des jeux où les personnages étaient distincts et où parfois la situation scolaire apparaissait (jeu de la maîtresse). Il reste que nous sommes encore, au bout de ces trois séances, dans le « faire-ensemble », « faire-plaisir », et L. a parfois des difficultés pour trouver sa place.

Enfin, j'ai vu une fragilité au niveau de l'acceptation des règles : non seulement L. n'est pas motivée par la loi, mais aussi elle ne fait pas référence à la règle (dans les jeux de société par exemple). Cela préfigurerait peut-être une fonction paternelle inopérante.

Par ailleurs, dans ses jeux, il y a très peu de personnages masculins. Et quand on les trouve (père, policier...) ils sont inexistantes dans leurs actions ou pas performants (le policier n'arrive pas à protéger, le père reste à la maison toute la journée à dormir, le papa lion habite loin du reste de la famille...). Il me semble que l'absence, la défaillance des personnages masculins et/ou incarnant la loi, indiquerait un manque de triangularité, de tiers séparateur.

### **3.3 Les entretiens avec la famille**

#### **a) L'entretien préalable aux séances préliminaires**

Le premier entretien que j'ai demandé à la famille s'est passé le X-12-2010 avant les séances préliminaires. La maman (qui est séparée du papa) était présente, avec L. (à ma demande). Généralement, c'est lors de cet entretien que je me présente. Je présente aussi le RASED, car beaucoup de parents ne savent pas vraiment ce que c'est et ce qu'on y fait. Je dis ensuite la spécificité de ma fonction<sup>37</sup>. J'expose enfin ce qui a été dit lors de la concertation école – RASED et je demande à l'enfant ce qu'il en pense. En effet, selon Y. de La Monneraye, « *Il n'y a qu'une manière, délicate (pour faire passer l'élève du statut d'objet d'une demande à celui de sujet désirant ou ne désirant pas) : elle consiste à dire à l'enfant de quel discours il est l'objet. Il y a à lui parler tout de suite de la situation dans laquelle on est, de ce pourquoi il est avec nous, donc de ce que le maître nous a dit de lui et de ses difficultés* »<sup>38</sup>.

Cet entretien a non seulement pour but de préparer l'autorisation de la famille et de l'enfant à une possible aide rééducative, mais aussi de recueillir leur avis sur la difficulté de leur enfant à l'école. Car, comme l'écrit Y. de La Monneraye, « *ce qui importe en fait au rééducateur, c'est que les parents autorisent ou refusent d'autoriser en connaissance de cause, leur enfant à entreprendre à l'Ecole une rééducation, (...). Pour cela, il y a généralement à expliquer pourquoi et comment une aide rééducative a pu être envisagée, de même qu'il faut expliquer clairement et simplement ce qu'est une rééducation.* »<sup>39</sup>. La plupart du temps cela a été préparé auparavant avec

---

<sup>37</sup> Cf. la matrice de mon premier entretien parent/enfant/rééducateur en annexe.

<sup>38</sup> Yves de la Monneraye, La parole rééducatrice. Paris : Dunod, 2004, p. 134.

<sup>39</sup> *Op. Cit.*, p. 177.

l'enseignant de la classe lors d'un rendez-vous parents – enseignants. Ici L. et sa maman acceptent d'emblée.

Lors de cet entretien, j'ai pu recueillir des informations sur L. et son comportement à la maison. Elle semble être une petite fille agréable, souriante. Sa difficulté ne lui pose, à priori, pas problème, ni souffrance. Sa maman confirme qu'elle ne réinvestit pas en classe ce qu'elle apprend et travaille à la maison. Il s'avère aussi que L. manque souvent de motivation pour faire ses devoirs.

J'ai été confronté à l'absence du père ce jour là, imposée par la maman de L. qui ne l'avait pas prévenu car elle ne souhaitait pas se retrouver avec lui. Je l'ai évoqué, à la fin de l'entretien en demandant à la maman s'il elle savait ce qu'il pensait de la difficulté de L.. La maman a eu une réaction négative très nette et m'a dit qu'il ne souhaitait pas prendre de place dans la vie de ses filles et que ça se passait très mal en ce moment. A ce moment là, je n'ai pas insisté, voyant l'effet que ça avait sur la maman. J'ai cependant noté cette absence et prévu d'en reparler au prochain rendez-vous. Car il me semble, en effet, très important que les deux parents de l'enfant soient investis. D'autant plus que ce qui commençait à se dessiner dans la problématique de L. tournait autour de la séparation et de la défaillance de la fonction paternelle.

## **b) L'entretien d'explicitation du projet rééducatif**

Ce second entretien se déroule le X-2-2011, en présence de L. et de sa maman, le papa n'est encore pas présent mais cependant la maman me donne ses coordonnées téléphoniques, en me précisant qu'il n'est pas très disponible et habite loin.

Lors de cet entretien, j'expose ce que j'ai observé et compris de L. pendant les trois séances, je donne mon hypothèse<sup>40</sup> qui se veut un point de départ à notre conversation. Et je vois une autre petite fille se dessiner à contre-jour des propos de sa maman lors du premier entretien. Il apparaît que L. fait ce qu'elle veut chez elle. La maman estime qu'il y a un cadre et des règles mais que celles-ci glissent sur L. Ici, il semblerait que les règles soient verbalisées par la mère mais pas vraiment mises en œuvre, puisqu'elles ne sont pas tenues. L. s'oppose pour les devoirs, allant même jusqu'à mentir en cachant ce qu'elle doit faire. Par ailleurs, L. et sa grande sœur sont très collées à leur maman, qui, en parlant d'elles, utilise le terme de « poids ». Les deux filles ne sont pas autonomes. En même temps, avant de rencontrer son nouveau compagnon la maman me dit qu'elles formaient un « clan ». J'ai parlé alors de ce compagnon qui pouvait avoir un rôle prépondérant pour aider les deux filles à se détacher de leur maman. Mais la maman a alors minimisé le rôle et la présence de ce monsieur (qui vit avec elle depuis X ans, va chercher les enfants à l'école...).

J'ai senti une forme de toute-puissance chez cette maman qui dit vouloir se séparer de ses filles, mais dans les faits ne facilite pas vraiment leur autonomie.

---

<sup>40</sup> Cf chapitre suivant 3.4. *Hypothèses et projet rééducatif*

### **c) L'entretien avec le papa de L.**

Je devais contacter son papa suite aux trois séances effectuées avec L., mais je n'avais pas eu encore le temps. Or, ce monsieur a téléphoné de lui-même à l'école avant les vacances de février pour avoir des renseignements sur l'aide fournie à sa fille. Je l'ai donc rappelé en lui proposant un rendez-vous téléphonique sachant qu'il habitait loin. Il m'a dit qu'il pouvait se déplacer sans problème et nous avons donc convenu d'un rendez-vous avec L. le X avril à 17h, à mon retour de formation à l'IUFM.

Lors de ce rendez-vous, le papa de L. s'est montré très content de pouvoir parler de sa fille. À la suite de la lecture du projet d'aide rééducative de L., il m'a confirmé certaines hypothèses énoncées : L. a tendance à attendre qu'on lui donne les réponses, elle ne se met pas en recherche (et pas seulement sur le plan scolaire). Elle aime beaucoup quand quelqu'un s'occupe d'elle, elle adore « faire ensemble ». Enfin, quand ils jouent à des jeux de société, L. ne respecte jamais les règles. Son papa a l'impression qu'elle ne les comprend pas ou ne fait pas d'efforts pour les retenir. Il a aussi noté de gros problèmes dans la compréhension des énoncés et dans la construction des nombres.

Il a été très coopératif, m'a demandé de l'informer des évolutions de L. et se rendra disponible pour faire le point avant les grandes vacances. Il me dit vouloir réfléchir à la maison avec sa fille à ce que nous avons dit sur les règles et l'autonomie.

Cet exemple est révélateur de l'importance de la réflexion autour du cadre de mon travail. Ne pas se contenter des propos d'un des parents, en l'occurrence ici des propos de la mère qui semble avoir du mal à rattacher ses filles à d'autres qu'elle (nouveau compagnon, père), mais travailler avec tous les adultes qui peuvent aider l'enfant dans sa problématique. Je vois aussi l'importance de se rendre disponible, car beaucoup de parents prétextent le travail, des horaires compliqués pour éviter les rendez-vous.

### **3.4 Hypothèses et projet rééducatif**

Suite aux séances préliminaires, j'ai exposé mon hypothèse à la maman de L. lors du deuxième entretien, et ce qu'elle m'a dit me l'a confirmée.

L. ne voudrait pas grandir, elle est partagée entre le désir de rester collée à sa maman et vouloir décider quand elle veut et comme elle veut ce qui se traduit en une difficulté pour accepter les règles. Se séparer, dans ce cas, est aussi accepter de ne pas être tout pour l'autre et qu'il ne soit pas tout pour nous. C'est-à-dire accepter d'avoir un espace autre que celui de la relation exclusive à une personne. C'est dans cet espace que la prise en compte de l'autre est possible... ce qui amène à devoir accepter des règles et des lois qui organisent la société.

Si on reprend les termes de Jean-Jacques Guillarmé, Il me semble aussi que chez L. la

personne « privée »<sup>41</sup> envahit en permanence la personne « scolaire », l'empêchant souvent d'être élève.

Mon projet rééducatif est en annexe, cependant, je vais exposer les différents objectifs qui seront travaillés avec cette aide rééducative.

Les objectifs pour la classe sont construits avec la maîtresse de L., ils s'appuient sur les éléments observés en classe, qui ont été rapportés lors de la demande d'aide au RASED (lors des concertations) et ils constituent le point de repère permettant de savoir si l'aide a évolué, comment et donner une indication de son arrêt.

- Rester concentrée, fixer son attention.
- Etre autonome dans son travail : se repérer, se mettre au travail et le mener à son terme et demander de l'aide face à la difficulté.
- Comprendre le sens des activités scolaires et répondre de façon ajustée.
- Réussir à mémoriser et réinvestir les connaissances (développer l'efficacité dans les apprentissages).
- Trouver sa place d'élève dans le groupe classe.

Quant aux objectifs spécifiques, rééducatifs, ils seront:

- Accepter les règles et la frustration
- S'individuer, s'affirmer
- Trouver sa place, se décentrer
- Développer et structurer les processus de pensée

Il y a une apparente contradiction entre « s'affirmer » et « accepter les règles et la frustration ». Mais quand j'écris « s'affirmer », j'entends par là tout d'abord s'individuer et les objectifs intermédiaires seront : faire des choix, établir des préférences. Se mettre dans une dynamique de désir. Se mettre en projet. Se mettre en jeu dans la relation à l'autre. Tenir son rôle, rester à la place choisie. Puis s'essayer à d'autres rôles, d'autres places. Se mettre à une place différente de l'autre. Pouvoir parler des éléments positifs et négatifs.

Alors que « accepter les règles et la frustration » est plus du domaine de la toute-puissance, avec des objectifs différents : Repérer et respecter les différents temps de la séance. Persévérer face à des situations générant de la difficulté. Accepter l'attente, le différé. Accepter les règles extérieures à soi. Accepter ses limites, ses manques. Accepter l'imprévu et réajuster son jeu en fonction.

---

<sup>41</sup> La « personne » privée est le produit conscient et inconscient, des relations de l'enfant avec son nom et son histoire. Il faut entendre par là son origine, sa lignée, sa perception identitaire, les événements qu'il a vécus, ses conflits antérieurs et actuels.

La « personne » scolaire conduit le sujet, placé en position d'élève, à jouer quand il le faut, sur la scène de la classe, un rôle de « composition ». Elle se forge ainsi, jour après jour, à partir de comportements attendus, de règles de fonctionnement préétablies, de conduites mentales spécifiques, de procédures d'apprentissage codées, de réponses et de formes linguistiques adaptées.  
D'après JJ Guillarmé et F. Eriksen, Ecouter l'enfant, aider l'élève, Paris : EAP, 2004, p. 57-58.

Respecter l'écrit du tableau (jeu annoncé, règles élaborées, etc...). Être capable de solliciter l'adulte.

Cependant, on peut dire que ces objectifs rééducatifs font partie du même processus de l'élaboration d'un espace transitionnel et d'entrée dans le symbolique.

Enfin, j'ai choisi de proposer une aide individuelle à L. car il m'a semblé que cela était plus adapté dans un premier temps pour lui permettre de s'affirmer, de jouer sa problématique. Puisque L. ne semble pas séparée de sa mère, sa difficulté c'est l'altérité. Le groupe n'est donc pas simple pour elle, il n'est pas sécurisant (elle ne peut pas contrôler les autres). Il faut d'abord que L. s'individue, qu'elle ait suffisamment conscience d'elle-même, qu'elle puisse gérer frustration et règles, pour pouvoir supporter l'angoisse de ne pas maîtriser les autres. À ce moment-là, elle pourra accepter les propositions d'un autre, enrichir son jeu des éléments de surprise que je pourrai amener dans les séances...

Ainsi j'imagine par la suite poursuivre le travail en très petit groupe, ce qui pourrait l'aider à s'intégrer à un nouveau groupe d'appartenance ( car L. doit déménager l'an prochain, mais elle ira sur une école dans le secteur où mon RASED exerce) et l'aider à passer d'une relation duelle fusionnelle à la prise de conscience de l'altérité. C'est Alain Bouregba qui explique dans son interview pour le film de la FNAREN qu'il faudra beaucoup de temps et de talent aux enfants pour reconnaître l'autre comme un élément d'appui et non comme un rival.

Il est prévu que nous nous engagerons pour une aide rééducative qui durera entre 20 et 25 séances qui seront à cheval sur 2 années scolaires. Par ailleurs, il est important de dire qu'il n'est pas nécessaire de faire coïncider l'aide rééducative avec l'année scolaire, car malgré les vacances estivales, le processus se poursuit, l'enfant est inscrit dans une dynamique.

### ***3.5 Les entretiens avec la maîtresse de L.***

La maîtresse de L. est une jeune enseignante qui, pleine de motivation, a tout fait pour que L. s'investisse en classe, rentre dans les apprentissages. Elle lui a proposé l'aide personnalisée, elle est restée avec elle lors de nombreuses récréations pour revenir sur les points non compris, elle a différencié, elle a été douce, compréhensive, sévère... Mais plus l'année avançait, plus la difficulté de L. à être élève l'angoissait.

Car il y a, me semble-t-il une forme de « maîtrise » à être enseignant dans une classe. On maîtrise tout, de la programmation au choix des supports, de la manière d'enseigner aux évaluations proposées... C'est une forme de « toute-puissance » que le maître exerce, l'élève devant suivre le chemin qu'il a tracé. Face aux élèves qui les mettent en difficulté (puisque'ils n'arrivent pas à apprendre à ces élèves), on assiste souvent à un accroissement de cette « toute-puissance ». Or cela réactive la « toute-puissance » de l'enfant, qui pour exister, devra refuser, s'opposer. Parfois, ce sera le contraire, les maîtres pourront baisser les bras (sentiment d'impuissance) face à leur difficulté d'enseigner à ces élèves.

Les propos que j'entendais de la part de la maîtresse de L., lors du premier trimestre, de manière officieuse et entre deux portes, tenaient à une véritable interrogation et à un appel à l'aide... Cette maîtresse ne comprenait pas pourquoi son élève (qui était plus écolière qu'élève), ne rentrait pas du tout dans les apprentissages.

Je l'ai rencontrée trois fois de manière officielle, lors d'une réunion dans le cadre d'un conseil des maîtres. Cela a eu un rôle important, me semble-t-il, dans le changement de regard qu'elle a opéré sur L.. Elle en était à demander un bilan psychologique, quand je lui ai dit, à la suite des séances préliminaires, que L. avait les capacités pour apprendre, qu'elle élaborait et donc pouvait penser et créer, mais que cela était empêché.

Mi-janvier, la maîtresse de L. m'a dit qu'elle était contente, elle voyait une progression, L. avait enfin des attitudes d'élève, elle s'investissait et avait envie d'apprendre. À partir de ce moment-là, lorsque je lui ai demandé, à la suite d'un changement d'horaire, à quel moment je pouvais venir chercher L. ? Elle m'a répondu que je pouvais venir quand je le voulais, elle s'arrangerait pour ne pas faire de nouveaux apprentissages à ce moment là.

Au retour de ma dernière période de formation, et à la suite de l'entretien avec le papa de L., nous avons pris le temps de discuter, la maîtresse de L. et moi. Elle m'a dit son étonnement (positif) de voir le papa de L. venir à l'école. Elle m'a aussi exprimé sa satisfaction du travail que nous avons fait cette année en parlant de ses élèves et plus particulièrement de L.. Il lui apparaissait que nos échanges l'avaient mise en réflexion, l'avaient poussée à chercher d'autres pratiques, d'autres voies pour réussir à comprendre son élève et à lui apprendre.

Ici, on voit l'importance du travail avec l'enseignant. Parler d'une autre façon d'un élève, l'inscrire dans une autre dynamique permet à l'enseignant de changer son regard. Le rééducateur met du tiers dans la relation enseignant/élève. C'est ce qui permet une prise de recul, une distanciation nécessaire à l'objectivité. Ainsi, le rééducateur aide à la réflexivité des enseignants.

### ***3.6 Evaluation de l'aide en cours.***

Au moment où j'évalue cette aide, nous n'aurons fait que trois séances en plus des séances préliminaires. Il reste bien sûr encore beaucoup de chemin à parcourir. J'ai cependant vu des évolutions en séance de rééducation, comme la maîtresse en a notées en classe.

Ainsi L. a voulu écrire elle-même ce qu'elle souhaitait garder de la cinquième séance, alors qu'auparavant, soit elle dessinait, soit elle me le dictait. Il me semble que c'est un indicateur réel de changement, le rapport à l'écrit est moins douloureux. C'est cela qui peut permettre à L. de se décentrer, de se décoller, de se séparer...

En classe L. commence à avoir une attitude d'élève, elle reste assise et réussit à se concentrer de plus en plus souvent. Quand sa maîtresse est à côté d'elle, L. se met au travail et peut réussir. Quand on lui montre ses erreurs, elle peut se corriger. Enfin, le cadre et les règles de la classe sont intégrés, elle n'essaie plus de les détourner comme avant. L. est dans une dynamique d'apprentissage, ses progrès sont indicateurs de changements, la rééducation lui permet de se

remettre en mouvement. Bien évidemment, l'aide est loin d'être terminée, il reste encore du chemin à parcourir. En effet, L. est toujours bloquée quand elle se retrouve seule face à une tâche. Elle est encore dans une position d'attente, mais commence à aller demander de l'aide à sa maîtresse. Il lui reste à pouvoir faire un travail de façon autonome. Elle doit aussi développer une estime de soi suffisante et une sécurité intérieure pour pouvoir se mesurer à la difficulté sans s'effondrer. Elle doit enfin pouvoir supporter la frustration générée par toutes les situations qu'elle ne maîtrise pas.

Pour conclure, il me semble qu'avoir rencontré la famille et avoir fait un travail de réflexion avec la maîtresse de L. ont été aussi important que ce qui s'est joué en séance d'aide rééducative. Je me suis rendu compte que l'enseignant spécialisé en charge des aides à dominante rééducative était un accompagnant, c'est à dire en empathie, à l'écoute et considérant chacun comme un sujet, à tout moment de son exercice. Cela m'a semblé difficile pour tenir cette posture, mais j'ai énormément appris. Il me semble qu'il me faudra constamment avoir à l'esprit, dans le cadre de mes relations professionnelles que le rééducateur n'est pas celui qui pense pour l'autre, mais celui qui en pensant avec l'autre, le reconnaît dans ses compétences propres et lui ouvre la possibilité de devenir acteur de l'aide.

## **4. Des outils pour articuler le monde de l'enfant et celui de l'élève par le biais de l'aide rééducative**

Si l'on définit l'articulation comme une liaison de deux éléments d'un même ensemble, il me semble que le rééducateur peut aider l'enfant à articuler sa « personne privée » et sa « personne scolaire ». Ou encore comme le dit si bien J.J. Guilarmé, le rééducateur pourra « Ecouter l'enfant, aider l'élève »<sup>42</sup>.

### **4.1 La fonction maternelle de l'aide rééducative au service du lien**

La fonction maternelle est ce qui est contenant, étayant, bienveillant, qui permet à l'enfant de construire une sécurité intérieure. Elle est assurée, dans l'aide rééducative par la posture de l'enseignant spécialisé ainsi que dans sa relation d'écoute.

#### **a) La posture du rééducateur**

C'est la posture, l'attitude du rééducateur qui vont lui permettre dans un premier temps de créer du lien avec l'enfant pour lequel il y a une demande d'aide, de l'apaiser, d'accueillir des angoisses, ses pulsions, de l'aider à les verbaliser pour les mettre à distance...

---

<sup>42</sup> Jean-Jacques Guilarmé, Ecouter l'enfant, aider l'élève, les outils de la réussite, Paris : EAP, 2004.



Cette posture faite de bienveillance et d'empathie pourrait être définie par plusieurs fonctions. Par exemple, on pourrait parler de ce que Bion appelle la « *fonction alpha* »<sup>43</sup> de la mère. C'est d'une part une « *fonction contenant* » qui permet d'accueillir les affects, angoisses et pulsions de l'enfant et d'autre part une « *fonction conteneur* » qui permet de verbaliser et transformer ces affects pour les redonner à l'enfant sous une forme psychiquement acceptable. Avec pour but d'intérioriser cette capacité d'élaboration afin d'avoir une réponse adaptée lorsqu'il sera seul.

Ainsi, avec M. un petit garçon de grande section qui vient avec moi en aide rééducative, c'est ce qui s'est joué. Il est envahi par ses angoisses, par la peur que ses pulsions de toute-puissance lui procurent. Ce petit garçon, lors des premières séances, voulait à chaque fois emporter (subtiliser) les petites figurines en forme de dinosaures que j'avais dans ma salle. À chaque fois, j'ai essayé d'entendre son angoisse (à propos de la perte, du manque), sans me fâcher, de le rassurer en lui disant que les figurines resteraient là et qu'elles seraient présentes (dans leur totalité) la fois prochaine, qu'il pourra jouer avec, à chaque fois, à condition de les laisser, j'étais la garante de cette permanence. Petit à petit, il a entendu ce que je lui disais, nous avons compté les dinosaures à chaque fois, il m'a fait confiance. Et maintenant, il me lance parfois « celui qui gagne, il gagne les dinosaures, mais pour de faux, hein? On ne les emporte pas à la maison, ils restent ici! »

Mais on pourrait aussi utiliser les termes de Daniel Calin<sup>44</sup> quand il parle des « *fonctions d'apaisement* » et « *d'adossement* ». La « *fonction d'apaisement* » est une fonction pare-excitation : l'adulte va pouvoir accueillir et aider à contenir les angoisses, les tensions, les excitations des enfants parce qu'il va trouver des réponses ajustées, et ne pas renvoyer ses propres affects. La « *fonction d'adossement* » permet à l'enfant de développer une bonne maîtrise de soi. Elle consiste en la capacité de l'adulte à repérer les mouvements internes des enfants (émotions, fatigue, pulsions...), à les nommer et à s'y ajuster. C'est ce qui va permettre à l'enfant de se structurer à la fois émotionnellement et cognitivement.

Et c'est ce qui se joue, me semble-t-il lorsque le rééducateur, pendant la séance de rééducation, s'adapte au jeu de l'enfant. Il pourra le ralentir, remettre de la temporalité si l'enfant s'excite, est dans un débordement d'affects, d'émotions, ou bien il pourra aider l'enfant à se « mettre en jeu » s'il voit que l'enfant ne s'autorise pas...

Ainsi, avec le groupe de CP que je prends en prévention secondaire, la fin du jeu, la séparation est difficile. Il m'arrive souvent de nommer cette difficulté à ranger, à s'arrêter de jouer. Quand j'énonce que c'est normal que ce soit difficile pour eux d'arrêter le jeu, ils se sentent reconnus, ils identifient ce qui les envahit et peuvent alors mettre leurs affects à distance et accepter l'arrêt du jeu qui annonce celui de la séance.

L'attitude du rééducateur, en étant au plus près du jeu de l'enfant va permettre à ce dernier de renforcer son narcissisme, de se réassurer et donc d'accepter les changements progressifs de rôle

---

1. <sup>43</sup> BION Wilfred, Aux sources de l'expérience, PUF, 2003.

<sup>44</sup> <http://etab.ac-montpellier.fr/0660516c/pub/AVS/pdf/aider-calín-ourghanlian.pdf>

dans le jeu. En effet, le rééducateur va être amené à évoluer dans les rôles pour mieux accompagner le parcours rééducatif de l'enfant. D'un départ en tant qu'objet du jeu de l'enfant (par exemple quand L. « m'utilise » comme cliente quand elle veut jouer au restaurant), le rééducateur deviendra partenaire, puis adversaire... pour arriver au rôle d'un sujet, individué qui apprend à l'autre et avec l'autre.

Enfin, je rajouterai une dernière phrase quant à la posture du rééducateur. Car il propose une aide qui est dans la plupart des cas une rupture avec ce qui a été proposé auparavant à l'écologiste. Car, comme l'écrit Jeannine Duval-Héraudet, « *En rééducation, si l'on admet que le savoir à découvrir est celui que l'enfant doit découvrir sur lui-même, on peut considérer que l'adulte n'a pas à devancer l'enfant. La situation est renversée par rapport à la relation pédagogique, et la route de ses repères, fondamentalement différents par rapport au maître spécialisé à dominante pédagogique.* »<sup>45</sup>

Le rééducateur est donc pleinement un accompagnateur qui va permettre à l'enfant de se construire « un accompagnement interne »<sup>46</sup>.

## **b) La relation d'écoute**

Par un dispositif rigoureux qui organise et garantit l'empathie et la bienveillance. Le rééducateur est à l'écoute de la parole de l'enfant, de celle de sa famille, de celle de ses enseignants et de celle de toute personne concernée par cet enfant, en respectant les règles de discrétion professionnelle.

En écoutant chacun et en le reconnaissant dans sa propre spécificité (parent, enseignant...), cela va permettre de (re)créer du lien entre tous les acteurs de l'aide. Le rééducateur a un rôle important de tiers, de médiateur à jouer.

Une fois que les liens de confiance, l'empathie et la bienveillance du rééducateur ont permis une réassurance et une « re-narcissisation » de l'enfant, la fonction paternelle de l'aide rééducative va l'aider à se séparer, s'individuer, accepter les règles...

## **4.2 La fonction paternelle de l'aide rééducative, au service de la séparation**

La fonction paternelle est l'intériorisation de ce qui ouvre vers l'extérieur. Dans l'aide rééducative, le cadre rééducatif dans son ensemble assure une fonction paternelle pour l'enfant.

---

<sup>45</sup> Jeannine Duval-Héraudet, Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent, Paris : EAP, 2001, p. 281.

<sup>46</sup> [http://meirieu.com/ECHANGES/levine\\_accompagnement\\_interne.pdf](http://meirieu.com/ECHANGES/levine_accompagnement_interne.pdf)

## a) La loi

Dans sa conférence, « l'enfant et la loi », Jean-Luc Graber exprime que la loi est ce qui articule moi et les autres, c'est-à-dire ce qui les unit et les sépare. « *Elle est d'abord ce qui permet l'émergence, la naissance d'un sujet dans la mesure où elle est dite, parlée par quelqu'un (...)* C'est une parole donnée à quelqu'un par quelqu'un d'autre pour qu'il devienne sujet. C'est un dit entre deux personnes, un inter-dit »<sup>47</sup>.

Le cadre rééducatif est un espace de possibles car il est défini par les interdits, et en cela il autorise car il est sécurisant.

Les règles qui régissent le cadre rééducatif font loi à partir du moment où les partenaires de l'aide se sont engagés. Non négociables, elles ne sont pas nombreuses mais importantes :

- « Ici, tu as le droit de dire, de faire ce que tu veux. Tu peux utiliser tout le matériel qui est à ta disposition. On va travailler en se servant du jeu, c'est comme ça que je peux t'aider ».

Il est important que l'enfant se sente « autorisé à ». C'est une loi qui va leur permettre d'oser faire.

- « Ici, on ne se fait pas mal ou on ne fait pas mal à l'autre ».

Cette loi protège l'enfant (et l'adulte) de ses pulsions, le rééducateur la rappelle à chaque fois que l'enfant est envahi et éprouve des difficultés à se contrôler. Cette loi, en ralentissant le jeu quand l'enfant est débordé, va lui permettre de prendre de la distance avec ses affects.

- « Ici, on ne casse pas le matériel ».

Comme la loi précédente, cette loi permet d'aider l'enfant à se distancier.

- « Ici, on joue pour de faux, on fait semblant ».

Cette loi garantit le passage dans le symbolique. C'est parce qu'on fait semblant que l'enfant peut lâcher prise et jouer ce qui l'angoisse sans prendre de risques.

- « Quand je rencontrerai tes parents, ton enseignant ou d'autres enfants, je ne raconterai pas tes jeux. Ils t'appartiennent. En revanche, si tu le souhaites, toi tu peux en parler ».

Cette règle de la confidentialité a toute son importance. En effet, parce qu'il sait que ses jeux et sa parole ne seront pas divulgués, l'enfant va s'autoriser à jouer des choses qui l'angoissent et qui ne sont pas forcément le reflet de la réalité. Par exemple il pourra jouer une maîtresse ou un parent despotique, à la limite de la maltraitance, sans qu'ils le soient réellement. Il est important de préciser aussi à l'enfant que les échanges avec l'enseignant de la classe et les parents, porteront donc sur son évolution et/ou le chemin restant à parcourir (et ne raconteront pas ses jeux).

- « Rien ne rentre ici, rien n'en sort ».

C'est une loi qui permet la séparation classe/salle de rééducation et permet à cette dernière d'être un « espace potentiel », un espace de possibles. Cette règle peut être assouplie et pensée au cas par cas, notamment lors du passage de certains objets comme une lettre pour les parents qui sortira de la salle ou un stylo qui y entrera ou lorsqu'un enfant, en fin d'aide rééducative, souhaite amener pour le montrer au rééducateur, du travail scolaire. Ou encore lorsqu'un enfant souhaite aller aux toilettes,

---

<sup>47</sup> Jean-Luc Graber, L'enfant et la Loi, conférence donnée aux rééducateurs de l'Education Nationale de l'Isère le 20-6-1986.

dans ce cas il me semble que l'on peut arrêter le jeu, la séance pour la reprendre au retour de l'enfant.

On peut donc dire que « *La loi permet le passage de la pulsion au désir* »<sup>48</sup>. Elle fait partie du cadre rééducatif et est énoncée par le rééducateur qui en est le garant. Cet inter-dit s'applique à tous les partenaires de l'aide, à partir du moment où ils l'ont acceptée.

Et c'est parce que le cadre est défini, l'espace-temps régi par les codes de communication (lois, règles), que l'enfant peut s'engager dans des projets, mettre en marche sa pensée, s'individuer et donc se séparer. Le rééducateur a pour but ici, d'aider l'enfant à intérioriser la loi. Il en aura besoin, je l'ai abordé dans le chapitre 2, pour s'investir dans les apprentissages.

## **b) Le cadre temporel**

L'organisation temporelle de l'aide rééducative est pensée et conçue de façon à favoriser le processus rééducatif, elle intègre continuité et manque. Car selon Jeannine Duval-Héraudet, « *Le cadre temporel est limitation par rapport au désir imaginaire et aux processus primaires qui ne souffrent pas de délai pour être satisfaits.* »<sup>49</sup>

Ainsi, dans ma pratique de l'aide rééducative, un rendez-vous hebdomadaire est pris avec l'enfant. C'est un engagement de la part du rééducateur et de l'élève au niveau de l'horaire, du jour et de la durée. Cette périodicité prévisible peut rappeler les aller-retour de la mère vers l'enfant. La rythmicité participe donc, par la frustration de ne se voir qu'une fois par semaine et par le plaisir de se retrouver, à un travail de maturation, d'élaboration, d'acceptation du manque, d'anticipation et de projection propice au cheminement de l'enfant. Car « *L'entrée de l'enfant dans les apprentissages requiert des élaborations préalables relatives à la construction du temps : les capacités à attendre, à anticiper, à différer, à se repérer dans le temps, à se projeter dans l'avenir et à représenter mentalement l'absent* »<sup>50</sup>.

Pour le rééducateur, ce temps participe aussi au travail de réflexion. Jacques Lacan conseille de prendre le temps de repérer ce qui se répète dans ce que l'enfant dit et joue, en se gardant d'y projeter un sens qui est le nôtre. Il m'est arrivé de repenser après coup à une séance et d'y voir ce qui s'était joué après plusieurs jours. J'ai aussi pu élaborer des indicateurs de changement (ou pas) à la suite de répétitions dans les situations jouées par un enfant. Il m'a semblé que le temps écoulé entre deux séances, jouait en la faveur d'une évolution de l'enfant.

Par ailleurs, cette année étant un peu particulière pour moi, de par mon alternance, j'ai proposé un calendrier aux élèves que j'aidais afin qu'ils puissent repérer les semaines où j'étais en stage et les semaines sur le terrain. Avec un repérage à l'aide de couleurs, les élèves ont pu

---

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Jeannine Duval-Héraudet, *Op. cit.*, p. 288.

<sup>50</sup> *Ibid.*

déterminer les moments que l'on allait passer ensemble. Dans la plupart des cas, les élèves m'attendaient les jours où je devais venir et ils étaient prêts à l'heure prévue.

Je terminerai simplement par cette citation issue d'un article de Albert Ciccone : « *l'absence n'est tolérable et maturative que si elle alterne avec une présence dans une rythmicité qui garantisse le sentiment de continuité. La discontinuité n'est maturative que sur un fond de permanence. Et c'est en particulier la rythmicité des expériences qui donnera une illusion de permanence* »<sup>51</sup>. Ces phrases, caractérisant, l'aller-retour de la « mère suffisamment bonne » peuvent entièrement s'appliquer à la rythmicité des séances de rééducation.

L'organisation temporelle de la séance participe aussi au processus rééducatif. Ainsi, j'ai favorisé un déroulement en trois temps séparés, structurés par l'horloge. Les « rites » de séance, comme les nomme Jeannine Duval-Héraudet, font partie de cette construction du temps.

En premier, il y a un temps d'accueil, souvent une transition avec la réalité de la vie à l'école. C'est un temps de décharge où l'enfant peut me parler de l'écolier et de l'élève qu'il est où qu'il n'arrive pas à être. Ensuite nous regardons le calendrier et l'enfant repère le jour de la séance. Puis je délimite le temps de jeu en indiquant sur l'horloge que l'on s'arrêtera lorsque la grande aiguille sera sur un chiffre précis. Il y a aussi le rituel du rangement, après le temps de jeu. Et enfin, le temps du retour au réel où je propose toujours à l'enfant de garder une trace de son jeu afin qu'il puisse s'en souvenir ; il peut dessiner, me dicter quelque chose ou bien écrire lui-même. Ce troisième temps, est aussi un temps de retour réflexif, il permet à l'enfant de mettre à distance ce qui s'est joué.

Ces temps, ces rituels participent à l'élaboration d'un cadre prévisible qui sera contenant pour l'enfant mais aussi structurant par ses ruptures. On peut dire que la rythmicité organise la séparation puisqu'elle permet de supporter l'absence.

### **c) Le cadre matériel**

La salle de rééducation est un lieu hermétiquement clos, lieu séparé de l'école quand la porte est fermée. Personne n'y rentre lors d'une séance et le lieu reste neutre vide de toutes traces. C'est une sorte de parenthèse dans le temps de la classe, un « contenant » pour l'enfant qui peut l'aider à la distinction dedans / dehors, à travailler les limites et les frontières qui sont parfois floues pour certains enfants.

L'organisation spatiale de la salle de rééducation, avec des espaces séparés est utile pour différencier les temps de la séance. Il y a en effet un espace de jeux (symboliques, moteurs, cognitifs) et un espace du réel (l'endroit (tables, chaises) où l'on va avant et après le temps de jeu). Ces espaces aident à la séparation entre l'imaginaire et le réel.

Certains rééducateurs définissent même l'espace de jeu par une corde qu'il faut soulever pour

---

2. <sup>51</sup> CICCONI Albert, Les discontinuités dans les expériences intersubjectives et leurs devenirs, in *Entre temps, autre temps, la rééducation*, actes du 23ème congrès de la FNAREN, Dôle, 2008.

y rentrer.

### **4.3 La rééducation, un « espace transitionnel »**

Pour conclure, je dirais que la salle de rééducation est en quelque sorte un espace transitionnel entre la personne privée et la personne scolaire, entre soi et les autres. Jeannine Duval-Héraudet l'explique avec cette citation : « *En référence aux théorisations de Winnicott et de Kaës, nous pouvons avancer que la proposition est faite à l'enfant d'une « aire de transitionnalité », d'un espace d'expression, d'élaboration, de symbolisation, de sublimation, dans une rencontre médiatisée.* »<sup>52</sup>

En effet, si l'on reprend les théories de Kaës<sup>53</sup>, il définit deux fonctions qui permettent d'accéder à l'« espace transitionnel » : la fonction cadre et la fonction conteneur .

La fonction cadre est la constante et l'invariance d'une situation. En aide rééducative, cela peut s'appliquer au déroulement de la séance, aux règles régissant le cadre rééducatif, à la prévisibilité des séances, ...

La fonction conteneur, quant à elle, définit un espace bienveillant et empathique « apte à recevoir, à élaborer, à restituer » les projections imaginaires des enfants. C'est ce que j'ai défini plus haut dans la posture du rééducateur, qui participe à la fonction de l'espace potentiel qu'est la rééducation.

Parce que le cadre rééducatif, le rééducateur par sa posture ont pu créer un espace potentiel de possibles, l'enfant va pouvoir s'engager dans un processus rééducatif. En l'occurrence, dans l'explicitation de la problématique de ce mémoire, l'enfant va pouvoir accepter et élaborer les différentes séparations nécessaires pour grandir et pour s'individuer. Il va pouvoir articuler réel, imaginaire et symbolique. Et donc par la même occasion faire cohabiter, de façon sereine, son moi-personne (l'enfant) avec son moi-social (l'écolier) et son moi-scolaire (l'élève). Ainsi, il va retrouver ses propres désirs et en premier, le désir d'apprendre car dans cet espace potentiel l'enfant aura la possibilité de se sécuriser, de trouver des accompagnements internes qui l'aideront à prendre le risque d'apprendre.

Je terminerai par Winnicott qui dit que " *cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure* " <sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Jeannine Duval-Héraudet, Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent, Paris : EAP, 2001, p. 281.

<sup>53</sup> Kaës R., Crise, rupture et dépassement. Paris : Dunod, 1978.

<sup>54</sup> Winnicott D.W., Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris :Gallimard, 1971, p. 9

## 5 Conclusion

Depuis deux ans, je participe à un groupe de réflexion sur la maternelle avec quelques enseignantes de ma circonscription. Le thème choisi l'an dernier était « la place du jeu à l'école maternelle ». Et cette année, c'était « l'accueil en maternelle ». Nous avons donc pu penser ce moment important, pour tous qu'était le premier accueil à l'école, mais aussi l'accueil de chaque matin, ainsi que dans les classes suivantes. Ces groupes de réflexion ont participé eux aussi à la maturation de mon projet de devenir enseignante spécialisée.

Mon mémoire a aussi contribué à ma formation de rééducatrice. Par les lectures, les analyses, la recherche d'illustrations dans ma pratique, j'ai pu avoir un retour réflexif sur cette année qui vient de s'écouler.

Ainsi, il me semble très important de pouvoir avoir des actions de prévention, mais aussi de ne pas imposer une recette toute prête, une fiche de préparation, aux collègues de classe. Il s'agit d'aider à la mise en place, de mettre en réflexion, d'apporter un rôle de tiers dans l'école... A mon sens, le rééducateur est un « élanceur »<sup>55</sup>.

Pour illustrer mes propos, avec une collègue du secteur d'intervention de mon RASED, nous avons commencé à réfléchir à des actions pour la rentrée prochaine, pour la penser autrement et accueillir véritablement l'enfant et sa famille et ce, dès l'inscription en juin. C'est un travail de réflexion sur du long terme. Toutes les collègues de l'école sont associées. Par la même occasion, nous avons réfléchi sur la répartition des classes et l'intérêt de faire des classes à multi-niveaux... J'ai pu amener mes connaissances théoriques sur le développement psychique de l'enfant, j'ai pu proposer des actions de prévention, dont les collègues se saisiront ou pas.

Par ailleurs, j'ai découvert le rôle du rééducateur et plus généralement du RASED dans l'analyse des demandes d'aide, dans les synthèses, les concertations... J'ai compris l'importance de faire passer les enseignants, les parents, l'enfant, d'un « regard-photo » qui fige l'enfant dans sa difficulté à un « regard-cinéma »<sup>56</sup> qui projette, qui prend en compte la dynamique dans laquelle se situe l'élève.

Enfin, ma réflexion sur l'aide rééducative de L. m'a fait parcourir non seulement les concepts de séparation, individuation, symbolisation, mais aussi m'a ouvert d'autres horizons de pensée.

J'ai envie de continuer ce chemin fait de découvertes, d'apprentissages de réflexivité... Le métier de rééducateur, maître G ou enseignant spécialisé chargé des aides à dominante rééducative, quelque soit le nom qu'on lui donne, a vraiment sa place pour moi à l'école. D'autant plus, avec les problématiques sociétales actuelles qui font que beaucoup d'enfants se construisent aujourd'hui avec des logiques totalement différentes de celles de l'école...

---

<sup>55</sup> Terme souvent utilisé par ma MAT pour se définir.

<sup>56</sup> Termes de Jacques Lévine, utilisés notamment dans son article : [Trente ans de lutte contre la méconnaissance du travail des rééducateurs. Le concept d'accompagnement interne,](#)

## **ANNEXES**

1. Fiche de préparation pour les ateliers cartons
2. Matrice du premier entretien parents
3. Projet d'aide spécialisée de L.



## **ATELIERS CARTONS**

### **1. Objectifs :**

Mise en route du langage.

Langage de situation (vocabulaire spatial, lié aux déplacements, au rapport du corps et de l'objet).

Langage de communication (interactions entre enfants ou enfant/adulte)

Langage d'évocation (par le jeu du faire semblant et lors du 3ème temps)

Socialisation.

Mise en route de la pensée (anticipation).

En résumé, cela aide les élèves à apprendre, à se sentir bien, à réfléchir, à parler, à avoir des idées pour ensuite travailler (se mettre en projet car à l'école il faut réfléchir avant d'agir).

### **2. Modalités :**

Environ une quinzaine d'élèves de la PS au CP.

Matériel : une soixantaine de cartons de toutes tailles, avec, si possible quelques très grands cartons.

45 mn environ.

Les élèves doivent enlever leurs chaussures.

### **3. Déroulement :**

#### ***3.1. Explications/Anticipation***

« Vous allez avoir un temps pour jouer avec ces cartons. Pendant ce temps, vous aurez le droit de faire ce que vous voudrez mais il faudra respecter 3 règles :

On n'a pas le droit de se faire mal. Il est interdit de faire mal aux autres.

Il ne faut pas casser (exprès) les cartons car si on les casse, on n'en aura plus pour jouer.

Tout ce qui se passe c'est « pour de faux », pour jouer, pour faire semblant. »

Demander les idées de chacun, essayer de les développer, les détailler.

Ex : « si tu mets un carton sur ta tête, tu aurais un casque, et alors tu serais qui ? »

#### ***3.2. Jeu***

Durée 20/25 mn pas moins car sinon les élèves ne construisent pas de jeu, et ils jouent « sous le regard » ; pas plus sinon ils sont trop excités.

Attention lors des premières séances. Il faut être très vigilant sur le cadre pour prévenir le danger. Vérifier qu'on reste bien « pour de faux », que les situations ne sont pas trop anxiogènes, réguler.

Ex : si un enfant est enfermé, dans le noir ou en déséquilibre, lui demander s'il n'a pas peur.

Il peut juste essayer seul d'appivoiser ses peurs.

Laisser les enfants jouer seuls ou à plusieurs.

Noter toutes les situations pour rebondir et faire avancer le bilan après.

### **3.3. Bilan**

Travail de décentration

Faire verbaliser les émotions ressenties. Ex : « C'était rigolo, embêtant, ça faisait peur ? »

Ensuite revenir (grâce aux notes) sur des situations intéressantes.

Ex : un enfant très inhibé qui a eut une idée ou pris une initiative. Si on la dit aux autres, il y a un travail sur l'estime de soi.

### **3.4. Rangement**

Avec tous les enfants, ranger (sans jouer) les cartons contre un mur.

## Entretien parents/enfant/rééducateur

1er rendez-vous (avant les séances préliminaires)

On se rencontre **suite à la demande d'aide formulé par l'enseignant** de la classe lors de la concertation (synthèse école/RASED) + expliciter la demande d'aide.

Je fais partie du **RASED** (Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté).

**3 enseignants spécialisés : psychologue scolaire, maître E**, d'adaptation qui travaille sur un versant plus méthodologique, didactique) et maître G ou **rééducateur**.

Je suis une maîtresse un peu particulière : je n'ai pas de classe et je travaille sur plusieurs écoles (18 sur et autour de XYZ). J'aide les enfants pour qui c'est compliqué de se mettre au travail, qui ont des problèmes de concentration, qui rêvent... Je travaille sur le "**devenir élève**". (à adapter en fonction des cas).

Mon support ce n'est pas le français et les mathématiques, c'est le **jeu** parce que je travaille sur l'**articulation du corps, des émotions, des relations et de la pensée**.

On ne se connaît pas encore, **je ne sais pas si je peux t'aider et toi tu ne sais pas si tu as envie de venir ici** car tu ne sais pas ce qu'on fait ici.

Je te propose donc qu'on se voie 3 fois pour que j'essaie de voir si je peux t'aider.

Au bout de 3 fois, on se revoit tous (parent/enfant et rééducateur), je vous donne mes **hypothèses**, ce que j'ai pu comprendre. On essaie d'identifier ce qui bloque et si une rééducation peut aider ... **Sinon**, je vous proposerai des **pistes plus adaptées**.

Si on part sur une rééducation, ce sera entre **20 et 30 séances de 45 mn**, une fois par semaine (parfois on est à cheval sur 2 années scolaires).

Je ferai un lien régulier avec ta maîtresse et tes parents. Par contre je ne parlerai pas des jeux, seulement des progrès car ce qui se passe pendant la séance t'appartient.

Est-ce que vous avez des questions?

# PROJET D'AIDE SPECIALISEE

*Projet spécifique d'aide rééducative*  
Enseignante chargée de l'aide à dominante rééducative : Mme Julie AUDEBERT

Nom : XXXX

Prénom : L.

Date de naissance : X/X/2002

Classe : CE2

Enseignante : XXXXXX

Ecole : XXXXX

## Eléments permettant l'indication d'aide rééducative :

*En classe, paroles de l'enseignante au X/10/2010 :*

L. a des difficultés pour rester concentrée et attentive, cela se ressent sur son attitude en classe (elle n'a pas une posture d'élève). Elle est assez immature et préfère jouer que de travailler. Elle participe mais manque de réflexion selon la maîtresse.

Au niveau des compétences scolaires, L. a une compréhension très faible ce qui rend incohérentes la plupart de ses réponses. Elle ne met pas de sens sur les nombres (décomposition difficile).

Par ailleurs L. ne tient pas compte des règles apprises, elle ne les réinvestit pas ou les détourne. Pourtant quand la maîtresse est avec elle, L. est capable de repérer ses erreurs, de se corriger.

*Les séances préliminaires les X/12/2010, X/01/2011 et X/01/2011:*

Lors des séances préliminaires, il est apparu que L. représentait bien, son imaginaire était enclenché et elle avait la capacité d'inventer des jeux de fiction. Par ailleurs, j'ai vu une évolution dans l'élaboration au cours de ces trois séances.

Cependant L. est dans le « faire-ensemble », « faire-plaisir », elle a encore des difficultés pour trouver sa place.

Enfin j'ai vu une fragilité au niveau de l'acceptation des règles : L. n'est pas motivée par la loi, elle ne fait pas référence à la règle.

*La famille, entretien avec les parents les X/12/2010 et X/02/2011:*

La maman de L. reconnaît sa fille dans le rapport difficile à la loi, elle dit que les règles n'ont pas de prise sur elle. Selon la maman, ses deux filles ont du mal à se séparer d'elle, se défusionner.

Elle exprime enfin la difficulté à faire travailler L. pour ses devoirs, elle ment, refuse, préfère jouer et s'y met à contre coeur. Et elle a l'impression que L. réinvestit pas ce qu'elle a appris et que cela lui importe peu.

*L'analyse du RASED :*

Etant donné que l'école de C. était une école prioritaire cette année par l'absence de rééducatrice les années précédentes et une forte demande d'aide au RASED lors des concertations d'octobre 2010, nous avons choisi de proposer 3 séances préliminaires à L. afin de voir si une aide rééducative était adaptée. En outre, L. est en classe de CE2 et un retard scolaire commence à se faire ressentir.

Suite à tous ces renseignements, je fais donc l'hypothèse que L. ne voudrait pas grandir, elle est partagée entre vouloir rester collée à sa maman et vouloir décider quand elle veut et comme elle veut (difficulté pour accepter les règles).

## Objectifs de l'aide rééducative : (construit en collaboration avec l'enseignant(e))

1. Rester concentrée, fixer son attention
2. Comprendre le sens des activités scolaires et répondre de façon ajustée
3. Développer l'efficacité dans les apprentissages (mémoriser et réinvestir les connaissances)
4. Être autonome dans son travail : se repérer, se mettre au travail et le mener à son terme et demander de l'aide face à la difficulté
5. Trouver sa place d'élève dans le groupe classe

## Dispositif et durée :

Rééducation individuelle (environ 25 séances hebdomadaires de 45 mn.

## BIBLIOGRAPHIE

*J'inscris ici tous les ouvrages, articles ou documents divers qui m'ont servi pour l'élaboration, la réflexion et l'écriture de mon mémoire professionnel et autour de la question de la séparation. Par conséquent, j'ai pu consulter, lire attentivement, ou simplement parcourir ces documents.*

### OUVRAGES :

4. **BARAT** Jean-Claude, La rééducation dans l'école, Paris : A.Colin, 1990.
5. **BION** Wilfred, Aux sources de l'expérience, PUF, 2003.
6. **DE LA MONNERAYE** Yves, La parole rééducatrice, Paris : Dunod, 2004.
7. **DUVAL-HERAUDET** Jeannine, Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent, Paris : EAP, 2001.
8. **GUILLARME** Jean-Jacques, **ERIKSEN** F., Ecouter l'enfant, aider l'élève, les outils de la réussite, Paris : EAP, 2004.
9. **JARDINE** Martine, Je fais garder mon enfant, Pocket, 1995.
10. **KAËS** R., Crise, rupture et dépassement, Paris : Dunod, 1978.
11. **METRA** Maryse, La première rentrée, les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle, Paris : EAP, 2000.
12. **WINNICOTT** D.W. De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris : Payot, 1969.
13. **WINNICOTT** D.W. Jeu et réalité, Paris : Gallimard, 1975.
14. **WINNICOTT** D.W. L'enfant et sa famille, Paris : Payot, 2002.

### ARTICLES / CONFERENCES :

6. **BERGES** Jean, La voix de la mère et la voix de son maître, in *l'enfant : entre liens et séparations*, actes du 15ème congrès de la FNAREN, Nanterre, 1999.
7. **BOUREGBA** Alain, Le développement de l'enfant à l'épreuve d'une difficulté parentale à lui opposer des limites, compte-rendu de conférence du congrès FNAREN, Reims, 2007.
8. **CICCONE** Albert, Les discontinuités dans les expériences intersubjectives et leurs devenir, in *Entre temps, autre temps, la rééducation*, actes du 23ème congrès de la FNAREN, Dôle, 2008.
9. **COUTOU-COUMES** Françoise Qu'est-ce qu'apprendre ?, in revue *Le Groupe Familial*, Octobre 1988, N°121.

10. **DUVAL-HERAUDET** Jeannine, Etre écolier pour être élève - Tiers symbolique, tiers social, tiers culturel - Quel « substrat » pour être élève ?, compte-rendu de conférence lors de la formation continue des rééducateurs, Vaucluse, 2002.  
[http://www.jdheraudet.com/textes/2002-07\\_mars\\_Etre\\_ecolier\\_pour\\_etre\\_eleve.pdf](http://www.jdheraudet.com/textes/2002-07_mars_Etre_ecolier_pour_etre_eleve.pdf)
11. **DUVERNEUIL** Erika, Séparation à l'entrée à l'école maternelle : les représentations des mères, in *Psychologie & Education*, 2010.
12. **GRABER** Jean-Luc, L'enfant et la loi, compte-rendu de conférence pour les Rééducateurs de l'Education Nationale, Isère, 1986.
13. **HAAG** Geneviève, Les apprentissages spontanés dans les premières étapes de maturation : préalables aux apprentissages préscolaires et scolaires, in *l'enfant : entre liens et séparations*, actes du 15ème congrès de la FNAREN, Nanterre, 1999.
14. **LECOQ** Christian Du lien à la séparation : la question de la solitude pour l'enfant, in *l'enfant : entre liens et séparations*, actes du 15ème congrès de la FNAREN, Nanterre, 1999.
15. **LEVINE** Jacques et **RANCON** Marie-Josèphe, La loi des quatre affiliations comme fondement des apprentissages, in *Je est un autre*, Chap.3. ESF, 2004.
16. **RAMIREZ LEVINE** Annie On laisse tomber un enfant, in *l'enfant : entre liens et séparations*, actes du 15ème congrès de la FNAREN, Nanterre, 1999.

### **REVUES :**

- Envie d'école n°8, L'école, de ruptures en passages, 1996.
- Envie d'école n°18, L'enfant, entre liens et séparations, 1999.
- Envie d'école n°28, Passages..., 2001.
- L'ERRE n°21, Tisser des liens,
- L'ERRE n°24, L'école maternelle comme prévention,
- L'ERRE, L'enfant : entre liens et séparations, actes du 15ème congrès de la FNAREN, Nanterre, 1999.
- L'ERRE, Entre temps, autre temps, la rééducation, actes du 23ème congrès de la FNAREN, Dôle, 2008.

### **TEXTES OFFICIELS :**

- **Décret** n°2004-13 du 5-1-2004, « Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de

handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

- **Décret** n°2004-026 du 10-2-2004, Annexe 1 : « Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré ».
- **Décret** n°2006-830 du 11-7-2006, « Socle commun de connaissances et de compétences ».
- **Circulaire** n°2006-137 du 25-8-2006 « Le rôle et la place des parents à l'école ».
- **Circulaire** n°2009-088 du 17-7-2009 « Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire ».

### **SITES INTERNET :**

- [Résultats de l'enquête PISA 2009 :](#)

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>.

- Article de Jacques Lévine déposé sur le site de Philippe Meirieu :

[http://meirieu.com/ECHANGES/levine\\_accompagnement\\_interne.pdf](http://meirieu.com/ECHANGES/levine_accompagnement_interne.pdf)

- Les quatre fonctions de Daniel Calin et Claudine Ourghanlian

<http://etab.ac-montpellier.fr/0660516c/pub/AVS/pdf/aider-calin-ourghanlian.pdf>

### **DIVERS :**

- Interview audiovisuelle de Alain **BOUREGBA**, in « Un parmi les autres » (documentaire sur les rééducateurs de l'éducation nationale), FNAREN, 2011.