

LE CHOIX
DE LA
REEDUCATION

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. LE CADRE INSTITUTIONNEL	3
I.1. Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté	3
I.1.1. Une équipe de trois professionnels	3
I.1.2. Deux missions essentielles	3
I.2. Le processus préalable	3
I.2.1. La demande d'aide	3
I.2.2. La spécificité des membres du RASED	5
I.2.3. L'analyse de la demande	6
I.2.4. L'observation en classe	7
I.2.5. La rencontre avec la famille	9
II. LE CADRE REEDUCATIF	11
II.1. Ce qu'est la rééducation	11
II.1.1. La rééducation	11
II.1.2. Le rééducateur	12
II.1.3. Les objectifs	13
II.2. Les particularités de la rééducation	14
II.2.1. Le cadre	14
II.2.2. Les médiations	14
II.2.3. L'espace rééducatif	15
II.2.4. Le processus rééducatif	15
III. A QUI S'ADRESSE LA REEDUCATION ?	16
III.1. Personne privée et personne scolaire	16
III.2. Les difficultés rencontrées	18
III.3. Les trois séances d'observation	19
III.4. Les indicateurs	23
IV. LE PROJET D'AIDE	27
CONCLUSION	30

« ...En définitive, la seule question qui se pose est de savoir s'il est indiqué ou non, lors des premières rencontres que l'on a avec un enfant, de lui proposer une rééducation ».

Yves de la Monneraye

I. LE CADRE INSTITUTIONNEL

I.1. Le RASED¹

Les textes officiels² définissant la structure et les missions du RASED m'ont permis, à mon arrivée sur ce nouveau poste, de mieux me situer dans le cadre institutionnel :

I.1.1. Une équipe de trois professionnels

« La composition du RASED garantit la présence de trois types de personnels afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées ».

I.1.2. Deux missions essentielles

« Le dispositif d'aides spécialisées contribue à assurer, avec les équipes pédagogiques, d'une part, la prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective et, d'autre part, la remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier. Il accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas ».

I.2. Le processus préalable

I.2.1. La demande d'aide

Le maître de la classe essaie d'ajuster ses conduites pédagogiques aux difficultés rencontrées par les élèves. Sa démarche s'inscrit dans le cadre du fonctionnement des cycles et s'appuie sur une pédagogie différenciée. Dans le cas où ces tentatives restent sans effet ou insuffisantes « pour certains élèves

¹ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°19 du 9 mai 2002

dont la situation nécessite une attention plus soutenue, parce qu'ils présentent des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique »¹, il fait appel au RASED en lui adressant une demande d'aide posée institutionnellement.

La demande d'aide pour N :

Je vais parler de N, que j'ai pu observer dans le cadre des lundis filés sur le poste de ma maîtresse d'accueil temporaire. Quand je la rencontre pour la première fois, le travail est déjà engagé. D'autre part, mon observation ne peut se faire que deux semaines sur quatre.

N a 4 ans, est actuellement en moyenne section. Elle fréquente régulièrement l'école depuis la petite section. Lors de la demande d'aide, la maîtresse explique que la fillette peut rester assise une journée entière sans bouger, qu'elle ne communique absolument pas avec les autres enfants, n'a aucune relation avec l'adulte, ne recherchant de contact ni par la parole ni par le toucher. Il est signalé que souvent, elle n'est pas très propre. La maîtresse ajoute que « N ne comprend rien quand on lui parle » et que, lorsqu'une activité est proposée, ses réponses sont tout à fait incohérentes, à tel point qu'elle se demande si la fillette n'est pas « folle ». De plus, elle ne mémorise rien, en apparence tout du moins, de ce qui se fait en classe, comme les comptines. Dans la cour, l'enfant ne joue pas, restant « collée » à sa petite sœur de 3 ans, scolarisée en petite section, dans la même classe qu'elle. Les parents de N, d'origine marocaine, parlent bien notre langue.

N montre si peu que le seul élément positif pour l'enseignante est sa « gentillesse ». On pourra se demander si ce terme ne revêt pas d'autres sens quand sont évoquées l'incapacité à entrer en relation

¹ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°19 du 9 mai 2002

de la fillette et son apathie dans laquelle, en effet, elle n'est pas dérangeante.

I.2.2. La spécificité des membres du RASED

La demande d'aide s'adresse au RASED, il lui appartient de déterminer avec précision le type d'aide dont l'enfant bénéficiera le plus, autrement dit de faire une pré indication. A ce titre, en tant que rééducatrice stagiaire, afin de pouvoir me positionner au sein d'une équipe pluri professionnelle, néanmoins privée de sa psychologue, il a été primordial pour moi de connaître à la fois le domaine d'intervention et les objectifs du rééducateur, mais aussi ceux des deux autres membres du RASED.

La définition des rôles de chacun des membres du RASED donnée par les textes officiels¹ permet de mieux situer les champs d'intervention des trois personnels : « Le maître chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique propose une aide aux élèves qui manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes. Ses actions visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite ».

« Le maître chargé des aides spécialisées à dominante rééducative intervient quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. Les aides doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. La (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages ».

« Le psychologue scolaire organise des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre et de s'investir dans la scolarité, le dépassement de la dévalorisation de soi née de difficultés persistantes ou d'échecs antérieurs. Il conseille aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés) ».

I.2.3. L'analyse de la demande

En réunion de synthèse, le RASED fait une première analyse des différents éléments donnés par le maître au sujet de l'élève. Le premier travail consiste à évaluer si l'enfant va pouvoir bénéficier plutôt d'une aide spécialisée à dominante pédagogique, d'une aide rééducative, de l'intervention du psychologue scolaire ou s'il a besoin d'une aide extérieure à l'école. A ce stade, une proposition d'aide extérieure peut d'ores et déjà être envisagée, par exemple quand la difficulté oriente d'emblée et sans équivoque vers le domaine médical.

J'ai appris, tant au fil de mes lectures que de mon expérience auprès des élèves que, lorsque les difficultés évoquées touchent l'investissement dans les activités ou les apprentissages, les relations aux objets ou aux personnes, que des comportements gênants, voire inquiétants s'installent, empêchant l'accès ou l'efficacité dans les apprentissages, l'aide à dominante pédagogique n'est pas adaptée dans un premier temps.

L'analyse de la demande d'aide pour N :

Pour N, le RASED écarte donc l'éventualité d'une aide à dominante pédagogique au vu des difficultés évoquées par la maîtresse. L'équipe doit maintenant

¹ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°19 du 9 mai 2002

déterminer si cette élève a besoin d'une aide rééducative, psychologique ou de soins. Seule l'observation permettra d'en savoir davantage sur l'enfant.

I.2.4. L'observation en classe

Une observation en classe, par un ou plusieurs membres du RASED, de l'élève pour lequel la demande est formulée, complète les éléments donnés par le maître. D'une part, elle permet de voir fonctionner l'élève dans le groupe classe, dans le lieu même où se révèle sa difficulté. D'autre part, elle apporte la possibilité de « croiser les regards » sur cet élève, en ce sens qu'elle favorise des perceptions différentes, chaque personne utilisant les approches spécifiques à sa pratique professionnelle.

L'observation dans la classe de N :

La rééducatrice va observer N en classe. La maîtresse explique que pour la première fois, la fillette a exprimé la veille de la joie lors d'une visite au zoo. N sourit à la rééducatrice et la regardera d'ailleurs plusieurs fois durant la séance. Elle trouve sur un tableau le symbole associé à son prénom (un rond rouge). Les élèves sont regroupés pour une discussion autour de la sortie au zoo. A la maîtresse qui lui demande ce qu'elle a aimé, elle ne répond pas, puis, encouragée, dit « grosse ». Elle ne peut rien dire d'autre malgré le soutien de la maîtresse. N, qui semble attentive aux remarques de ses camarades, sourit. Lorsque plus tard, la maîtresse lui demande ce que faisaient les singes, elle répond « une poupée ». Elle ne bouge pas durant cette séquence. Par contre, dans la salle de jeux, la fillette bouge son corps avec plaisir. Elle effectue avec la maîtresse des mouvements en miroir adaptés, agissant dans cet exercice par mimétisme.

Analyse : *N a conscience de son corps, elle fait preuve d'une unité dans les mouvements et peut éprouver du plaisir dans un exercice axé sur le*

corps. Néanmoins, son attitude en classe est statique et ses réponses incohérentes interrogent quant à ses modes de compréhension. Ni le corps ni la parole ne sont investis sur le mode relationnel. Au-delà de l'imitation, il semble que le sens n'émerge pas. Winnicott définit la personnalisation comme un processus par lequel le Moi se fonde sur un Moi corporel. Ce sont le « handling »¹, c'est-à-dire la manière dont l'enfant est traité, manipulé, soigné, l'expérience instinctuelle et les expériences paisibles qui fondent le sentiment que l'enfant a de sa personne dans son corps. A travers cet éveil de la vie instinctuelle de l'enfant, s'élabore une représentation imaginaire des parties de son corps et de leurs fonctions. En prenant sens, ces fonctions permettent la constitution de ce que Winnicott appelle une « réalité psychique interne » et un schéma corporel de plus en plus étendu, au fur et à mesure que s'établissent un intérieur et un extérieur dont la peau est la membrane frontière. Anzieu² précise que la peau remplit cette fonction dès la vie intra-utérine et que les sensations cutanées éveillent le système perception-conscience, sous-tendant un sentiment d'existence qui fournit la possibilité d'un espace psychique originaire.

L'observation travaillée en synthèse RASED interroge sur plusieurs postes : inhibition, déficience, versants pathologiques... ? Une observation rééducative est décidée, à travers laquelle on va évaluer les possibilités pour N de bénéficier de cette aide ou d'une autre. Une rencontre avec la famille est envisagée.

¹ GOLSE, B. (1985) Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris : Masson (p 85)

² ANZIEU, D. (1995) Le moi-peau. Paris : Dunod

I.2.5. La rencontre avec la famille

« Les parents ont un rôle irremplaçable auprès de leur enfant. La collaboration véritable avec les parents permet à ceux-ci de ne plus se sentir seuls confrontés à la difficulté de leur enfant, de mieux la comprendre, de mieux analyser la situation, de partager leurs angoisses et leurs interrogations, de prendre une certaine distance par rapport à des ressentis de culpabilité éminemment subjectifs, donc à retrouver une certaine créativité qui les guidera pour aider leur enfant, de leur place et dans leur fonction. Leur redonner leur place afin qu'ils fassent eux-mêmes, semble l'objectif à atteindre ».¹

La rencontre avec la famille de N :

La rééducatrice organise une rencontre avec la famille de N : c'est sa maman qui vient au rendez-vous. Dans un premier temps, la maman écoute attentivement ce que lui dit la rééducatrice des difficultés de sa fille à l'école. Puis, elle explique qu'à la maison, l'enfant parle beaucoup, pose des questions, soulignant toutefois qu'elle n'a commencé à parler que vers l'âge de deux ans « très peu et très mal ». La maman dit qu'il est arrivé à N de l'insulter en faisant comme le voisin. En présence d'inconnus, elle ne dit rien, est « timide » et ressent « les gens peu souriants comme dangereux ». Elle peut d'ailleurs dire quand elle n'aime pas quelqu'un. Sa fille est d'après elle la préférée de son papa, même s'il s'en occupe peu. La rééducatrice énonce en quoi le rôle du papa est important et aide la maman à réfléchir à des situations où il pourrait s'impliquer davantage dans la vie scolaire de N. Interrogée sur sa propre relation à sa fille bébé, la maman dit qu'elle la lavait, l'habillait, lui faisait les repas, mais ne lui parlait pas car elle pensait qu'elle ne comprenait pas. Aujourd'hui encore, la maman dit ne pas converser avec sa fille car elle pense qu'« elle est trop petite ». Tout en

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 310)

rassurant la maman, la rééducatrice affirme que N peut comprendre beaucoup de choses si on les lui explique. Elle l'incite à partager de véritables moments avec sa fille autour d'activités vécues et parlées.

Analyse : *Il apparaît chez la maman de N une bonne volonté. On ne sent pas de problème de rejet de l'enfant, plutôt une ignorance de ce qui est bon pour elle. Cette maman « prend soin » de son enfant mais n'est pas dans une relation structurante avec elle, ne sait comment y être. Winnicott décrit les premières relations entre la mère et son nourrisson comme étant un maternage où prennent source les premières expériences affectives qu'il nomme « le holding »¹. Il explique que si la mère ne se révèle pas assez bonne et encadrante, l'espace extérieur devient menaçant, des troubles fonctionnels et psychiques apparaissent chez l'enfant. Dans les réponses adaptées et répétées de la mère, le nourrisson va trouver les signes de son omnipotence, lui donnant le sentiment qu'il crée lui-même l'objet de la satisfaction. C'est la répétition de ces expériences qui donne de la force à son Moi faible, qui établit son sentiment d'être au monde et qui est à la base du sentiment de soi, de l'identité. Une mère qui ne rend pas effective l'omnipotence du nourrisson en ne répondant pas à sa demande, substitue son besoin à celui de son enfant, induisant chez lui un comportement de soumission qui est, pour Winnicott, le premier stade du « faux-self »², ensemble de relations artificielles. Les observations faites sur N interrogent en ce sens. La supposée « gentillesse » ne serait-elle pas plutôt soumission ? On est frappé également par la distorsion entre le comportement en classe et celui*

¹ GOLSE, B. (1985) Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris : Masson (p 83)

² id (p 84)

décrit par la maman dans le cadre familial. S'il n'est pas encore possible d'en donner une interprétation, ceci démontre, si la maman dit vrai, que N n'est pas enfermée dans quelque chose de rigide et qu'une aide de type scolaire peut être possible. L'entretien met en évidence que la relation mère/fille présente des carences. La rééducatrice a évoqué l'éventualité d'un travail rééducatif pour N et en a expliqué la démarche à la maman, qui donne son accord. Une autre rencontre est prévue ultérieurement.

II. LE CADRE REEDUCATIF

II.1. Ce qu'est la rééducation

Avant d'aller plus loin dans le travail avec N, il est important de mieux comprendre la rééducation, de connaître ses caractéristiques, ses spécificités.

II.1.1. La rééducation

Jeanine Duval-Héraudet définit ainsi cette aide à l'intérieur de l'école : « Pour l'aider à rendre sa pensée « disponible », pour l'aider à s'inscrire d'une manière symbolisée dans la collectivité scolaire, l'école doit pouvoir proposer à l'enfant un lieu « entre-deux », entre pédagogie et soin. Cette aide doit offrir à l'enfant, dans une aire de transitionnalité, le moyen de transformer en représentations ce qu'il a éprouvé, en faisant fonctionner pour lui-même ses capacités imaginaires, ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes ses formes (par le corps, les images et les mots) ». ¹

La rééducation, à l'intérieur d'un cadre spécifique, met en œuvre une situation qui instaure un processus dynamique de transformation du sujet en déplaçant le jeu

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 268)

et l'action vers le symbole et la représentation des conflits, ce qui rend l'enfant plus apte à s'approprier le savoir.

II.1.2. Le rééducateur

« La première tâche du rééducateur est de créer un espace d'écoute à l'intérieur de l'école avec les enseignants et les parents ».¹

Le rééducateur occupe pour l'élève une place différente de celle de l'enseignant et bien sûr de ses parents : « Le rééducateur accepte une position consistant à ne plus être dispensateur d'enseignement pour l'enfant. Il s'adresse à un enfant appartenant à des contextes dont il n'est pas le référent, ni familial ni scolaire. Il s'adresse à un être humain en difficulté d'inscription symbolique qu'il prétend aider par son accueil, son écoute et son accompagnement à mieux s'inscrire dans ses différents contextes de vie. Il abandonne une position de maîtrise à son égard, et accepte de « ne pas savoir » ou de ne pas comprendre trop vite et à sa place ce qui le concerne. Le changement de place du rééducateur semble constituer un élément fondateur et décisif de l'acte rééducatif ».²

Le rééducateur remplit trois fonctions auprès de l'élève : il est le garant de la loi et veille à ce que les règles du cadre soient respectées, il est partenaire symbolique, se met au service imaginaire de l'enfant en symbolisant des partenaires à sa demande, il est à l'écoute de l'enfant, l'accepte tel qu'il est avec ce qu'il produit, sans le juger ni interpréter ses productions.

¹ LA MONNERAYE, Y. (de) (1991) La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire. Toulouse : Privat (p 13)

² DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 331)

II.1.3. Les objectifs

Le premier objectif que doit se fixer le rééducateur pour l'enfant est de favoriser chez lui l'émergence d'un sujet autonome. En effet, « l'acte d'apprendre engage le sujet et son désir. Considérer le sujet en l'enfant, c'est admettre que celui-ci est mû par son inconscient, et que nombre de ses attitudes, de ses réactions, de ses symptômes, échappent à sa volonté consciente. C'est croire en l'effet de la parole. C'est reconnaître que le sujet doit advenir comme un sujet mû par un désir qui lui soit propre. C'est postuler que le sujet est responsable de ce qu'il construit à partir des événements qu'il subit, et c'est du moins lui assigner cette responsabilité. »¹

Le rééducateur va donc s'intéresser non plus à l'élève qui apprend mal mais à une personne qui dysfonctionne et qui en souffre. Il lui appartient alors de créer les conditions d'une rupture avec la situation objective qu'est la relation pédagogique de la classe, cadre de l'échec. Cette rupture est difficile à faire, d'autant plus que l'élève qui vient le voir est encore et toujours objet, objet d'un signalement, objet d'une demande de la part du maître.

Le rééducateur doit par ailleurs aider l'enfant à « réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions ; (re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social ; achever de construire ou rendre accessibles les ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève ; s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant ».¹

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 276)

II.2. Les particularités de la rééducation

II.2.1. Le cadre

Le cadre est un ensemble de règles, de caractéristiques, de repères qui spécifient un espace. Le cadre structure, sécurise l'élève. Il lui permet de s'investir. La rééducation propose un cadre de travail tout à fait particulier.

Il distingue deux espaces distincts : le dedans et le dehors. Le dedans représente ce qui nous appartient, est interne alors que le dehors représente ce que l'on perçoit de la réalité extérieure et qui nous est imposé. De ce fait, personne ne nous dérange pendant la séance et on ne sort pas de la salle. De la même façon, on n'amène rien de l'extérieur pour la séance et on n'emporte rien.

Le cadre, caractérisé par sa permanence, est constitué d'éléments stables qui permettent à l'élève de se sentir en sécurité :

- le temps (la séance dure quarante-cinq minutes, une fois par semaine, le même jour, à la même heure)
- le lieu (il s'agit d'un lieu clos, distinguant le dedans et le dehors, et particulier dans le sens où il permet à l'enfant, à l'intérieur de l'école, de fonctionner sur un mode différent de celui attendu habituellement)
- les règles (on fait semblant, on ne se fait pas mal, on ne fait pas mal à l'autre, on ne casse pas volontairement le matériel)
- la confidentialité (le rééducateur ne raconte pas ce que l'élève dit ou joue pendant les séances, l'enfant, lui est libre d'en parler ou pas)

II.2.2. Les médiations

La médiation permet de passer de deux (la relation duelle) à trois. Le troisième terme n'est pas un sujet, c'est un objet, un support, une substance, quelque chose d'inanimé qui va faire changer la nature de la relation.

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 268)

« Les médiations offertes, supports de l'expression et de la parole de l'enfant, se situent nettement en rupture avec celles de la classe, centrées sur les apprentissages. Dans l'agir des jeux, par la relation avec un adulte, l'enfant va être renforcé dans son Moi, revalorisé narcissiquement, d'une manière qui lui sera utile pour affronter la réalité sous toutes ses formes, qu'elle soit familiale ou scolaire ».¹

De plus, on peut penser que ce qui n'est pas dicible par l'enfant, mais qui le gêne, ne peut être exprimé que par des détours, notamment par l'intermédiaire du jeu symbolique, dans le « faire semblant ».

II.2.3. L'espace rééducatif

L'espace rééducatif est un espace transitionnel qui, par sa fonction contenante, doit permettre d'accueillir les projections imaginaires et les expérimentations novatrices du sujet avec attention et bienveillance, sans les juger. L'enfant peut alors y inventer des scénarios, s'essayer à des expériences nouvelles, répéter, régresser ou innover. Il joue le rôle qu'il choisit et n'est plus celui qui subit mais celui qui décide. Il peut ainsi, selon les situations, exprimer des problématiques puis les dépasser en les mettant en scène.

II.2.4. Le processus rééducatif

Le processus rééducatif est le mécanisme dynamique qui, dans l'interrelation, va permettre des transformations de situations. Ces situations, amenées et mises en place par l'enfant à l'aide de supports, sont prises en compte par le rééducateur qui, par ses interventions, va peu à peu infléchir le déroulement de l'action. L'enfant réagit, reçoit et intègre ou non les propositions. La vigilance du rééducateur va s'exercer autour de ce jeu d'actions réactions. Les supports

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 327)

utilisés vont être un moyen de créer des situations sur lesquelles l'enfant et le rééducateur vont travailler pour amener progressivement des changements qui permettront des réorganisations donnant valeur personnelle et sens aux événements. Les aménagements et adaptations successifs sont le fondement même du processus rééducatif. Ces facteurs de changement favorisent l'ajustement progressif des comportements de l'enfant face aux situations, l'intégration de repères et l'accès aux registres culturels.

III. A QUI S'ADRESSE LA REEDUCATION ?

La rééducation s'adresse à des enfants qui ne peuvent entrer dans le rôle d'élève. Ils ont à surmonter des difficultés personnelles qui surviennent en relation à des situations scolaires. Ils ont souvent des défaillances dans les processus de symbolisation et des troubles relationnels.

« Il s'agit de sujets dont les troubles de l'adaptation à l'école, les désordres du comportement moteur ou les difficultés de réalisation scolaire correspondent soit à la réalisation en quelque sorte symbolique d'une difficulté personnelle, historique, vécue, soit à un désordre affectif et/ou relationnel que l'école vient révéler. On observe alors souvent entre le sujet et son entourage, dans le cours même de son histoire, des rapports aléatoires, difficiles, ambigus. Ils affectent la relation qui s'établit entre l'attachement et la rupture, le lien et la séparation. Ces difficultés soulèvent parfois la question du choix entre une rééducation et une psychothérapie ».¹

III.1. Personne « privée » et personne « scolaire »

¹ GUILLARME, J-J. (1992) L'évaluation des aides à l'enfant. Issy-les-Moulineaux : EAP (p 12)

J.J. Guillarmé et D. Luciani développent une notion qui définit les deux parties d'une même personne et qui explique les interactions entre elles : « Tout individu se développe sous l'effet de multiples attentes : celles de sa famille et celles de la société notamment. Avec chacune il va devoir composer pour s'établir peu à peu comme personne : se dégager de sa famille sans rompre avec elle pour autant, répondre et se plier ensuite aux différentes attentes sociales sans renoncer à être lui-même évidemment. Le « sujet » s'édifie à partir de ce double mouvement. Non pas, comme on a pu le croire un temps, par une série d'empilements et même d'emboîtements successifs de paroles, de savoirs et d'apprentissages, mais dans un tumulte fait d'approximations et de variations aléatoires de la « distance » qui sépare et relie en lui deux « personnes » : la personne « privée » et son histoire, la personne « sociale » et ses changements. »¹

« A l'école chaque jour, dans le cadre de la classe et même hors de celle-ci se croisent, et parfois se rencontrent, ces deux aspects de l'individu. Un dialogue harmonieux permet alors à l'élève de garder chacun de ces mondes à sa place : au sujet, l'expression des désirs, l'imagination vigoureuse, la capacité de créer et l'écart face aux normes ; à l'ordre scolaire en revanche la raison prévalente, la distance par rapport à l'affect, le raisonnement bien droit et l'apprentissage tenace. Les élèves en difficulté hésitent tous, semble-t-il, avant de trouver un équilibre entre ces deux versants de la personne. Dans certains cas le dialogue paraît impossible, dans d'autres cas il reste soumis à de nombreux aléas. On peut avancer l'hypothèse que la plupart des troubles de l'adaptation scolaire et de l'apprentissage sont caractérisés par l'irruption brutale, subtile ou lancinante de

¹ GUILLARME, J-J. et LUCIANI, D (2000) Prévenir et éduquer. Paris : EAP (p 108)

la personne privée dans les fragments du champ scolaire préservé par l'élève. C'est le bouleversement de cet ordre établi qui définirait l'inadaptation. »¹

III.2. Les difficultés rencontrées

Les difficultés évoquées dans les demandes d'aide, rencontrées par ces enfants qui présentent des troubles à l'école sont le point de départ du travail pour le RASED. Cependant, comme nous l'explique J. Duval-Héraudet, il est important de ne pas s'en tenir simplement à ce que l'enfant montre : « Il semble que l'enfant ne veut pas apprendre, comme s'il y avait renoncé. C'est de l'ordre d'une impossibilité, d'un empêchement. Les difficultés d'attention, de concentration, l'agressivité qui surgit sans raison apparente, peuvent être souvent, quoique non exclusivement, considérées comme des symptômes, expression d'autre chose, d'un conflit, d'une souffrance, d'insécurité intérieure, de perte de repères. Des comportements gênants, inquiétants, peuvent manifester une souffrance à être là, à l'école, avec les autres. Le risque serait de remédier à la difficulté manifeste sans voir son rôle éventuel « d'avant poste » d'une difficulté plus profonde qui cherche à s'exprimer ainsi. D'inefficaces, les réponses centrées sur les apprentissages peuvent être alors dangereuses car elles tendent à réduire ces enfants au silence, à renforcer leurs défenses et à les confirmer dans leur échec. Il est donc nécessaire de s'interroger systématiquement sur le statut de cette difficulté, sur son sens, sur un éventuel « en deçà » du symptôme, car nous savons qu'un symptôme n'est que « la partie visible d'un iceberg », un compromis élaboré par le registre symbolique en fonction de causes qui peuvent être extrêmement variées. Un ou des symptômes ne constituent donc pas des

¹ GUILLARME, J.-J. et LUCIANI, D (1997) La réussite de l'élève en difficulté Tome 1 Comprendre. Paris : EAP (p 196)

indicateurs valables ni de l'origine des difficultés, ni de ce qui serait nécessaire à l'enfant ».¹

Y. de La Monneraye souligne lui aussi l'importance qu'il y a à respecter le symptôme : « Le principe de départ est qu'une difficulté scolaire, à fortiori un échec scolaire, peuvent s'analyser comme un symptôme ; ce en quoi la théorie psychanalytique est utile au rééducateur, c'est dans l'abord qu'elle propose du sens du symptôme. En effet, tout le monde s'acharne à faire disparaître les symptômes ; le drame, c'est qu'on fait disparaître dans la même opération le sens dont ils sont porteurs pour le sujet, même si ce sens est inconscient. Il y a là un « meurtre du sens » dont les conséquences sont incalculables pour l'élève ».²

Il est donc essentiel de considérer que les difficultés ou l'échec, les symptômes ont un sens. Cependant, on ne peut envisager de donner une même réponse devant un même symptôme car le même signe peut avoir chez des sujets différents des sens très divers.

III.3. Les trois séances d'observation

Suite à la demande du maître au RASED, après la rencontre avec l'enseignant et avec les parents, si l'hypothèse d'une rééducation éventuelle a été formulée, l'élève et le rééducateur se rencontrent pendant quelques séances préliminaires. Ces séances permettent de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses émises par l'équipe du RASED concernant la difficulté et la situation globale de cet enfant. Elles permettent au rééducateur de mieux le connaître et d'évaluer ce qu'il pense pouvoir ou ne pas pouvoir lui proposer.

« Pour l'enfant, c'est le temps de connaître un peu cet adulte qui lui propose de l'aider, et la fiabilité de sa parole, ainsi que celle du cadre de cette aide. C'est le

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 97)

² LA MONNERAYE, Y. (de) (1991) La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire. Toulouse : Privat (p 44)

temps qui lui est offert pour comprendre quel genre de travail tout à fait inhabituel lui est proposé au sein de l'école, et d'en apprécier, d'en évaluer pour son propre compte ce qu'il pourrait en retirer. C'est le temps avant de s'engager, le temps pour pouvoir vérifier s'il pourra ou non refuser cette aide, comme on le lui a annoncé, si sa parole et sa décision en seront respectées, le temps de voir s'il « n'est pas en train de se faire avoir » une fois de plus, sachant que seule la certitude qu'il peut avoir de pouvoir refuser, accrédite la valeur de son acceptation, si jeune soit-il. »¹

Nous commençons donc, conformément à ce qui a été décidé en synthèse RASED, les trois séances d'observation rééducative de N.

1^{ère} séance d'observation

La première rencontre entre N et la rééducatrice est l'occasion pour elles de faire connaissance. La fillette ne sait pas dire quel âge elle a : 3 ans...4 ans. Elle nomme sa sœur « S », puis, pour décrire son papa, dit « une tête », pour décrire sa maman « des yeux ». Elle ajoute, en montrant tout son corps et aussi sa tête, « Papa a coupé tout ça ». A la rééducatrice qui lui demande si elle dit ça pour rire, elle répond « oui ». Interrogée sur ses jouets, elle dit « tourné », puis « 2 maillots ». Quand la rééducatrice lui demande ce qu'on fait avec les maillots, elle dit « fermé...avec la clé ». Pour citer les jours de la semaine, elle dit « le 6 » et à la rééducatrice qui lui demande si elle a encore quelque chose d'important à dire, elle répond « une porte...comme ça » (en ouvrant ses bras comme pour signifier quelque chose de grand). Questionnée sur la classe, elle dit qu'elle aime « les dessins et les ronds », qu'elle préfère être à l'école pour « le dessin et les étiquettes ». Dans le dessin de la famille que la rééducatrice lui propose de faire, plusieurs personnes sont représentées par un seul et même personnage.

¹ DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP (p 100)

Analyse : Pendant toute la séance, N a une attitude statique. Elle est « posée » sur sa chaise, absolument rien ne bouge. Son regard s'allume parfois sans qu'on puisse y donner un sens particulier, puis s'éteint. Elle comprend les mots à sa façon, semble faire des associations qui n'ont de sens que pour elle. Quand elle est soutenue par la rééducatrice, N peut donner quelques éléments de réponse. Les mots qu'elle réussit à émettre fusent, jaillissant de sa bouche comme une explosion. La seule chose sur laquelle elle se positionne est son plaisir à être à l'école qu'elle réussit à exprimer. Elle peut donc, comme sa maman l'avait relaté, être capable de se positionner en sujet.

2^{ème} séance d'observation

La séance commence : N, muette, ne fait que regarder la rééducatrice et jette un regard vers moi. Devant cette attitude passive, la rééducatrice propose un jeu de « faire comme elle », auquel la fillette adhère, donnant très légèrement des positions différentes à ses doigts et vérifiant que la rééducatrice fait de même. Puis, N joue sans parler avec des petits personnages : elle sépare les garçons et les filles en les plaçant dans des lieux différents. Ensuite, une cordelette sert à instaurer un échange entre la fillette et la rééducatrice : cette dernière tient la cordelette et invite N à s'en saisir, mais la fillette laisse à plusieurs reprises la cordelette filer sous ses doigts sans la retenir. Au bout d'un moment, elle réussit à exercer une légère pression sur la corde lorsqu'elle passe entre ses doigts, mais ne la serre pas. Elle parviendra plus tard à agir sur la corde, à la retenir. Lorsqu'au cours de l'échange, le corps de la rééducatrice et celui de N se frôlent, la fillette, qui, jusqu'alors, ne s'est exprimée que pour répondre à des questions, dit : « Tu m'as touchée ».

Analyse : *Pendant la première partie de la séance, N ne bouge pas, ne prend aucune initiative, n'accepte de faire qu'après avoir été très sollicitée mais néanmoins respectée dans le temps qui lui est nécessaire pour se mettre en action. Elle agit peu sur son environnement mais sépare toutefois les personnages féminins des personnages masculins. Sans donner de sens à ce « tri », on peut penser qu'elle a conscience de son identité sexuée. Dans la seconde partie de la séance, N entre pour la première fois dans un échange relationnel. Elle exerce son pouvoir d'agir sur l'autre en tirant et lâchant la corde. On peut noter une évolution puisque pour la première fois, la fillette dit quelque chose d'elle-même : sa difficulté à toucher est manifestée par deux fois, dans le rapport à l'objet et à son propre corps. Le toucher peut être vécu comme intrusif, peut-être dangereux, en tout cas étonnant. La relation à la maman, nous l'avons vu, semble présenter des carences. Nous nous demandons si cette relation est trop carencée pour permettre à la rééducation d'être efficiente, et s'il est possible de restaurer quelque chose de cette relation.*

3^{ème} séance d'observation

En arrivant dans la salle, N ne s'assoit pas. Puis, encouragée à le faire, elle rapproche sa chaise au plus près de la table, jusqu'à ce que son corps soit serré entre les deux meubles. Elle se balance ensuite sur sa chaise. Elle y reste « collée », se penchant juste pour une ébauche de jeu. Un peu après, la fillette accepte de quitter sa chaise pour échanger avec la rééducatrice par l'intermédiaire d'un ballon, puis d'une corde. Au cours du jeu, N se tient d'abord éloignée de la rééducatrice. Ensuite, elle se tourne pour pouvoir lui faire face. Puis, elle tend les mains tout près de celles de l'adulte et dans un jeu où on fait

rouler un crayon, vient toucher le bout du doigt de la rééducatrice. En début de séance, N ne dit rien, ne veut pas répondre aux questions, puis au fil du temps émet quelques mots « ballon » « jaune » « attraper », et enfin quelques bribes de phrases « je veux passer dessous » « vas-y » « maintenant, on joue à ça » « c'est pas ouvert, c'est fermé ». Au cours du dessin, en se servant des feutres, elle nomme des couleurs qu'elle connaît bien, et dit : « le noir, il faut pas le prendre ».

Analyse : *Au cours de cette séance, N a un peu parlé avec les mots, mais s'est beaucoup exprimée avec son corps. Une progression s'est effectuée dans l'approche puisque c'est la première fois que la fillette ose toucher le corps de l'autre. Elle accepte ainsi la relation, la recherche, même si c'est timidement. C'est la première fois aussi que N s'autorise à montrer quelque chose de l'élève en nommant les couleurs. A cette occasion, elle démontre qu'elle a acquis des connaissances et intégré des interdits (la couleur noire n'est pas autorisée dans sa classe). Elle est donc bien dans une dimension sociale. Cette séance permet de dire que, pour N, les choses ne sont pas aussi statiques qu'elles ne le semblaient, qu'il y a une dynamique possible, que la fillette est « accessible ». Néanmoins, N n'entre à aucun moment dans le jeu symbolique.*

L'analyse des séances nous permet de mieux comprendre les difficultés de l'enfant, d'émettre des hypothèses sur sa problématique, mais ne nous donne pas d'éléments de réponse quant à la pertinence d'une aide rééducative.

III.4. Les indicateurs

Pour permettre de poser l'indication d'aide rééducative, Jeanine Duval-Héraudet propose, après avoir récolté les diverses informations pendant les trois séances

d'observation, d'analyser plusieurs critères qui guident le rééducateur dans le choix qu'il a à réaliser pour l'élève.

Nous allons, au travers du cas de N, étudier un à un ces éléments spécifiques qui, s'ils sont confirmés, garantissent la faisabilité du travail rééducatif.

- Les difficultés de l'enfant se manifestent à l'école.

L'entretien avec la maman de N permet de mettre en évidence qu'il y a un clivage entre le comportement de la fillette à la maison et son attitude à l'école. De plus, N nous a montré lors de la troisième séance d'observation qu'elle est « accessible » et a pu se montrer différente de ce qu'elle est en classe. Ces deux points nous démontrent qu'elle n'est probablement pas sur un versant pathologique et qu'il y a peut-être une place pour une aide rééducative.

En effet, c'est lorsque les difficultés se manifestent dans tous les lieux de vie, avec des troubles rigides et permanents, des mécanismes défensifs structurés et qu'il semble que l'évolution est bloquée, qu'une psychothérapie paraît plus adaptée à l'élève.

- Il semble avoir renoncé aux apprentissages, être indisponible pour ceux-ci.

Peut-on déjà parler de renoncement en moyenne section ? Néanmoins, la maîtresse note que N est en marge de ce qui se passe autour d'elle et n'investit pas le travail scolaire.

- Son indisponibilité vis-à-vis des apprentissages semble en lien avec une difficulté ou une impossibilité actuelle à exprimer, à élaborer, à symboliser, à métaboliser son histoire personnelle et scolaire.

N est d'abord dans une quasi-impossibilité de s'exprimer oralement. Ses rares paroles étant souvent dépourvues de sens pour son interlocuteur, l'élaboration d'échanges verbaux est donc difficile, mais l'observation rééducative permet de constater qu'elle peut entrer dans un échange corporel puis verbal par le biais de sa position d'élève, peut-être moins engageant dans un premier temps.

- On fait l'hypothèse que cette difficulté à symboliser est provisoire.

Nous gardons cette hypothèse présente à l'esprit sachant que le terme des trois séances n'a qu'une valeur indicative et non impérative. Le chemin qui mène à la symbolisation sur le mode de l'école est long, d'autant plus que N n'est encore qu'en moyenne section. De plus, nous avons été attentifs à d'autres changements intervenus.

- On fait l'hypothèse que l'enfant se trouve enfermé, aux prises avec un conflit psychique, avec de l'angoisse, des questions non résolues qui se heurtent à des réponses sous forme d'impasses.

N éprouve une grande difficulté à entrer en relation. Ceci nous laisse supposer qu'elle se trouve effectivement « enfermée ».

- Les événements réels ou fantasmatiques de son histoire ont pu conduire l'enfant, pour se protéger de l'angoisse, à une inhibition, un arrêt, « une panne » du fonctionnement imaginaire. Le registre symbolique a pu construire, lui, des symptômes.

N semble présenter des signes d'inhibition. L'inhibition a des répercussions corporelles et scolaires intenses. Pour Freud¹, l'inhibition est l'expression d'une restriction fonctionnelle du Moi, un moyen de défense visant à éviter un conflit générateur d'angoisse et de culpabilité.

- Une grande quantité d'énergie psychique est mobilisée par le maintien du symptôme et n'est plus disponible pour la scolarité.

N semble être dans ce processus. Ajuriaguerra² décrit la souffrance de l'enfant inhibé, incapable d'une activité intellectuelle violemment désirée : il se bloque alors devant la tâche à accomplir, il essaie en vain de recommencer comme si un autre portait un jugement sur sa capacité d'accomplissement ou de planification,

¹ FREUD, S. (1926) Inhibition, symptôme et angoisse. Paris : PUF

² AJURIAGUERRA, J. (1993) « Ontogénèse de la motricité in Psychomotricité ». Médecine et hygiène.

il se sent témoin de son inefficacité. Ceci entraîne au niveau de l'activité elle-même, un état de tension angoissante.

- Cependant, cet enfant semble se situer dans une recherche active de solutions pour lui-même, ou dans un appel à l'autre. Il semble possible qu'il reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant.

Non, N n'est pas dans un appel à l'autre. Pour un enfant sur le versant de l'inhibition, il est difficile d'exprimer une demande d'aide. Néanmoins, le désir manifesté pour la première fois d'être en relation lors de la troisième séance peut être interprété comme le début d'une demande.

- L'enfant dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles, qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation.

Le seul fait que N ait accepté de modifier son comportement à l'issue de quelques séances d'observation laisse augurer de sa capacité à s'auto-réparer dans le cadre de l'école.

« Au cours des trois séances d'observation, le rééducateur confronte l'enfant à des situations mobilisant les capacités de jeux et de transformation du matériel verbal ou graphique. Il retient notamment, pour aider à poser l'indication, les capacités suivantes »¹ :

- capacité de l'enfant à se soumettre à un cadre temporel de référence.
- capacité d'élaborer une relation.
- capacité de jouer et d'entrer dans le « faire-semblant ».
- capacité de créer du symbolique.
- capacité à se distancier du fantasme, à bien distinguer l'imaginaire de la réalité.

Les indicateurs, qui garantissent l'intérêt d'un travail rééducatif pour l'enfant, ne sont utilisables que s'ils sont étudiés simultanément et en complémentarité avec l'analyse du contenu des séances et au regard des éléments fournis par l'entretien avec la famille.

Toutes les conditions nécessaires pour commencer une aide rééducative ne sont pas remplies au terme de l'observation de N. En effet, elle a montré qu'elle respectait le cadre, qu'elle pouvait commencer à établir une relation, mais elle n'accède pas encore au jeu symbolique. Néanmoins, nous savons que l'évolution d'un enfant n'est pas linéaire et que tout ne peut être donné à voir en trois séances. De plus, la rééducatrice a mis en évidence chez N des changements qui montrent une évolution. Elle décide donc de s'appuyer sur ces derniers et de proposer le travail rééducatif à la fillette. Nous élaborons donc le projet d'aide de N.

IV. LE PROJET D'AIDE

« Toute forme d'aide spécialisée revêt une signification aux yeux des élèves qui en bénéficient, ainsi que de leurs parents, et suscite en même temps une inquiétude face aux difficultés reconnues et l'espoir que ces difficultés pourront être réduites. Il est donc essentiel que l'élève soit associé à la démarche et en perçoive clairement le sens et l'utilité, quelle que soit la forme d'aide choisie. Les parents doivent être informés et associés au travail concernant les difficultés de leur enfant dans des conditions qui préservent la confiance en l'école et facilitent le processus d'aide ».²

¹ GUILLARME, J-J. et LUCIANI, D (1997) La réussite de l'élève en difficulté Tome 1 Comprendre. Paris : EAP (p 228)

² Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°19 du 9 mai 2002

L'aide rééducative n'engage pas seulement le rééducateur. On peut donc parler de contrat rééducatif qui engage plusieurs partenaires autour d'un projet :

- L'enfant fait le choix de sa rééducation, en est acteur.
- Les parents donnent leur accord, autorisent leur enfant à changer, à aller vers plus d'autonomie, à faire un travail dont quelque chose va leur échapper.
- Le maître garde toute sa place d'enseignant auprès de l'élève, a un regard positif sur le travail mis en place, autorise l'enfant à sortir de la classe, à « manquer » une partie du travail scolaire.
- Le rééducateur, après avoir vérifié que l'indication est la bonne, est d'accord pour engager le travail rééducatif et en garantit le cadre.

Le projet d'aide se construit grâce aux éléments qui ont déterminé l'indication, c'est-à-dire dans l'articulation entre ce qui émerge des séances et ce qui est mis en évidence par les indicateurs.

Le projet d'aide de N s'articule autour de 4 objectifs à atteindre :

- **Entrer en relation avec ses pairs et avec les adultes**

Moyens :

- Se montrer empathique : cette capacité à se mettre à la place de l'enfant permet au rééducateur de lui signifier qu'il comprend ce qu'elle lui montre, ce qu'elle ressent.
- L'accompagner en respectant son rythme, ses silences. Le temps de la rééducation n'est pas le temps scolaire et s'il s'inscrit dans un cadre temporel, son contenu est le temps de l'enfant.
- Ne pas contraindre son corps en le touchant, en l'obligeant à toucher ou à bouger, respecter son immobilité.
- Etre contenant, pouvoir recevoir ses projections, accueillir ses manifestations diverses.

- **Etre sujet « actif »**

Moyens : - Permettre à l'enfant d'être partie prenante de sa rééducation, lui donner le choix d'accepter ou de refuser cette aide contractuelle.
- Lui laisser l'initiative de son jeu, ne pas choisir pour elle.

- **Distinguer réalité et imaginaire**

Moyens : - Marquer les séances dans leur temporalité, le temps du jeu étant distingué du retour à la réalité.
- Lui faire préciser si ce qu'elle dit, c'est « pour de faux » ou « pour de vrai ».

- **Réussir à jouer pour entrer dans des processus de symbolisation**

Moyens : - Se mettre en miroir en lui « renvoyant » corporellement ou verbalement une image d'elle.
- Avoir une fonction conteneur, mettre en mots les émotions exprimées pour l'aider à les élaborer sur un mode cognitif.
- Etayer le jeu, permettre à l'enfant de résoudre ainsi un problème qui, sans assistance, aurait été au-delà de ses possibilités.
- Proposer des situations, en créant parfois des moments de rupture, de surprise pour faciliter l'émergence des prises de conscience.

Les outils : Dans un premier temps, la nature de l'outil de travail est sans importance. C'est celui que l'enfant s'appropriera et qu'elle investira, qu'il conviendra d'utiliser.

L'évaluation : Pour le rééducateur, c'est vérifier si le projet est cohérent, s'il permet des transformations, s'il modifie les relations, s'il retentit sur des éléments donnés.

Evaluer l'aide rééducative, c'est aussi comparer les effets des actions conjuguées et complémentaires des différents partenaires du projet que sont l'enfant lui-même, les parents, l'enseignant et le rééducateur.

Pour N, on notera les modifications qui ont lieu mais surtout on appréciera sa capacité de transformation au travers de la manière dont l'enfant évolue tout au long de la rééducation.

CONCLUSION

Poser une indication d'aide rééducative est un cheminement jalonné d'observations, de questionnements, de formulations d'hypothèses, confirmées ou non par des étayages théoriques. Ce parcours amène à confronter en permanence pratique et théorie. D'une part, l'analyse du contenu des séances, qui permet d'émettre des hypothèses concernant la problématique de l'élève, se fait à l'aide de notions théoriques. D'autre part, les indicateurs de prise en charge rééducative, qui garantissent l'opportunité d'une aide à l'intérieur de l'école, se travaillent au travers des éléments issus de ces séances. C'est bien la combinaison de toutes ces informations qui, dans un mouvement de va et vient, détermine le choix rééducatif et permet ensuite de cibler des objectifs spécifiques pour l'élaboration du projet de l'élève. Chaque élève présente un fonctionnement unique compte-tenu de son histoire, de son vécu, de son environnement et de l'appréhension qu'il a du monde scolaire, des apprentissages. La compréhension de ce mécanisme ne peut se faire de façon linéaire et absolue. Pour N, tous les critères de prise en charge rééducative n'étaient pas réunis à la fin de l'observation. Néanmoins, la prise en compte par la rééducatrice d'éléments positifs, garants d'une évolution possible, a été déterminante pour poser l'indication. Le rééducateur travaille, dans le cadre d'une relation particulière, avec un enfant qui, dans toute sa complexité, est en difficulté face

à son devenir d'élève. Il s'agit d'une rencontre, basée sur la confiance et le respect. Cette rencontre n'a de sens que si elle est à la croisée des liens entre l'enfant, sa famille, l'enseignant et le rééducateur. La relation créée aide N à évoluer au travers de la rééducation. Les éléments recueillis dans l'accompagnement progressif de l'élève permettent à la rééducatrice d'apprécier la dynamique du processus rééducatif, les effets scolaires, et à l'équipe du RASED d'envisager ou non un relais vers un autre type d'aide si nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Bulletin de l'éducation nationale n°19 du 9 mai 2002

Ouvrages lus ou consultés

ANZIEU, D. (1995) Le moi-peau. Paris : Dunod

DUVAL-HERAUDET, J. (2001) Une difficulté si ordinaire. Paris : EAP

FREUD, S. (1926) Inhibition, symptôme et angoisse. Paris : PUF

GOLSE, B. (1985) Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris : Masson

GUILLARME, J-J. (1992) L'évaluation des aides à l'enfant. Issy-les-Moulineaux : EAP

GUILLARME, J-J. et LUCIANI, D (1997) La réussite de l'élève en difficulté
Tome 1 Comprendre. Paris : EAP

GUILLARME, J-J. et LUCIANI, D (2000) Prévenir et éduquer. Paris : EAP

LA MONNERAYE, Y. (de) (1991) La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire. Toulouse : Privat

Revue

AJURIAGUERRA, J. (1993) « Ontogénèse de la motricité in Psychomotricité ». Médecine et hygiène.

