



HAL
open science

Le maître G : passerelle entre l'école et la famille...

Nadia Gadouche-Degallaix

► **To cite this version:**

Nadia Gadouche-Degallaix. Le maître G : passerelle entre l'école et la famille.... Education. 2007. dumas-00689422

HAL Id: dumas-00689422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689422>

Submitted on 19 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gadouche Degallaix Nadia

CAPA-SH option G



*L*e maître G :
passerelle entre
l'école et la famille...

Année 2006-2007

IUFM 59-62 - Lille



000000135027

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme ~~Mette~~ M.¹ **DEGALLIX**
né(e) le **9.12.1968**
à **ARAAS**
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme ~~Mette~~ M.¹ **DEGALLIX**

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *de maître G, passée entre l'école et la famille*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

| | OUI | NON |
|--|-----|-----|
| - Consultation sur place | X | |
| - Diffusion par intranet | X | |
| - Diffusion par intranet et extranet | X | |
| - Diffusion par intranet, extranet et internet | X | |
| - Prêt | X | |
| - Prêt entre bibliothèques | X | |

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *27/03/07*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr



* *
*

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE | 2 |
| I) Collaborer avec la famille et l'enseignant | 2 |
| A) Appréhender l'élève dans sa globalité..... | 2 |
| B) Limiter le malentendu école -famille..... | 3 |
| C) Les textes réglementaires : Les parents partenaires officiels de l'école..... | 4 |
| II) Tendre vers une collaboration constructive, créatrice avec les parents et l'enseignant | 6 |
| A) Créer une institutionnalisation qui fera une place à la rééducation dans l'école. | 6 |
| 1) Définition de l'institutionnalisation..... | 6 |
| 2) La triangulation. | 7 |
| B) Changer d'attitude vis-à-vis des parents..... | 7 |
| 1) <i>La famille selon la théorie des systèmes</i> | 7 |
| 2) <i>Restaurer les parents dans leur parentalité</i> | 8 |
| 3) <i>Donner du temps</i> | 9 |
| C) L'entretien, outil spécifique et privilégié du rééducateur. | 9 |
| 1) <i>définition de l'entretien</i> | 9 |
| 2) <i>Modalités de l'entretien</i> | 10 |
| 3) <i>Les objectifs de l'entretien</i> | 10 |
| 4) <i>Les qualités nécessaires à développer</i> | 11 |
| III) Les répercussions d'une collaboration constructive et créative avec les parents et l'enseignant sur l'enfant- élève | 14 |
| A) Un changement de regard. | 14 |
| B) Une restauration de l'estime de soi. | 15 |
| 1) <i>Chez les parents</i> | 15 |
| 2) <i>Chez l'enseignant</i> | 15 |
| 3) <i>Chez l'enfant</i> | 16 |
| C) Une restauration du désir d'apprendre..... | 16 |
| DEUXIEME PARTIE : EXPERIENCE DE PRATIQUE REEDUCATIVE | 17 |
| I) les outils du Maître G pour aider à la collaboration : | 17 |
| A) Avec le maître de la classe..... | 17 |
| 1) <i>La demande d'aide</i> | 17 |
| 2) <i>L'entretien de clarification</i> | 18 |
| B) Le premier entretien avec les parents. | 19 |
| 1) <i>L'accueil</i> | 20 |

| | |
|---|----|
| 2) <i>Le déroulement</i> | 20 |
| 3) <i>Synthèse</i> | 22 |
| C) Avec l'enfant : les séances préliminaires..... | 22 |
| D) Avec les membres du RASED : Les synthèses. | 24 |
| E) Avec l'enseignant, l'enfant et ses parents : Le Projet Individualisé d'Aide. | 25 |
| II) La rééducation | 26 |
| A) Le projet rééducatif..... | 26 |
| 1) <i>Le projet rééducatif individuel</i> | 26 |
| 2) <i>Le projet de groupe</i> | 27 |
| B) Les séances de rééducation..... | 28 |
| 1) <i>Le cadre de rééducatif</i> | 28 |
| a) <i>Le rôle du cadre rééducatif</i> | 28 |
| b) <i>Les différentes parties du discours lors de l'énonciation du cadre rééducatif</i> | 28 |
| 2) <i>L'analyse des séances de rééducation de Clément</i> | 29 |
| 3) <i>Les bilans intermédiaires</i> | 32 |
| CONCLUSION : | 34 |

* *
*

Introduction

Lorsqu'un élève pose problème à l'école la communication n'est jamais simple : mon expérience d'enseignante et de directrice d'école m'a confrontée plusieurs fois à cette réalité.

Il y avait forcément « *un coupable de la difficulté* », soit l'institution, soit les parents, soit l'enfant. Ces discussions pouvaient même déboucher sur un conflit larvé où chacun considérait l'autre responsable de cet état de fait.

Je comprends aujourd'hui qu'il était difficile et douloureux de reconnaître ma difficulté. Malgré tous mes efforts, l'élève ne parvenait pas à apprendre. Souvent, celle-ci était occultée et rejetée. Il était plus facile d'adopter une attitude intrusive au niveau de la vie familiale et de trouver une faille dans la fonction parentale. Ainsi au lieu de créer un climat de coopération où chacun enseignant, parents, enfant travailleraient dans le même sens, un mur d'incompréhension s'était levé.

Maintenant, ma position face aux parents, à l'élève, au maître de la classe a changé .C'est avec le statut d'institutrice chargée de « *l'aide spécialisée à dominante rééducative* » (ASDR) que je vais désormais rencontrer les parents d'élèves.

A présent, mon intervention concernera des élèves en difficultés scolaires, globales ou particulières, éventuellement auprès d'élèves handicapés. Elle visera selon la circulaire du 30 avril 2002 « *l'ajustement progressive des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficience dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi¹* ». Ceci avec « *l'accord des parents et dans la mesure du possible avec leur concours²* ».

Une de mes missions consistera désormais à transformer « *en partenariat la trop fréquente rivalité parents, enseignants³*. »

Mais comment instaurer de bons rapports et quelles sont les conditions pour établir une relation de confiance avec les parents, l'enseignant et l'enfant ?

Lorsqu'un enfant est en difficulté « *c'est tout le système autour de l'enfant qui est en difficulté : l'enfant, les parents, le maître de la classe.⁴* » Il y a donc dysfonctionnement. Quelle doivent être alors mes attitudes, mon action face à ce dysfonctionnement ? Comment changer le regard de chacun pour faire évoluer le processus : celui de la famille sur l'enfant, celui de l'enseignant sur l'enfant et sa famille, celui des parents et de l'enfant sur l'institution scolaire ?

Ce changement de regard sera-t-il possible et aura-t-il des répercussions sur la rééducation de « *l'enfant-élève* » ?

Le maître G apparaît comme un trait d'union entre le système familial et scolaire. Des qualités relationnelles sont requises. La relation est en effet une des trois missions dont le référentiel de compétences destiné aux

¹ Circulaire du 30 avril 2002

² Circulaire du 30 avril 2002

³ Le supra-système éducatif. In le groupe familial^o121 .1988

⁴ De La Monneraye Yves (1999). La parole rééducatrice. Paris :Dunod.

enseignants spécialisés fait état. « *Il s'agit d'échanger et de communiquer dans le respect de l'éthique professionnelle¹* ».

C'est la raison pour laquelle l'entretien avec les différents partenaires apparaît comme un outil de travail essentiel, qui requiert une certaine conduite. En effet, comment parler avec les parents des difficultés de leur enfant, avec les enseignants de leur désarroi ? Comment les écouter sans les juger ou les culpabiliser ?

Aujourd'hui plusieurs axes de travail me permettent de définir problématique « **Quels types de relations entre les enseignants, parents et enfant vont permettre à celui-ci d'accéder à une identité d'élève ?**

J'utiliserai le temps de réflexion que représente la réalisation de ce mémoire pour clarifier ma position et ainsi constituer la coque de ma future identité professionnelle.

En effet, devenir maître G nécessite une transformation de mon rôle d'enseignante.

Dans ce mémoire, j'aborderai les raisons pour lesquelles il est fondamental de collaborer avec la famille, l'enfant et l'enseignant, puis je définirai comment cette collaboration peut s'instituer, enfin je m'intéresserai aux répercussions de ce partenariat sur la rééducation de « *l'enfant-élève* ».

Dans une seconde partie, par un aller retour permanent entre les apports de la formation et les premières expériences du terrain, je relaterai et analyserai mon expérience d'aide rééducative auprès des enfants et les relations entretenues entre les différents partenaires en utilisant les outils théoriques énoncés dans la première partie.

*

Première partie : partie théorique.

I) Collaborer avec la famille et l'enseignant.

A) Appréhender l'élève dans sa globalité.

L'élève accueilli à l'école fait partie d'une famille, d'une culture. Il a une histoire personnelle qui s'est construite au sein de sa famille. Le rôle des parents est donc essentiel dans la construction de la personnalité de l'enfant.

« *Les enfants que l'on va accueillir en rééducation ne sont pas tellement dissociables de leur famille* »² dit Yvan Darrault.

¹ Bulletin officiel du 8 mai 1997.

² Darrault Yvan (1991). L'indication de rééducation à l'école ; Brétigny sur Orge, conférence AREN 91.

Cependant cet enfant va devoir rompre avec un environnement connu pour se trouver au milieu d'autres enfants, et être sollicité par un adulte qu'il ne connaît pas. Il va devoir se plier à d'autres règles, d'autres normes et la coupure peut-être vécue dans une grande souffrance.

Les enseignants pensent souvent avoir face à eux des élèves venus apprendre, ce qui demande à l'élève une disponibilité d'esprit, une maîtrise de ses affects, une curiosité et un désir. Mais, des histoires de famille difficiles, des environnements sociaux lourds, les petits heurts de la vie peuvent influencer sur leur réceptivité et leur développement. Le maître G travaille avec un enfant dans sa globalité avec comme objectif que celui-ci devienne élève. Comme nous le dit Yves de La Monneraye « *Il est donc dans une position où il aide un élève à être un élève, tout en l'accueillant dans sa position d'enfant* ». ¹

Pour Jeannine Duval-Héraudet: « *L'école est souvent un lieu d'expression de la difficulté, mais de difficultés qui sont souvent à l'articulation entre vie privée, vie scolaire et vie sociale. Les difficultés peuvent provenir de l'école. Des relations difficiles, des vécus trop éloignés, des attentes non partagées peuvent alimenter un déficit* ».

Le malentendu famille- école peut alors s'installer.

B) Limiter le malentendu école -famille.

Selon François Dubet : « *Si la guerre n'est pas ouverte entre l'école et les parents, règne parfois la paix armée, à la frontière des compétences attendues des uns et des d'autres* »³. Ainsi n'est-il pas rare de voir les uns et les autres se disputer le bien des enfants et s'opposer sur les limites de leur territoire respectif.

Pour François Dubet : « *La ligne de démarcation entre l'instruction et l'éducation reste incertaine* ».⁴

Les parents attendent de l'école qu'elle instruisse et éduque leur enfant. L'institution attend des parents qu'ils mobilisent des compétences pour favoriser l'apprentissage de leur enfant. Mais il ne s'agit pas ici de détailler les reproches mutuels qui émanent des relations parents- enseignants.

Longtemps l'école s'est trouvée préservée du monde. Elle a été coupée de la vie sociale par sa discipline et ses modes de vie, à bien des égards elle était plus proche du couvent que de la réalité quotidienne. Ce système ne laissait guère de place aux parents, l'autorité des maîtres n'était guère contestée. Les écoles accomplissaient les destins inscrits dans la naissance de chacun.

Puis la massification scolaire a changé les règles. L'école s'est donnée pour idéal de placer tous les élèves sur un pied d'égalité et à terme qu'ils réussissent par leurs propres compétences. Ce n'est plus la naissance qui détermine la carrière scolaire, c'est la performance, même si celle-ci reste peut-être dépendante d'un contexte social.

¹ De La Monneraye Yves (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod.

² Duval-Héraudet Jeannine (2001) .Tendre vers une collaboration constructive, créatrice avec les parents. ERRE n°20.

³ Dubet François (1997). Ecole famille : Le malentendu. Textuel

⁴ Dubet François (1997). Ecole famille : Le malentendu. Textuel

Peu à peu l'enseignement de masse a produit quelques effets inquiétants, échecs scolaires massifs, déresponsabilisation des parents. Les tensions, voire les ruptures entre l'école et certaines familles ont conduit celles-ci à ressentir de la peur, de l'agressivité, de l'indifférence, de la méfiance à l'égard de l'institution scolaire. En effet, les parents ont l'impression d'être engagés dans un système qu'ils ne maîtrisent pas. Pour Anny Cordié « *Lorsque l'école cesse d'être égalitaire, la confiance se retourne alors en défiance* ». ¹

De leur côté, les enseignants ne voyant pas les parents des élèves en difficulté, en déduisent que ceux-ci ne se soucient guère de l'école. Plus encore, ils les catégorisent dans le rôle « *de mauvais parents* » alors qu'ils sont simplement en souffrance « *car il y a une véritable douleur à s'entendre dire que son enfant est agité, en échec scolaire, qu'il faudrait rencontrer un psychologue, aller dans une classe spécialisée* » nous dit Anny Cordié.

Les enseignants ont ressenti de leur côté les mêmes sentiments, considérant l'école comme leur territoire. Ces dernières années, on a assisté à un changement du statut de l'enfant. Peu à peu, l'enfant s'est imposé à côté de l'élève. Les maîtres s'intéressent davantage à la psychologie de l'enfant. Il importe que l'enfant soit aussi heureux à l'école et puisse s'épanouir. L'école ne fabrique plus seulement des citoyens, elle fabrique aussi des individus. Se pose alors la question de l'ouverture de l'école, des droits des élèves, de la place des parents.

La dimension subjective de l'expérience scolaire est de plus en plus essentielle. À l'ordre stable des institutions s'est substitué le jeu de relations entre parents, élèves et leurs enseignants. Rappelons que les conflits parents /enseignants perturbent grandement l'enfant. Les critiques des parents disqualifiant l'enseignant, démotivent l'enfant et peuvent même entraîner chez lui un rejet de l'école et plus profondément une inhibition massive

Le conflit peut également rejaillir sur l'enfant qui risque de devenir une victime de représailles plus ou moins conscientes de l'enseignant.

Il apparaît donc nécessaire de proposer une association riche parents / enseignants. Cela suppose que chacun reconnaisse à l'autre ses prérogatives. Les échanges doivent se faire dans le sens d'une coopération active qui ne peut être que bénéfique à l'enfant. La mission de relation du maître G prend ici tout son sens.

C) Les textes réglementaires : Les parents partenaires officiels de l'école.

Pour Jean-Claude Barat, « *L'enfant, le seuil de l'école une fois franchi devient instantanément élève* » ³. Les parents de cet enfant deviennent alors de fait des parents d'élèves. Le législateur a souhaité que les deux institutions famille / école collaborent.

¹ Cordié Anny. (1998). *Malaise chez l'enseignant*. Paris. Seuil

² Dubet François (1997). *Ecole famille : Le malentendu*. Textuel

³ Barat Jean-Claude (1990). *La rééducation dans l'école*. Paris .Colin.

La loi sur l'éducation du 10 juillet 1989 désigne les parents d'élèves comme membre de la communauté éducative. « *Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école¹* ».

Leur présence à l'école est réglementée, un droit de regard leur est accordé, et plus encore, un pouvoir de décision concernant la scolarité de leur enfant.

La semaine des parents à l'école est instituée et vise « *à instaurer un partenariat éducatif, durable avec les parents dans un esprit d'ouverture, de confiance réciproque et de respect mutuel²* ».

La charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle insiste sur le rôle de l'ouverture de l'école, en particulier vers les parents, invités à participer et à collaborer.

Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002, le législateur réaffirme la nécessité de ce partenariat : « *des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes. Sans cette relation confiante et continue qui conduit les parents à comprendre et à soutenir le travail fait à l'école et les maîtres à expliquer les raisons de leur exigence et à accepter d'écouter les familles, l'échec menace et pour certains la déscolarisation³* ».

En ce qui concerne l'ASH, le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du premier degré précise « *l'articulation et la cohérence entre les projets des partenaires⁴*. » Les textes mettent également l'accent sur la nécessité d'une collaboration avec l'enseignant et avec la famille. Ainsi dans la circulaire du 10 février 2004, le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du premier degré stipule que « *les enseignants des RASED interviennent en complément des actions d'aide conduite par l'enseignant de la classe et en concertation étroite avec ce dernier⁵* ». Il s'agit donc pour l'enseignant spécialisé d'échanger avec l'enseignant de la classe afin de connaître les stratégies d'apprentissage déjà mises en place, d'échanger de points de vue sur l'élève en difficulté.

Plus loin, le législateur précise que « *l'enseignant spécialisé met en oeuvre des pratiques pédagogiques (...) au sein d'une équipe pluricatégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familiale et sociale des élèves.⁶* » Il y a ici volonté d'appréhender la difficulté scolaire comme un processus qui ne peut être détaché des autres contextes de vie de l'élève.

Cette collaboration avec les parents était déjà affirmée dans la circulaire du 9 avril 1990. « *L'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et dans toute la mesure du possible avec leur concours⁷* ». Il s'agit pour le législateur d'obtenir l'accord écrit des parents dans un double objectif, d'une part obtenir l'autorisation de prise en charge rééducative, d'autre part rechercher leur collaboration.

¹ Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989.

² Bulletin officiel n°34 du 17/9/1998.

³ Ministère de l'éducation nationale. Q'apprend-t-on à l'école maternelle.

⁴ Circulaire n°2004-026 du 10/02/2004

⁵ Circulaire n°2004-026 du 10/02/2004

⁶ Circulaire n°2004-026 du 10/02/2004

⁷ Circulaire du 9/04/1990

Ces principes sont réaffirmés dans la circulaire du 26 février 2004. « *L'instituteur spécialisé favorise l'établissement d'une relation de confiance et d'une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet¹* ».

Le partenariat est donc réaffirmé avec force dans les différentes lois, décrets et circulaires qui organisent notre travail. Il y a nécessité de collaborer, de travailler en partenariat en reconnaissant le rôle et le statut de chacun. Il n'est pas question d'ingérence dans la sphère privée de la part de l'école et réciproquement. Il s'agit de travailler conjointement pour le bien de l'élève.

Mais comment établir des relations entre les différents partenaires lorsque celles-ci sont tendues voire rompues. Quelle est la place du maître G ? De quels outils dispose-t-il pour favoriser ce partenariat ?

II) Tendre vers une collaboration constructive, créatrice avec les parents et l'enseignant.

A) Créer une institutionnalisation qui fera une place à la rééducation dans l'école.

1) Définition de l'institutionnalisation.

Selon Yves de La Monneraye « *l'exercice de la rééducation implique que soit soutenu le paradoxe suivant : celui d'un engagement institutionnel du rééducateur comme condition d'une écoute désengagée à l'intérieur de l'institution scolaire.²* »

En effet, comment accueillir au sein de l'institution scolaire la possibilité d'une écoute des difficultés, voir de la souffrance tout en respectant l'exigence de l'institution scolaire à savoir que l'enfant apprenne ?

Pour Yves de la Monneraye et pour Jean-Claude Barat, ce paradoxe d'un milieu d'écoute dans un lieu voué aux apprentissages peut se tenir dans un processus d'institutionnalisation. Tous deux insistent sur l'institutionnalisation de la rééducation avec les différents partenaires, membres du RASED, enseignant de la classe, parents, enfant : « *Cette institutionnalisation est le préalable incontournable à toute rééducation, il s'agit de se positionner nettement à l'intérieur de l'école, de coexister par rapport à des objectifs, décider d'analyser ensemble les dysfonctionnements lorsqu'ils se produiront³* ». Empruntée au domaine thérapeutique et pédagogique, la notion d'institutionnalisation est reprise par Yves de La Monneraye pour penser la possibilité d'un acte qui n'est ni thérapeutique, ni pédagogique : **la rééducation à l'école.**

Il s'agit de créer des institutions, c'est-à-dire de définir ensemble les lieux et les moments où chacun aura une tâche précise, un rôle précis et sera protégé dans ses relations aux autres par des règles édictées en commun.

La possibilité d'une rééducation doit s'inscrire dans le projet d'école. Enseignants et parents ont été informés de ce dont il s'agit. Ainsi dans le projet d'école seront prévues les modalités d'appel aux membres du RASED, les spécificités des différents membres et de leurs interventions. Le RASED se situe dans l'école, le

¹ Circulaire du 26 février 2004

² De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod.

³ De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod.

partenariat maître, maître G et maître E, psychologue est institué à priori, avant que les problèmes ne surviennent.

Cette institutionnalisation ne garantit pas l'absence de dysfonctionnements mais le contrat préalable permettra d'analyser ces dysfonctionnements.

2) La triangulation.

Pour chaque nouvelle rééducation, une création institutionnelle est à réinventer avec un maître, des parents, un élève avec la mise en place de structures triangulaires pour éviter les confusions de fonctionnement. Entre les différents protagonistes de cette situation, va se créer une situation triangulaire où « *chacun aura sa place à tenir, s'interdira de prendre celle de l'autre et dont le rééducateur sera le garant*¹ » nous dit Yves De la Monneraye.

Le sujet ne peut exister qu'au sein d'une structure triangulaire qui ne soit pas confuse. Le triangle se compose de l'élève, du maître G et de l'enseignant. Un autre triangle peut être défini par l'élève, le maître G, les parents. Chacun conservant son rôle et une place qui lui est reconnue, le cadre rééducatif se met en place. Le maître G s'inscrit dans un réseau de relations triangulaires qui concernent l'école, de manière à restaurer l'envie d'apprendre dans la classe. Le rééducateur fait institution avec chaque partenaire. Chacun est donc traité comme sujet. Pour Yves De La Monneraye : « *C'est cette structure, où le refus est possible qu'il faut toujours mettre en place au départ. Il n'y a pas de sujet s'il ne peut refuser*² ».

Le rééducateur fait institution avec chaque partenaire. Chacun est donc traité comme sujet. Pour Yves De La Monneraye « *C'est cette structure, où le refus est possible qu'il faut toujours mettre en place au départ. Il n'y a pas de sujet s'il ne peut refuser*³ ».

Chacun doit conserver son rôle institutionnel et aider l'enfant à s'autonomiser en lui offrant «un espace d'échappement ».

« L'aire intermédiaire d'expériences » qu'est la rééducation replace l'enfant dans la structure triangulaire c'est-à-dire « *la structure où on est obligé de se parler et où la parole n'est pas entendue de tous à la fois*⁴ ».

Faire institution, ce n'est pas seulement rappeler la fonction de chacun, c'est accepter aussi la possibilité de chacun de dire non. Entre le rééducateur et les différents partenaires s'ouvre un espace de parole.

Pour que l'institutionnalisation se crée, il ne suffit pas de l'annoncer, elle doit naître d'un travail relationnel lors des entretiens avec l'enseignant les parents et l'enfant.

B) Changer d'attitude vis-à-vis des parents.

1) La famille selon la théorie des systèmes.

¹ De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod

² De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod

³ De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod

⁴ Envie d'école n° 5 janvier 1996

Selon Alain Brun une famille est « *un ensemble durable d'individus définis par un ensemble d'interrelation* »¹. En tant que système vivant, la famille s'auto-régule, elle doit s'adapter au changement des différents moments de son organisation ainsi qu'aux changements de la société.

Chaque famille organise ses interactions selon des règles qu'elle a développées et qui permettent à chaque membre de faire l'apprentissage de ce qui est permis et défendu dans le système relationnel.

La famille n'évolue pas de façon linéaire et progressive mais par paliers imposés par l'évolution des différents membres du groupe. Si la famille, pour des raisons diverses, redoute le changement, elle peut soit le refuser, soit nier les raisons de le faire. Cette réaction est piégeante pour l'enfant. Très souvent, il n'est pas très sûr de lui et de son désir de changer, de grandir. L'évolution naturelle d'un enfant peut déclencher parfois des crises familiales, car elle réactive des conflits anciens ou dévoile des équilibres précaires. La difficulté de l'enfant vient parfois s'insérer dans des circuits relationnels entre la famille et l'école. Le maître G devra analyser comment cela se joue et quelles stratégies devront être adoptées pour aider l'enfant et permettre la création de nouveaux registres de communication. Pour que l'enfant change, il faut que le système familial le laisse changer et puisse accepter le déséquilibre momentané pour en créer un autre

La difficulté représente un compromis « *entre une loyauté invivable et une trahison impossible.* »

Il en résulte une paralysie, un arrêt du temps selon Guy Ausloos « *qui perpétue la souffrance l'enfermant dans une logique qui dépasse l'enfant*² ».

Si les systèmes ont contribué à l'émergence du problème, ils devraient contribuer à sa disparition. Le rôle du maître G n'est pas de solutionner le problème de l'enfant ou sa famille ou de l'école mais qu'eux trouvent une solution dans leurs ressources et compétences.

L'important, est de créer le cadre permettant d'activer le fonctionnement familial et scolaire qui se trouve bloqué afin que chacun puisse à nouveau utiliser les compétences dont il dispose.

2) Restaurer les parents dans leur parentalité.

Lorsque l'enseignant sollicite le RASED au sujet d'un enfant, il donne son point de vue sur le problème. Il en décrit les manifestations et énonce souvent des hypothèses sur les causes du problème et parfois même des solutions. Il paraît donc légitime, avant d'engager quoi que ce soit, de recueillir le point de vue des familles. Pensent-ils qu'il y a problème ? Sont-ils d'accord entre eux sur la définition du problème ? Sont-ils d'accord avec l'institution scolaire ? Le travail du maître G. consiste à mettre l'enfant en position de sujet de ses apprentissages et de son devenir. Il s'agit de faire la même démarche avec les parents. Ils ne doivent pas être l'objet d'un objectif surtout si on a pris l'habitude de penser, parler et agir à leur place, ne faisant que renforcer leur sentiment d'incompétence en tant que parents. Il s'agit de les considérer comme sujets. Rien

¹ Brun Alain (2004). Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires . Colloque FNAME . RETZ

² Ausloos Guy (1995). La compétence des familles. ERES

n'est décidé à leur place : « *Redonner le pouvoir aux familles, le pouvoir de penser par elle-même, le pouvoir de trouver des solutions à leur problème¹* », nous dit Guy Ausloos .

« *La famille est compétente* » a écrit ce même auteur. Elle est capable d'imaginer les aides dont a besoin leur enfant. Le maître G est là pour les aider à retrouver le chemin vers leurs ressources et leurs compétences bloquées.

La famille a souvent une conception linéaire du problème scolaire de leur enfant en difficulté. Une seule hypothèse vient à l'esprit : Le travail du maître G consiste à permettre la formulation d'autres hypothèses à partir de ce que va dire la famille. Les informations données par la famille, sans liens apparents, vont construire une nouvelle réalité de l'échec scolaire.

3) Donner du temps.

Ausloos dit des familles « *Qu'elles ne sont pas résistantes mais qu'elles ont besoin de temps²*. » Pour Dominique Guichard, « *les familles ne sont ni résistantes ni désintéressées des problèmes de leur enfant³* » mais il y a des cicatrices encore ouvertes, des souffrances passées encore présentes que n'entend pas l'institution scolaire. L'école est souvent trop pressée d'amener des solutions à des familles méfiantes, échaudées qui ont besoin de la restauration de l'estime d'elles-mêmes, de temps pour se lancer dans des changements. Elles devront observer, évaluer, expérimenter pour trouver leurs propres solutions. C'est ce processus que le maître G. doit mettre en place et non plaquer des solutions préfabriquées. Le fait que la prise en charge rééducative s'échelonne sur plusieurs mois permet de proposer aux parents plusieurs entretiens qui seront espacés autorisant la réflexion à s'inscrire dans le temps.

C) L'entretien, outil spécifique et privilégié du rééducateur.

1) définition de l'entretien.

L'entretien est l'outil spécifique et privilégié du rééducateur dans son travail avec la famille et l'enseignant.

Pour Daniel Lagache « *L'entretien est une situation provisoire d'interactions et d'inter-influences essentiellement verbales entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé⁴* ».

L'entretien est une rencontre qui répond à des règles d'éthique (morale) et de déontologie (droits et devoirs professionnels). Cet entretien doit être mené avec rigueur. Il est un moment de travail qui doit permettre la rencontre entre partenaires. Pour Yves de la Monneraye « *Dans l'entretien se pose d'abord la question de la rencontre. Cette question est d'abord éthique et non technique... La question technique vient ensuite nous aider à mettre cela en acte correct⁵* ».

Se former à l'entretien, c'est réfléchir d'abord à une écoute réflexive (sur soi) et en même temps à une écoute active de l'autre. Être à l'écoute, c'est être sensible réellement à toutes les logiques de l'activité de penser de

¹ Ausloos Guy (1995). La compétence des familles. ERES

² Ausloos Guy (1995). La compétence des familles. ERES

³ Guichard Dominique. Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire. Ed Psychologie et éducation n°31

⁴ Citation de Daniel Lagache donnée en cours par Isabelle Duhalde , formatrice ASH, IUFM de Lille.

⁵ De La Monneraye Yves. (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod

notre interlocuteur, à toutes leurs formes : verbales, non verbales, para- verbales. Le maître G ne doit pas être tenté de se valoriser comme seul sachant de ce qui doit être fait, de ce qui convient à cet enseignant, à cette famille.

Chaque entretien s'inscrit dans la logique d'un cheminement rééducatif unique et à un objectif particulier connu des partenaires conviés à cet entretien.

Dans la mesure du possible l'enfant doit être présent. « *Lorsque l'enfant est confié à l'entretien, on se protège d'une relation pseudo- thérapeutique¹* ».

On ne peut pas travailler à l'insu de quelqu'un. La transparence permet un climat de confiance nécessaire à l'ASDR, l'enfant est considéré comme un partenaire sujet à part entière.

2) Modalités de l'entretien.

L'entretien est mené dans un cadre particulier : un lieu précis, une date précise, une invitation qui tient compte des disponibilités de chacun, un objectif connu de tous.

L'entretien n'est ni une conversation, ni un interrogatoire, ni un échange d'opinion, ni une discussion informelle. Le maître G, par son attitude rigoureuse se doit de garantir ses exigences afin que les personnes en scène s'écoutent entre elles et avancent ensemble sur le chemin de l'aide à l'enfant en difficulté. C'est cette même rigueur qui fera reconnaître son identité et sa spécificité professionnelle aux autres partenaires, ce qui demande un effort de formation personnelle pour la professionnalisation.

3) Les objectifs de l'entretien.

Le principal objectif de l'entretien est d'insérer la famille et l'enseignant dans le cadre du processus d'aide, qu'ils y prennent la place qui leur revient et qu'ils y jouent pleinement leur rôle. L'entretien d'accueil aura comme objectif plus spécifique de dire à l'enseignant, à l'enfant, à sa famille qui on est et ce qu'on peut faire. L'entretien relatif à la mise en place du PIA permet de réfléchir au moyen de venir en aide, de sa place, à l'enfant -élève.

Le rééducateur explique sous forme d'hypothèses ce qu'il a compris des difficultés de l'enfant, il donne du sens au comportement de l'enfant. En agissant ainsi, il permet à la famille de faire de même : comment comprennent-ils ce que vit leur enfant ?

Puis, c'est en échangeant avec eux à propos de l'histoire scolaire de l'enfant qu'ils vont évoquer leur représentation, leur vérité. Ce travail peut aider les parents à mieux s'identifier à leur enfant pour ensuite modifier leur représentation de celui-ci. M. Legneil, rééducatrice affirme que « *travailler à l'école à une résolution des conflits personnels pour que l'enfant devienne où redevienne disponible aux apprentissages*

¹ Paillet Jean-claude . (1976) . Le psychologue à l'école .Paris .Dunod

sous-entend que sa famille soit en attente de cette évolution possible. Un enfant en échec doit pouvoir être imaginé par sa famille comme un enfant qui peut évoluer¹».

L'entretien doit être restaurateur.

A partir de ces réflexions partagées sur la difficulté de l'enfant, on cherche à aider la famille à trouver des solutions en elle-même. C'est une réflexion qui s'amorce, un questionnement qui s'ébauche pouvant induire une recherche de solutions à l'intérieur de la famille. Selon J. Raulo « *Poser une question, c'est avoir en soi un embryon de réponse²* ».

Cependant pour le maître G, la phase d'explicitation des difficultés de l'enfant est délicate. Peuvent émerger chez les parents des sentiments de douleur, de culpabilité liés à une dévalorisation d'eux même en tant que parents. Selon J. Héraudet -Duvan « *La place que l'enfant va prendre dans le monde social de l'école conforte le narcissisme parental ou l'entame d'une part de manière parfois douloureuse* ».³

Le rôle du rééducateur est alors d'être contenant en développant des attitudes relationnelles essentielles.

4) Les qualités nécessaires à développer.

La capacité à entrer en relation et la qualité d'écoute du rééducateur sont des facteurs essentiels qui vont lui permettre de réaliser l'ensemble du travail décrit jusqu'à présent lors des entretiens avec les parents ou l'enseignant.

Pour Colette Chiland « *Il y a un dévouement qui est indispensable, mais il y en a un qui est préjudiciable. Ce qui peut apparaître au premier abord comme une attitude de bonté, peut être un désir de domination qui écrase l'autre⁴* ».

Le maître G doit développer des attitudes facilitatrices à la conduite efficiente d'entretien. Il doit être disponible à l'autre, entendre le message que l'autre envoie sans s'écouter soi-même ou devenir prescripteur de conseils. Ni le parent, ni l'enseignant ne doit se sentir en danger. On préconise l'emploi du « nous » et pas le « je ». On cherche ensemble à faire des liens. Il y a une recherche conjointe pour montrer une implication.

Carl Rogers s'intéresse aux relations d'aide qu'il définit ainsi : « *Ce sont des relations dans lesquelles au moins un des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre un meilleur fonctionnement⁵* ».

Il nous indique quelles attitudes tenir pour créer une relation d'aide.

***La congruence.**

Il nous faut être perçu par autrui comme étant digne de confiance, ce qui exige que nous soyons congruent, c'est-à-dire qu'il y ait accord entre ce que l'on ressent, ce que l'on est, et ce que l'on transmet de soi-même à

¹ Leignel M. (1996). Le contrat rééducatif. Envie d'école n°5.

² Raulo J (1996). Le contrat rééducatif. Envie d'école n°5.

³ Héraudet -Duvan J(2001) . Tendre vers une collaboration constructive, créatrice avec les parents. ERRE n°20.

⁴ Chiland Colette, (1980). L'entretien clinique. Paris :PUF.

⁵ Rogers Carl, (1998). Le développement de la personne. Paris. Dunod

l'autre à travers les paroles et les attitudes. Cette authenticité engendre un sentiment de sécurité chez celui qui est écouté. « *Il s'agit être exactement ce que l'on est et non une façade, un rôle ou une prétention¹* ».

Le rééducateur doit être vigilant à ne pas se cacher derrière sa fonction d'enseignant spécialisé, avec des connaissances et des savoir-faire, afin d'être une personne authentique en qui les parents peuvent avoir confiance.

*L'empathie.

Il nous faut entrer totalement « *dans l'univers des sentiments d'autrui et de ses convictions personnelles et les voir sous les mêmes angles que lui²* », accepter donc toutes les facettes de sa personnalité. Il faut accueillir la personne dans toute sa complexité, sans condition. Cette attitude empathique nous permet d'essayer de comprendre ce que l'autre vient nous dire. Cela suppose une capacité d'identification, tout en restant soit, lucide, sans être dans la projection totale. Rogers suppose une capacité d'identification au sujet tout en gardant sa propre identité. C'est en même temps se contrôler, s'auto-analyser. C'est encore « *la capacité d'entrer dans le monde subjectif de l'autre et de percevoir la réalité telle qu'il se la représente, sans la déformer par ses propres projections et ses propre conceptions.* » Le maître G se doit de laisser de côté ses certitudes pour être disponible à la pensée de l'autre. Cette attitude de bienveillance doit provenir d'un désir maîtrisé. Un auteur Stanislas Tomkiewicz ajoute « *Bienveillance, sans désir de posséder, de considérer qu'il s'agit de son enfant.³* »

* L'acceptation inconditionnelle.

Carl Rogers parle d'une attitude chaleureuse d'accueil par laquelle on reconnaît l'autre tel qu'il est, sans porter aucun jugement. C'est accueillir sans critiquer le discours de l'autre, sans chercher à l'orienter. *C'est* accepter tous les sentiments qu'il éprouve, qu'ils soient négatifs ou positifs. Pour Carl Rogers « *C'est une attitude non-possessive : ne pas vouloir que l'Autre soit comme on désire qu'il soit* ». ⁴ Le rééducateur est amené à abandonner l'image idéalisée du bon parent afin de rencontrer le parent réel qui est face à lui.

*La fonction contenante.

La notion de « contenance » désigne la capacité dans la situation d'entretien à être un récepteur stable pour les angoisses du sujet, de transformer et de restituer à l'intéressé ses difficultés. C'est la stratégie de détours qui amène le sujet à réfléchir à sa propre solution, sans que le rééducateur n'ait abordé la difficulté de manière frontale. Cette capacité à être contenant est une capacité de restitution langagière. Le maître G. montre à l'autre qu'il l'écoute par la reformulation neutre. C'est aider l'autre à mettre en mots quelque chose qui est difficile voire impossible pour lui.

*L'écoute active.

¹ Rogers Carl, (1998). Le développement de la personne. Paris. Dunod

²Rogers Carl, (1998). Le développement de la personne. Paris. Dunod

³ Tomkiewicz Stanislas . Korczak, maître de l'écoute et du dialogue . In R . Feger. Pédopsychiatrie , pédagogie et thérapie. P.U du Québec.

⁴ Rogers Carl, (1998). Le développement de la personne. Paris. Dunod

Carl Rogers pratique une écoute active en utilisant la reformulation neutre. L'écoute active a pour fonction d'aider la personne à se comprendre, à prendre conscience de ses pensées et de ses sentiments. Ainsi la personne peut progresser dans l'expression de sa difficulté, puis vers sa résolution. L'écoute active est la réexpression de la pensée, des sentiments ou émotions de l'interlocuteur à propos d'événements. La reformulation neutre permet de vérifier ma propre compréhension. Elle permet également à l'autre de savoir s'il a été compris. La personne se sent écoutée, reconnue, acceptée pour ce qu'elle est vraiment. Elle peut alors mettre de la distance ou des mots avec ceux qui l'entourent. Elle peut mieux comprendre, se comprendre, réfléchir et ainsi progresser. Ces différentes attitudes doivent être travaillées par le maître G. afin d'installer une véritable relation d'aide avec les collègues ou la famille.

L'entretien est donc une relation inter -subjective qui fait une large place à l'imaginaire et aux processus inconscients.

Ces processus touchent les interlocuteurs et vont infiltrer la relation. Il s'agit de l'identification, de la projection, du transfert, et de contre-transfert¹.

Leur connaissance par le maître G le rend plus attentif à ce qui se passe en lui ainsi que chez l'autre dans une situation de rencontre.

-L'identification.

L'identification est le « *processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le mode de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.*² »

Du point de vue de celui qui mène l'entretien, c'est se mettre à la place de l'autre, chercher à pénétrer ce qu'il dit, à percevoir les événements à sa manière.

Du point de vue de l'interlocuteur : En s'identifiant à l'attitude de l'intervenant, à son calme, à sa sérénité, à son regard objectif sur l'ensemble du problème, il sera en mesure d'apaiser plus facilement son anxiété, son angoisse sa précipitation. C'est une aide pour prendre de la distance par rapport au problème évoqué et le regarder avec plus d'objectivité.

-La projection.

« *C'est un processus psychologique inconscient par lequel le sujet expulse de soi et localise chez une autre personne les sentiments et les désirs qu'il refuse en lui-même.*³ »

Du point de vue de celui qui mène l'entretien. Eprouvant des sentiments de colère qu'il n'accepte pas, il peut par exemple, se sentir agressé par celui qui l'écoute. L'attitude de l'interlocuteur dépend de l'état émotionnel dans lequel celui-ci arrive à l'entretien, suivant la façon dont il l'envisage. Elle dépend également

¹ Polycopié donné par Isabelle Duhalde, formatrice ASH, IUFM de Lille.

² Laplanche et Pontalis. Vocabulaire de la Psychanalyse. Paris :PUF.

³ Chiland Colette, (1980). L'entretien clinique. Paris :PUF

des émotions qui vont émerger à partir des sujets évoqués. L'attitude de l'intervenant est elle-même déterminante, elle peut être ressentie par un autre comme bienveillante, chaleureuse ou à l'inverse froide et distante. Cette perception que l'autre a de l'intervenant peut alors déclencher toutes sortes de réactions allant du silence à l'hostilité déclarée.

Du point de vue de l'interlocuteur. Il a une perception de l'autre qui n'est pas neutre. Et il projette quelque chose de son état affectif, de son désir par rapport à l'autre, de son investissement de la situation. L'ensemble de ses projections constitue le contre-transfert.

-Le transfert.

Il est présent dans toute relation. La psychanalyse le définit comme la répétition d'une relation d'objet du passé à l'égard d'une personne présente.

-Le contre-transfert.

C'est la réponse de l'intervenant au transfert de l'autre, c'est-à-dire ses attitudes dans la relation à l'autre. Ici se situe le travail de l'intervenant pour être attentif à soi-même et garder une bienveillance dans l'écoute de l'autre.

Le maître G. doit tirer des enseignements de la connaissance de ces processus psychologiques. Pour être entièrement disponible à l'autre, on doit s'identifier à lui, sinon on risque de projeter ses propres désirs sur lui et ne plus le reconnaître tel qu'il est. Mais s'identifier de manière trop forte est également nocif, car non différencié de l'autre, on risque soit de lui transmettre ses propres sentiments, soit de vouloir le surprotéger entraînant une dépendance affective. L'autre peut d'ailleurs également tendre vers ce désir de dépendance.

Pour celui qui écoute, « ne pas projeter sur l'autre » n'implique cependant pas de se couper de ses propres sentiments et désirs, de les mettre de côté. Au contraire il faut être attentif, les reconnaître pour qu'ils n'agissent pas malgré soi, mais aussi les accepter en soi pour être « vrai » dans la relation.

III) Les répercussions d'une collaboration constructrice et créative avec les parents et l'enseignant sur l'enfant- élève.

A) Un changement de regard.

Pour G.Ausloos, l'échec scolaire de l'enfant remplit une fonction qui permet à la famille de supporter ses propres tensions. Selon lui, l'échec scolaire permet un équilibre familial. La difficulté scolaire est devenue partie intégrante du fonctionnement du système familial et du système scolaire. Tout changement d'un membre de ce groupe familial créera un déséquilibre. La constitution d'un nouvel équilibre sera alors nécessaire.

Cette phase devrait permettre à l'enfant de ne plus se sentir seul avec son problème et de se déculpabiliser, et aux parents de s'identifier à leur enfant en souffrance. Leur regard devrait changer.

L'enseignant se sentira plus à l'aise dans sa relation à l'enfant. L'enfant, se rendra compte de ce changement et parlera plus facilement de sa relation à l'école qu'auparavant. Les parents verront un enfant plus à l'aise dans son statut d'élève et reprendront confiance en l'école.

« Le regard que nous portons tous sur un individu n'est jamais neutre surtout s'il souligne ses potentialités positives ou négatives, il se charge d'une intentionnalité inconsciente ce qui favorise la vie ou la mort. Il fixe sur l'autre un imaginaire de vie ou de mort¹ » nous dit Tony Laine.

Cela permettrait aux parents de penser l'aide dont l'enfant a besoin au lieu de leur imposer. On requiert leur pleine participation.

B) Une restauration de l'estime de soi.

1) Chez les parents.

En permettant une restauration de l'image parentale, l'entretien peut contribuer à un nouvel investissement de l'acte éducatif chez les parents. L'enfant pour réussir à l'école a besoin d'être autorisé symboliquement, d'être étayé narcissiquement et ne pas assister à des conflits école/ famille. L'enfant devrait être imaginé comme un enfant qui peut évoluer et autorisé à évoluer.

Cette mise en relation des événements scolaires et familiaux au cours des entretiens va permettre « une détoxication » des relations entre les deux systèmes.

Pour Jean-Jacques Guillarmé « *La rééducation doit permettre à l'enfant de vivre une autre relation au sein de l'école, mais une relation différente de celle dont il a bénéficié en vertu de ses difficultés et de l'image que lui renvoie l'institution. Ceci dans le but de restaurer l'estime de soi perdue dans cette école et le désir d'apprendre qui y est lié² ».*

L'aide rééducative crée donc « un espace transitionnel » entre l'enfant et l'école autorisant leur réconciliation. Dès lors, il serait possible d'observer des changements dans les représentations des parents vis-à-vis de l'institution.

2) Chez l'enseignant.

L'enseignant se sent restauré dans sa fonction. Le rééducateur a joué son rôle de tiers facilitant la circulation de la parole entre tous les partenaires. Une attention particulière est accordée à la relation enseignant/ élève. Le maître prendra plus conscience des créations contre- transférentielles que l'enfant induit chez lui et qui parasitent la relation pédagogique. Le maître G par son rôle de tiers séparateur devrait permettre à l'enseignant de mettre à distance ses ressentis. Il aide l'enseignant « surface de projections négatives » de la part des parents à rester désengagé au niveau conflictuel. Le maître doit prendre conscience qu'il n'est pas concerné personnellement et qu'il peut continuer à jouer pleinement son rôle institutionnel en cherchant à restaurer la confiance chez les parents et chez l'enfant.

¹ Tony Laine .L'espace culturel et l'imaginaire du jeune enfant. Acte du colloque , Villeurbanne 1992.

² Guillarmé Jean-Jacques (2000). La réussite de l'enfant en difficulté : tome2

3) Chez l'enfant.

Dans le cadre insécurisant que peut représenter l'école, l'enfant en difficulté et sa famille peuvent perdre l'estime d'eux-mêmes et pour l'enfant le désir d'apprendre.

L'aide proposé par le maître G. apparaît comme une tentative de réconciliation entre l'école et l'enfant afin qu'émerge une confiance réciproque, confiance dans la réussite de cet enfant mais aussi confiance dans l'école.

L'estime de soi est nécessaire à la réussite des apprentissages. Apprendre nécessite une image de soi solide, positive pour affronter les doutes et le sentiment d'incomplétude que représente toute situation d'apprentissage. On constate que parfois des enfants aimeraient tout savoir sans avoir à apprendre. Il leur est difficile de ressentir de façon transitoire un sentiment d'insuffisance ou d'échec. D'où la nécessité d'une estime de soi positive. Le sentiment de savoir doit être plus fort que le sentiment provisoire d'incapacité. La recherche de dépendance ou le refus d'apprendre engendrent des troubles d'apprentissage.

C) Une restauration du désir d'apprendre.

Pour Freud « *seul le désir peut pousser au travail notre appareil psychique* ». Le désir est intimement lié à la structuration de la personnalité. La dualité des tensions souffrance et détente/plaisir crée le désir en tant que satisfaction d'un besoin. Cette étape du développement est liée aux premiers moments de la vie. Les premiers cris du bébé sont d'abord une décharge qui peu à peu grâce à une « mère suffisamment bonne » deviennent des appels volontaires pour soulager sa tension. L'enfant va intérioriser son désir.

Aussi, toutes carences dans les premiers soins que ce soit un manque ou un investissement trop insistant provoquent des défaillances narcissiques qui affectent la capacité d'apprendre.

Selon Daniel Marcelli « *Le premier apprentissage est d'abord d'apprendre à attendre.*¹ » Attendre suppose la capacité de remettre en question tout ce qui a été acquis précédemment. Cependant cette attente n'est supportable que si le sujet a acquis la connaissance de sa continuité narcissique. Le sentiment continu d'existence ne doit pas être « troué ».

Les premières expériences de la vie sont déterminantes dans l'acquisition de l'estime de soi qui conditionne en grande partie l'entrée dans les apprentissages.

Le rééducateur partenaire symbolique dans le triangle école, famille, enfant cherche à restaurer chacun dans son rôle institutionnel tout en proposant un travail spécifique à l'enfant. Ce nouvel investissement des parents et de l'enseignant autorisera l'enfant à s'investir.

La redynamisation des relations parents /enfants va permettre à l'enfant de retrouver sa place d'élève car il sera libéré de son impossibilité d'être apprenant ; En effet, pour apprendre, l'enfant a besoin de sentir une « connivence » entre ses parents et son enseignant.

¹ Daniel Marcelli : *La place du désir dans les apprentissages. In revue ERRE Congrès de Poitiers mai 1992.*

La relation enfant/ famille redynamisera le désir d'apprendre de l'enfant car il n'aura plus l'impression de trahir ses parents. L'enfant se sentira en sécurité ; il sera à nouveau sujet désirant. Son désir ne pourra se restaurer que si le monde des adultes (parents, enseignant) se montre fiable, stable, constant, cadré et sécurisé. Ainsi «*lorsque l'enfant évolue, il devient élève, agent actif de ses apprentissages et il sait que ses parents lui donne la blouse de l'écolier. Le rééducateur crée l'espace où l'enfant peut exprimer sa difficulté et la vêtir, et l'instituteur lui demande de travailler en lui disant que cette blouse d'écolier lui va si bien* »¹ .

*

Deuxième partie : Expérience de pratique rééducative.

I) les outils du Maître G pour aider à la collaboration :

Le maître G dispose d'outils qui favorisent la collaboration entre les différents partenaires. Ils servent à la mise en œuvre de l'aide rééducative et chacune des étapes (annexe 1) aident à clarifier les difficultés de l'élève et à mettre en évidence les besoins éducatifs particuliers de celui-ci.

A) Avec le maître de la classe.

1) La demande d'aide. (Annexe 2)

Dans le cadre de ma formation en alternance, j'ai travaillé avec Clément , scolarisé en moyenne –section à l'école de M. .La demande d'aide rédigée le 15 septembre 2006 (annexe2) par l'enseignant de la classe, marque la première étape du processus rééducatif. Elle permet au maître une première prise de recul par rapport aux difficultés que vit l'élève. Elle doit intervenir après la mise en œuvre d'une aide individualisée en classe qui n'a pas apporté les résultats souhaités.

Au RASED de M. , la demande d'aide est encore appelée « demande d'intervention ». Le terme « demande d'aide » implique une souffrance mais aussi une volonté, un désir de remise en question et de modification de soi-même. Cette demande n'est pas simplement un désir d'être soulagé.

Le maître demande une aide pour l'élève, mais également pour lui car il se trouve en difficulté face à cet enfant. Cette demande d'aide implique un désir de collaboration, de partenariat.

Dans la demande d'aide de Clément P., le maître décrit des difficultés au niveau de la socialisation. Clément accepte peu les contraintes et ne semble pas heureux de venir en classe. Il signale également des difficultés au niveau du langage et du graphisme.

¹ De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducatrice. Paris : Dunod

Une synthèse avec la maîtresse E (puisque la psychologue travaille à mi-temps sur deux secteurs) permet de faire une première hypothèse provisoire sur le type d'aide à apporter. Il est décidé que les investigations auprès du maître de la classe, des parents et de l'élève seront réalisées par le Maître G plutôt que la Maîtresse E ou la psychologue.

Pour Clément le « ne semble pas heureux de venir en classe » de la demande d'aide indique qu'une aide rééducative se profile afin « de faire évoluer le rapport de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration ».¹

L'entretien de clarification semble ici très important. En effet, la demande d'aide apparaît trop succincte : aucune réussite n'est signalée au niveau disciplinaire.

Elle ne présente pas une photographie globale des difficultés de l'enfant.

2) L'entretien de clarification.

Cet entretien avec le maître de la classe est un temps de travail, dans un lieu et un temps donné. Il ne doit pas se faire dans l'urgence, au détour d'un couloir ou d'une pause café. Ce temps de travail vise à mieux comprendre les difficultés que vit l'élève. L'objectif est d'aider le maître à donner une dimension relationnelle à la difficulté, de passer de la description d'un état à l'analyse d'une situation – problème.

La triangulation construite par le Maître G permet une distanciation, un espace de parole. L'enfant et les parents sont présents symboliquement. La fonction de tiers du Maître G sépare pour mieux relier. L'entretien permet de comprendre ce qui est derrière le mot. Le maître est sujet de sa demande. Le Maître G doit faire émerger le désir qui se pointe derrière la demande d'aide. Comme le dit Yves de La Monneraye « *Le maître doit être sujet et non pourvoyeur d'enfants à rééduquer* ». ² Le maître de la classe ne doit pas être dépossédé de l'analyse du problème. On le laisse s'expliquer, le Maître G est dans l'accompagnement.

J'effectue l'entretien de clarification avec Mr L. le 16 octobre 2006. Il décrit Clément comme un petit garçon peu socialisé, très réservé voire inhibé, qui accepte peu les contraintes. En début d'année, il refusait même de venir en classe. Je lui demande par une relance neutre s'il veut dire que Clément était dans l'opposition physique quand il ne voulait pas venir en classe. Clément pleurait beaucoup. Cette relance me permet de vérifier ma propre compréhension et permet à l'enseignant de savoir s'il a bien été compris. Il affirme que Clément a de gros problèmes de concentration et d'attention et qu'il peut attendre passivement si le maître ne le relance pas. Les difficultés de langage semblent se raréfier et en graphisme, Clément évolue positivement.

Puis, peu à peu Mr L. passe de la description de la difficulté scolaire à la difficulté relationnelle.

¹ Circulaire du 30-04-2004

² De La Monneraye Yves . (1999). *La parole rééducatrice*. Paris : Dunod

Mr L. pense que les problèmes d'adaptation de Clément à l'école viennent des mauvaises relations que la famille entretient avec l'école depuis le signalement du frère aîné pour maltraitance par la directrice. Les relations sont désormais très tendues entre la famille et l'institution scolaire.

Clément se montre méfiant vis à vis de son maître. Il semble refuser toute relation avec lui. Malgré les aides de travail individuel ou en petit groupe, les encouragements quand il réussit un travail, Mr L. se dit en difficulté avec Clément et de plus en plus mal à l'aise avec cet élève

Cet entretien a permis d'accompagner Mr L. dans l'expression de son malaise face à Clément et de penser davantage sa relation avec lui. Le refus de Clément d'entrer en relation avec son maître semble très douloureux pour Mr L. Il exprime une volonté que le climat s'améliore.

Après cette rencontre, je connais un peu mieux Clément, à travers ce qu'en a dit son maître. Il me semble que ses difficultés se situent autour d'une relation conflictuelle latente entre ses parents et son maître qui empêche Clément de se sentir en sécurité à l'école.

B) Le premier entretien avec les parents.

Les rencontres avec les familles sont de nature différente de celles avec les enseignants.

Avec nos collègues, nous avons le même statut. Face aux familles, nous représentons l'institution scolaire, le lieu où leur enfant rencontre des difficultés.

Le Maître G doit donc en même temps être le représentant de l'institution scolaire, faire lien avec l'enseignant à l'origine de la demande d'aide et offrir aux parents un espace de parole différent permettant une rupture et de nouveaux liens avec cette institution.

La veille du rendez-vous proposé, Mme P. me contact par téléphone puisque sur la demande de rendez-vous le numéro de téléphone du RASED est inscrit et les parents peuvent demander de plus amples informations. (annexe3) Mme P. se présente, assez agressive dans ses propos. Elle m'explique qu'elle ne comprend pas pourquoi « son fils a été signalé », que le seul problème de Clément est que « son enseignant l'a pris en grippe. » Elle explique que « l'école est contre elle et son mari ». Je sens chez Mme P. une réelle souffrance. Elle se sent rejetée par l'institution scolaire et son agressivité semble son seul moyen d'expression.

Je me présente, explique mon rôle succinctement en essayant d'être contenante à savoir de transformer et de restituer à l'intéressée ses difficultés ou ses représentations déplaisantes de manière bonifiée. J'explique le souhait de m'entretenir avec elle et son époux pour mieux connaître Clément. Les difficultés de leur enfant mettent l'enseignant également en difficulté et celui-ci demande une aide pour lui et son élève. Cette demande d'aide nécessitera à Mr L. plusieurs entretiens, un surplus de travail. Il semble donc montrer pour Clément un intérêt plus qu'un désintérêt. D'autre part, j'explique que j'ai besoin de l'autorisation parentale

pour travailler avec Clément. Mme P. est étonnée. Elle est placée ici en tant que sujet. Elle décide pour son fils à l'école.

Elle accepte de venir au rendez-vous le lendemain.

Mon attitude a permis d'offrir à Mme P. un espace de parole mais également de faire lien avec l'enseignant de la classe.

1) L'accueil.

Le premier entretien est primordial car c'est de lui dont va dépendre la qualité des relations entre le Maître G et les parents. « *C'est un échange, un dialogue, une relation qui s'établit dans certaines conditions* ». ¹ Ce premier entretien remplit une fonction d'accueil. Il doit répondre à des impératifs d'éthique et de déontologie dans le respect de la personne.

Les parents sont invités et non « convoqués » avec leur enfant, par écrit en tenant compte de leur disponibilité. Ils doivent se sentir attendus et reconnus dans leurs fonctions. Les entretiens se déroulent dans l'école de l'enfant : symboliquement nous affirmons notre statut au sein de l'institution. L'endroit doit être confortable, assez intime afin de préserver la confidentialité. On préférera s'asseoir autour d'une table pour favoriser l'attitude empathique plutôt que de se réfugier derrière un bureau. Le nombre de chaises prévues sera supérieur au nombre de participants et on laissera aux parents la libre initiative pour s'installer.

2) Le déroulement.

Mme P. arrive avec Clément à l'heure précise. D'après son épouse, le papa de Clément refuse de venir et affirme qu'il ne viendra pas « dans cette école ». En effet, la demande de rendez-vous a été barrée par Mr P. au niveau de la signature du papa. Mme P. exprime le désintérêt de son mari pour l'école. En effet, elle ne travaille pas c'est donc me dit-elle à elle de prendre en charge la scolarité des enfants. Je me présente, décline mon identité et explique ma fonction. J'annonce la durée de l'entretien environ 30 à 45 minutes et son objectif. « Parler de Clément en tant qu'élève ».

Je m'appuie sur la demande d'aide de Mr L. pour parler de Clément, de sa situation à l'école et pose ici le partenariat avec l'enseignant. Elle m'explique qu'elle n'a pas rencontré Mr L. au sujet de Clément pour parler de ses difficultés car leurs relations sont très tendues voire conflictuelles. Elle n'explicite pas les raisons de cette tension et je ne veux pas être intrusive. J'annonce que je travaille avec les enseignants de l'école et que j'ai rencontré Mr. L au sujet de Clément. La triangulation est posée.

L'entretien est une prise d'indicateurs intéressants mais ne doit pas devenir un bavardage, une collecte de renseignements sans incidence dans la vie scolaire de l'enfant. Un enseignant spécialisé se doit d'avoir une approche globale du développement de l'enfant, mais il faut rappeler aux parents que ce qui nous intéresse en

^{1 1} De La Monneraye Yves . (1999). La parole rééducative. Paris : Dunod

premier lieu c'est leur enfant comme élève. S'ils nous parlent de leur enfant tel qu'il est à la maison, bien sûr que nous écoutons dans un premier temps afin que les parents puissent se sentir accueillis dans ce qu'ils ont à dire de leur enfant. Mais, il est nécessaire de recentrer quelque fois l'entretien sur notre objectif, comme je le fais quand Mme P. ne cesse de parler du frère aîné de vingt ans qui n'a rien fait à l'école.

Le Maître G pose ainsi le postulat que nous sommes là, non pas pour empiéter sur le contexte familial, mais bien pour résoudre ensemble une difficulté qui se manifeste à l'école. Mme P. parle d'une adaptation difficile de Clément à l'école du fait de nombreuses absences liées à des maladies infantiles. Cette année, il ne voulait pas aller en classe et n'est toujours pas heureux d'y aller parce que M. L brusque son fils, crie sur lui quand il n'a pas terminé son travail. Je m'adresse à Clément pour lui demander s'il est le seul à ne pas avoir terminé son travail, il répond affirmativement.

Revoir l'histoire scolaire de l'enfant permet de percevoir le point de vue des parents et de celui-ci. Tout au long de l'entretien, Clément dessine, il est assis en face de sa maman, la tête rentrée dans les épaules. Mme P lui demande sans cesse de dessiner un carré, un rond, afin de montrer les compétences scolaires de son enfant. Elle est exigeante et autoritaire dans cette demande. Je comprends l'attitude de Mme P., qui a vécu cette demande d'aide au prime abord comme un pointage de l'enfant en tant que « vilain petit canard ». Elle est atteinte narcissiquement dans sa parentalité.

Comme le dit Carl Rogers il ne faut pas rejeter sur son interlocuteur une image autre que celle qu'il exprime lui-même, c'est-à-dire avoir pour lui « une considération positive inconditionnelle », une attitude de totale disponibilité, d'accueil. En sachant écouter, le Maître G participe à ses sentiments, à son point de vue sans évaluer ni juger. Je ne prends pas sa place et je ne me confonds pas avec lui.

C'est ce que Rogers appelle avoir de l'empathie, lui permettre d'être ce qu'il est. C'est ce que j'ai tenté d'être avec Mme P.

Elle m'indique que Clément est très inhibé, effacé face à l'adulte et me demande s'il a des copains à l'école, s'il joue à la récréation, s'il n'est pas isolé. Je relis mes observations sur Clément en récréation et la rassure. Je me sens attendrie par cette maman qui est réellement angoissée à l'idée que son petit garçon joue seul en récréation. Le maître G doit intégrer toutes ces données subjectives et supporter son rôle de contenant mais aussi de miroir réfléchissant, être ainsi à l'écoute de ses affects, de ses limites et aussi de ses propres résistances.

Peu après Mme P. se détend, elle sourit davantage et parle plus aisément. En gardant son manteau serré contre elle jusqu'à ce moment, en limitant ses gestes, son attitude me renvoyait un besoin de repli sur elle-même. L'inter- influence citée par Lagache à propos de l'entretien concerne toutes les personnes présentes à l'entretien. Le maître G. doit être sensible au discours des parents mais aussi à tout ce qui concerne les

messages para- verbaux, attitudes, postures. Mme P. n'a retiré son manteau que lorsqu'elle s'est sentie vraiment à l'aise, en sécurité. Mon attitude, a permis l'instauration d'un climat de confiance et Mme P s'est sentie sécurisée.

J'annonce à la maman que l'école souhaite mettre en oeuvre une aide pour Clément dans laquelle les parents sont pris en compte pour aider l'enfant à devenir élève. J'explique à la maman la suite du protocole. C'est à ce moment que Clément arrête de dessiner, prends son cache-nez et émet le souhait de repartir en classe. Je m'adresse à Clément en lui demandant si j'avais bien compris qu'il voulait repartir en classe. La maman est étonnée. Elle remarque donc que la relation entre son enfant et son enseignant n'est pas si mauvaise que celle qu'elle a décrite auparavant sinon Clément ne souhaiterait pas retourner en classe. Je fais la proposition à Clément de travailler avec moi durant trois à quatre séances pour mieux le connaître. Il est d'accord. Je demande à la maman si elle aussi est d'accord pour autoriser Clément à travailler avec moi. Elle répond par l'affirmative.

3) Synthèse.

Cependant j'explique à Mme P. qu'un temps de réflexion est nécessaire pour la signature de l'autorisation aux séances préalables puis à la rééducation. Le maître G. ne doit pas faire l'erreur de vouloir obtenir une signature plus ou moins vite mais de différer l'autorisation, si besoin de solliciter le parent absent. Je l'invite à en discuter avec son conjoint. Ce temps de parole et de réflexion peut ouvrir un autre temps de parole, une invitation à se revoir, à revoir le maître afin que le processus d'aide reste dans une perspective dynamique.

Ainsi terminé, l'entretien a rempli son objectif : la maman a été accueillie, informée. Le maître G lui a donné des éléments pour comprendre, l'a écoutée, a donné des repères nouveaux pour se situer. Elle est je l'espère repartie porteuse d'une demande d'aide pour son enfant alors qu'elle n'en était pas à l'origine.

Cet entretien a été révélateur et formateur. Je pense pouvoir confirmer mon hypothèse initiale à savoir que les difficultés de Clément se situent autour d'une relation conflictuelle latente entre ses parents et son enseignant qui l'empêche de se sentir en sécurité à l'école.

Cependant, Clément semble aimer aller à l'école, puisque, de lui-même, il émet le souhait de retourner en classe où alors veut-il fuir notre discussion ?

C) Avec l'enfant : les séances préliminaires.

Généralement au nombre de trois ou quatre, d'une durée et de 45 minutes, individuelles ou en groupe, les séances préliminaires permettent d'évaluer « *l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles ainsi que le désir d'apprendre et le sentiment d'estime de soi de l'élève* ». ¹

¹ Circulaire du 30 avril 2002

Selon Jean-Jacques Guillarmé, ces observations sont destinées « *avant tout à affiner l'indication. Elles constituent des moments d'expérimentation, d'analyse, d'essais, d'évaluation des démarches et des conduites mentales du sujet* ». ¹ Les observations doivent également permettre une approche globale de l'enfant dans des dimensions telles que l'autonomie, la créativité, l'expression ainsi qu'une évaluation de son désir d'apprendre et de son estime de soi.

Les séances préliminaires permettent aussi l'instauration de relations de confiance entre l'enfant et le maître G. La relation qui va s'instaurer lors de ses séances préalables est capitale pour la suite du processus rééducatif. L'élève doit se sentir en confiance, en sécurité avec le maître G., car de cette relation dépendra l'acceptation ou le refus de l'enfant de continuer le travail. Un partenariat est instauré avec l'élève. On échange avec l'enfant à propos des difficultés relevées par le maître de sa classe. On lui explique le rôle de chacun, l'objectif des séances, leur nombre. On annonce le cadre de confidentialité et la décision qui lui reviendra de continuer ou non ce travail pour lui. Il va donc falloir confronter l'enfant à une relation nouvelle, à un cadre temporel, à des matériels différents, des activités libres et d'autres imposées. En annexe est présentée une fiche de synthèse des séances préliminaires menées avec Clément. (annexe n°3)

Lorsque je vais chercher Clément ce 1er décembre, il attend l'autorisation de son enseignant pour se lever. Il ne montre aucune émotion. Il se lève très lentement, la tête toujours rentrée dans les épaules et attend près de moi. Je lui demande de mettre son manteau. C'est ce qu'il fait, toujours sans signe de contentement ou mécontentement. Clément attend la règle. Dès que nous avons fermé la porte de la classe, le comportement de Clément change radicalement. Il s'exprime aisément, sans difficulté, avec un niveau de vocabulaire très correct. Sa posture a changé, Clément s'est redressé, il n'est plus renfermé. Je l'informe sur les raisons de mon intervention ainsi que sur ses modalités. J'ai veillé à lui proposer une large palette de jeux : jeux symboliques (marionnettes...), jeux à règles (dominos...), jeux moteurs (ballon, balle ...), puzzles, livres, feuilles et crayons, pâte à modeler.

Clément investit assez vite le cadre de vie dans les séances, entrant en relation avec moi mais toujours en attente d'une règle pour agir seul. Il y a un temps où je propose une activité et un autre où c'est lui qui choisit. Il ne montre pas de difficultés particulières sur le plan cognitif. Avec le jeu de puzzle de voitures, j'observe que Clément combine plusieurs éléments, la couleur et le devant / derrière de la voiture. Il catégorise, différenciant l'avant et l'arrière de la voiture. Il raisonne et fait du lien, il associe le volant de la voiture à l'avant et le coffre à l'arrière de la voiture. Cependant lorsqu'il s'est senti en difficulté, Clément a eu tendance à s'arrêter ou à passer outre et faire n'importe quoi. À l'oral, Clément s'exprime la plupart du temps en utilisant des mots d'adulte, faisant toujours un lien avec sa maman. « Maman a dit qu'il fallait que je fasse cela. « Maman a dit que je dois réfléchir. » « Je dois faire tout seul comme un grand. »

¹ Guillarmé Jean-Jacques (2000). La réussite de l'enfant en difficulté : tome2

Dans l'abord de l'objet et dans l'exécution de la tâche, Clément est très lent et il attend toujours une autorisation.

Tout ce qui est « expression de soi » semble difficile. Le dessin est pauvre. Ses gestes sont méticuleux, son attitude retenue. Il évite les activités d'expression. Cependant il semble se projeter dans l'avenir et donner du sens à l'école puisqu'il affirme « Quand je serai grand, je serai pompier. » « J'ai envie d'apprendre pour être grand. » « Il faut bien travailler à l'école pour avoir un beau métier. » On remarque ici toujours l'empreinte des paroles de l'adulte. Lors de la deuxième séance préliminaire de groupe, Clément n'a pas cessé de faire remarquer à son camarade qu'il transgressait les règles et il a pendant 45 minutes sermonné Anthony. Il reproduit ici le comportement que sa maman a avec lui.

Je note que lors de la troisième séance que Clément est moins à l'aise dans un groupe de trois élèves. Il ne montre aucun intérêt à l'activité que je propose, la lecture de l'album « Zou n'a pas peur ». Il ne participe pas. L'activité est-elle trop en lien avec ce qu'il fait en classe, ou Clément n'arrive pas à trouver sa place dans ce groupe ?

D) Avec les membres du RASED : Les synthèses.

Au RASED de M., les synthèses ne peuvent être hebdomadaires car la psychologue est à mi-temps et sur deux secteurs. Cependant lorsqu'une synthèse est nécessaire, les membres du RASED s'organisent pour qu'elle ait lieu le plus rapidement possible. La synthèse a pour objet de poser l'indication d'aide. Ensemble, nous analysons les éléments pertinents qui se dégagent des différents entretiens et des séances préliminaires. Nous croisons les regards pour affiner la compréhension de la situation de l'enfant comme le dit Yvan Darrault « L'indication d'aide est le résultat d'un certain nombre de regards posés sur l'enfant. » Des hypothèses explicatives sont alors envisagées.

Clément semble être confronté à un conflit de loyauté envers ses parents. Il subit le regard négatif de ses parents sur l'école et son enseignant et les mauvaises relations qui en découlent. Clément ne peut donc s'investir pleinement dans quelque chose que ses parents dénigrent. Aurait-il peur de trahir ses parents s'il travaillait à l'école ?

Ce n'est pas tant le désintérêt du père qui affecte la scolarité de son fils que l'attitude d'opposition vis-à-vis de l'institution scolaire.

La maman est assez dirigiste, envahissante parle et pense à la place de son fils, celui-ci n'utilise d'ailleurs que des mots et tournures utilisés par sa mère. La parole reste chez Madame P. utilitaire. Clément ne peut donc pas penser par lui-même et il ne sait pas qu'il peut penser par lui-même. D'où chez Clément cette inhibition en classe et ce manque de confiance en lui.

E) Avec l'enseignant, l'enfant et ses parents : Le Projet Individualisé d'Aide.

Pendant l'entretien relatif au Projet Individualisé d'Aide (PIA), si la confiance s'est installée, le maître G peut poser le cadre rééducatif avec les différents partenaires. Ce projet contractuel (annexe 4) qui engage tous les partenaires, c'est à dire l'enseignant de la classe, les parents, l'enfant et la maître G fait apparaître les besoins de l'enfant, les actions envisagées et les orientations de travail.

-Lors de l'entretien avec le maître de la classe, celui-ci est surpris de l'aspect contractuel du PIA validé par la signature des différents partenaires. J'explique à M. L que le PIA est l'occasion de restaurer chacun dans son rôle institutionnel. En ce qui concerne l'enseignant de la classe, il s'agit de comprendre que demander une aide pour un enfant en difficulté n'est pas un passage de relais. Le maître reste garant des apprentissages et des élèves en difficultés. Il est reconnu comme celui qui sait enseigner et que son enseignement permettra à tous les élèves d'apprendre.

Il exprime dès le début de l'entretien que Clément semble un peu moins renfermé en classe. Il attend moins passivement et a même levé le bras très timidement pour demander à aller aux ordinateurs puisqu'il avait terminé son travail. Auparavant, il ne demandait rien et attendait sagement à sa table que Mr L. passe pour vérifier le travail.

Cependant, Clément est encore loin d'être vraiment élève et en sécurité en classe.

- Autour du PIA, nous décidons que Monsieur L. devrait par une parole restauratrice encourager plus souvent Clément afin qu'il change sa perception de son enseignant. Des responsabilités permettraient de montrer à Clément que son maître a confiance en lui et ainsi de prendre lui-même confiance. Nous abordons le problème le plus délicat, celui des parents. Mr L. est d'accord pour amorcer une amélioration des relations avec dans un premier temps avec la maman, puisque le papa refuse toujours de venir à l'école. Mr L. envisage de renouer le contact avec la famille, par une valorisation de Clément, par des contacts réguliers avec la maman lorsqu'elle vient chercher son fils.

-Le 11 janvier 2007, après les vacances de Noël, je revois la maman de Clément pour un second entretien. Elle m'explique que son mari n'a pas pu se libérer mais qu'il n'est plus hostile à une rencontre avec moi. Je note que l'agressivité et l'anxiété de la première rencontre ont disparu. Elle est souriante, à l'aise. Je résume le projet individualisé d'aide afin de le rendre compréhensible. Je mets l'accent sur les progrès réalisés par Clément, renforçant ainsi le lien avec le maître qui sait reconnaître les progrès de son élève. En classe, son fils est moins prostré et il essaie de participer. Elle me dit qu'en effet Clément semble plus heureux d'aller à l'école. Même pendant l'entretien, Clément s'exprime volontiers, participe à notre conversation. Cependant je remarque que Mme P. est encore très dirigiste avec son fils. Elle le reprend souvent ou lui fait terminer les débuts de phrase qu'elle commence. Elle fait d'elle-même la remarque « *je ne devrais pas toujours intervenir autant,* » dit-elle (peut-être à cause de l'expression de mon visage !) Je n'insiste pas sur ce

point et y reviendrai plus tard lors de l'ajustement du PIA. Je pense qu'il est aujourd'hui nécessaire de travailler sur la relation avec l'enseignant. Elle me dit que son mari est encore méfiant mais «*qu'il est d'accord pour qu'on aide son fils.*»

Nos échanges permettent peu à peu à Mme P. de prendre conscience de l'implication de Monsieur L. dans sa demande d'aide pour Clément et que la mauvaise image qu'ils ont de l'école perturbe leur enfant. Elle souhaite améliorer les relations avec l'enseignant de son fils par des prises de contact régulières non teintées d'agressivité. Clément intervient dans la conversation souhaitant que son papa l'accompagne plus souvent à l'école. Mme P. est très surprise et me regarde avec étonnement. Elle se rend compte que Clément souffre de cette situation et qu'il souhaite que son papa s'intéresse davantage à «Clément l'élève». Elle suggère à Clément d'en faire la demande directement à son papa.

Je propose d'écrire les pistes d'aide que nous avons retenue (améliorer les relations avec l'enseignant, ne plus dénigrer l'enseignant devant Clément, que papa accompagne plus souvent Clément à l'école). Je lui propose de remplir elle-même le PIA, elle préfère que je remplisse moi-même la case destinée aux parents. Au cours de l'entretien, j'informe la maman de l'aspect contractuel de l'engagement qui permet de recueillir une double autorisation : qui signifiera implicitement à l'enfant que ses parents acceptent qu'il s'éloigne d'eux pour grandir et qu'ils l'autorisent à le faire.

C'est aussi reconnaître la fonction du maître G. et signifier à leur enfant qu'il autorise cette maîtresse à s'occuper de lui car ils ont confiance en elle.

Ce que le maître G. demande, c'est de permettre à leur enfant de faire quelque chose qui va leur échapper en partie. L'autorisation n'est pas seulement une signature, c'est surtout une autorisation symbolique qui reconnaît le parent dans sa fonction parentale.

Clément et sa maman sont d'accord pour que le travail rééducatif commence.

Je suis consciente que l'absence du papa est gênante, cependant je propose à la maman que le papa signe la demande d'autorisation parentale m'autorisant à travailler avec Clément afin que soit validée symboliquement la demande d'aide proposée à Clément. J'informe Clément que j'ai besoin aussi que son papa soit d'accord pour qu'il l'autorise à travailler avec moi. La maman me rapporte l'autorisation quelques jours plus tard, se confondant en excuses car Clément avait voulu signer. Je lui dis qu'au contraire Clément montre ainsi qu'il est impliqué comme papa et maman. (Annexe 5)

II) La rééducation.

A) Le projet rééducatif.

1) Le projet rééducatif individuel. (Annexe 6)

Le PIA, va conditionner le projet rééducatif et donc l'élaboration du travail rééducatif lui-même. Il est l'aboutissement de la mise en oeuvre et le point de départ du travail rééducatif.

C'est un document écrit qui :

- décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève en difficulté.
- énonce les objectifs visés avec l'enfant, avec l'enseignant, avec les parents.
- prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action.
- donne une estimation de sa durée.
- indique les modalités de son évaluation.

Pour Clément, il a été retenu dans un premier temps que, le choix des activités serait laissé à l'instigation de celui-ci pour lui permettre de se sentir exister en tant que sujet, de le rendre partie prenante de sa rééducation afin de l'autoriser à..., dans une reconstruction de l'estime de soi et de confiance en soi. Peu à peu, l'amener à se rendre compte qu'il peut penser par lui-même par la création, une parole posée.

Rédigé par le maître G qui en est le garant, le projet rééducatif doit être selon J. Jézéquel « *un outil souple, adaptable au cas de chaque enfant, qui oriente le travail au sein de la situation rééducative puisque aucune certitude n'existe quant au fonctionnement de l'enfant, quant à la justesse des analyses et des médiations proposées.* »

2) Le projet de groupe. (Annexe 7)

La modalité de L'ASRD (Aide Spécialisée à Dominante Rééducative) concernant Clément est en petit groupe.

Pourquoi le groupe ?

Clément est un enfant très calme qui ne répond pas à l'agressivité d'Anthony. Au contraire, il la contient par une parole posée. Anthony semble contenu dans son agressivité ; chacun a ses difficultés propres, cependant des convergences apparaissent.

- *difficultés à trouver leur place dans la classe ; L'un est trop inhibé, l'autre trop instable.
- *Peu d'appétence pour le travail scolaire.
- * Problème de concentration.

Les apports du groupe pour Clément sont :

- *Une reconnaissance de soi et de ses possibilités créatives sur tous les plans.
- *Une aide pour se concentrer davantage et mieux utiliser ses capacités personnelles différentes de ce que les adultes lui dictent.
- *Une meilleure estime de soi.
- *Un lieu où il puisse tenir un rôle en tant que sujet.

B) Les séances de rééducation.

1) Le cadre de rééducatif.

a) Le rôle du cadre rééducatif.

Certains enfants n'ont pas encore appréhendé l'école comme un espace organisé socialement et psychiquement de façon rassurante. Ainsi Clément semble n'en percevoir que les effets contraignants, éprouvant une sensation de danger et un manque de confiance en lui. Le maître G. va proposer à ces enfants un accompagnement différent qui va s'inscrire dans une rupture de fonctionnement au sein même de l'institution.

Le cadre rééducatif va permettre de maintenir une continuité pour que le sujet change. Il va procurer à l'enfant une sécurité suffisante sur le plan psychique et va permettre «une nouvelle aire transitionnelle d'expérience» sécurisante différente du cadre scolaire qui a échoué. Le cadre rééducatif permet de délimiter un espace qui va permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans sa reconstruction. Le maître G. va permettre à l'enfant de revivre l'expérience de la «mère suffisamment bonne». L'enfant va pouvoir supporter la séparation par la médiation de la parole. L'enfant va ressentir un sentiment de confiance, ne pas éprouver l'angoisse être abandonné et ainsi pouvoir créer sous le regard neutre et bienveillant du maître G.

Comme le dit Winnicott « *ce que nous faisons, c'est aménager un contexte professionnel repérant l'espace, le temps, la conduite, un contexte qui encadre une sphère limitée de l'enfant. Il va utiliser ce contexte comme un cadre, comme un lieu de sécurité, où il pourra effectuer des tâtonnements, des expériences émotionnelles, affectives et il pourra refaire son unité en intégrant ses expériences* »¹.

Le cadre rééducatif a également une position de tiers séparateur entre l'enfant sa famille et l'école. Il instaure la loi au plan symbolique et implique des contraintes. Dans l'énonciation du cadre rééducatif, des limites (durée des séances, périodicité...), des interdits (ici, on peut faire, tout dire, mais on n'a pas le droit de se faire mal, ni de casser) sont posés. Par la parole, le maître G. permet à l'enfant de reconstituer un espace structurant donc rassurant. D'où la nécessité pour le cadre de ne pas être implicite mais d'être explicité clairement sans rigidité, sans défaillance en dépit des attaques.

b) Les différentes parties du discours lors de l'énonciation du cadre rééducatif.

Chaque séance de rééducation commence par l'énonciation du cadre rééducatif posé par la parole du maître G. Il resitue les choses et rapporte le discours du maître et des parents.

- Il explique à l'enfant pourquoi il est avec lui.

¹ Winnicott Donald ; L'enfant et sa famille ; processus de maturation chez l'enfant. Ed Payot 1970

« *Je t'ai rencontré plusieurs fois..., tu te souviens pourquoi je t'ai rencontré.* » Clément répond toujours : « *Parce que mes parents ont dit oui* » montrant ici l'importance de l'accord de ses parents pour s'autoriser à... . Je pose ici une parole en insistant sur le rôle du maître de la classe. « *Ton maître qui s'intéresse à toi, a demandé de l'aide pour toi* » afin que Clément ait conscience de l'engagement de son enseignant dans le processus rééducatif. Il sait alors que son enseignant, ses parents, la maîtresse G sont ensemble pour l'aider. Clément l'a compris puisqu'à la quatrième séance, il explique qu'il vient avec moi car ses parents ont dit oui et que « *Mr L. l'a demandé* ». C'est la première fois qu'il tisse un lien avec Mr L., maître de la classe. Commencerait-il à le percevoir autrement que par le regard de ses parents ? Comme celui qui a demandé de l'aide pour lui et donc quelqu'un qui s'intéresse à lui ?

-Il rappelle les règles des séances.

Clément est toujours très attentif à l'énonciation des règles. Lors de la première séance, lorsque j'énonce les règles, Clément reformule « *maman, elle dit toujours qu'on n'a pas le droit de casser les jouets* ». Il fait ici allusion à l'autorité de sa maman, à son adaptation à la règle maternelle, à ses difficultés de séparation.

- Le maître G explique ensuite les modalités de travail et présente le matériel.

« *C'est cela qui va me permettre de t'aider et de comprendre pourquoi tu n'aimes pas venir à l'école, c'est pour que tu t'aides toi aussi, car tu sais ce dont tu as besoin, tu vas travailler en jouant* ».

-Le maître G présente son rôle.

« *Moi, je suis là pour t'aider, je déciderai quelque fois avec toi ce que l'on va faire ensemble* ». Un espace de liberté est accordé à chacun. « *Je prends des notes avec toi afin de m'aider à me souvenir de ce que j'ai fait avec toi mais je n'en parlerai à personne sans t'en avertir* ». Clément me rappelle toujours que je prends des notes pour me souvenir de lui. Peut-être pour se rassurer que quelqu'un se soucie de lui à l'école ?

« *A la fin de la séance, il faudra ranger ensemble la salle.* » Clément anticipe dès le début des séances affirmant que sa maman dit « *qu'il faut toujours ranger ses jouets pour en prendre un autre* ». Il montre encore ici qu'il utilise les mots de maman affirmant l'hypothèse qu'il ne semble pas pouvoir penser par lui-même.

2) L'analyse des séances de rééducation de Clément.

Les axes de travail principaux que j'engage avec Clément sont :

- Montrer à Clément que c'est lui qui décide, qu'il peut inventer par lui-même.
- Amener Clément à quitter les paroles de sa maman pour utiliser les paroles de Clément, à s'identifier en tant que personne.
- Reconstruire l'estime de soi et la confiance en soi de Clément.
- L'amener à comprendre le sens de l'école comme lieu d'apprentissage, d'expériences et d'épanouissement personnel.

Dans un premier temps, le choix des activités sera laissé à l'instigation de Clément pour lui permettre de se sentir exister en tant que sujet et de le rendre parti prenante de sa rééducation de l'autoriser à...

Première séance : Clément est très hésitant. Il ne sait pas où aller. Il me regarde, n'ose pas prendre les objets, croise les mains, puis me demande s'il peut prendre le tunnel. L'attitude de Clément montre ici qu'il semble perdu car il n'y a pas de véritable règle établie. Lui qui ne s'autorise pas à penser par lui-même parce qu'on pense à sa place montre ici son impossibilité à s'investir dans une activité, son manque de confiance en lui. Il suit pendant toute la séance son camarade Anthony, participe aux mêmes activités que lui. Anthony fait passer le ballon au-dessus du tunnel. Clément l'imité. Quand Anthony quitte le jeu pour se diriger vers une autre activité. Clément range les ballons en disant « *maman dit que quand on a terminé un jeu, on doit le ranger.* » Son appareil psychique est parasité par celui de sa maman. Il rejoint Anthony qui place des balles en mousse sur des plots. Clément change les balles, les associe au plot de la même couleur. C'est la première fois qu'il prend une initiative lors de cette séance. Il catégorise, combine et fait du lien dans cette activité. Anthony refuse que Clément change les balles. Clément lui dit « *il faut partager quand les enfants jouent ensemble* » reprenant encore ici les paroles de l'adulte. À la fin de la séance, il rappelle à Anthony qu'il faut arrêter de jouer car « *l'horloge, elle commande* ». Ils montrent ici encore son hyper adaptation à la règle, son besoin d'être sécurisé par celle-ci et son incapacité d'être seul.

Deuxième séance : Clément est absent.

Troisième séance : Clément choisit le puzzle la tortue. Il retire doucement toutes les pièces, les pose sur la table, les regarde et s'aide des empreintes sur la planche. Il mobilise ses ressources, réfléchit et utilise ici une stratégie. Son camarade Anthony est en difficulté face à son puzzle. Je pose une parole en disant à Clément que j'avais vu qu'il était capable de réaliser un puzzle très rapidement. Ma parole ici est posée pour stimuler la confiance de Clément en ses capacités mais aussi pour lui permettre d'en tirer des gratifications. Je lui demande s'il veut bien aider Anthony afin de lui montrer qu'il est digne d'intérêt « *tu es capable d'aider ton camarade* ». Il dit à Anthony qu'il faut regarder les empreintes. Clément refait le même puzzle seul. N'a-t-il pas osé en prendre un autre ? Est-il satisfait de refaire quelque chose qu'il sait faire car il a peur de l'inconnu ? Il prend les voitures puis le puzzle voiture, mais ne joue pas. En fait, il pense qu'il doit attendre Anthony pour se rendre aux activités motrices. Là encore, il attend la règle, n'arrive pas à prendre l'initiative, n'ose pas agir seul. Je lui dis qu'il peut commencer seul, Anthony le rejoindra quand il aura terminé son puzzle, qu'ici on fait ce que l'on veut. Il semble rassuré. Ma parole semble avoir contenu son anxiété, son inquiétude et renforcer sa sécurité. Il construit avec de gros légos un château. Il crée ici donc un petit projet. Il s'est autorisé à réaliser quelque chose seul. Clément a moins utilisé les paroles de sa maman lors de cette séance mais il est encore trop dans l'attente de la règle. Il commence à prendre des initiatives mais il ne les continue pas. Le fait qu'il utilise moins les mots de maman montre qu'il s'autorise à agir seul ?

Quatrième séance : Anthony reprend le jeu qu'il avait inventé avec Clément lors de la séance précédente: faire passer les ballons dans le tunnel mais Clément ne s'investit pas dans l'activité, demande à son camarade s'il veut bien changer de jeu. Il montre pour la première fois qu'il n'a pas envie de quelque chose, exprime un avis, commence à se détacher mais il a toujours besoin d'un tiers. Il est toujours près d'Anthony, prend deux ballons et saute sur le trampoline « *je vais y arriver, je pense* ». Il utilise désormais le « *je* » et plus « *maman a dit que* ». Il s'individualise. Sa capacité à être seul, à penser par lui-même s'affirme. Il interpelle Anthony « *je viens d'avoir une bonne idée, on va glisser, on va faire du toboggan* ». Il utilise encore le « *je* » et il est à l'initiative du projet mais il a toujours besoin de ce tiers accompagnateur. Un autre changement lors de cette séance : Clément qui était très à l'aise sur le plan moteur se montre très hésitant, très prudent, s'accrochant à la porte. Il apparaît mal à l'aise dans son corps, dans ses actions. Prend-t-il conscience désormais des risques potentiels alors qu'auparavant il n'en avait pas conscience ? Commence-t-il à se détacher de sa maman puisqu' il utilise le « *je* » et qu'il commence à utiliser son propre appareil psychique ? Puis, il dit « *ça m'énerve de faire le pingouin* ». En reprenant l'expression d'Anthony pour qualifier la glissade sur le ventre le long du tapis. Il exprime à nouveau un ressenti, il ose désormais s'exprimer.

Dans un deuxième temps, il choisit un jeu de construction. Je pose une parole en disant à Clément que je voyais qu'il fabriquait un objet qui ressemblait à un canon. Par la parole, je facilite le processus symbolique. Il confirme la fabrication du canon avec un viseur Je dis que le canon sert à se défendre lorsqu'on est attaqué. « Mon canon sert à tuer les géants. » dit-il. Clément commence à entrer dans le jeu symbolique.

Cinquième séance : Antony est absent. Clément est hésitant dans son choix .Il choisit le jeu puzzle de voitures qu'il a déjà pris plusieurs fois lors des séances précédentes, peut-être pour se rassurer ? Il est très calme, méticuleux et accepte que je joue avec lui. Il ne parle pas. Quand il arrive à reconstituer le camion de pompiers il dit « quand je serai grand je serais pompier mais je ne suis pas encore grand ». Il continue à utiliser le « *je* » et n'utilise désormais plus les paroles de sa maman. Il se projette dans l'avenir ayant conscience qu'il n'est pas encore assez grand pour devenir pompier. Il s'inscrit dans un dynamisme évolutif. Se projeter dans l'avenir implique un sentiment de sécurité de confiance que Clément semble acquérir au fil des séances.

Je lui propose de jouer avec moi au jeu que j'ai choisi, il accepte mais va choisir un autre jeu et s'installe. Je pose une parole « *je vois que tu acceptes de jouer avec moi mais tu prends un autre jeu* ». Il me répond « *Non je ne veux pas jouer avec ton jeu* ». Pour la première fois, il affirme un choix, il fait ce qu'il a vraiment envie de faire. Il se détache, se libère, s'affirme. Il s'individualise et commence à prendre confiance en lui. Il choisit un autre puzzle. De mon côté, je prépare un parcours moteur et verbalise les actions à haute voix .Je souhaite proposer une activité sans me montrer intrusive, sans déposséder l'enfant de son droit à jouer seul. Clément lève la tête de temps en temps et regarde ce que je fais. Lorsque je dis « je vais jouer au jeu que Clément et Anthony ont inventé la séance précédente », il réagit « *ah, oui c'était bien, le jeu des pingouins* ».

Ma parole posée nomme Clément, le reconnaît comme sujet capable de créer. Il glisse le long du tapis, toujours très hésitant dans sa prise de risque, dans ses gestes. Je prends un grand ballon et le fait rouler sur le tapis, il fait la même chose et veut faire une course de ballons. Il a envie de gagner, le montre par ses piétinements et par son investissement dans l'activité. Il prend de plus en plus confiance en lui.

Lors de la clôture de la séance je souhaite que nous nous souvenions de tout ce que nous avons fait. Pour la première fois, Clément verbalise lui même ses jeux. Par sa parole, il pose une distanciation avec l'objet, une séparation. Il progresse dans sa capacité de représentation.

Comme le dit Yves de La Monneraye : « *Le rééducateur doit toujours avoir en tête que parler de quelque chose signifie que l'on commence à se détacher de ce quelque chose* ». ¹

Sixième séance : Clément et Anthony commencent la séance par des jeux moteurs. Ils disposent différents objets (trampoline, tunnel, cerceaux, poutre, plots...) que j'avais placés au milieu de la salle. Clément est toujours très prudent dans ses gestes malgré les sollicitations de son camarade. Il n'ose pas se laisser tomber sur le tapis, mais préfère s'asseoir limitant ainsi la prise de risque. Par contre, lorsqu'il monte à l'espalier, il essaie de monter plus haut que les séances précédentes, mais ne s'y résout pas malgré une parole posée qui aurait dû le rassurer, l'étayer, réduire son angoisse. Sa confiance en lui est encore réduite.

Peu à peu, le jeu moteur se transforme en jeu symbolique. Le cow-boy doit attraper le serpent. Clément est le serpent puisque Anthony veut absolument être le cow-boy. Il accepte car il préfère ramper. Une course entre eux commence mais Anthony n'arrive pas à attraper le serpent Clément prend une initiative et décide d'attraper le cow-boy mais toujours en rampant. Anthony change la position du tunnel. Clément refuse disant « on n'a pas le droit de changer leur place ». Je pose une parole rappelant le cadre : « Ici, on fait ce que l'on veut, on n'a pas le droit de casser, ni de faire mal ». Clément, mécontent arrête de jouer. Clément s'est réfugié ici derrière une loi qu'il a érigée en fonction de ce qu'il entend régulièrement à la maison, mais son camarade refuse de la reconnaître. Il prend conscience que l'on peut désobéir, ce qu'il ne connaît pas a priori. Son refus de continuer le jeu confirme qu'il commence à prendre position, à s'affirmer en tant qu'individu même si pour s'affirmer il a encore recours aux règles dictées par l'adulte.

3) Les bilans intermédiaires.

-Après la sixième séance, je procède à une évaluation intermédiaire avec Mr L., maître de Clément. Comment Clément évolue-t-il dans la classe ? S'autorise-t-il des initiatives ?

Mr L relate que Clément est beaucoup moins renfermé en classe, qu'il est plus souriant, et qu'il lui arrive même de rire, parlant davantage avec ses camarades de table (ce que j'ai pu constater lorsque je suis venue chercher un de ses camarades). Lors du regroupement du matin, il a levé la main pour répondre à la question posée par le maître concernant l'histoire lue, mais sa réponse n'était pas la bonne. Clément s'est alors à

¹ Citation d'Yves de La Monneraye extraite du document : La parole en rééducation d'Isabelle Duhalde : formatrice ASH à l'IUFM de Lille.

nouveau renfermé sur lui-même. Mr L. l'a remarqué et soigneusement a détourné l'erreur en une boutade qui a fait rire toute l'assemblée et en particulier Clément, qui rassuré s'est autorisé à.... Mais Mr L affirme que les progrès réalisés par Clément sont encore fragiles, la prise d'initiative est encore restreinte, la confiance en soi également mais leur relation s'améliore. Clément semble moins méfiant, réagit aux boutades de son enseignant même si Mr L. le sent encore réservé.

La maman vient demander régulièrement des nouvelles de son fils en classe, mais le papa reste à la grille et ses venues à l'école pour amener ou conduire Clément sont encore limitées.

-Au niveau de la rééducation, Clément n'utilise plus les paroles de maman quand il s'exprime mais « je », il manifeste des désirs spontanés, crée des petits projets, commence à affirmer ses opinions, c'est pour moi le signe que l'individuation s'opère.

-Au cours de l'aide, à la demande des parents, de l'enseignant ou du maître G d'autres entretiens auront lieu. Ils sont capitaux puisqu'ils rendent compte de la dynamique rééducative. Durant ces entretiens, le maître G insiste sur l'évolution favorable de l'enfant au cours de l'ASDR , puis demande aux parents si des changements sont apparus à la maison.

Certains mettront l'accent sur les améliorations et seront satisfaits, d'autres résisteront .Le maître G aidera les familles à regarder le chemin parcouru, même s'il n'est pas terminé, amènera les parents à se poser de nouvelles questions qui permettront des réajustements, à accepter que leur enfant ait grandi, qu'il devienne plus autonome, qu'il a changé.

En les associant à l'évaluation de l'aide, le maître G redonne aux familles là encore leurs compétences de parents.

Conclusion :

Le partenariat avec les enseignants et les familles est primordial pour le déroulement de l'aide spécialisée à dominante rééducative. Il fait partie intégrante du processus rééducatif. Il nécessite de nombreux entretiens, difficiles parfois à mener. Durant mon année de formation professionnelle en alternance, j'ai développé certaines capacités qui me permettent d'envisager une nouvelle identité professionnelle. Identité professionnelle particulière au maître G qui me permettra « *de modifier les relations de l'enfant avec ses parents, avec son enseignant, avec les autres enfants, avec le monde et les objets scolaires* ». ¹

La reconnaissance des compétences de chacun est fondamentale. Pour cela, il est essentiel de ne pas adopter une position de supériorité et de reconnaître les parents comme responsables de leur enfant, avec des compétences qui sont les leurs et les enseignants comme responsables de leurs élèves.

Les compétences de chacun reconnues et la confiance retrouvée la famille et l'enseignant pourront entreprendre de chercher et d'expérimenter leurs propres solutions.

Comme le dit Guy Ausloos : « *collaborer, c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer*

et grandir ». ²Cette relation de partenariat au sein de l'école entre les parents, l'enseignant, le maître G permet d'unir les compétences de chacun pour aider l'enfant à devenir un élève autonome et épanoui.

Les membres du RASED et en particulier le maître G sont les garants de ce lien qui permet à chacun d'avancer.

En ce qui concerne Clément, à l'heure où je clos ce mémoire, sa rééducation n'est pas terminée mais en bonne voie. La possibilité d'un rendez-vous avec le papa se profile quand je serai à temps plein sur le terrain.

La limite que je perçois dans ce travail relationnel avec les parents ou l'enseignant est la mienne, celle qui m'empêcherait de les écouter, de les accepter tel qu'ils sont, car c'est notre personne tout entière qui est engagée sur tant le plan intellectuel qu'émotionnel avec notre histoire nos peurs...

Une analyse à mener après chaque entretien, un travail réflexif sur soi et les échanges avec les collègues de RASED m'aident dans ma prise de recul.

Ce travail m'a permis de réaliser que le métier de maître G requiert une maturation qui ne saurait être acquise en une année de formation. Un questionnement permanent est nécessaire. Le maître G doit sans cesse s'interroger sur sa pratique, sur ses attitudes pendant les entretiens et chercher à compléter les bases acquises en formation pour enrichir ses compétences professionnelles **afin d'accompagner l'enfant pour qu'il retrouve le chemin des apprentissages.**

¹ Duval- Héraudet J : Forum d'enfant, parent d'élève.

² Ausloos Guy : La compétence des familles. Ramonville Saint-Agne ; Etrés.

Bibliographie.

* *

*

Livres :

Ausloos Guy : *La compétence des familles*. Eres : 1995. Extraits

Barat Jean-Claude : *La rééducation dans l'école*. Paris. Colin. 1990. Extraits

Chiland Colette : *L'entretien clinique* : Paris. Colin. 1990. Extraits

Cordié Anny : *Malaise chez l'enseignant*. Paris. Seuil .1998 Extraits

De la Monneraye Yves : *La parole rééducatrice*. Paris. Dunod. 1999

Dubet François : *Ecole, famille : le malentendu*. Textuel. 1997 Extraits

Guillarmé Jean-Jacques : *La réussite de l'enfant en difficultés*. Tome 2.

Laplanche et Pontalis : *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris. Dunod

Rogers Carl : *Le développement de la personne* : Paris. Dunod 1998 Extraits

Winnicott Donald : *L'enfant et sa famille : processus de maturation chez l'enfant*. Payot. 19

* *

*

Revue, conférences :

Brun Alain : *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires*. Colloque FNAME.
Retz

Darrault Yvan : *L'indication de rééducation à l'école* ; Brétigny sur Orge. AREN 1991

Duval-Héraudet Jeannine : *Tendre vers une collaboration constructrice et créatrice avec les parents*. ERRE n°20

Guichard Dominique : *Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire*. Ed Psychologie et éducation n°31.

* *

*

* *

*

Leignel M : *Le contrat rééducatif*. Envie d'école .1996.

Marcelli Daniel : *La place du désir dans les apprentissages*. In revue ERRE, Congrès de Poitiers. 1992

Raulo J : *Le contrat rééducatif*. Envie d'école n°5 .1996

Tomkiewicz Stanislas : *Korczak, maître de l'écoute et du dialogue*. In R. Feger. Pédopsychiatrie, pédagogie et thérapie.

Autres : *Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989. Extraits*

Circulaire du 8 mai 1997 Extraits

Bulletin Officiel du 8 mai 1997. Extraits

Bulletin Officiel n°34 du 17 septembre 1989

Circulaire du 30 avril 2002. Extraits

Circulaire du 26 février 2004

Ministère de l'Education Nationale : Q'apprend-t-on à l'école maternelle ?

Cours de Madame Duhalde sur l'entretien : formatrice ASH à l'IUFM de LILLE.

* *

*

* *

*

ANNEXES.

Annexe 1 : Le processus rééducatif.

Annexe 2 : La demande d'aide.

Annexe 3 : Fiche synthèse des séances préliminaires

Annexe 4 : Projet individualisé d'aide.

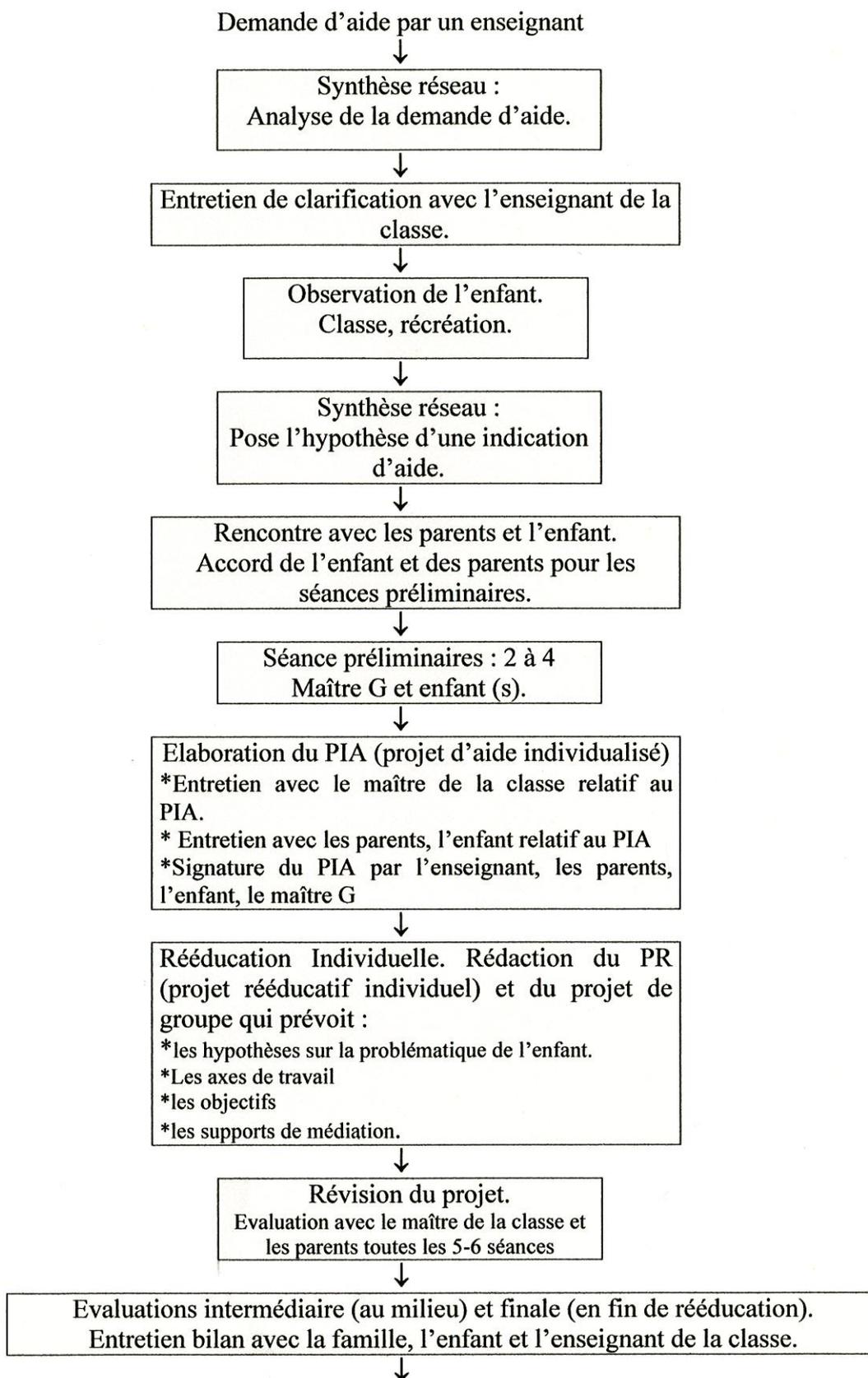
Annexe 5 : Demande d'autorisation parentale pour une prise en charge en séance de groupe.

Annexe 6: Projet rééducatif individualisé.

Annexe 7 :Projet de groupe.

* *

*

PROCESSUS REEDUCATIF.

DEMANDE D'INTERVENTION DU R.A.S.E.D.

à retourner au R.A.S.E.D. de son secteur :
 AUBIGNY-EN-ARTOIS : Ecole Élémentaire, 4, rue des Ecoles 62690 ☎ 03 21 73 94 05
 AVESNES-LE-COMTE : Ecole Élémentaire, 10, rue Charlemagne Brocq 62810 ☎ 03 21 48 41 06
 MONDICOURT : Ecole Élémentaire, 17 Rue de la gare 62760 ☎ 03 21 22 20 68
 PEGUY/DIDEROT : Ecole Jules Gosse, Place de la République 62223 SAINTE-CATHERINE ☎ 03 21 71 21 67

ANNEE SCOLAIRE 2006 / 2007

NOM – Prénom de l'élève : Clément..... Date de naissance : ...14/11/2002.....

Nom et adresse du responsable légal : ...Mr ou Mme

.....
 ECOLE : RPI

COURS : ...MS..... ENSEIGNANT.....Mr L

Date de la demande : ...15/09/06..... Demande reçue le : ...2/10/06.....

| | Cycle I | | | Cycle II | | Cycle III | | | |
|--------------|-----------|-----------|------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ¹ | 2003/2004 | 2004/2005 | 2005 /2006 | 2006 2007 |/..... |/..... |/..... |/..... |/..... |
| ² | | | PS | MS | | | | | |
| ³ | | | Mme | Mr | | | | | |

MOTIF DE LA DEMANDE

| DOMAINE | NATURE DES REUSSITES | NATURE DES DIFFICULTES |
|----------------|---|--|
| DISCIPLINAIRE | | Enfant peu socialisé Difficultés au niveau du langage Difficultés au niveau du graphisme |
| COMPORTEMENTAL | S'améliore peu à peu → cf scolarisation tardive | Accepte peu les contraintes Ne semble pas heureux de venir en classe |

A quelle date les parents ont-ils été informés pour la première fois des difficultés de leur enfant ?.....

A quelle date les parents ont-ils été informés des difficultés de leur enfant cette année?..... 09/2006

ACTIONS DEJA ENTREPRISES AUPRES DE L'ENFANT :

- dans la classe, par l'Enseignant(e) :
 Prise en charge individualisée

L'Enseignant(e)

Le (La) Directeur(trice)

¹ Indiquer les années scolaires.

² Indiquer les cours suivis.

³ Indiquer le nom de l'Enseignant(e).

Fiche de synthèse des séances préliminaires.

| Nom Prénom..... | Elément..... | Classe :..... | Date :..... |
|--|---|---------------|-------------|
| Capacité à être seul | mobile ses ressources et travaille avec plaisir - manifeste de l'autonomie mène à travail à terme - peu sûr de lui | | |
| Capacité à devenir un être social | s'adapte à ce que demande l'enseignant - écoute et respecte les règles - les suscite. (cf SP avec Anthony Fleury) | | |
| Capacité à être curieux et envie d'apprendre | Il cherche des solutions Il a envie d'apprendre " pour être grand " | | |
| Capacité à différer son plaisir | accepte la contrainte et la respecte - accepte la frustration - | | |
| Capacité à accepter l'interférence de la pensée d'autrui | accepte les conseils des autres - lire profit de ses erreurs | | |
| Capacité de donner du sens à l'école et aux savoirs : dynamisme évolutif | " Il fait bien travailler à l'école, pour avoir à beau métier " L'école semble avoir à sens par Elément | | |
| Capacité à s'identifier | Il s'identifie by au discours de sa maman - | | |
| Capacité à faire une différence entre la capacité externe et la capacité interne | | | |
| Capacité de représentation | Il est dans la réalité - difficulté de représentation par le dessin - | | |

Fiche de synthèse des séances préliminaires.

Nom Prénom Élément Classe : M.S. ... Date : 16/12/06

| | |
|--|--|
| Processus de symbolisation | - pas accès à la symbolisation - lien de la réel. |
| Imaginaire | - pensée pauvre. - me semble pas avoir accès à l'imaginaire. - pensée 'collée' au réel → se l'interdit ?? |
| Espace temps | - ne se repère pas dans la semaine. - se projette dans l'avenir : "Gd je serai gd je serai pompier" - difficulté pour reproduire 1 rythme avec pile - mais différentes taille des piles |
| Changement e représentation mentale | - représentation des pouce (1. devant) - d'1 devant vers l'agit (1. en) |
| Catégorisation | - couleurs - formes - taille |
| Causalité | - fait du lien → histoire de jeu. |
| Combinatoire | - pas pour l'activité proposée § SPI. |
| Langage | - Élément s'exprime bien correctement avec 1 langage - utilisé par l'adulte "je réfléchis" les pieds joints - "je prends celle-ci". |

Fiche de synthèse des séances préliminaires.

| | | | |
|---|---|-------------------|-----------------|
| Nom Prénom..... | Clément..... | Classe : 1/5..... | Date : 15/12/06 |
| La relation à autrui | Clément apprécie la relation. Il est à l'aise ds 1 petit groupe (2 enfs + adulte). Ds 1 groupe + guid. Il parle peu, semble se replier sur lui-même / au en classe: "Entier" / Inhibitions massives. | | |
| Le rapport à la loi | Clément suit fidèlement la règle. Il attend la règle. Il fait le lien souvent avec sa maman. Nathan a dit "de faire cela..." → enfant hyper-adapté, respect de la loi social. Il parle au 1 adulte "Je dois réfléchir". | | |
| Le rapport aux objets | Clément est lent dans l'abord des objets. Il est lent également dans l'exécution des tâches et la réalisation d'un travail. Il ne s'engage pas, attend 1 autorisation. | | |
| Approche des situations problèmes | Clément parle au 1 adulte. Il reste silencieux les paroles d'1 adulte. "Je dois réfléchir". Je dois le faire et seul. "comme 1 grand". Il fait preuve d'1 certaine maturité dans l'approche de la situat. pb. | | |
| Attitudes face aux difficultés | Clément semble se bloquer qd il est en difficulté ou alors il passe outre et fait n'importe-quoi / rythme avec peers). | | |
| Coloration affective (affectivité) | Clément ne montre pas d'émotion ; ni contentement, ni mécontentement. | | |
| La vie imaginaire | Elle semble pauvre. Il est collé au réel. Il ne semble pas avoir recours au symbolisme. Sa pensée est plus reproductrice qu'inventive. | | |
| Auto-contrôle (le contrôle de soi) | rigide. On n'a l'impression que Clément se contrôle (parce qu'il ne reste ds 1 cadre qui lui est imposé par 1 adulte / sa maman). | | |
| Divers -Rapports aux activités -zone d'aisance -Zone de réticence | → puzzle de voiture → dessin | | |

Année scolaire ..2006./2007.....

PROJET INDIVIDUALISE D'AIDE.

Nom:.....

Prénom : ..Elément..... Né(e) le : 14/10/1992.....

Ecole : ..Hondicourt..

Cycle : ..I.....11s.....

Instituteur(trice) : ..P.R.....

Date de la demande d'aide : ..2/10/06.....

| CONSTAT | SES REUSSITES | SES DIFFICULTES |
|------------------------------|--|---|
| Au niveau de l'enseignant(e) | - amélioration peu à peu du comportement. | - Enfant qui est peu socialisé et qui accepte peu les contraintes - mauvaise image de l'école - gros pb d'attention et de concentration attend passivement. - pb de graphisme. Pas heureux de venir en classe. |
| Au niveau du RASED. | - Elève très à l'aise dans la relation duelle et en petit groupe. - Respect des règles. - Donne du sens à l'école. - travail avec plaisir. Il enue d'apprendre pour être grand. | - Sent dans l'abandon des objets. méticuleux. - Se bloque face à la difficulté. - Pas d'accès à la symbolisation. - Trop ds le réel, me semble pas avoir accès à l'imaginaire. - pauvreté de la représentation par le dessin. |
| Au niveau des parents | - Elément est demandeur d'activités scolaires. - Autonome dans les activités de la vie quotidienne. | - Mauvaise image de l'école. - Est anxieuse par sa maman qui elle m l'est également par ce qui se passe à l'école. |
| Au niveau de l'enfant. | | |

Modalités d'aide :

Type d'aide envisagée : ..G..... groupe rééducatif.....

Modalités d'intervention : ..vendredi..... 10h00..... 10h45.....

| | |
|--|---|
| Capacité à entrer dans une situation imaginaire | -Trop ancré dans la réalité, ne semble pas avoir recours à l'imagination -N'entre dans le faire –semblant. |
| Comportement dans le groupe | -Contenant -A l'aise -Verbalise beaucoup |
| Aptitude à respecter les consignes | -Respecte les consignes |
| Coloration affective | -Content de venir en rééducation ; -S'investit pleinement dans les activités. |
| Relation aux objets | -Lent dans l'abord des objets , dans l'exécution des tâches.(méticuleux) |
| Relation à autrui | -Apprécie la relation duelle ou en petit groupe |
| Rapport à la loi | -Enfant hyper adapté |
| Plan moteur | -Très lent |
| Espace temps | -Difficulté pour reproduire un rythme -Ne restitue pas la chronologie de la séance |
| Mémorisation | |
| Dynamisme évolutif | -Se projette dans l'avenir (Plus tard , je serai pompier) -Donne du sens à l'école (il faut bien travailler à l'école pour avoir un beau métier) |

Clément montre très peu d'émotion . Il semble toujours se contrôler.

4. Les réussites.

-Serviable

2. Entretien avec les parents : le 23/11/06

La maman se présente seule à l'entretien car le papa travaille.

Elle a téléphoné la veille du rendez-vous m'expliquant que son époux n'était pas d'accord pour qu'ils me rencontrent expliquant que le maître avait « pris en grippe » son fils. Après lui avoir expliqué que je souhaitais m'entretenir avec eux pour mieux connaître Clément et que Mr L. a demandé mon aide pour Clément et ainsi l'aider lui, elle accepte de venir au rendez-vous.

Elle m'explique que son mari est très méfiant vis à vis de l'école, qu'il ne pas signé la demande de rendez-vous. Elle décrit Clément comme un enfant lent, qu'il ne faut pas brusquer, très inhibé vis à vis de l'adulte. Clément est le dernier enfant de la famille, il a deux grands frères et une grande sœur qui a déjà un enfant de l'âge de Clément ; il est donc le petit « protégé » de la famille.

Pendant l'entretien, la maman n'a cessé de reprendre son fils et de lui demander de faire des activités scolaires (dessiner des carrés, des ronds...); Elle apparaît comme une maman envahissante, dirigiste et exigeante. Elle explique qu'elle est très angoissée par ce qui se passe à l'école. Elle dit que Clément n'aime pas l'école mais assez rapidement, celui-ci demande de retourner en classe.

Elle repart avec la demande d'autorisation pour les séances préliminaires m'expliquant que son mari refuserait sans doute de la signer. Cependant, la feuille est revenue signée par le papa. Je fais part de mon souhait de rencontrer le papa lors de notre prochaine rencontre.

3. Analyse des difficultés.

-Observation dans la classe et en récréation.

*En ce qui concerne le comportement.

- Difficulté de concentration et d'attention.
- Passivité
- Inhibé dans son comportement et dans sa posture.
- Peu joueur en récréation

*En ce qui concerne les apprentissages.

- Semble avoir peu d'appétence pour le travail scolaire.
- Participe très peu à l'oral même quand il est sollicité.
- Très lent, n'a pas terminé son travail

-Synthèse des séances préliminaires.

| | |
|---|---|
| Attitudes face à une situation problème | -Dit qu'il doit « réussir tout seul, mais semble se bloquer face à la difficulté. -Peu de persévérance |
|---|---|

Objectifs et actions envisagées :

| <u>Le maître G</u> | <u>L'enseignant(e)</u> |
|---|--|
| <p>Aider Elément à prendre conscience que chacun des différents partenaires travaille ensemble pour l'aider.</p> <p>Travail sur l'estime de soi : aider Elément à prendre confiance en ses compétences.</p> <p>Travail sur l'imaginaire : se désamorce d'une représentation unique du réel.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porter un autre regard sur Elément - Améliorer les relations avec les parents - Encourager Elément afin qu'il change sa perception de son enseignant - Responsabiliser Elément pour qu'il prenne confiance en lui et qu'il voit que son maître a confiance en lui |
| <u>Les parents</u> | <u>L'enfant</u> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations avec l'enseignant par des prises de contacts régulières ^{à l'école} - Le papa accompagne plus souvent Elément à l'école. | <p>Je vais faire du travail avec toi parce que papa et maman ont dit oui.</p> <p>J'aimerais que papa vienne me conduire et me récupérer à l'école.</p> |

Régulation et évaluation du projet :

Entretien avec les parents : Le 16/03/04 : Prendre autonomie Elément dans les gestes de la vie quotidienne : se laver, s'habiller, seul... Promettre la maman à lui d'accorder plus d'espace de liberté... Amener le papa à l'école pour s'occuper de lui...

Entretien avec l'enseignant :

.....

.....

.....

Signatures : L'enseignant Les parents Le maître G L'enfant

DEMANDE DE PRISE EN CHARGE D'UN ENFANT
PAR LA MAITRESSE G

DEMANDE D'AUTORISATION PARENTALE
POUR PRISE EN CHARGE EN SEANCES DE GROUPE.

Sur la demande de sa maîtresse... M.R... et dans le but d'aider... à mieux s'adapter à l'école et aux apprentissages, je vous propose, en tant que maîtresse spécialisée, de travailler avec votre enfant.

Ce travail se fera gracieusement, sur place, à l'école, à raison de 30 à 45 minutes par semaine, en séances de groupe.

Pour commencer ce travail, j'ai besoin de votre autorisation.



Nous (madame : et monsieur.....)

souhaitons que notre enfant... Clément... né le... 14/04/02

scolarisé à l'école ... en classe de ... M.S.

bénéficie d'un suivi réalisé dans le cadre de l'école par la maîtresse G du réseau d'aides spécialisées (R.A.S.E.D).

A le 11/04/07 Signature de Madame

Signature de Monsieur

Fiche à faire parvenir à Madame Degallaix par l'intermédiaire du maître ou de la maîtresse de votre enfant.

Handwritten signature or initials in the bottom right corner.

Année scolaire : 2006/2007

NOM : Prénom : Clément

Né le : 14/11 /2002

Ecole : M.

Classe : MS

Enseignant : Mr L.

* *
*

| Difficultés | Réussites |
|---|---|
| Problème de concentration et d'attention. Passivité en classe si pas de relance. Pas heureux de venir en classe. Mauvaise image de l'école. Enfant inhibé en classe. Manque de confiance en lui. | A l'aise dans la relation duelle et en petit groupe. Respect des règles. Accepte et s'investit dans les activités proposées lors des séances préliminaires. |

* *
*

1. Motif de la demande d'aide clarifié par l'entretien avec l'enseignant.

-Date de la demande d'aide : 15/09/06

- date de l'entretien de clarification : 16 /10/06

*Peu socialisé

*Mauvaise image de l'école due à la mauvaise image donnée par les parents.

*Problème relationnel entre les parents et l'enseignant.

* Accepte peu les contraintes en classe

* Peu d'appétence pour le travail scolaire

- A l'aise dans le groupe
- S'investit dans les activités proposées. Il catégorise, combine, fait du lien lors de jeu « puzzle de voitures. »
- Contenant
- Verbalise beaucoup avec un langage élaboré
- Se projette dans l'avenir
- « A envie d'apprendre pour être grand »

5. Hypothèses explicatives.

Clément semble subir le mauvais regard de ses parents sur l'école et sur son enseignant. Il ne peut donc s'investir pleinement dans quelque chose que les parents dénigrent. Aurait-il peur de trahir ses parents s'il travaillait à l'école ?

La maman est assez dirigiste, envahissante parle et pense à la place de son fils. Celui-ci ne parle qu'avec des mots et des tournures d'adulte. Il ne peut donc pas penser par lui-même et ne sait pas qu'il peut penser par lui-même.

D'où chez Clément cette inhibition en classe et ce manque de confiance en lui.

6. Objectifs de la rééducation.

Avec l'enfant.

- Donner à Clément une place de sujet (Clément doit découvrir qu'il peut penser par lui-même.)
- Redonner à Clément confiance en lui
- Dépasser les conflits d'ordre relationnel et affectif qui bloquent les apprentissages
- L'aider à se mobiliser sur demande
- Amener à avoir une attitude de recherche face à une situation problème
- L'amener à comprendre le sens de l'école comme lieu d'apprentissage, d'expression et d'épanouissement personnel.

Avec l'enseignant.

- Privilégier les échanges, la réflexion autour de Clément pour aider le maître à porter un autre regard.
- Donner à Clément des responsabilités pour que son regard vis à vis de l'enseignant change
- Permettre à l'enfant de s'affirmer
- Valoriser les réussites scolaires
- Améliorer les relations avec les parents pour créer un dynamisme rééducatif.

Avec les parents.

- Améliorer les relations avec l'enseignant par des prises de contact régulières et ainsi instaurer une relation de confiance famille / école afin de permettre aux parents de se poser comme partenaires actifs du travail rééducatif .
- Ne plus dénigrer l'enseignant devant Clément et faire évoluer leur regard de parents pour qu'ils autorisent Clément à penser par lui-même, à s'identifier en tant que personne.
- S'investir davantage dans la relation avec l'école de la part du papa : accompagner le plus souvent possible Clément à l'école.
- Amener la maman à ne plus penser à la place de son fils. (A partir de ses paroles du 11/1/07 « Je ne dois pas toujours intervenir. »)

7. Les médiations envisagées.

Dans un premier temps, le choix des activités sera laissé à l'investigation de l'enfant pour permettre à Nicolas de se sentir exister en temps que sujet, de le rendre partie prenante de sa rééducation, l'autoriser à... dans une construction de l'estime de soi et de la confiance en soi. Peu à peu l'amener à se rendre compte qu'il peut penser par lui-même par la création, par une parole posée, par sa créativité.

***Médiations corporelles.**

Afin de favoriser les expériences sensori-motrices, pour que Clément se libère, s'autorise à tâtonner, à penser...

***Jeux symboliques.**

Afin de vivre symboliquement des expériences, d'être dans la création.

***Histoires-récits.**

Afin d'alimenter un imaginaire créatif.

Afin de stimuler et développer le langage.

***Productions graphiques et artistiques.**

Afin d'explorer ses possibilités créatrices et de montrer qu'il est un sujet pensant.

***Jeux à règles.**

-Afin d'apprendre à respecter les règles, accepter la frustration en lien avec les apprentissages scolaires.

-Affronter des situations avec la relation à la règle, à la contrainte, aux autres.

- Oser prendre le risque de perdre ou de gagner.

-Découvrir et accepter l'erreur du fait de sa propre erreur.

-Accepter d'être privé de la satisfaction.

-Accepter l'incertitude

8. Modalités de l'ASDR.

-Petit groupe : le vendredi de 10 h à 10h45.

-15 à 20 séances.

*Evaluation interne :-Bilan à la fin de chaque séance de rééducation et analyse.

-Evaluation intermédiaire à mi-parcours rééducatif.

*Evaluation interne :-Entretiens réguliers avec l'enseignant pour apprécier le transfert de nouvelles capacités au niveau de la classe.

-Entretiens réguliers avec les parents pour entretenir un partenariat efficient dans le dynamisme rééducatif.

-Synthèses avec les membres du RASED.

PROJET DE GROUPE.

Année scolaire : 2006/2007

Ecole : M.

| <u>Nom Prénom</u> | <u>Né(e) le :</u> |
|-------------------|-------------------|
| * Anthony | 5/9/2002 |
| * Clément | 14/11/2002 |

Groupe constitué le : 12/01/2007

Anthony et Clément sont tous deux élèves de moyenne section dans la classe de Mr L. à l'école de M. qui appartient au RPI M./P. .

Anthony est un enfant qui est dans l'agi, dans la satisfaction immédiate, dans le désir. Il est instable en classe, dans le rapport de force avec son enseignant qu'il recherche. Il est incapable d'entrer en relation avec ses camarades car cela tourne rapidement au conflit. Il a des compétences qu'il est incapable de mobiliser.

Clément est un enfant qui manque de confiance en lui. Il est en retrait dans la classe, et attend passivement. Il subit le mauvais regard de ses parents sur l'école et son enseignant et ne peut s'investir pleinement dans quelque chose que les parents dénigrent.

1. Pourquoi ce groupe ?

Clément est un enfant très calme qui ne répond pas à l'agressivité d'Anthony. Au contraire, il la contient par une parole posée. Anthony semble contenu dans son agressivité ; chacun a ses difficultés propres, cependant des convergences apparaissent.

*difficultés à trouver leur place dans la classe . L'un est trop inhibé, l'autre trop instable.

*Peu d'appétence pour le travail scolaire.

* Problème de concentration.

2. Objectifs du groupe.(ce que le groupe va apporter)

-Permettre l'expression de chacun.

* S'exprimer en tenant compte de l'autre : oser prendre la parole, donner son point de vue, écouter les idées de l'autre.

* Alimenter l'imaginaire.

* S'enrichir de la création de l'autre.

-Favoriser les interactions.

Jouer un rôle de stimulation, d'émulation, de tutelle, de contenant. Permettre des initiatives : prendre sa place dans le groupe, laisser dans le groupe de la place à l'autre.

- * Favoriser la parole, développer le langage, le lexique, la syntaxe.
- Permettre et favoriser le jeu à plusieurs.**
- * Modifier ses relations à l'autre.
- * Tenir son rôle dans un jeu symbolique.

3. Les apports du groupe pour chaque enfant.

Anthony :

- *Un espace où un cadre est à respecter.
- *Un espace d'expérience pour se confronter au groupe, à l'adulte et à lui-même au plan psychomoteur.
- *Une simulation au langage.
- *Une aide pour se concentrer davantage et mieux utiliser ses capacités physiques puis émotionnelles et intellectuelles.
- *Accéder au sens de l'école. Donner envie d'apprendre.

Clément :

- *Une reconnaissance de soi et de ses possibilités créatives sur tous les plans.
- *Une aide pour se concentrer davantage et mieux utiliser ses capacités personnelles différentes de ce que les adultes lui dictent.
- *Une meilleure estime de soi.
- *Un lieu où il puisse tenir un rôle en tant que sujet.

4. Les médiations envisagées.

***Médiations corporelles.**

Afin de favoriser les expériences sensori-motrices, -pour qu'Anthony réapprivoise son corps en trouvant du plaisir dans l'agir, pour réguler son rapport au monde extérieur, travailler l'auto-contrôle.

- pour que Clément se libère, s'autorise à tâtonner et à penser.

***Jeux symboliques.**

Afin de vivre symboliquement des expériences difficiles, se libérer de préoccupations récurrentes éventuellement et d'être dans la création.

***Histoires-récits.**

Afin d'alimenter un imaginaire créatif, comme transposition, d'une vie difficile à assumer (s'identifier aux personnages, projeter ses angoisses, se rassurer), pour traiter et résoudre symboliquement des conflits.

Afin de stimuler et développer les langage.

***Productions graphiques et artistiques .**

Afin de déposer symboliquement ce qui fait traumatisme le cas échéant.

Afin d'explorer ses possibilités créatrices et montrer que l'on est sujet pensant.

***Jeux à règles.**

Afin d'apprendre à respecter les règles, accepter la frustration en lien avec les apprentissages scolaires.

-Affronter des situations avec la relation à la règle, à la contrainte, aux autres.

- Oser prendre le risque de perdre ou de gagner.
- Découvrir et accepter l'erreur du fait de sa propre erreur.
- Accepter d'être privé de la satisfaction.
- Accepter l'incertitude.

5. Les modalités de l'ASDR.

Séance hebdomadaire de 45 minutes (10h 10h45), le vendredi dans la salle de motricité de l'école de M. .

6. Evaluation prévue.

Petit groupe : le vendredi de 10h à 10h 45.

-15 à 20 séances.

*Evaluation interne :-Bilan à la fin de chaque séance de rééducation et analyse.

-Evaluation intermédiaire à mi-parcours rééducatif.

*Evaluation interne :-Entretiens réguliers avec l'enseignant pour apprécier le transfert de nouvelles capacités au niveau de la classe.

-Entretiens réguliers avec les parents pour entretenir un partenariat efficient dans le dynamisme rééducatif.

-Synthèses avec les membres du RASED.