



HAL
open science

“ Orchestrer ” l’aide aux enfants en difficulté : la médiation musicale, support d’expression en rééducation

Agnès Messelier-Delepaule

► To cite this version:

Agnès Messelier-Delepaule. “ Orchestrer ” l’aide aux enfants en difficulté : la médiation musicale, support d’expression en rééducation. Education. 2007. dumas-00689378

HAL Id: dumas-00689378

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689378v1>

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.

MESELIER / DELEPAULE Agnès

CAPA-SH Option G



« ORCHESTRER » L'AIDE AUX ENFANTS EN DIFFICULTE :

La médiation musicale, support d'expression en rééducation



Session : 2007

IUFM 59-62 - Lille



000000135021



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 Melle M.¹ MESSELIER Agnès
né(e) le 23/12/67
à Vitry sur Seine
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 Melle ~~_____~~ M.¹ MESSELIER Agnès

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² "Orchestrer" l'aide aux enfants en difficulté : la médiation musicale, support d'expression en rééducation

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 Auchy le 27/03/07

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

L'auteur⁴, Hornez

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

I. L'utilisation de la médiation dans l'aide

A- Qu'est ce qu'une médiation ?2

B- Quels intérêts en rééducation ?.....4

C- Quels choix ?6

D- Rôle de la médiation / Rôle du maître G.....7

II. La musique dans la relation d'aide

A- Evolution de l'intérêt de la musique dans le développement de l'enfant

1- Les différentes découvertes sur le développement auditif10

2- L'audition chez le fœtus et le tout-petit11

3- Bain sonore

4- Evolution des IO sur la conception de la musique/ Musique à l'école.....12

B- Quels intérêts pour l'enfant et pour le travail rééducatif ?

1- Corps et « musique ».....13

2- Langage et « musique ».....14

3- Jeu et « musique ».....15

4- Formation du sujet et « musique ».....16

5- Aide et « musique ».....17

III. Comment utiliser la musique dans l'aide aux enfants en difficulté ?

A- En prévention

- 1- Pratique préventive en référence à M. Métra.....18
- 2- Esquisse de ma pratique en prévention.....19

B- Approche rééducative

- 1- Démarche rééducative : mise en œuvre de l'aide.....21
- 2- Processus rééducatif et outils d'analyse.....22
- 3- Un espace rééducatif pour ajuster ses conduites24

B- Intérêt de la médiation musicale dans un groupe rééducatif

- 1- Choix du groupe en rééducation – Le groupe comme médiation.....30
- 2- La médiation musicale qui fédère le groupe.....31

C- Les limites de la médiation musicale ?

CONCLUSION32

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Depuis le début de ma carrière, j'ai souvent dû faire face aux comportements instables de certains enfants en classe. Ces situations difficiles m'ont donc amenée à me questionner, à échanger avec différents partenaires notamment avec le réseau d'aide et à mettre en place des pratiques particulières et variées dans la classe.

Ayant travaillé un certain temps en CP, je me suis aperçue, qu'aborder les apprentissages, c'était d'abord développer un climat de classe agréable mais aussi permettre l'expression de chacun. En effet, ces comportements instables perturbaient à la fois le bien-être de tous mais aussi mon travail et ma propre personne.

Je me suis alors questionnée sur le manque de connaissances que j'avais sur l'éducation ; ceci m'a poussée à suivre une licence de Sciences de l'Education afin de m'interroger sur mes pratiques.

Cette remise en question m'a vraiment permise d'être plus attentive à ma façon de faire et de me comporter envers mes élèves et j'ai commencé « *d'abord par bien les étudier* » (J.J. Rousseau).

Mon engagement dans les rencontres chorales, ainsi que la manipulation d'instruments ou d'objets sonores dans la classe, m'ont aidé à comprendre à quel point les enfants aimaient s'investir dans ces activités. Les élèves « instables » maîtrisaient leurs pulsions ; quant aux élèves « inhibés », même s'ils n'osaient pas suffisamment face au grand groupe, je les sentais s'extérioriser petit à petit. Peut-être, avaient-ils besoin de temps, de davantage de manipulations libres pour s'y investir totalement ?

J'étais donc convaincue que « l'éducation musicale » était bénéfique d'abord pour leur bien-être et que cela leur permettait aussi de mieux accéder à d'autres apprentissages. Cependant, j'avais des regrets de ne pouvoir y consacrer assez de temps (temps qui m'était compté !) et surtout de ne pas pouvoir l'utiliser comme outil de re-médiation (notamment l'écoute) pour certains élèves en difficulté.

Toutes ces raisons m'ont amenée à vouloir accompagner « de plus près » ces enfants en souffrance en changeant de statut et à penser que la musique pourrait permettre à l'enfant-élève « **de sortir de soi-même** » dans la joie et le plaisir. Ce serait un moyen privilégié d'entrer en contact avec l'enfant « **qui dit sans passer par les mots et tout en restant masqué** »¹.

Je me suis alors demandée **en quoi la médiation musicale en rééducation pourrait permettre à l'élève d'ajuster ses conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles et ainsi leur permettre d'accéder aux apprentissages ?**

¹ D.Moindrot in « Envie d'école n°34 », 2003

Aujourd'hui, je me forme à une nouvelle identité professionnelle d'enseignante spécialisée chargée de l'aide à dominante rééducative et je m'interroge sur la place de la « musique » comme moyen privilégié pour aider un élève en difficulté. Tout est musique même si, au sens propre, elle est hautement structurée et j'attire le lecteur sur le fait que, dans ce dossier, j'emploierai le mot « musique » comme monde des sons, des bruits, de la voix...

Dans un premier temps, il me semble important de me questionner sur **le concept de médiation en rééducation** et son rôle dans l'aide rééducative aux enfants en difficulté; je soulignerai aussi l'importance du choix de la médiation, de sa fonction en tant que **support d'expression** ainsi que l'utilisation que le maître G, médiateur, peut en faire.

Dans un deuxième temps, je préciserai **l'évolution de l'intérêt de la musique dans le développement de l'enfant**. Je tenterai aussi de montrer que la « musique » permet l'expression du vécu chez l'enfant, expression indispensable en rééducation afin que celui-ci puisse ajuster ses conduites.

Enfin, je m'attacherai à mettre en évidence **le rôle de la médiation musicale** à la fois en prévention, en rééducation individuelle mais aussi en groupe rééducatif. J'illustrerai alors ces propos en articulant pratiques et théories, tout en y montrant les limites. J'évoquerai aussi de **l'importance du maître G**, rôle difficile à acquérir mais indispensable dans l'aide de certains enfants en difficulté. Pour finir, je montrerai que je suis consciente que la médiation musicale reste **une possibilité** et non une recette à appliquer systématiquement.

L'aide aux enfants en difficulté ne dépend pas uniquement du choix de la médiation et je pense que son efficacité est assujettie à un système dans lequel chacun a un rôle à « jouer ». C'est bien ce rôle que j'ai tenté de mettre en œuvre dans ma démarche rééducative où **chaque partenaire « jouera » sa « partition » dans un « orchestre » d'harmonie**.

La musique fait partie de la vie et de l'histoire de l'humanité. Elle imprègne notre culture et notre environnement, c'est pourquoi elle peut être captivante pour les enfants et cela dès leur plus jeune âge. En effet, la parole adressée au bébé est musique avant tout. Pour le tout petit, la musique prend corps. La musique apparaît ainsi comme une **médiation symbolique** qui favorisera le dialogue avec l'enfant.

I. L'UTILISATION DE LA MEDIATION DANS L'AIDE

A- Qu'est-ce qu'une médiation ?

➤ Origine et sens du mot médiation :

Le mot médiation vient du latin *mediato* ayant lui-même pour verbe *mediare* « être au milieu » et pour adjectif *medius* « au milieu ». Il peut prendre différents sens au cours des siècles, c'est « le fait de servir d'intermédiaire ».

Avant tout, retenons selon **L.Cosnefroy** que c'est : « *l'idée spéciale d'intermédiaire d'être au milieu* ».

.En effet, le concept de médiation définit un schéma à trois places où chacun est à égale distance. Je vois ainsi apparaître ici la notion de relation triangulaire indispensable en rééducation.

Dans ce sens, **I.Darrault-Harris** écrit à propos de la relation d'aide : « *La médiation nous protège de l'immédiat, elle nous protège d'un contact direct. (...) La médiation permet que l'on passe en quelque sorte de deux (relation duelle) à trois. Le troisième terme n'est pas un sujet, car on parlerait alors de médiateur, mais c'est un objet, un support, une substance, quelque chose d'inanimé mais qui va faire changer la nature de la relation intersubjective* ».

Selon **L.Cosnefroy**, ce schéma triangulaire peut prendre huit combinaisons différentes, donnant ainsi un sens différent à la médiation. Ainsi étant donné que le concept de médiation n'est pas unique, on peut être méfiant à l'égard de toute définition autoritaire de la médiation.

Dans les deux premiers cas, c'est la conduite de la personne en position de **médiateur** qui est mise en valeur. Et c'est cette position que le maître G doit tenter de mettre en œuvre quand l'enfant se centre sur celle-ci. Au contraire, quand on s'interroge sur le **choix de la médiation** (ballons, marionnettes, objets sonores...) en rééducation, c'est bien davantage sur le choix d'une activité « *dont on pense qu'elle permettra à l'enfant concerné d'avancer sur le chemin de l'expression, de la communication et de la créativité* ». Par contre, il est utile aussi d'utiliser le **cadre rééducatif** comme médiation souligne **L.Cosnefroy**. Le cadre jouera alors le rôle de « *porte d'accès* » à un domaine alors inaccessible pour l'enfant.

Parmi tout ceci, je retiendrai avant tout que la médiation permet une **transformation** durant laquelle le sujet passe d'un état initial à un état final, une **création** qui se fait avec plaisir (surtout si c'est un choix du sujet) en développant la confiance en soi et elle permet d'ouvrir un **dialogue** entre l'enfant et le médiateur. Elle a donc un rôle important dans la démarche rééducative.

➤ Réflexions à propos de...

Selon **Feuerstein**, la médiation ne représente que la « *qualité de l'interaction...* ». Toutefois, l'interaction dont il est question, s'articule autour d'une tâche. L'élève qui choisit de façon libre une médiation ainsi que son utilisation va sans doute accorder à l'adulte, une place moins centrale pour lui octroyer plutôt une place **d'accompagnement**. C'est un des rôles importants du maître G.

Ainsi, le rééducateur aménage à la fois un cadre, un espace, adopte une attitude et propose un éventail d'activité en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'enfant, ce qui fait de lui un médiateur.

De même l'activité médiatrice ne peut pas agir seule. Le rééducateur peut intervenir pour permettre à l'enfant d'utiliser les objets différemment ou de faire des expériences créatrices avec ceux-ci. Il permettra par exemple à l'enfant de dépasser l'imitation, le connu pour aller vers l'inconnu, accompagnement indispensable pour oser apprendre. Par conséquent, toute médiation suppose **un adulte médiateur** et **une activité support** de médiation. **L'enfant se focalisera soit sur l'un soit sur l'autre.**

Selon **J.J.Guillarmé**, la médiation ne se réduit pas à une rencontre occasionnelle entre deux individus mais elle suppose un **tiers « médiateur »** qui va nommer une « situation ». C'est la rencontre entre trois choses : l'enfant, le support ou la situation et le maître G. A travers ces situations, des transformations vont s'opérer et c'est au maître G à y être attentif et à accompagner l'enfant afin que celui-ci en prenne conscience (*par la mise en mots, l'étayage, les relances verbales ou non...*).

Ainsi **A.Frigara et P.Fernandez** soulignent : « *la médiation n'a pas de valeur en soi et elle dépend surtout de la qualité de présence du maître G* ».

On apprend en effet de façon socio-constructiviste, c'est-à-dire à partir de la pensée de l'autre avant de construire notre propre pensée. L'intervention médiatrice d'un adulte va permettre à l'enfant de travailler sur les procédures de compréhension et d'élaboration de la pensée.

Dans les remédiations cognitivistes, l'enseignant construit une situation par rapport à un projet d'apprentissage. Le rééducateur procède différemment, ce n'est pas l'objet qui fait la différence mais l'utilisation que l'on fait de l'objet. L'objet en tant qu'activité support va être un terrain de rencontre et « de création ou de co-création » entre l'enfant et le rééducateur précise I. Darrault. Il va avoir un effet de médiation, d'élaboration psychique, avec des effets narcissiques et identitaires (notion de miroir évoquée ci-après). L'enfant va alors transformer sa manière de se situer par rapport à l'extérieur, de passer de sa réalité interne à la réalité extérieure.

Quand à **Y. de la Monneraye**, « *tout ce qui est proposé dans la salle n'est qu'un élément pour présenter les choses, pour faire semblant, pour parler... n'importe quel matériel peut faire l'affaire... mais le G doit savoir parler les langues qu'il propose à l'enfant...* ». Il souligne ici non pas l'importance du support mais la position du maître G en tant que médiateur et le fait que le matériel utilisé par l'enfant doit être un « *signifiant* » pour lui et non un « *signifié* » pour le maître G. C'est-à-dire que l'enfant va d'abord agir sur l'objet en lui donnant un sens personnel et le rôle du maître G n'est pas de le contrarier en lui imposant une signification donnée a priori. Au contraire, l'enfant doit pouvoir d'abord s'exprimer comme il veut et ce n'est que par la suite qu'il pourra accepter et intégrer d'autres significations.

La médiation et l'attitude du maître G permettent donc à l'enfant d'accéder à la **symbolisation** essentielle dans le travail rééducatif, qui selon **P. Fernandez**, est fondé sur le développement de la fonction symbolique, l'entrée dans les processus de symbolisation, l'articulation à des processus d'individuation.

B- Quels intérêts en rééducation ?

La médiation est un support au « **faire semblant** », elle invite à parler, à communiquer, à mettre du sens sur ce que l'enfant fait et donc aide à penser. De plus, elle est choisie par le sujet et donc source de plaisir et de confiance en soi. Tout ceci est indispensable en rééducation afin que le sujet puisse avoir envie d'apprendre. Selon **P. Fernandez**, il ne suffit pas de mettre des objets pour qu'il y ait créativité.

Il met en évidence, à travers quatre fonctions de la médiation, le rôle de l'objet pour le sujet :

▪ **l'activité support :**

L'objet est un cadre matériel organisateur de l'activité, il permet de structurer la rencontre et l'activité de l'enfant. En rééducation, il est toujours « *ambigu, pluriel, plurivoque* ». Il est susceptible d'être détourné de sa fonction habituelle et peut déclencher une production imprévisible. Dans le travail rééducatif, l'expression est première et cela nécessite d'éviter tout sens donné à priori. Par contre, le maître G suscitera la diversification des modes d'utilisation de l'objet en fonction des caractéristiques de celui-ci et de la connaissance du mode de fonctionnement de l'enfant. Ainsi, il permettra à l'enfant de développer une expérience créative à partir de l'objet proposé.

▪ **le travail d'expression :**

P. Fernandez met en évidence trois temps dans le travail d'expression qui fonctionnent spontanément : la projection, l'introjection et la traduction.

La fonction de projection permet de décharger des émotions, de projeter hors de soi des souffrances. Ceci va nous permettre alors de nous réapproprier ces éléments projetés à l'extérieur. « *On projette le mauvais tout en introjectant le bon* ». Ensuite, on va traduire c'est-à-dire « *mettre en forme à travers l'objet, transformer le réel de l'objet* ».

▪ **la fonction imaginaire :**

L'objet va permettre de **projeter** à l'extérieur des images, des affects qui préoccupent l'enfant intérieurement. Cette fonction de l'imaginaire est essentielle car elle permet de rejouer les conflits psychiques inhérents au développement de l'enfant.

L'activité imaginaire est essentielle car elle permet d'entrer dans le langage, dans les codes de manière vivante et de construire la réalité, de se l'approprier de façon active.

▪ **la fonction de symbolisation :**

C'est le fait de mettre en forme ce qui est à l'intérieur de nous. Chez l'enfant, c'est l'imaginaire qui mène au symbolique dit F. Dolto. Selon S. Tisseron, la symbolisation est « *le chemin qui nous permet de passer des états corporels et des émotions à leur mise en images et leur mise en mots* ».

Dans l'expression et le faire semblant, l'enfant peut se reconnaître et ne pas trop se dévoiler. C'est à ce prix que l'enfant pourra changer de position par rapport aux apprentissages. Cependant, l'expression de l'enfant a besoin d'être accompagnée.

Je pense que le maître G doit alors s'interroger sur la pertinence de la mise en mots de ce que l'enfant exprime ou pas. Il « *se laisse enseigner par l'enfant* »¹ en cherchant avec lui un terrain de communication et en le mettant en position de sujet. La relation est « *sans cesse référée au tiers symbolique, objet ou personne, qui permet d'éviter les enfermements duels imaginaires et mortifères* ».²

En fait, la musique, en tant que support d'activité, va me permettre d'ouvrir un espace de rencontre avec l'enfant ; et c'est dans cet espace que nous allons pouvoir ensemble créer, co-crée.

¹ : P.Fernandez « La conception de la médiation en rééducation », CNEFEI

² : J.Duval Héraudet in « La conception de la médiation en rééducation », CNEFEI

L'un de mes objectifs est d'accompagner l'enfant à faire des liens entre l'imaginaire et le symbolique, entre la réalité interne et la réalité externe bref de changer sa manière de se situer par rapport à l'extérieur, de prendre confiance en lui et de prendre conscience qu'il pense.

Les objets sonores ou instruments seront utilisés de façon conforme, mais l'enfant pourra aussi détourner leurs utilisations selon son imagination et m'emmenner alors vers l'imprévu.

*« L'objet a une valeur d'appel par rapport à la question du désir, de l'investissement que va en faire l'enfant : un investissement d'ordre pulsionnel et affectif, et des représentations personnelles qui vont être mobilisées et investies ».*¹

Ainsi, tout support de médiation suffisamment investi par l'enfant peut lui permettre d'ajuster ses conduites et donc d'entrer dans les apprentissages.

C- Quels choix ?

*« La relation rééducative ne peut que proposer à l'enfant un travail de création dans un cadre défini comme lieu de la construction de formes symboliques ».*² Dans cette perspective théorique, le choix de la médiation est un acte méthodologiquement central, puisque le changement de l'enfant dépend étroitement, en bonne théorie, du respect de ses défenses propres, de ses résistances au changement, enfin, évidemment, de la non-attaque directe de ses constructions symptomatiques.

L'indication de rééducation posée, il faut donc s'affronter à la difficile tâche de déterminer, pour chaque enfant- en l'occurrence unique- *« quelle(s) médiation(s) constitue(nt) l'espace libre de changement recherché »*. Il s'agit de choisir une zone de l'entre-deux : entre le symptôme et le « défensif » (zone d'aisance où il reste enfermé).

Le maître G choisit ainsi une « substance » d'expression et de création, avec ses spécificités (dessin, marionnette, musique...) et une « mise en scène », en forme, de celles-ci. Il peut alors proposer une **création autonome de l'enfant**, une **création à deux** ou « co-création », une **création pour l'enfant** (faire à côté de lui, lui proposer plus tard...) ou une **transmission de la création d'autrui** (différentes écoutes...). Selon **I.Darrault**, *« l'enfant ne sait pas se diriger de lui-même vers la médiation pertinente car comme il est en difficulté, il résiste à tout changement et choisit d'emblée soit une activité hautement défensive, soit une activité inscrite dans la zone symptomatique »*.

Le choix de la médiation suppose plusieurs conditions indispensables qui sont étroitement liées à toute **démarche rééducative**.

Dans un premier temps, à partir de la demande d'aide de l'enseignant, des entretiens et des séances préliminaires, il faut délimiter de façon claire les difficultés, les défenses et résistances de l'enfant. Tout ceci doit être soumis au regard critique du réseau. De même, une connaissance des caractéristiques fondamentales des médiations peut nous aider.

¹ : P.Fernandez « La conception de la médiation en rééducation », CNEFEI

² : I.Darrault in Cahiers de Beaumont n°61/62, CNEFASES 1993

Il ne faut cependant pas tomber dans le conformisme et c'est bien en fonction de ce qui se passe en séance, des réactions de l'enfant à cet instant précis et de ce que le maître G en fait ou n'en fait pas que la médiation est efficace.

Le choix de la médiation est donc déterminant pour permettre une relation d'aide efficace et spécifique c'est-à-dire dépendante des besoins particuliers de l'enfant, sujet unique. Et si je veux accompagner l'enfant vers un changement, je dois proposer une médiation qui se situe dans une zone « libre ».

D- Rôle de la médiation/ rôle du maître G

Toute médiation suppose à la fois un **sujet médiateur** et une **activité médiatrice**. C'est un concept ouvert que l'utilisateur doit compléter en précisant l'usage qu'il en fait.

L'objectif premier de toute médiation en rééducation est de permettre à l'enfant de **rejouer symboliquement ce qui ne va pas**. Quant au médiateur, il a pour objectif de **modifier le regard** de l'enfant sur lui-même. Toute médiation a pour but principal de passer de l'**immédiat** (état fusionnel de sa difficulté) au **médiat** dont l'acteur premier est le maître G et/ou l'objet et où l'enfant exprime sa propre autonomie de penser. Ainsi, il n'y a pas de médiation spécifique pour chaque enfant car celui-ci pense par lui-même et il peut créer avec n'importe quelle médiation. Cependant, celle-ci doit se situer dans l'espace libre de changement. L'objectif premier en rééducation est que l'enfant soit sujet **indépendant en pensée** mais pas n'importe comment car on y pose un cadre.

Tout d'abord, **la pose du cadre** va médiatiser son rapport aux autres et permettre une véritable rencontre de « l'entre deux » avec le maître G où l'enfant exprime sa propre autonomie de décision. Le cadre rééducatif répond notamment à certaines **conditions** :

- l'enfant est avant tout **sujet** : il donne son accord : décision répétée lors de la première séance qui est importante dans l'inscription de cette temporalité et il faut lui expliquer pourquoi il est là.
- double accord : enseignant et parents car la rééducation n'est efficace que si l'on prend en compte tous les systèmes d'appartenance de l'enfant
- l'interlocuteur premier étant l'enseignant, il faut privilégier les **relations triangulaires** : enfant/classe/G et enfant/parents/G
- apporter **sécurité** et « *relative* » **autonomie de penser** étant donné que l'objectif est de créer des conditions psychologiques dans un espace limité à une « *relative liberté* »
- nécessité d'un cadre de **temporalité** pour inscrire l'enfant dans un devenir afin de l'aider à grandir, le rôle du maître G étant d'être un « *porteur* » entre le passé et l'avenir.

J.Raulo met en évidence l'importance du cadre dans les médiations corporelles en général ; je retiendrai l'essentiel et l'appliquerai notamment ici à la médiation musicale :

-Le rééducateur se place auprès de l'enfant sur un mode à la fois « paternel » mais aussi « maternel ». Il pose dans le cadre rééducatif des **règles** imposées à l'enfant qui servent de tiers dans la relation d'aide individuelle ou de groupe (*écouter, ne pas se faire mal, ne pas casser volontairement, ne rien laisser sortir ni entrer dans la séance...*).

Cette construction du cadre sera alors un espace **sécurisant** et **signifiant** pour l'enfant.

-Le rééducateur veillera aussi à valoriser les productions de l'enfant et ainsi réassurer le **narcissisme** et ainsi restaurer **l'estime de soi**.

-En rééducation, le maître G doit aussi garantir un cadre **institutionnel** permettant de garantir la sécurité physique et affective de l'enfant par le fait de venir et sortir à l'heure, chaque semaine, de respecter les règles du lieu...

-Enfin, la musique en rééducation peut avoir une fonction « **symboligène** » : les enfants bloqués dans les apprentissages disent en « *maux d'école* » (inhibition, agitation, refus d'apprendre...) ce qu'ils ne peuvent pas dire autrement. Ainsi, il est important de donner à l'enfant un espace où il peut symboliser musicalement et/ ou corporellement ses affects. Grâce à une stratégie de détour, l'enfant va pouvoir peut-être mettre de côté un instant son conflit intérieur. Dans cet espace de création, l'enfant va pouvoir s'exprimer en tant que sujet et donc **se sentir exister**, le rééducateur devra alors accueillir ce qui vient d'émerger et qui est « *socialement acceptable* ».

Avant tout, la médiation, quand elle est choisie, sert de **support de jeu** afin que l'enfant puisse s'exprimer sur tout et quand il voudra. Elle permet :

- Au maître G de pouvoir **écouter** l'enfant et de laisser celui-ci l'utiliser dans la limite des règles du cadre afin que l'enfant puisse **oser donner son sens personnel**

- D'entrer en **relation vraie** avec l'enfant en amenant notamment la fusion vers une séparation (défusion) par la parole

- De **symboliser** en exprimant éventuellement par des langages, tout ce qui ne va pas (n'importe quelles formes d'expression de soi : dessin, agitation du corps, gestes, mimiques...bref tout ce que peut permettre la musique)

- De **poser une parole** sur cette expression

- A l'enfant de **se mettre en scène** plus ou moins consciemment mais toujours de manière **vécue**

En rééducation, je dois avant tout montrer à l'enfant qu'il est **sujet** et qu'il est **créateur** de sa difficulté.

Mais comment faire pour lui signifier ?

Dans un premier temps, je dois restaurer le fait qu'il décide pour lui et pour cela il doit pouvoir agir comme il veut. Ainsi, il faut le laisser choisir afin de **lui faire percevoir que c'est lui qui décide**. Il ne faut donc pas structurer trop vite la séance. Je ne dois pas le forcer à faire ou à parler mais je peux par contre faire à côté de lui ou me parler. Je peux en effet mettre en mots mes stratégies opératoires, mes émotions et mes ajustements corporels.

Par la suite, quand la **communication** s'est établie, je dois entrer dans son jeu ou le laisser entrer dans mon jeu. Ainsi, je pourrai le **guider** afin qu'il passe **de l'immédiat vers le médiat** en utilisant une rupture, un événement afin d'amener un effet de **surprise** qui changera le déroulement de l'action. **Je lui signifie que j'ai vu et/ou entendu.**

Ensuite, je dois lui permettre d'utiliser ses mots à lui pour **poser une parole sur ce qu'il fait et sur ce comment il est quand il fait**. Il pourra alors se dire des choses dans sa tête et les confier ; ceci lui permettra de se **séparer** de l'action. Il me paraît donc important, quand l'enfant parle, de retenir ce temps et le « *théâtraliser* » sur la signification. Puis une fois que l'enfant s'est distancié de son activité, il va vers des représentations mentales afin de devenir autonome (processus **d'individuation**).

A ce moment là, il va pouvoir exercer sa propre autonomie de penser et comprendre que l'on peut se confier **intellectuellement, émotionnellement et corporellement**. Je dois donc lui proposer des activités diverses afin qu'il puisse mettre en mots autour de ces trois **axes** (axes précisés ultérieurement en « *musique* »). Petit à petit, je dois entrer dans son jeu pour lui montrer qu'il peut construire n'importe quelle histoire avec différents matériaux, signifiants..., que **n'importe quel jeu peut devenir son contraire**. C'est alors que le processus de **symbolisation** va se mettre en place. Il me semble important de souligner ici que, pour que la parole s'exerce, il faut être là pour entendre l'enfant et lui renvoyer un message lui signifiant qu'on a compris. Pour écouter, je dois donc jouer le rôle d'un **miroir**. « *On a entendu ce que l'enfant a dit, on lui confirme que ceci existe dans sa tête* ». ¹

Pour finir, j'ajouterai que l'élève utilise le signifiant pour s'exprimer et on n'a pas forcément accès au signifié. Il faut donc prendre note **des récurrences** afin de s'en servir pour l'aider à se **décentrer**. L'enfant va donc dans un premier temps **se projeter** pour vivre dans l'instant la relation à la médiation : c'est le vécu ; sorte de fusion qui va lui permettre d'exister. Je dois alors essayer d'utiliser ce signifiant pour lui montrer qu'il y a d'autres significations afin de l'amener à se décentrer de son sens personnel.

La fonction du maître G n'est pas d'agir ou de penser à la place des enfants. Son rôle est de faciliter une structuration pour l'enfant qu'il saisira ou non. Le maître G ne doit pas se contenter de transmettre un savoir mais il doit s'efforcer de tenir compte de ce qu'est réellement l'enfant.

Médiateur transitionnel, il permet d'offrir à l'enfant un espace jeu créatif en étant **dans l'action** (il participe mais il est contenant) et **hors de l'action** (à l'écoute mais disponible). Il met ainsi en place un **cadre rééducatif sécurisant**.

Dans cette démarche rééducative, différents aspects essentiels se retrouvent en « musique » ; on y retrouve notamment, l'expression de soi, le « faire semblant », l'agir, le contenant, l'expérience partagée, l'espace symbolique... Tout ceci va peut-être permettre alors à l'élève d'ajuster ses conduites. C'est ce que je tenterai de montrer dans la partie pratique.

Des études sembleraient démontrer que l'éducation musicale a « *un effet sur la façon dont le cerveau développe des connexions et sur les fonctions cognitives en général en relation avec la mémoire et l'attention* ». ² Je tenterai donc de définir ci-après sa spécificité dans la relation d'aide.

¹ Mr Nagel : cours iufm sur les médiations

² Revue canadienne de neurologie Brain

II. La musique dans la relation d'aide

Dans un premier temps, il me semble intéressant de montrer l'évolution de l'intérêt de la musique dans le développement de l'enfant notamment dans les différentes découvertes sur le développement auditif, l'importance de l'audition chez l'enfant voire chez le fœtus ainsi que la place évolutive de la conception de la musique dans les IO et son utilisation à l'école comme aide à l'apprentissage.

A- Evolution de l'intérêt de la musique dans le développement de l'enfant

1- Les différentes découvertes sur le développement auditif

Les récentes découvertes de la physiologie expérimentale nous permettent de mieux comprendre le développement auditif notamment son aspect à la fois **sensoriel, affectif et mental**. En effet, le nerf passe d'abord par le siège des actions réflexes (A.Gribenski) puis par celui des émotions (P.Chauchard) et enfin par celui de l'intellect donc de la pensée. Edgar Willems met d'ailleurs bien en évidence, dans la pratique musicale, trois aspects :

-la « **réceptivité sensorielle auditive** » qui met en avant l'importance des **sens** pour apprendre.

Selon E.Willems, en 1640, Comenius écrivait : « *Il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé dans les sens...* ». E.Willems ajoute : « *L'acquis sensoriel est un point de départ nécessaire pour l'éveil des autres facultés humaines* ». Par l'éducation, nous pouvons ainsi entraîner l'oreille à agir d'une façon plus précise, plus consciente.

-la « **sensibilité affective auditive** » qui commence au moment « *où nous passons de l'acte passif et objectif d'ouïr à celui plus actif et plus subjectif, d'écouter* ». Quand on écoute, on est poussé par un désir, une émotion comme la peur, la surprise... On met en jeu un intérêt qui fixe l'attention et permet la conscience sonore. Selon E.Willems, « *la musique nécessite une culture des émotions* » ; elle pourrait ainsi permettre à l'enfant d' « **ajuster ses conduites émotionnelles** ».

-la « **perception mentale auditive** », différente de la connaissance intellectuelle du domaine sonore, nous permet de « **prendre conscience de la sensorialité et de la sensibilité affective auditive** » soit dans « *l'interprétation* », soit dans la « *création* ». E.Willems la désigne par le mot « **entendre** ».

« *Elle comporte, comme l'intelligence humaine en général, des phénomènes de comparaison, de jugement, d'association, d'analyse et de synthèse, de mémoire et d'imagination créative* ».

« *Grâce à la sensibilité affective, la mémoire sensorielle se transforme en imagination reproductive. L'enfant désire reproduire un son qui a laissé dans son imagination une **image auditive*** ».

Ces trois aspects sont inséparables, il n'y a pas de séparation nette car selon E.Willems : « *l'expérience musicale doit être avant tout une expérience globale* ».

Je peux ainsi rapprocher ces idées au fait que l'enseignant spécialisé doit tenir compte de l'enfant dans sa **globalité** et quand il manque un de ces trois aspects dans son développement, celui-ci est empêché d'apprendre. E.Willems ajoute : « *Le monde sensoriel n'est que l'introduction dans un monde plus abstrait...L'intellect nous permet particulièrement de passer du concret à l'abstrait* ».

La pensée est donc indispensable au développement sensoriel et inversement N'est-ce pas d'ailleurs l'attitude du bon pédagogue que de faire **prendre conscience** à l'enfant de ce qu'il sait, de ce qu'il pense et de le rendre acteur de ses apprentissages ?

Ces aspects sensoriel, affectif et mental du développement auditif sont donc importants **dans le développement global de l'enfant**. Maintenant, j'illustrerai ce propos en mettant en avant les récentes découvertes concernant l'audition chez le fœtus, le tout-petit et l'existence d'un bain sonore chez ce dernier.

2- L'audition chez le fœtus et le tout-petit

Déjà dans le ventre de sa mère, le fœtus « **entend** ». Des traditions (chez les gitans, les enfants de musiciens) et des expériences actuelles : les travaux de Feijoo (1976), l'expérience d'empreinte sonore chez B.This, les expériences à la maternité par M.L.Aucher permettant un dialogue mère\foetus... montrent les rapports étroits de la « *musique* » avec **l'équilibre physique et psychique** de l'être humain. « *L'empreinte auditive ou l'oreille prénatale* » de l'enfant, selon Anne H. Bustaret, est déjà marquée par la voix de sa mère. Il recherchera cette voix comme il cherche après la naissance le balancement rythmique du pas de sa mère, le rythme de son cœur. M.L.Aucher ajoute : « *l'audition joue un rôle important dans le développement de l'enfant, puisque grâce à elle, le bébé établit dès sa vie fœtale un premier lien avec son environnement* ».

Ainsi, le bébé **communique** bien avant les mots (M.F.Castarède). Dès les premiers jours, il pousse des cris qui vont évoluer au cours du temps. Dès la deuxième semaine, la voix de la mère arrête ou calme les cris du bébé ; celui-ci la reconnaît grâce aux intonations. De même, dès la troisième semaine, il fait alors des vocalisations avec valeur d'appel à l'attention. Le cri n'est plus une seule démarche motrice : c'est le début de « **l'intentionnalité** ». C'est vers la huitième semaine que se met en place le babillage : imitation vocale, non pas une copie directe mais une « *accommodation* » active des structures sonores de l'enfant. Il adopte alors une communication personnelle. Puis, ses vocalises sont moins fréquentes et se structurent en langue maternelle.

Pour accéder au langage, le petit enfant utilise des communications préverbaux. Ainsi vu sous cet aspect, le langage préverbal de la musique ne contribue-t-il pas à l'accès au **langage** en général ?

La naissance du « *babytalk* » semble alors essentiel : c'est la langue du bébé, mais c'est aussi en retour le « *parler bébé* » que les adultes lui renvoient pour s'adresser à lui. Il me semble important ici de faire un parallèle avec l'étape cruciale du stade du **miroir** où l'enfant se sent reconnu et identifié dans le désir de l'autre. Cet aspect du « *miroir* » devra donc interpeller la vigilance du maître G.

Tout ceci met bien en évidence le fait que le monde sonore qui entoure l'enfant est primordial dans **sa découverte du monde extérieur** et de sa compréhension.

3- Bain sonore

Selon A.Bustarret, le petit qui vient de naître a « *l'oreille tendre* » mais excellente ; celle-ci est fortement marquée d'affectivité dès le début et l'on peut l' « *étouffer sans y prendre garde* ».

Ainsi, l'environnement doit être suffisamment bon (comme la mère suffisamment bonne de Winnicott) et les stimulations suffisamment diversifiées pour que l'enfant en tire le meilleur parti selon ses ressentis et ses critères. Tous les éléments de l'environnement sonore qu'elles qu'en soient leurs origines reçus par l'enfant vont devenir distincts les uns des autres afin que celui-ci puisse les assortir **d'une signification et/ou ils auront une action sur lui.**

C'est pour lui un pré-langage qui l'aide à se situer dans l'espace et le temps. Cette notion d'espace/temps et de sens des bruits va donc amener l'enfant vers **une image mentale de ce qu'il entend** et donc vers une **symbolisation**. Par ses gestes, par sa voix, il provoque des sons qui lui permettent de **prendre conscience de lui-même et du monde extérieur** : il crée ainsi **son identité** (D.N.Stern). Ces notions **d'individuation**, de **relation à autrui et d'échange**, on peut d'ailleurs les développer lors d'improvisations musicales en groupe où l'écoute et la création sont propres à chacun. Mais avant tout, pour le développement psychique et mental, il est important **de jouir de façon autonome**. Ainsi, en musique, l'enfant, dans un premier temps, découvre seul. Il se fait d'abord plaisir mais c'est aussi quand il voit un autre s'octroyer des plaisirs qu'il va s'en octroyer à son tour. C'est le concept d'**identification**. De même, l'enfant semble souhaiter partager avec sa mère la fixation de l'attention, les intentions et les états affectifs comme « *l'harmonisation affective* ».

Il me semble important alors de faire des parallèles avec la musique où imitation et **répétition** sont omniprésentes mais essentielles en rééducation, à toute création et à tout accès au symbolisme. L'harmonisation se situe à mi-chemin entre l'imitation pure et simple et la véritable traduction symbolique. C'est l'histoire de ces harmonisations qui contribuera à former **le sentiment de soi**.

L'importance d'un espace sonore « suffisamment » bon peut donc permettre le **développement affectif, sensoriel et mental** de l'enfant. De même, **l'école** n'accorde t-elle pas une place importante de la **musique** dans le développement affectif et émotionnel des apprentissages?

4- Evolution des IO sur la conception de la musique/ Musique à l'école

Les instructions officielles de **1980** marquent un bouleversement dans les finalités éducatives : la musique devient une **activité d'éveil de l'imagination et de la sensibilité** ; une sensibilisation à **une culture musicale** va être mise en avant.

Dans celles de **1995**, pour la première fois, on reconnaît des compétences disciplinaires et transversales à l'éducation artistique. A partir de **2002**, les programmes sont centrés sur le développement des aptitudes **à l'expression et à la création** à travers des pratiques structurées. Une importance est alors accordée **à la dimension affective et émotionnelle de l'apprentissage**.

Pour l'école maternelle, le domaine de la sensibilité, de l'imagination et de la création s'appuie, entre autres, sur l'écoute et la voix. On insiste sur l'apport des activités musicales dans des apprentissages transversaux notamment dans le domaine du **langage**.

Au fil du temps, la conception de la musique à l'école a de mieux en mieux pris en compte **l'enfant dans son expérience globale**, sa relation au monde, ses représentations mentales.

La démarche du pédagogue consiste à explorer, à varier pour choisir, éliminer, donc à apprendre à transformer, améliorer, reprendre, fixer pour organiser, composer.

Il me semble ici important de faire des liens avec la démarche d'aide aux enfants en difficulté. En effet, en rééducation, on place l'élève en situation d'**exploration** des activités, on lui propose des situations **variées** afin qu'il puisse choisir : l'enfant est amené, **à l'aide du connu, à aller vers l'inconnu...**

D'autre part, la rééducation met en avant l'**expression** pour arriver à la **création**.

Or les programmes en musique ainsi que les différentes recherches mettent en évidence tous ces aspects. Le rôle de la musique est de plus en plus pris au sérieux dans les apprentissages notamment dans sa dimension affective et émotionnelle. L'éducation musicale s'adresse au développement global de l'élève, sur le plan **socio-affectif, psychomoteur et cognitif**. A l'école, elle est abordée autour de cinq axes : la voix, le corps et le rythme, l'écoute, le jeu instrumental et le codage ; elle est utilisée comme activité transversale à des fins pédagogiques.

Le rééducateur, lui, aura d'autres objectifs que le pédagogue ou que la musicothérapeute. Les objectifs et le cadre posé seront différents. Il proposera une médiation dont l'enfant pourra se saisir afin de s'exprimer.

B- Quels intérêts pour l'enfant et le travail rééducatif?

Comme j'ai tenté de le montrer ci-dessus, très tôt déjà, le monde sonore capte l'attention de l'enfant et le motive pour **l'échange** ; il prend **sens** très tôt et permet à l'enfant de **s'exprimer** ; objectif principal de la médiation. C'est pourquoi, je développerai ici les intérêts de la musique pour l'enfant principalement en lien avec son corps, son langage, son jeu et sa formation en tant que Sujet. Je montrerai ainsi que certaines caractéristiques de la musique en font une médiation privilégiée dans l'aide à apporter aux enfants en difficulté :

1- Corps et « musique »

La musique est « *l'apanage de tout le corps* » souligne M.Métra, on parle alors de musique au corps. En effet, elle est en accord avec l'enfant, elle résonne au plus profond de lui, en lui renvoyant des sensations primaires. Des vibrations nous traversent, l'ouïe nous renseigne sur notre rapport au monde.

E. Lecourt a contribué à affiner le concept du Moi-Peau de D. Anzieu indispensable pour la constitution du moi psychique de l'enfant. En effet, elle souligne l'importance d'une enveloppe sonore dans le développement de la personnalité. Les sons émis alternativement par l'environnement et par l'enfant vont créer une aire commune d'expérience qui va aider l'enfant **à sortir de la fusion**.

En manipulant des instruments, l'enfant tape, gratte, frotte, secoue, caresse...développant ainsi l'ouïe, le toucher et le schéma corporel. Cette activité sensorimotrice contribue tout autant à la **découverte du monde environnant que du soi**. Elle permet donc d'améliorer **sa relation aux autres**.

Faire de la musique, c'est aussi jouer avec son corps et l'apprivoiser. Le corps n'est-il pas en effet aussi un instrument de musique comme la voix, la langue, les mains...Il semble y avoir « *un va-et-vient constant du moteur au sonore* » ajoute M.Métra.

L'enfant peut parler alors avec son corps et donc s'exprimer. Vivre la musique corporellement peut permettre, comme l'ont montré J.J.Guillarmé et J.Plaisance, d'épanouir l'enfant inhibé : il découvre son corps, entre en relation avec lui, se libère. Suivre une musique dont le tempo est régulier peut permettre en outre de rassurer l'enfant perturbé qui met de côté ses angoisses. Pour certains enfants immatures, la musique peut leur permettre de faire l'apprentissage de l'initiative et de la séparation. Elle peut contribuer également à diminuer peu à peu l'instabilité de certains sujets.

La musique permet donc des mouvements du corps qui ne sont pas sans intérêt pour une expression, une maîtrise de la pulsion et donc un ajustement des conduites émotionnelles et corporelles.

2- Langage et « musique »

On décrit souvent la musique comme le « **langage des émotions** ». Cependant, elle est elle-même langage car elle est **codifiée**. J'illustrerai d'ailleurs ce propos par une citation de M. Proust : « *La musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être- s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées- la communication des âmes* ».

Comme je l'ai montré précédemment, l'enfant emmagasine un stock de formes sonores liées à des expériences affectives, sensorimotrices. Il accède ensuite au symbolisme du langage en verbalisant l'absence des personnes et des objets, en évoquant des situations non vécues dans l'instant. Il va passer d'un langage privé à une relation ouverte au monde. Le langage musical sera ainsi un bon moyen pour lui faire face à la **séparation** d'avec l'univers familial.

Comme toute autre médiation, la musique est un moyen privilégié d'entrer en contact avec l'enfant mais avant tout elle permet un langage non verbal, un langage musical. La musique permet ainsi de communiquer le plus souvent en utilisant le para-verbal : les gestes, le mime, les bruitages, le corps... ; il est important d'y donner sens. Cela peut alors aider l'enfant à mieux supporter ses « blessures » et à développer son **autonomie** en assurant son **identité**. En effet, il **projette** ses angoisses sur des objets externes puis commence à les trier, les comprendre et les **maîtriser**.

Ainsi, pour des enfants présentant des difficultés à communiquer par le langage, ils pourront **s'exprimer autrement que par le dire** et par là même, permettre d'ajuster leurs conduites.

D'autre part, la musique n'est pas qu'un « *objet* » de culture totalement extérieur, elle n'est ni dehors, ni dedans ; elle peut être **objet transitionnel**, espace intermédiaire d'expérience. L'enfant pourra alors exprimer et organiser, comme il veut, ses pensées contradictoires.

L'objet sonore, considéré « *comme une prolongation du corps du musicien* » permet alors de construire un espace transitoire entre l'intérieur et l'extérieur, une « *aire intermédiaire* » selon **Winnicott**, une aire de jeu qui se situe entre la réalité psychique du sujet et le monde existant. Ce lieu d'illusion est **sans risque** pour l'enfant et peut lui permettre de construire l'imaginaire et recréer la réalité.

Pour conclure, je retiendrai ce que dit T.Reik in « Ecrits sur la musique » : « *La musique est le langage universel des émotions humaines, l'expression de l'inexprimable...Elle est le langage de la réalité psychique* ». **L'expression de soi** cher à Frigara permet d'évaluer ce que l'enfant a comme développement pour enlever les obstacles. C'est donc un outil important en rééducation.

3- Jeu et musique

Pour l'enfant, la musique est un jeu ; c'est un temps **d'échange**, de **plaisir partagé**, de relations, de découverte, d'expression et d'émotions. Selon Wallon, le jeu est un véritable préapprentissage et la musique permet d'accéder aux différents aspects que peut revêtir le jeu : **le sensorimoteur, le symbolique et les règles**. De même, Winnicott écrit que : « *Jouer, c'est créer et créer, c'est communiquer* ». En rééducation, l'utilisation de la musique se fait avant tout sous forme de jeu qui est le monde naturel de l'enfant. Lors de jeux musicaux sur les émotions, l'enfant peut « *jouer* » avec ses peurs, ses joies...sans s'y perdre, s'y engluer. En effet, quand on fait semblant ou qu'on le fait à travers quelque chose d'extérieur, **on le dit sans dire**.

Ainsi, il me semble important ici d'explicitier brièvement les différentes fonctions du jeu en rééducation :

-fonction « **contenante** », restauratrice : c'est la présence de règles, de cadres, de maîtrise et de détournement des pulsions, d'ajustement des conduites corporelles, de la restauration du narcissisme (production, réussite...) qui permet celle-ci en musique.

-fonction « **symboligène** » : en musique, il y a confrontation à l'autre, au monde et ceci aura un effet structurant sur le langage et la pensée. Ceci favorisera la créativité (Winnicott), la pensée représentative, l'anticipation ainsi que la mise en mots des émotions.

-fonction « **différenciatrice** » : les activités musicales permettent en effet de prendre en compte la réalité de l'autre, de différer, d'accepter la rivalité, la comparaison, de trouver et de tenir sa place...

La musique est une médiation de choix dans la mesure où elle est une forme exploratoire, expérimentale et répétitive que l'enfant met en jeu spontanément. Elle permet de faire « comme si » pour que petit à petit l'enfant puisse découvrir les liens entre dedans/ dehors, moi/ l'autre, plaisir/ déplaisir et l'aide à accepter les tendances contradictoires.

En effet, elle impulse à la fois le mimétisme et la **création**. **J.P.Klein** considère la création comme processus de **changement**. Il ajoute que **l'expression** est certes importante mais elle doit toujours s'accompagner **d'impression** ; il doit y avoir « *un aller retour entre ce que je mets là et moi-même* » alors seulement il y aura transformation et création. Enfin, il termine en montrant que la surprise, le dévoilement... sont eux-mêmes des créations. L'important c'est de faire des aller et retour entre ces productions en « *il* » et un discours en « *je* » afin d'alimenter l'énigme.

La création musicale permet de développer et de construire la personnalité : elle mobilise et développe l'écoute et l'attention, elle suscite le plaisir d'émettre, elle éveille l'imagination, elle affine la sensibilité, elle permet un meilleur contrôle de soi, elle développe la capacité à se situer dans le temps et dans l'espace et elle donne l'expérience de l'anticipation. Ce sont des outils d'analyse de la pensée, indispensables en rééducation (annexe 9).

D'autre part, les sons suscitent des images, des représentations et ils enrichissent de ce fait les possibilités **imaginaires** de l'enfant. En effet, les images ne sont pas que visuelles, elles peuvent être sonores et naissent d'un ensemble de perceptions. Les enfants parlent volontiers de ce que suscitent en eux certains sons ou certaines musiques. Le maître G peut alors s'en emparer pour soutenir et enrichir leur imaginaire. « *Le jeu est la voie royale d'accès à l'activité symbolique dans la mesure où sa fonction est de confronter l'individu au socialisé, l'intime à l'universel, le dedans au dehors* » dit J.C.Barat.

Jouer, c'est se rencontrer dans une relation permettant **l'expérience** et la **transformation** ; l'enfant va mettre en forme son imaginaire et s'exprimer. Jouer, c'est permettre l'introduction « *d'une pensée plus souple qui en s'élaborant, transforme en même temps toute l'activité de penser du sujet et le rend plus disponible à l'appropriation du savoir* ».

L'enfant a besoin d'agir sur la réalité extérieure pour l'intérioriser et la faire sienne. Le jeu symbolique est donc nécessaire à la construction du Moi et à l'équilibre psychique. Il permet l'élaboration de séquences associatives où mémoire, raisonnement, logique, langage, imagination peuvent interagir afin de construire **la cohérence de la pensée** et édifier **le sentiment de soi**. C'est une porte d'entrée vers les apprentissages scolaires.

4- Formation du sujet et musique

Par la musique, l'enfant se **socialise**. « *Il est émetteur, il joue d'abord pour lui, mais il est aussi récepteur, il entend l'autre* ». Les sons créés sont d'abord création individuelle puis ils se juxtaposent, amenant de fait l'enfant à prendre conscience des sons produits par les autres. Le groupe musical permet notamment à chacun de s'inscrire dans un double processus de **socialisation** et **d'individuation**. Quand l'enfant joue, il invente des liens qui concilient sa vie psychique et le monde extérieur. La conscience de soi est fortement liée à une phase fondatrice : le stade du **miroir**. En musique, l'individuation peut être mise en valeur quand l'enfant prend conscience de ce qu'il fait, notamment lors d'un changement de rôle, d'un enregistrement (trace), d'une mise en mots des actions, des ressentis.

Le **regard** est aussi très important lors de ces échanges musicaux, que ce soit celui de l'enfant, comme de celui du maître G. Ainsi, « *le regard est le miroir de l'âme* » ; chacun peut ressentir dans le regard de l'autre un message, une intention. Le maître G doit donc y être très attentif. De même, il doit aussi avoir confiance en lui et je reprendrais cette citation d'**Alain** : « *Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance inscrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire, ma confiance et mon attente est comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme* ».

L'enfant en difficulté est dans une impasse où il est enfermé et le rôle de l'enseignant spécialisé est de faire comprendre à l'enfant qu'il existe ; ceci lui permettra alors de redécouvrir le plaisir d'apprendre.

Selon **Yvon Lara**, dans le jeu et donc le jeu musical, la **motivation** y tient une place primordiale ; c'est celle qui **vient de l'intérieur du sujet** et non de l'extérieur. Elle permet aussi de restaurer **une confiance en soi** car l'enfant en difficulté a peur de changer, peur de l'inconnu indispensable pour apprendre.

5- Aide et musique

Jusqu'ici, j'ai voulu montrer que la musique peut solliciter la motricité, le développement du schéma corporel, la discrimination auditive, le rapport au langage par le chant, les notions d'espace et de temps, l'écoute de soi, de l'autre, en relation avec les objets de son environnement...Ainsi de nombreuses facultés, indispensables pour apprendre, peuvent être repérées lors de jeux musicaux dans lesquels l'enfant peut s'exprimer. Ceux-ci peuvent permettre de repérer certaines difficultés et ainsi de mieux comprendre comment l'enfant fonctionne. Plus particulièrement, la spécificité de l'action du rééducateur est d'encourager l'expression du vécu chez l'enfant pour l'amener « à un ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles » (circulaire du 9 avril 1990). Il faut permettre l'expression du mal être de l'enfant afin de l'aider à domestiquer ses émotions. Le maître G part de différents constats qui sont parfois l'angoisse, la peur, l'agressivité...et par la médiation musicale, il tend vers la confiance, la sécurisation, la maîtrise, la modération, l'équilibre...

Emmanuel Sander souligne :« *L'analogie consiste à utiliser des connaissances acquises sur des phénomènes ou des situations pour les appliquer à d'autres phénomènes ou situations pour les comprendre et agir sur eux* ». L'analogie que l'on retrouve en musique favorise un processus de changement, primordial en rééducation. Ainsi, la musique pourrait permettre de lâcher le connu pour découvrir l'inconnu, condition essentielle pour accéder à l'apprentissage. Son fonctionnement permet aussi de faire accepter des règles, de développer la capacité à se concentrer, de mettre en place des stratégies pour atteindre un but.

Ivan Darrault ajoute qu'il faut mettre en place « *un cadre et une relation afin qu'il y ait possibilité d'un aboutissement de l'expression jusqu'à la véritable création* ». Il met ainsi en évidence le rôle du maître G en tant qu'accompagnant de l'élève dans l'aide à sa construction progressive, par le biais musical.

Les impacts de l'espace sonore sur le développement global de l'enfant, ainsi que ses intérêts dans le travail rééducatif notamment l'expression de soi par le corps, les sons, le jeu, la création peuvent ainsi permettre à l'enfant d'ajuster ses conduites.

III. Comment utiliser la « musique » dans l'aide aux enfants en difficulté ?

A- En prévention

La mission de l'instituteur spécialisé chargé de la rééducation est double : elle est à la fois **préventive** et **adaptative** pour les élèves connaissant des difficultés. La prévention permet de favoriser le déroulement des processus de séparation de l'enfant et son adaptation à l'école en vue de son accession au statut d'élève. Cette difficulté d'adaptation à l'école peut empêcher le développement harmonieux de l'enfant et le perturber dans ses apprentissages futurs. L'intervention précoce du rééducateur permet d'aller « **au-devant de** » afin d'éviter l'apparition et l'installation de l'inadaptation. L'action est menée en petit groupe et permet de travailler conjointement avec l'enseignant. Elle s'inscrit dans un projet concerté avec tous les partenaires : enseignants, membres du réseau, parents...

1- Pratique préventive en référence à M.Métra

J'ai tenu ici à mettre en évidence le projet de M.Métra concernant la mise en place de groupe de prévention afin de m'aider à construire ma propre pratique notamment dans l'utilisation d'une médiation musicale. D'autre part, son expérience met en évidence de nombreux aspects intéressants en rééducation. Je vais donc rappeler brièvement sa démarche.

Son projet est de proposer des situations de jeux sonores et musicaux improvisés et diversifiées afin de développer sons, corps, matières, voix et groupe.

L'expression, la création, la représentation, la symbolisation, ainsi que la socialisation seront encouragées. L'action en groupe est privilégiée par le jeu qui aide à communiquer, mais elle est aussi mise au service de l'individu. Un cadre est garanti, permettant ainsi l'expérience sonore et l'expression des désirs de chacun ; ce cadre sera contenant, chacun pourra identifier sa part.

Cette médiation musicale permet aussi la succession de liaisons et de déliaisons : l'enfant est dedans (attentif au groupe) ou dehors (propre action). De même, elle permet à l'enfant de délimiter son espace par la voix ou par le son qu'il produit ou qu'il entend.

L'observation interactive menée peut permettre d'apporter une aide immédiate aux enfants et tenter d'éviter que ne s'installent des difficultés. Elle porte à la fois pour chaque enfant sur le plan émotionnel, sur le niveau de langage et sur l'attitude dans le groupe. Il est donc indispensable pour le rééducateur de faire un compte rendu à chaque fin de séance afin de repérer l'enrichissement des relations de chacun ainsi que l'évolution des modes de communication dans le groupe. De même, une évaluation régulière est menée avec les différents partenaires.

Son cadre de travail se définit comme suit :

Les séances hebdomadaires avec un groupe de 4 enfants, se déroulent toujours avec un même cadre et sont ritualisées ; une évolution progressive se faisant au cours de l'année :

- Temps collectif sur une moquette devant une caisse d'instruments, de divers objets...
- Temps d'appropriation individuelle
- Temps collectif : livre, dessin, jeux musicaux : exprimer ses émotions en parlant, chantonnant, chuchotant ; mimes...

L'enfant est à la fois acteur et créateur. Il évolue librement avec peu de contraintes, cependant certaines règles sont posées afin de structurer l'activité et de garantir la sécurité.

Le matériel utilisé est divers, M.Métra attache une importance particulière aux percussions car elles sont malléables et permettent d'agir corporellement. Quant aux instruments à vent, il y a un investissement de la sphère bucco-pharyngée. Le plus important pour le rééducateur est de repérer le choix des instruments de l'enfant ou le rejet, mais aussi sa démarche pour les découvrir et les utiliser.

Selon M.Métra, le groupe peut présenter certains intérêts mais aussi certains inconvénients. Néanmoins, le dispositif des groupes de prévention facilite la stimulation et la valorisation des compétences motrices, perceptives, communicationnelles, cognitives et symboliques de l'enfant. **La créativité dans le groupe** s'installe alors.

Cette activité musicale sensorimotrice permet à la fois la découverte de soi ainsi que celle du monde environnant. En effet, au début, l'enfant joue d'abord pour lui-même : il est dans le plaisir individuel ; puis peu à peu, il prend conscience de l'autre et il l'entend. De même, grâce aux instruments, une relation dynamique entre les enfants s'installe provoquant des interactions riches entre eux : observer, écouter, faire avec, imiter... Ce groupe favorise alors l'individuation, la socialisation mais aussi le développement socio-cognitif et psychologique de l'élève.

Le maître G doit tout d'abord permettre aux enfants de pouvoir créer mais aussi de tisser des liens avec les membres du groupe. Il doit aussi accueillir tous les comportements, en veillant à ce que chacun puisse avoir son espace et son autonomie. Ensuite, il va peu à peu amener l'enfant à dépasser le sensori-moteur pour l'aider à accéder au symbolisme qui aide à apprendre. Il va tenter de rétablir la confiance, la sécurisation, la maîtrise, l'équilibre... Cela lui permet de s'engager institutionnellement dans la vie de l'école, sans pour autant enseigner. Que ce soit dans le cadre de la prévention primaire ou de la rééducation, il a pour spécificité d'encourager **l'expression du vécu** chez l'enfant afin de l'amener progressivement à un ajustement de ses conduites.

2- Esquisse de ma pratique en « prévention »

Présentation de la situation

J'interviens dans une école maternelle sur deux classes de MS/ GS pendant 15 jours étant donné les contraintes de la formation. En commun accord avec les enseignantes, je travaille avec tous les élèves de grande section.

Organisation : groupe de 6/ 7 élèves - 2 séances par groupe à raison d'une séance de 50 minutes par semaine, dans la salle d'art plastique de l'école primaire réaménagée

Objectifs et déroulement (cf annexes 1-2 et 3)

Objectifs : - Repérer chez l'élève : le type de représentations mentales et les opérations mentales mises en jeu dans une activité donnée

- Demander à l'élève : comment il fait, ce que cela lui fait (afin d'ajuster ses conduites)

Déroulement :

Séance n°1 : 3 situations : Manipulation d'objets qui font du « bruit », lecture d'un album : « La chasse à l'ours », dessin

Séance n°2 : 4 situations : relecture de l'album avec mime et/ ou bruitage, écoute de bruits, écoute d'une berceuse, construction ou dessin

Rôle du maître G

Repérer le comportement des élèves face aux activités, inciter « l'expression du vécu », sécuriser grâce au cadre posé, accompagner, écouter, agir...

Voir autrement les élèves pour analyser ma pratique, entrer dans un changement d'identité professionnelle et travailler en partenariat notamment avec les enseignantes

Analyse et bilan

- D'abord, il m'est apparu intéressant de repérer l'engagement de l'élève face à la situation en particulier le choix de l'objet sonore, le rejet aussi, sa démarche pour le découvrir et l'utiliser : son rapport à l'objet (domaine psychoaffectif, corporel).
- Ensuite, je me suis centrée sur la relation à l'autre (les interactions du groupe) et le respect des règles (domaine social)
- Puis, j'ai tenté de repérer la capacité de l'élève à communiquer ce qu'il fait soit en utilisant le para-verbal, le verbal ou non, ainsi que ses ressentis
- Enfin, j'ai fixé mon attention sur la capacité de l'élève à symboliser, à imaginer, à catégoriser, à faire des combinatoires... (ici dans la manipulation, les gestes...), à prendre des initiatives... (domaine développemental).

Je vais essayer ici de dégager ce que les situations musicales ont pu faire apparaître chez certains élèves et comment ils s'en sont appropriés. Je vous invite donc à suivre 3 élèves dans l'analyse des séances :

Oxa. semble avoir du mal à se maîtriser jusqu'au bout de l'activité, il est souvent dans « l'agir » et a du mal à écouter les autres. Cependant, il verbalise aisément ce qu'il fait avec son objet sonore et il explique même pourquoi il ne roule pas. Je pense qu'il a su catégoriser les objets et se les représenter : son activité mentale est en place. Il est capable d'utiliser un codage symbolique (un mot employé pour une action et/ou une chose pour signifier qu'il sait). On peut penser qu'il ajuste donc sa conduite intellectuelle. D'autre part, il montre à sa voisine « comment on fait » donc il se distancie et selon J.C.Barat, il est capable de devenir un être social et/ou d'être seul. Son activité de penser semble bien fonctionner, cependant, il semble angoissé et a du mal à maîtriser son instabilité. Il a tendance à tout centrer sur lui-même et sur ses problèmes personnels (réurrence des méchants).

Il semblerait que Dim. n'ose pas facilement agir ou parler quand il se sent observer. A-t-il peur du regard de l'autre, de l'erreur ? Il verbalise timidement son action, il est dans la réalité et pas dans une fiction. Il fait donc la différence entre agir et penser après l'action ; cela suscite chez lui un codage symbolique mais il ne s'en rend pas compte. Il ne crée pas, il n'ose pas seul et reste dans l'imitation, la répétition. Sa capacité à être, à faire seul semble difficile (Barat). Il semble aussi avoir du mal à coordonner voix et action. Le fait qu'il ne rentre pas dans le mime laisse peut-être supposer qu'il est limité dans son corps. D'ailleurs, dans la manipulation des objets, il a fait le même geste et celui-ci est resté très « petit ».

Dim. est plus à l'aise dans l'évocation de bruits proches du concret connu, sécurisant et qui font plus appel à des images mentales. D'ailleurs, il verbalisera ces bruits en restant proche de la réalité. Par contre, lors de l'écoute de la berceuse de Mozart, il dit n'avoir rien entendu. Le fait d'être si proche du réel ne semble-t-il pas montrer que Dim. a du mal à faire appel à son imaginaire ? Il semble avoir des difficultés à ajuster sa conduite intellectuelle.

Fan. semble ne pas oser faire seule, elle ne verbalise pas ce qu'elle fait. Elle n'agit ou ne parle que par imitation ou répétition. A-t-elle peur de prendre des initiatives, peur du regard des autres ? Il semblerait qu'elle soit empêchée d'inventer, de symboliser par le langage. Elle suit les autres sans décider pour elle-même, elle n'ajuste pas ses conduites émotionnelles et intellectuelles, elle n'a pas d'impulsion propre. Elle ne s'expose qu'en se protégeant du groupe ; elle semble ne pas avoir le sentiment d'exister. Sa capacité à aller vers l'inconnu ou à être seule semble difficile.

Bilan de la prévention : Ces analyses tendent à montrer que les élèves ne réagissent pas de la même façon face à une même situation et qu'ils n'ont pas non plus le même comportement envers toutes les activités. Ceci renforce le fait que l'élève est avant tout Sujet, qu'il a des besoins propres, qu'il a sa propre zone d'aisance et que la situation sonore peut être investie ou pas. Cependant, ces analyses mettent aussi en évidence l'ajustement possible des conduites dans une situation sonore. **Pour conclure, je dirai que les diverses activités musicales proposées sont riches de découvertes, d'expressions et montrent des aspects intéressants dans le domaine de la socialisation mais aussi de l'activité mentale. Mon regret est de n'avoir pas eu plus de temps pour investir réellement la médiation musicale et en voir ses effets en prévention.**

B) Approche rééducative avec Nad.

1- Démarche rééducative : mise en œuvre de l'aide

*« La procédure de mise en place d'une Aide Spécialisée à Dominante Rééducative pour un enfant en difficulté doit suivre un **cheminement précis**, avec **différentes étapes**. Ces conditions sont sine qua non, c'est-à-dire qu'elles ne tiennent pas au rééducateur mais à la situation même de la rééducation, le rééducateur en est le garant »¹ (annexe 4).*

Ainsi toute rééducation s'effectue selon le cadre rééducatif défini par Y. de La Monneraye :

- D'abord, je pars de la **demande d'aide** formulée par le maître de la classe, étudiée en synthèse de réseau afin d'aboutir à une première indication d'aide. *« C'est un appel à l'autre pour résoudre avec lui un problème qu'on ne peut pas résoudre seul »¹ (annexe5).*

- Puis, je propose à l'enseignant un **entretien de clarification** afin de mieux cerner ensemble les réussites et les difficultés de l'enfant pour les clarifier et croiser nos regards.

- Ensuite, j'invite les parents à me rencontrer avec l'enfant. Ils seront alors reconnus comme Sujets de l'aide. Cet **entretien** permettra de croiser nos regards, indispensable à une indication d'aide répondant à des besoins clairement définis. *« Les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours »².*

La situation de Nad. étant particulière : je décide de joindre la référente dans un premier temps puis la famille d'accueil. Mon objectif est d'impliquer symboliquement ses parents dans le projet d'aide. Il est important en effet de prendre en compte tous les systèmes d'appartenance de l'enfant (annexe 6).

- **Les séances préliminaires** permettent d'évaluer *« chez l'enfant, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles, le désir d'apprendre et le sentiment d'estime de soi »²*. Elles sont destinées avant tout à affiner l'indication d'aide : je propose à l'enfant des situations variées de jeux ou je tente de mieux cerner ses besoins et/ou ses difficultés à l'aide d'indicateurs proposés par J.C.Barat, J.J.Guillarmé... (annexes 8/9).

- **La synthèse de réseau** permet de poser l'indication d'aide (différents regards posés sur l'enfant).

¹ Y de La Monneraye « La parole rééducatrice », Privat 1991

² Circulaire du 09/04/1990

- **Le Projet Individualisé d'Aide** : il est réalisé grâce au concours des différents partenaires et à leurs actions menées. Cette institution rééducative va « *permettre à l'élève, l'enfant, objet d'un symptôme d'échec, de devenir sujet à priori dans cette structure nouvelle* »¹ (annexe 6).

-**Le projet rééducatif** : c'est une création unique et propre au rééducateur, il symbolise un **projet** avec l'enfant, ses parents et/ou ses représentants, son enseignant et le rééducateur. C'est aussi un **outil** de travail : « *Pour maintenir une démarche qualitativement signifiante, le rééducateur a besoin d'un Fil d'Ariane, le projet est un outil souple, adaptable au cas de chaque enfant qui oriente le travail au sein de la situation rééducative* »² (annexe7).

- **Les séances rééducatives** avec l'enfant s'inscrivent d'abord dans un **espace** pour oser s'exprimer, symboliser, créer... « *Tout rééducateur est convaincu que son travail est un lieu de création de symboles* »³. L'enfant doit être capable de manipuler des codes, de leur donner sens afin de pouvoir entrer dans les apprentissages. Il pourra faire appel aux opérations mentales, constitutives des apprentissages, que s'il se sépare et se décentre de ses soucis et donc ajuste ses conduites. D'autre part, la mise en place d'un cadre rééducatif contenant et sécurisant est essentielle. C'est ce que je tenterai de montrer avec Nad., au travers des situations musicales (Détailées en annexe 8).

- **L'évaluation, les réajustements du projet** : le projet rééducatif est un processus dynamique qui intègre la notion d'évaluation **interne** à l'issue des séances et **externe** avec les différents partenaires.

2- Processus rééducatif et outils d'analyse (annexes 4 et 9)

Après avoir mis en évidence l'intérêt d'une démarche rééducative structurée et le rôle de la médiation dans l'aide rééducative, je vais tenter d'expliquer ici en quoi la médiation musicale peut permettre à Nad. d'ajuster ses conduites. Dans un premier temps, je justifierai le choix de cette médiation dans le projet rééducatif de Nad. puis je tenterai de définir succinctement quels sont les indicateurs que j'ai utilisés pour analyser les séances rééducatives. Ceci permettra alors de montrer comment le maître G peut affiner et ajuster l'aide rééducative en fonction de la problématique propre à chaque enfant, notamment ici à Nad. Je propose dans un premier temps de faire **une présentation problématisée de Nad.** :

C'est une petite fille « remuante », instable en classe. Elle est polie, serviable envers les adultes. Elle est placée en famille d'accueil depuis l'âge de 3 ans et demi, elle ne connaît pas son père. Elle voit sa maman régulièrement à l'UTASS ; ensuite il y a eu une décision d'hébergement avec nuitée (1 WE sur 2, suspendue à ce jour car signalements). Depuis cette dernière décision (hébergement), Nad. semble perturbée en classe, elle est rarement assise, elle « provoque » souvent ses pairs, elle sollicite sans cesse sa maîtresse, elle ne rentre pas dans les apprentissages. Elle a des problèmes de prononciation. Elle parle souvent de sa maman qu'elle dit méchante. Dans sa famille d'accueil, son comportement est instable et régresse.

¹ Y. de La Monneraye « La parole rééducatrice », Privat 1991

² J. Jézéquel « De la rééducation à l'enseignement : spécificité du G » Ressources n°5, 1995

³ J.C. Barat « La rééducation dans l'école », A. Colin 1990

Peut-être, n'a-t-elle pas connu « suffisamment » d'affectivité auprès de sa mère ? Peut-être le papa n'a-t-il pas pu jouer son rôle de père « opérant » ? Nad. ne peut construire des choses, elle vit dans l'incertitude et ne peut se séparer du connu pour aller vers l'inconnu. **Il semblerait que Nad. soit angoissée par son vécu, qu'elle ait besoin d'exister, d'être rassurée, cadrée. Ainsi, elle aurait du mal à trouver sa place et donc à s'entendre avec ses pairs.**

Je propose maintenant des hypothèses explicatives (pistes de travail) découlant de l'analyse des difficultés de Nad. afin d'en dégager les objectifs de la rééducation. A ce stade, je me centrerai principalement sur les objectifs mis en œuvre en séances avec Nad. afin de pouvoir montrer en quoi la médiation musicale peut permettre d'ajuster ses conduites. Cependant, il est important aussi de prendre en compte les objectifs fixés avec les partenaires décrits dans le projet rééducatif (annexe 7).

PROPOSITIONS D'HYPOTHESES : Nad. semble angoissée par son vécu familial et cela l'empêche d'entrer sereinement dans les apprentissages. Son instabilité constante et récurrente ne traduit-elle pas le fait qu'elle ait un **besoin constant de l'adulte, d'un cadre**, ainsi que le besoin d'exister face aux autres et qu'elle cherche constamment une réassurance ? Tout ceci m'amène à penser qu'il faut développer, pour Nad., les objectifs suivants :

OBJECTIFS DE LA REEDUCATION :

- L'aider à se situer et à connaître ses limites en amenant des repères stables, fiables, cadrés
- Favoriser le dépassement de sa problématique interne, de ses « angoisses » en lui permettant d'ajuster ses conduites
- L'aider à développer l'estime de soi en valorisant ses productions et en l'aidant à affronter seule l'inconnu

MEDIATIONS UTILISEES : (annexe 7)

Dans un premier temps, Nad. choisit des médiations parmi celles que je propose ; ceci afin de **se sentir exister** en tant que Sujet et de s'autoriser à... Elle **s'exprime** alors comme elle veut, quand elle veut dans les limites contenues par le cadre. Puis peu à peu, une fois la communication établie, je vais **guider** Nad. afin qu'elle puisse passer de l'immédiat au médiat et **ajuster ses conduites**. Ainsi, elle pourra se séparer de l'action et aller vers des représentations mentales afin d'exercer sa propre autonomie de penser. Le langage « musical » en sera un bon moyen. Enfin, une fois le processus de symbolisation mis en place, Nad. sera amenée à se **décentrer** du sens personnel pour en découvrir d'autres.

Très vite, Nad. est attirée par la « musique » (séance préliminaire 3)¹ et s'y engage avec plaisir. Cependant, elle ne s'y investit pas entièrement et papillonne beaucoup d'une activité à une autre. Cela laisse présumer que cette médiation se situe bien dans la **zone intermédiaire** décrite par Darrault. D'autre part, cette médiation pourra lui permettre de maîtriser son comportement instable et lui permettre de se décentrer de sa problématique. Nad. a toutes les capacités requises pour apprendre, cependant elle ne sait pas les utiliser en classe car elle n'ajuste pas ses conduites.

Je pense donc que la médiation « musicale » pourra lui permettre des **liaisons** et des **déliations** successives ; en effet l'enfant peut à la fois être seul et avec les autres. Elle pourra ainsi accéder à un double processus de **socialisation** et d'**individualisation** ; émettre un son qui lui est propre et en même temps le faire partager aux autres. Elle pourra produire, créer mais aussi écouter, entendre l'autre. Ce qui lui est difficile en classe.

« Le travail de **symbolisation** est étayé sur une **sensorialité** car le langage ne suffit pas toujours »² ; il est vrai que Nad. a aussi des difficultés de langage.

¹ Séance préliminaire 3 décrite en annexe 8

² M.Métra « La médiation musique », 2006

Je vous invite alors à suivre Nad. dans l'approche des situations musicales pendant 4 séances rééducatives. Je tenterai, au travers de ces séances, de montrer l'importance de ma posture dans l'aide rééducative de Nad. Pour analyser les séances, pour montrer à l'enfant ce qu'il fait et donc lui permettre d'ajuster ses conduites, je me suis inspirée des indicateurs d'aide proposés entre autres par J.C.Barat, J.J.Guillarmé et des outils d'analyse de la pensée (annexe 9) ainsi que de M.Métra, Y. de La Monneraye...

Afin que l'analyse des séances (ici encadrée) soit plus explicite, j'ai écrit en bleu les hypothèses explicatives et les indicateurs repérés de ce que nous montre à voir Nad., et en noir ma propre posture et analyse critique.

3- Un espace rééducatif pour ajuster ses conduites... : séances rééducatives avec Nad.

Fin de la séance rééducative n°1 : Choix hésitant (le 01/02/07)

Nad. choisit d'emblée la musique pour la séance suivante, hésite, puis finit par confirmer son choix.

Il semble difficile pour N. de choisir : elle veut tout faire, elle trouve sa zone d'aisance dans « l'agir », le papillonnage ? Manque t-elle d'assurance ? A-t-elle peur d'affronter l'inconnu ? Revient-elle sur son premier choix par envie de faire de la « musique » (attirance) ?

Déroulement séance rééducative n°2 : Va et vient entre peur et invention (le 08/02/07)

Après avoir rangé l'activité précédente et précisé la suivante (la « musique »), Nad. reste là sans rien faire, **regarde** et précise **l'heure**. Je dois relancer la suite, elle me répond : « Ben ! ...la musique ? ». J'acquiesce, elle ajoute : « **Attends !** ». Je lui dis qu'elle peut y aller et je la laisse y aller seule.

Nad. est à nouveau centrée sur l'heure : inquiète, angoissée pour commencer ou peur de fin de séance ? Ici, j'aurais dû mettre en mots afin de la rassurer. Elle recule l'entrée dans l'activité : a t-elle besoin que je la rassure ? (cf Barat : capacité à être seule difficile). J'ai peut-être un comportement trop ambivalent: l'inciter et la laisser seule, en même temps, je suis dedans et dehors à la fois ? J'aurais peut-être du attendre plus longtemps pour voir ?

N. finit par se diriger **lentement** vers le coin musique. Puis elle prend des castagnettes (qu'elle avait réclamées en séance préliminaire), me **regarde** et dit : « **Sais tu le faire !** ». Je lui montre que j'ai confiance en lui disant que je sais qu'elle peut le faire. Elle **s'approche** de moi et me dit : « **Tu te rappelles ? De quoi ? De quelque chose à manger. Quand tu m'as fait à manger ?** » N. fait oui de la tête.

Le choix de Nad. est récurrent : est-ce pour se rassurer ? Elle va vers une zone d'aisance ? (cf :Darrault). Cependant, elle hésite et dit ne plus savoir faire : elle n'est pas sûre d'elle, elle a besoin d'être réassurée pour faire ? Elle semble avoir besoin de ma présence pour faire (cf :Barat). Puis, elle se décentre (vers un vécu partagé) ; veut-elle se réassurer ? A-t-elle peur d'entrer dans l'activité ? Est-elle préoccupée ? Elle a encore besoin de moi, besoin de s'exprimer sur autre chose. Elle a du mal à ajuster ses conduites émotionnelles. Sa capacité à être seule semble difficile et récurrente (cf : Barat).

Puis elle se met à « jouer » avec les castagnettes et me demande : « **Qu'est-ce que je fais ? Je ne sais pas. Frère Jacques, dormez- vous** ». ».

Nad. code symboliquement de ce qu'elle produit en faisant référence à une chanson connue : elle invente un jeu de devinette (prend initiative); elle me sollicite : elle a besoin de ma présence. Elle ajuste ses conduites intellectuelles en quittant l'immédiat (rôle de la médiation).

Elle ajoute : « **Je vais chanter ma musique, tu veux ?** ». Elle chante alors une chanson en Anglais et me dit : « **En plus, c'est « Nadja » !** ».

Elle se décentre de l'instrument, de « l'agir » et s'exprime en chanson (veut se réassurer avec du connu, besoin de s'identifier ?). Elle prend des initiatives et ajuste ses conduites (codage symbolique). Je la laisse s'exprimer et je lui montre que je l'écoute : expression du faciès, je souris, je mets en mots ses ressentis : « je vois que tu aimes chanter » (donc je lui montre plusieurs types de codages émotionnels : verbal, non verbal qui ont du sens).

Ensuite, elle **court** vers le coin musique et me demande : « **Je peux faire ça ?** » en me montrant une flûte. Elle ajoute : « **Ici, ils entendent ça** ». Je lui demande confirmation sur ses propos. En fait, elle semble avoir peur de déranger ceux qui sont en informatique juste à côté. Je lui rappelle les règles du cadre (sécurisation du cadre).

Nad. semble plus motivée, plus confiante. Elle a besoin d'agir, elle entre dans le plaisir ? Cependant elle a besoin de mon approbation ou elle teste la fiabilité du cadre. Ensuite elle semble avoir peur d'être entendue ; elle a besoin d'être réassurée ? Elle semble inquiète et préoccupée, elle a un comportement ambivalent (cf Guillarmé : affectivité).

N. finit par souffler dans la flûte. Puis elle me dit **d'emblée** : « **Ma bouche, elle recule...** ». Je profite alors de lui demander ce qu'elle a fait, elle répond : « **Elle siffle** ».

Nad. met en mots ses ressentis, elle évoque ses sensations de façon symbolique et imaginaire. J'aurais peut-être dû dire ici : comment tu fais pour qu'elle recule, afin qu'elle puisse extérioriser ses ressentis (repandre ses propos, relance neutre).

Ensuite, elle prend une autre flûte et **me dit d'attendre**. Elle souffle dedans tout en marchant **vers moi**. Elle sourit et dit : « **Y a deux flûtes** ». Puis elle **me propose de deviner** ce qu'elle joue. Je joue le jeu et je lui propose des réponses. Elle finit par me dire que c'est le **même** que tout à l'heure.

Encore une fois, Nad. me sollicite : elle a besoin de mon regard pour se rassurer (cela confirme mon hypothèse initiale : la séparation).

Au bout d'un moment, je rentre dans son jeu. Elle est capable d'inventer un jeu de devinette en me sollicitant : besoin que je rentre dans son jeu pour se réassurer. Elle ajuste sa conduite sociale (cf Barat : capacité à devenir un être social). Elle reste sur la même évocation ; elle fait une analogie (cf Sander). Elle code encore symboliquement sa chanson en créant une musique avec sa flûte. Deux récurrences apparaissent: jeu de devinette et évocation identique de la même chanson.

Ensuite, elle prend une cymbale et dit : « **Ca, je ne sais pas comment ça fait ?** ». Je laisse faire sans rien dire. Elle frappe dessus avec sa **main** puis avec une **baguette**.

Au début Nad. est peu sûre d'elle puis elle prend des initiatives et change sa façon de faire. Elle crée une nouvelle association entre geste et objet ; elle pense et ajuste sa conduite intellectuelle. Cependant, elle ne reste pas longtemps sur la même tâche, parce que je suis en retrait ? C'est en fait pour voir si elle va jusqu'au bout et lui montrer qu'elle peut faire seule ; j'aurais peut-être dû poser des paroles sur ce qu'elle faisait.

Elle joue ensuite avec un xylophone et me dit : « **encore une chanson** ».

Elle met en mots sa production et la relie à un chant connu ou pas ? Sa capacité à être seule semble difficile ou alors elle se fait plaisir et veut partager. Elle semble intérioriser et extérioriser (Barat).

Je décide alors de jouer aussi pour tenter le dialogue sur un autre xylophone semblable. Elle **accepte** que je joue aussi. Alors elle joue **de plus en plus vite** en même temps que moi et me dit que ça ne marche pas.

Elle semble avoir peur de se tromper, elle pense que je sais mieux qu'elle ? (Elle se sent d'ailleurs en échec dans la classe). Le fait que je rentre dans son jeu **ne la rassure pas** même si elle dit être d'accord ou c'est le fait que l'on joue ensemble, que je domine trop le jeu ? J'aurais peut-être dû reprendre ses mots. Je n'arrive d'ailleurs pas à installer un dialogue.

Elle change **assez vite** et me demande ce que c'est en me montrant les tubes musicaux. Je nomme l'instrument et je lui montre ; elle ne semble pas écouter, elle ne les prend pas.

Nad. semble avoir peur d'essayer, peur de l'inconnu, ça ne l'intéresse pas ? Elle ne veut pas entrer dans mon jeu ? Normal ! Elle est peut-être en train de se séparer ?

Séance rééducative n° 3 : Vers une écoute accompagnée ou difficulté d'écouter sans agir (le 15/02/07)

A cette séance, je propose à N. une écoute afin d'observer son attitude, sa concentration (apparemment difficile en classe) face à cette nouvelle situation. Situation qui se situe moins dans l'agir à priori pour la première écoute, l'autre faisant plus appel au réel. Je compte utiliser une musique douce créée et une écoute de bruits réels qui semblent être une zone d'aisance pour N.

1- Ecoute d'une berceuse de Mozart

Je lui suggère d'écouter une musique et de s'installer comme elle veut. Elle ne semble pas vouloir s'asseoir. Elle **voyage** dans la salle **lentement sans faire de bruit** et sans **trop s'éloigner** du lecteur. Elle me dit vouloir faire de la pâte à modeler, je lui précise que ce n'est pas terminé, elle n'insiste pas.

Nad. semble être dans « l'agir », elle ne sait pas se poser pour écouter ou c'est sa façon d'écouter (écoute quand même ?). Elle ajuste cependant « son agir » à ce qu'elle entend : déplacement lent, discrète, respecte l'écoute. Elle se protège : elle est dedans et dehors en même temps. Je ne dis rien, je reste dans ma position d'écoute. Le fait de vouloir changer d'activité peut supposer que Nad. ait peur de continuer (de l'inconnu ?) ou qu'elle n'ait pas envie (n'aime pas cette musique ?). C'est peut-être trop dans la zone symptomatique : la musique est douce ; alors que Nad. est « instable » en classe. Elle accepte apparemment : dans l'adaptation ou pour me faire plaisir ?

J'aurais dû ici exprimer mes ressentis face à cette écoute afin de lui montrer que je prends du plaisir.

Ensuite, je lui propose une seconde écoute, elle accepte et ajoute qu'elle va « accompagner ». J'acquiesce, elle se met alors à jouer tout **doucement** sur le xylophone.

Nad. prend l'initiative d'accompagner l'écoute et elle la verbalise. Ceci confirme son besoin « d'agir » : besoin d'exister (lien avec sa problématique, récurrence). Elle adapte sa musique à celle qu'elle entend. Elle catégorise les sons entendus, anticipe, code symboliquement par un accompagnement ce qu'elle a entendu ou entend : elle ajuste ses conduites émotionnelles et corporelles.

2-Ecoute d'un chant : « Au Texas »

Je fais ce choix à ce moment précis pour voir comment Nad. va réagir face à une musique plus entraînante et chantée (pour la rassurer afin qu'elle continue son investissement. Vers sa zone d'aisance : chant « actif »).

A l'écoute, Nad. bouge sur la musique puis elle se met à **accompagner** le chant avec la flûte puis le xylophone. Nad. **réclame** une deuxième écoute. Je lui demande si je peux le faire aussi, elle accepte et semble joyeuse. Elle ne pense plus à l'heure et je dois le lui rappeler.

Elle entre dans le plaisir, dans l'envie de ..., adapte encore son accompagnement, et l'affine à la 2^{ème} écoute (vite/ lentement, plus dans le rythme). Elle code symboliquement son écoute, elle ajuste donc ses conduites. De plus, elle accepte que je rentre dans son jeu (cf Barat : capacité à interférer dans son projet ; c'est nouveau : il y a un début d'évolution). Elle ne pense plus à l'heure et se décentre de ses angoisses (attitude récurrente lors des séances précédentes). Elle ajuste sa conduite émotionnelle, elle est dans le plaisir vraie (investissement total).

A la fin de la séance, je lui demande de rappeler ce que l'on a fait. Elle me dit que l'on a fait de la musique et que l'on a chanté une petite histoire. Je lui demande de préciser comment étaient les deux musiques, elle me dit qu'elle ne sait pas. Je le lui rappelle et je les compare. Elle ne dit rien, je lui demande ensuite avec quoi elle a accompagné les musiques, elle me dit qu'elle ne sait pas.

Le fait de ne pas répondre ou de dire qu'elle ne sait pas suppose que Nad. : elle n'est peut-être pas concentrée, n'a pas compris, ne sait pas verbaliser ses ressentis, est préoccupée à nouveau par l'heure, par la fin de séance. Ce que je lui demande, c'est trop tôt, trop difficile pour elle. Elle semble avoir du mal à ajuster ses conduites quand elle n'est plus dans « l'agir », le vécu immédiat.

Séance rééducative n°4 : Du bruit entendu au mime, à la « création musicale (le 22/02/07)

Lors de cette séance, je propose à N. une écoute de bruits « réels » pour voir ses réactions et ses réinvestissements quant à l'accompagnement à la fois avec les instruments mais aussi avec le corps. Mais avant tout, je vais aider N. à différer l'agir lors de la seconde écoute et à se concentrer davantage sur la première écoute. Ceci en amenant des effets de surprise et en lui faisant verbaliser après chaque extrait très court.

1^{ère} écoute : 4 extraits de bruits provenant de « Musique au quotidien » + 1 morceau avec les 4 extraits mis bout à bout

D'emblée à la 1^{ère} écoute, N. veut prendre des instruments. Je lui propose d'écouter d'abord et de faire ensuite. Elle ne semble pas m'écouter **au début** puis petit à petit, elle laisse tomber les instruments, s'approche du lecteur et s'assoit à côté de moi.

Ceci est peut-être dû au fait que je signale par l'expression de mon visage et de mes gestes l'intérêt d'une écoute plus attentive ; que moi-même, je prends du plaisir à écouter en restant assise. Je montre aussi ma surprise à chaque nouveau bruit. Au début, je ne sais pas quoi faire puis je décide de détourner son agir sans la parole. Ma posture induit-elle son comportement ?

A l'écoute du morceau qui regroupe les 4 extraits, N. **verbalise et mime ce qu'elle entend**. Je l'y encourage en l'imitant.

A ce moment là, je ne vais pas à l'encontre de ce qu'elle dit, je la laisse s'exprimer afin de ne pas la frustrer ou la bloquer. Ce n'est que plus tard que je lui proposerai d'autres perceptions possibles pour lui montrer qu'il n'y a pas qu'une possibilité et que l'on peut imaginer autre chose. Je pense qu'il est trop tôt et qu'il faut d'abord que N. prenne confiance en elle et qu'elle mette en mots ses perceptions voire ses ressentis. Nad. verbalise et mime : elle code symboliquement, elle ajuste ses conduites et reste dans la réalité de ce qu'elle entend.

Lors de cette 2^{ème} écoute, N. **propose d'accompagner** avec les instruments en plus du mime. Elle utilise un xylophone pour l'eau en faisant **glisser** sa baguette le long de toutes les lames. Puis, elle **tape fort** une lame avec sa baguette pour le bruit du verre cassé. Enfin, elle **frotte** sur 2/ 3 lames pour imiter le bruit qui ramasse le verre. Je verbalise chaque action de N. en demandant confirmation (glisser, taper, frotter).

Elle prend des initiatives, elle invente, elle ajuste son geste à ce qu'elle entend : elle prend en compte l'extérieur et l'intérieur (Barat), elle ajuste ses conduites pour produire en harmonie : elle symbolise le bruit entendu par un geste adapté et un son fort/doux, long/court. Les actions musicales collent à la réalité : codage moteur qui « signifie ».
Je verbalise afin de montrer à Nad. que lorsqu'elle fait, elle pense ; enfin c'est le début.

N. **imite** aussi avec la **voix** l'eau qui coule, le bâillement, le ronflement, le bruit de la voiture, des clés. Je demande ensuite à N. de verbaliser dans l'ordre les bruits. Il y a quelques inversions et il manque quelques bruits. N. ne semble pas avoir en tête l'histoire chronologique des bruits.

Elle change de codage symbolique en utilisant sa voix, elle invente encore : changement de représentation mentale, ajustement des conduites, elle devient de plus en plus autonome dans son intériorité psychique.
Cependant, elle ne verbalise pas dans l'ordre les bruits entendus. C'est certainement trop tôt, elle s'est centrée sur « l'agir » et elle a opéré des sélections. Elle a quand même verbalisé des choses et elle est entrée dans le codage symbolique.

En fin de séance, je propose à N. de reprendre l'écoute et ce qu'elle a inventé la prochaine fois (afin qu'elle prenne confiance en elle, qu'elle prenne conscience qu'elle pense par elle-même).

Bilan : Au fil des séances, Nad. prend de plus en plus d'initiatives, elle invente et se décentre peu à peu de ses problèmes personnels. Elle semble prendre beaucoup de plaisir dans les jeux musicaux durant lesquels elle montre plus de confiance en elle. Elle est capable à certains moments d'ajuster ses conduites en utilisant des codes symboliques. Cependant, ces ajustements ne sont pas encore stabilisés et Nad. a encore du mal à se maîtriser. Son comportement reste encore ambivalent ; je pense qu'il est encore trop tôt pour voir les effets de l'utilisation de la médiation musicale qui doit se mener sur le long terme. A ce stade, tout ce que je peux dire c'est que Nad. a pu, à certains moments, ajuster ses conduites et que c'est une médiation qui l'attire. D'autre part, je ne dois pas perdre de vue que Nad. va devoir généraliser ce qu'elle fait en « musique » à d'autres médiations et plus tard dans la classe. Je compte aussi améliorer ma posture et m'interroger sur ma nouvelle identité professionnelle.

Perspectives des séances prochaines

Possibilité d'enregistrer éventuellement, recherche d'utilisation d'autres instruments ou objets sonores pour le même bruit puis plus tard inventer une histoire avec des bruitages ou se servir d'un album pour créer une mise en scène musicale avec mime ou pas.

Réajustements nécessaires en lien avec le projet rééducatif

Ces réajustements se feront en fonction à la fois de l'évaluation interne et de l'évaluation externe. A ce jour, les rencontres régulières avec la maîtresse, notamment celle du 15/03/07, montrent que Nad. parle moins de son vécu familial en classe. Elle semble plus épanouie du fait de son changement de place ; son comportement s'est légèrement amélioré cependant elle reste encore instable. Au sujet des activités scolaires, Nad. commence à entrer dans la lecture, son écriture est plus soignée et elle participe de temps en temps. Néanmoins, Nad. a encore du mal à se fixer sur les apprentissages, elle a souvent besoin de s'exprimer sans rapport avec la tâche et manque de confiance en elle.

Une rencontre avec la référente, la famille d'accueil et Nad. est prévue le 29/03/07 afin d'ajuster éventuellement le PIA, de faire le bilan des séances et d'avoir un nouveau regard sur la situation de Nad. En commun accord avec les partenaires, nous avons évoqué le fait que Nad. avait du mal à s'entendre avec d'autres enfants. J'ai préféré, dans un premier temps, travailler avec Nad. en relation duelle afin que de pouvoir restaurer quelque chose de sa rencontre avec elle-même. En effet, c'est précisément parce qu'elle est en difficulté avec son monde interne qu'elle a du mal à aller vers les autres. Ainsi, en fonction de l'évolution de Nad., j'envisage de lui proposer le groupe afin qu'elle se détache d'une relation duelle avec moi, peut-être trop fusionnelle. Je pense que le groupe pourrait également lui offrir un cadre contenant, lui permettre de se décentrer de ses difficultés personnelles en ressentant et en pensant ensemble et donc de ce fait revaloriser son image.

C- Intérêt de la médiation musicale dans un groupe

1- Choix du groupe en rééducation- Le groupe comme médiation

Chacun vit la musique à sa façon en fonction de son expérience, pourtant elle est aussi un partage culturel. Jouer ou faire écouter de la musique, c'est partager une émotion, des sensations, des images... Le groupe rééducatif devient alors une « *communauté de partage puis d'échanges* »¹.

En rééducation, on se pose la question d'une prise en charge en groupe après y avoir bien réfléchi et croisé différents regards. C'est le propre de la démarche rééducative première (DA, entretiens, séances préliminaires, synthèse réseau). A l'intérieur de ce groupe, il faut que chacun puisse être aidé. L'aide passe à la fois par l'écoute mais aussi par le respect des individualités. Ne faut-il donc pas privilégier l'hétérogénéité ? Je rapprocherai cette idée à la définition de la médiation optimale décrite par Darrault et Klein où celle-ci doit se situer entre la zone d'aisance et la zone qu'il ne peut investir car trop éloignée.

Pour la constitution du groupe, il faut à un moment donné que tous les enfants puissent se rencontrer afin que celui-ci devienne un groupe « *d'appartenance* »¹.

Le groupe comme médiation en rééducation peut être intéressant pour :

- éviter une relation duelle trop fusionnelle et amener ainsi la séparation des corps
- l'enfant qui a besoin de s'appuyer sur l'imaginaire du groupe (réalité trop envahissante ou fonctionnement trop rigide)
- l'enfant qui a besoin de l'étayage du groupe, qui n'a pas confiance en lui, qui n'a pas « *d'accompagnants internes* » suffisamment fiables pour s'engager dans une relation duelle (J.Lévine).
- l'enfant qui a des difficultés de type identitaire et qui a besoin du support d'un groupe d'appartenance. Le groupe peut servir de miroir, de projection d'identification et lui permettre de grandir.
- permettre de (re)constituer la trame narcissique de l'enfant et créer des liens
- revaloriser l'image de soi en se « confrontant » aux autres, pour que progressivement le Moi se mette au nombre des autres (« *socius* » de Wallon, « *d'accompagnements internes* » de J.Lévine).

De même, F.Dolto insiste sur le fait que beaucoup d'enfants dépassent leurs difficultés quand ils se rendent compte des difficultés des autres. C'est pour ainsi dire le droit à l'erreur cher à Astolfi. En effet, l'enfant va ressentir et penser ensemble et ainsi prendre de la distance par rapport à ses difficultés personnelles. Le ressentir ensemble, le penser ensemble n'est-il pas ici aussi important pour le rééducateur et ne va-t-il pas permettre une médiation à l'intérieur du groupe ? Gibello ajoute que les contenants symboliques (langage et créativité) ont besoin des contenants socio-groupe-culturels pour s'affirmer. Ainsi, il est important surtout au début de constituer le groupe en proposant un objet commun d'investissement qui peut rassurer (cahier de groupe, regroupement au début et à la fin de la séance, production musicale commune...).

L'enfant doit être capable de (re)construire à partir des attentes de rôles et d'ajustements successifs qui vont se passer à l'intérieur du groupe. Le rôle du maître G est de faire bouger cela.

¹ M.Métra « Le groupe : une médiation en rééducation », AREN 2005

Le groupe est lui-même une médiation, mais on peut utiliser une médiation « *qui fait lien, qui fédère* » le groupe. Cette médiation devient support de la **créativité** de chacun. De même, celle-ci facilite une rencontre à un niveau émotionnel plus profond par une mobilisation du corps et des affects.

2- La médiation musicale qui fédère le groupe :

La musique permet en effet de faire lien entre les enfants. La musicalité « *matérialise l'appartenance au groupe* »¹. En petit groupe, les activités musicales permettent des liaisons et des déliaisons successives ; l'enfant peut à la fois être seul et avec les autres. D'autre part, il va pouvoir délimiter son espace par le son ou la voix. Ce groupe musical va accompagner chaque enfant dans un double processus de **socialisation** et d'**individualisation**. Chacun peut émettre un son qui lui est propre et en même temps le faire partager aux autres. Chacun peut produire, créer mais aussi écouter, entendre l'autre.

La **socialisation** commencera d'abord par l'imaginaire, par les plaisirs partagés, par les références (écoute, jeux communs...). Cet imaginaire doit sans cesse s'enrichir en établissant des liens entre le monde extérieur (les autres) et le monde intérieur (soi même). Dans cet espace culturel, chacun peut rencontrer l'imaginaire de l'autre et y confronter le sien ; le maître G y veillera. Pour certains enfants, le groupe peut permettre « *d'oser faire* ». Il sécurise et devient ainsi « *enveloppe contenant* ».

Cependant, le maître G veille au respect du cadre car on sait aujourd'hui qu'il n'y a pas de désir en dehors de la loi et du respect de chacun. Ainsi, l'articulation du moi aux autres se fera par la socialisation ou l'acceptation de la loi. Le jeu musical permet une mise en scène des pulsions agressives sans passage à l'acte. Il permet de se confronter à l'autre, de prendre en compte ce qu'il exprime, de se séparer de l'autre : de percevoir qu'il est différent et que son mode de communication invite à de nouvelles représentations (processus d'**individualisation**).

Ainsi, en ajustant ses conduites face au groupe, l'enfant peut à la fois se socialiser et s'individualiser. Il est à la fois dehors et dedans. Il pourra alors rendre autonome sa pensée mais aussi l'enrichir des autres, condition essentielle pour apprendre en classe. Je pense, en effet, que l'expérience du groupe rééducatif en musique peut être intéressante et bénéfique pour certains élèves.

D- Les limites de la médiation musicale ?

En rééducation, il est indispensable de trouver un espace transitionnel, intermédiaire, à « *bonne distance* » dit I. Darrault et ceci n'est pas facile ; de même cette distance doit être évaluée de façon permanente et il faut aussi avoir les gestes, les paroles appropriés pour maintenir celle-ci.

Cet auteur nous met en garde sur le fait que l'on doit être attentif « *à tous les signes de retour* » des enfants sur leur vécu et il « *ne s'agit pas d'en être dupe* ».

Les enfants peuvent aussi aller vers un autre lieu et avoir des stratégies d'évitement du lieu de changement. « *Il faut donc veiller au grain et être sensible aux signes de mauvaise distance* ».

Au point, qu'à un moment donné de la rééducation, il faut peut-être abandonner ce lieu de changement et en proposer un autre.

¹ M.Métra « Le groupe : une médiation en rééducation », AREN 2005

Ainsi, je suis persuadée qu'il ne faut pas enfermer l'enfant dans une médiation qui devienne pour lui une zone d'aisance ou bien encore une zone où il est dans l'impossibilité de prendre du plaisir et de s'exprimer. Dès lors que l'enfant ne peut plus rien dire, il faut lui permettre de s'exprimer ailleurs afin de généraliser sa pensée autonome et de ce fait lui permettre de la transférer dans les apprentissages en classe.

D'autre part, selon J.Raulo, c'est « *dans ce qui échappe au rééducateur que l'élève en difficulté trouve une issue nouvelle à son problème* ». Le maître G doit constamment créer cette non-maîtrise, se connaître lui-même afin de se dégager d'un projet d'aide qui enferme. Le danger serait que l'enfant devienne objet.

Je retiendrai une citation de J.P.Klein dans laquelle il revendique une pratique fondée sur « *une expression véritablement créatrice de façon ni prévisible ni programmable. C'est se mouvoir alors dans « l'imprévisible » cher au psychanalyste René Diatkine* ». Ainsi, il faut se méfier de l'aisance personnelle du G dans cette médiation ; il pourrait ne pas se mettre au niveau de l'enfant ou pire s'y enfermer et ne rien voir de ce qui vient de l'enfant. Cependant, cette médiation exige du rééducateur une grande disponibilité, une sensibilité qui lui permette d'impulser la création du groupe. La musique est « *une activité complexe, enracinée dans une réalité qui échappe au langage et qui est donc difficilement maîtrisable ; mais à partir de laquelle s'élabore la culture de chacun* »¹. Cela est donc très déstabilisant et fait partie justement de notre changement d'identité professionnelle.

La médiation musicale n'est pas une recette, ni un apport mais plutôt un support. Son utilisation ne dépend que du choix et donc de la motivation, du désir du sujet. Et l'enfant n'est pas toujours attiré par la musique. Il est donc possible que cela ne marche ou pas, on ne peut prévoir d'avance. La proposition d'une médiation musicale par le maître G est fonction des besoins particuliers de l'enfant, de sa zone d'aisance ou symptomatique et non d'un désir de celui-ci. Avant tout, l'enfant doit rester Sujet. L'important c'est l'utilisation que j'en fais.

CONCLUSION

C'est avec une certaine ardeur que je me suis lancée dans une formation spécialisée à dominante rééducative. Cependant, je n'imaginai pas à quel point cela allait provoquer chez moi des **questionnements constants** : à la fois sur le choix de la problématique du mémoire, sur ma place et mon rôle en tant que personne ressource au sein des systèmes d'appartenance de l'enfant mais aussi en tant que maître G au sein du RASED et de l'aide rééducative auprès de l'enfant. En effet, plus j'avais dans la découverte de ma nouvelle identité professionnelle, plus je me disais qu'il n'existait pas de « **recette** » dans l'aide à apporter aux enfants en difficulté. Je me suis alors longtemps interrogée sur la pertinence d'une médiation « idéale ». D'ailleurs, comment pouvait-elle être meilleure qu'une autre alors que son efficacité dépendait essentiellement de la manière dont l'enfant allait l'investir ? D'autre part, il fallait que je change de pratique et que je pense autrement l'aide ; la médiation servant avant tout de **support d'expression**.

¹ J.Plaisance in Cahiers de Beaumont 61/62 (1993)

Au fil de mes lectures, je me suis très vite aperçue que ce qui est important dans la médiation en rééducation, **c'est ce que j'en fais** ; Ainsi, mon rôle apparaissait au premier plan. Ceci était très déstabilisant ; j'étais moi-même confrontée à **l'inconnu** comme peuvent l'être les enfants en difficulté. Il m'a donc fallu beaucoup me questionner pendant la rédaction du mémoire ; ce qui m'a permis sans doute de changer d'identité professionnelle et de penser qu'en rééducation : à chaque fois une nouvelle « aventure » commence. J'ai ainsi appris à voir l'élève autrement, en tant que **Sujet**.

Pour répondre à ma problématique : **en quoi la médiation musicale peut-elle permettre à l'enfant en difficulté d'ajuster ses conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles afin d'accéder aux apprentissages**, je dirai que je ne peux répondre de manière **univoque**. D'abord le temps ne m'a pas permis d'en percevoir les effets à long terme et je reste persuadée que la médiation ne peut être efficace que si elle est réellement investie par l'enfant. Cependant, quand elle est choisie par celui-ci, elle peut permettre comme j'ai tenté de le montrer avec Nad. d'ajuster ses conduites. D'autre part, le « monde sonore » prend sens très tôt et permet à l'enfant de s'exprimer, objectif principal en rééducation. En effet, l'enfant s'exprimera en « musique » avec son corps, ses émotions... La « musique » est avant tout un jeu où l'enfant va **créer, se transformer** et par là même **communiquer**. Elle permet d'inscrire l'enfant dans un double processus d'**individualisation** et de **socialisation**. Celui-ci pourra alors changer sa manière de se situer par rapport à l'extérieur, de prendre confiance en lui et de prendre conscience qu'il pense et de ce qu'il pense. Il pourra ainsi devenir « élève » et entrer dans les apprentissages.

Enfin, j'ajouterai que si la médiation musicale peut permettre à l'enfant d'ajuster ses conduites, celui-ci doit pouvoir les ajuster également dans une autre médiation et donc les **généraliser** ; à condition que je puisse identifier ses logiques pour poser une parole nécessaire à leur remise en ordre dans d'autres activités. Ainsi, il pourra les transférer en classe et pouvoir accéder aux apprentissages.

Je terminerai mon propos en soulignant le fait que la médiation musicale est, elle-même imprévisible. C'est la meilleure façon de ne pas entrer dans la routine et les stéréotypes, de s'enrichir chaque jour, d'affronter sans cesse **l'inconnu**, l'imprévisible (c'est ce qui fait peur et qui empêche les enfants d'apprendre, tout comme moi qui ait dû changer d'identité professionnelle : déconstruire pour reconstruire). Le plaisir de la réussite sera ainsi à même d'être mieux savouré.

L'important, je pense, c'est que chacun garde son rôle dans l'aide aux enfants en difficulté. L'enseignant spécialisé a le rôle d'« **orchestrier** » cette aide (sans en être le « chef ») en ne négligeant aucun système d'appartenance de l'enfant où chacun a un rôle important à tenir. Je pourrais même ajouter que c'est l'enfant lui-même qui va pouvoir « **orchestrier** » son aide si on lui donne avant tout la possibilité d'être **Sujet** et par là même, de pouvoir s'exprimer en toute **sécurité** (comme en « musique »). Je retiendrai une citation de B.This afin d'illustrer ce propos, rejoignant par là même celle de J.J.Rousseau : « *Notre maître est l'enfant. Si nous savons nous mettre à l'écoute, si nous ouvrons nos yeux et nos oreilles, oui, nous avons tout à apprendre de lui* ». Ainsi, une longue route imprévisible et parsemée d'« aventures » m'attend.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES CONSULTÉS

- ANZIEU D. (sous la direction de) « Les enveloppes psychiques », DUNOD 1987
- BARAT J.C. « La rééducation dans l'école », A. COLIN 1990
- BARTHELEMY Y. « La voix libérée », R.LAFFONT 1986
- BUSTARRET A-H. « L'oreille tendre », LES EDITIONS OUVRIERES 1984
- CASTAREDE M.F. « La voix et ses sortilèges », LES BELLES LETTRES 1987
- DE LA MONNERAYE Y. « La parole rééducatrice », PRIVAT 1991
- DOLTO F. « La cause des enfants », R. LAFFONT 1985
- GROSLEZIAT « Les bébés et la musique », ERES 1998
- GROSLEZIAT C. & MÜH R. « Ecouter autrement », NATHAN 2005
- GUILLARME J-J. « Education et rééducation psychomotrices », SERMAP 1982
- GUILLARME J-J. & LUCIANI D. « La réussite de l'élève en difficulté », EAP 1997
- METRA M. « La première rentrée », EAP 2000
- MOCH A. « La sourde oreille », PRIVAT 1985
- STERN D.N. « Le monde interpersonnel du nourrisson », PUF 1989
- WILLEMS E. « L'oreille musicale », PRO MUSICA 1985
- WILLEMS E. « Les bases psychologiques de l'éducation musicale », PRO MUSICA 1987
- WINNICOTT D.W. « Jeu et réalité », GALLIMARD 1975

REVUES ET ARTICLES CONSULTÉS

- AUCOUTURIER B. « L'expressivité psychomotrice » in Pratiques corporelles n°19 déc.1985
- BOIMARE S. « Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage » in Nouvelle Revue de l' AIS n°11 2000

- CAHIERS DE BEAUMONT N° 42 « Spécial rééducation », CNEFASES 1988
- CAHIERS DE BEAUMONT N° 61/62 « Art, école et langages », CNEFASES 1993
- CAHIERS DE BEAUMONT N° 69/70 « Le travail du « jouer » en rééducation », CNEFASES 1995
- CAHIERS DE BEAUMONT N° 73 « La démarche musicale et les enfants en grande difficulté », CNEFASES 1997
- COSNEFROY L. « Variations sur le thème de la médiation » in Les Cahiers de Beaumont n°73, janv. 1997
- DUPUY M. « Winnicott, un maître à penser pour les pédagogues auprès d'enfants gravement perturbés ? » in Les Cahiers de Beaumont n°67, mars 1995
- ENVIE D'ECOLE N° 37 « Le jeu : de l'imaginaire au symbolique », dossier AREN déc. 2003/ janv. 2004
- ENVIE D'ECOLE N° 49 « Evaluations », FNAREN déc./janv. 2007
- FERNANDEZ P. « La conception de la médiation en rééducation », Conférence CNEFEI
- FERNANDEZ P. « La mise en jeu du corps en rééducation » in Actes du Congrès National de la FNAREN 2000
- FERNANDEZ P. & FRIGARA A. « Essai de Théorisation de la pratique rééducative » in Les Cahiers de Beaumont n° 59, CNEFASES 1992
- JEZEQUEL J. « De la rééducation à l'enseignement : la spécificité du maître G » in Ressources n°5 1995
- LANGLOIS A. « Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre » in La Nouvelle Revue de l' AIS n°18, 2002
- L'ERRE N° 15 « Les médiations », FNAREN 1997
- METRA M. « Les rééducateurs de l'Education Nationale et la prévention à l'école maternelle », FNAREN 1996
- METRA M. « Le groupe : une médiation en rééducation », Conférence AREN PARIS 2005
- METRA M. « La médiation musique », document personnel fourni par l'intermédiaire de Nagel P., juillet 2006
- MATUSZAK J-M. « Pratiques en question » in Envie d'école n°48 sept./oct. 2006
- MOINDROT D. « Musique et rééducation » in Envie d'école n° 34 & 35 2003

ANNEXES

ANNEXE 1 : Préparation en prévention séance n°1

ANNEXE 2 : Préparation en prévention séance n°2

ANNEXE 3 : Tableau d'analyse en prévention

ANNEXE 4 : Protocole : démarche rééducative

ANNEXE 5 : Demande d'aide de Nad.

ANNEXE 6 : Projet individualisé d'aides : PIA

ANNEXE 7 : Projet rééducatif : PR

ANNEXE 8 : Séance préliminaire n°3

ANNEXE 9 : Outils d'analyse

Organisation : ateliers de 6 enfants
Durée : 50 minutes
Lieu : salle d'arts plastiques réaménagée

Préalable :

- Se présenter
- Expliquer pourquoi on est là
- Règles à respecter

Objectifs :

- repérer le type de représentations mentales mises en jeu par l'enfant
- repérer l'outil auquel fait référence son activité de penser dans une activité donnée
- repérer les opérations mentales mises en œuvre

Demander à l'élève comment il fait, ce que cela lui fait afin d'ajuster ses conduites

SITUATION 1 : Des objets qui font « du bruit »

Matériel : Le « sac à sons » - sac contenant des bouteilles en plastique sans bouchon, des coquilles de noix, des boîtes en carton contenant des graines (riz, lentilles,...), des boîtes métalliques vides ou contenant des graines, feuilles de papier, tubes, barils, coquilles saint-Jacques

Activité : Découverte et utilisation des objets du « sac à sons »

Tâche : Découverte, manipulation des objets du « sac à sons » ; recherche de sonorités variées

Consignes :

- a) *Vous allez utiliser les objets pour produire des « bruits »*
 – Relance : *Rechercher des bruits différents avec le même objet.*
- b) Présentation des sons découverts ; nommer le geste correspondant ; catégoriser les gestes

SITUATION 2 : Présentation de l'album : « LA CHASSE A L'OURS »

Matériel : L'album « La chasse à l'ours »

Activité : Lecture interactive de l'album ; bruitages à l'aide d'objets sonores

Tâche

- a) Ecoute attentive et interventions des élèves, suggérées (anticipation)
- b) Echange et remarques spontanés
- c) En relation avec l'album : Utiliser des « objets sonores » pour imiter des onomatopées

Consignes :

- b) *Cette histoire vous a-t-elle plu ?*
- c) *Chercher à imiter un bruitage (dans la grotte ?)*

SITUATION 3 : Représentation - Dessin

Matériel : feuilles de différents formats ; gros feutres ; crayons de couleur

Activité : Dessin - Verbalisation

Tâche : Représentation en relation avec l'histoire, ou l'activité d'expression

Consignes :

Vous allez faire un dessin en relation avec ce que l'on vient de faire ; écrire son prénom
 Relance : accompagner verbalement la production des enfants

GROUPE DE PREVENTION (2)

Objectifs :

- repérer le type de représentations mentales mises en jeu par l'élève
- repérer l'outil auquel fait référence son activité de pensée dans une activité donnée
- repérer les opérations mentales mises en œuvre
- Demander à l'élève comment il fait, ce que cela lui fait afin d'ajuster ses conduites

Organisation :

Ateliers de 6 élèves- salle d'arts plastiques réaménagée- école primaire Papillon Haisnes- 50 minutes

Accueil :

- se présenter
- rappel des règles

Situation 1 : Album : « La chasse à l'ours »

Tâche : - Ecouter

- Associer scène (action et lieu) et onomatopée
- Remémorer l'ordre chronologique des scènes et des onomatopées correspondantes
- Imaginer une scène : la mimer avec le bruit imité à l'aide de la voix et/ou d'un objet sonore
- Deviner la scène qu'un camarade à mimer- verbaliser

Posture du maître G

- relance neutre
- reformulation claire de chaque scène : action- lieu- onomatopée

Ex : traverser la prairie : flou ! flou !

- à chaque scène faire fermer les yeux pour « voir, imaginer » celle-ci dans sa tête
- encourager- stimuler la verbalisation, l'agi

Situation 2 : Ecoute de bruits : CD N°1 Musique au quotidien CII plages n° 23-24-25-26-27

Tâche :

- Pour chaque scène ou plage, écouter, deviner, verbaliser
- Ecoute globale : enchaînement des scènes – plage n°27 ; verbaliser dans l'ordre l'origine des bruits
- Réécoute plage n°27 en mimant les scènes sur la bande sonore
- Réactions- verbalisation des élèves

Posture du maître G

- Relance neutre
- Ecouter - encourager
- Jouer avec eux

Situation 3 : Ecoute d'une berceuse : CD N°2 Mozart plage n°20

Tâche :

- 1^{ère} écoute / verbaliser sensations
- 2^{ème} écoute en essayant de voir une image dans sa tête
- éventuellement 3^{ème} écoute

Posture du maître G

-les mettre à l'aise pour écouter « intensément » : s'installer sur un tapis, fermer les yeux... ?

-consigne à la 2^{ème} écoute : « en écoutant, essayer de trouver une image dans votre tête »

Situation 4 : Construction avec des légos , pièces en bois...ou dessin

Tâche :

- construction ou dessin
- verbalisation avec le maître G

Posture du maître G :

-Ecoute – observation – relance neutre – faire verbaliser

-Consignes : 1- « refaire l'image que vous avez faite dans votre tête soit en la dessinant, soit en la construisant »

2- « Raconte moi ton dessin ou ta construction »

ANNEXE 3

ANALYSE

	Situation	Situation	Situation	Situation
Domaine PSYCHOAFFECTIF				
Engagement de l'enfant (participation)				
Attitude face aux difficultés				
Contrôle de l'émotion				
Domaine SOCIAL				
Respect des règles et de la loi				
Relations avec ses camarades				
Relations avec le maître				
Domaine COGNITIF				
Communication et langage				
Perception de l'espace				
Perception du temps				
Domaine DEVELOPPEMENTAL				
Capacité à symboliser				
Développement de l'imaginaire				
Capacité à changer de représentation mentale				
Capacité à catégoriser				
Capacité à faire des combinaisons				
Capacité à établir des causalités				
Domaine CORPOREL				
Graphisme et écriture				
Motricité				
Aisance physique globale				

Protocole : Démarche rééducative

A- Mise en place de la rééducation

- Demande d'aide de l'enseignant
- Synthèse réseau : analyse de la demande d'aide / première hypothèse d'indication d'aide
- Entretien de clarification avec l'enseignant de la classe
- Première rencontre avec les parents et l'enfant
- Séances préliminaires (2 ou 3)
- Synthèse réseau : confirmer ou non l'indication d'aide

B- Le processus rééducatif

- Deuxième entretien avec l'enseignant : projet individualisé d'aide, **PIA**
- Deuxième entretien avec les parents et l'enfant : **PIA**
- Elaboration du projet rééducatif : **PR**
- Séances rééducatives (6 à 8)
- Evaluation intermédiaire interne et externe avec les partenaires : ajustement projet
- Séances rééducatives suivantes
- Dernière séance : fin de la rééducation
- Evaluation finale interne et externe

Circonscription de BEUVRY

Année scolaire 2006/2007

DEMANDE D'AIDE SPECIALISEE

École : Pomarine Papillon Cycle : II Classe : CP Maître : M^{me} BCNOM de l'enfant : _____ Prénom : NadiaDate de naissance : 2 / 12 / 2000 Adresse : _____ HAISNES

Cursus scolaire de l'enfant :

PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CLIS
		x	x					

Fréquentation scolaire : Régulière Santé : _____Profession des parents : Père ; placé en famille d'accueil Mère : _____

Fratrie : _____

NATURE DU PROBLEME (décrire ce que l'on constate) :

Nadia est une élève très remuante, mêle-tout, qui a du mal à s'entendre avec les autres. Elle n'est pas du tout attentive : elle passe son temps à ramasser les affaires qui traînent par terre, à jouer avec ses marchoirs. Nadia a de gros problèmes de prononciation.

AIDES MISES EN ŒUVRE AU SEIN DE LA CLASSE (OU DE L'ECOLE)

Aide individuelle pour le graphisme.
Jeu avec les petits cartons pour mémoriser les voyelles et les consonnes (dès qu'elle n'est pas sollicitée, elle déconnecte tout de suite).

Les parents ont été informés de la demande d'aide au RASED le
--

<u>20 / 10 / 06</u>

Date et signature du demandeur.

Le 10 / Octobre 2006


Signature du directeur.



R.A.S.E.D.

PROJET INDIVIDUALISE D'AIDES

Année 2006/2007

Auchy Les Mines

Nom / Prénom : Nad Date de naissance : 02/12/00.....

Ecole : Papillon (Habero).. Classe/ cycle : C.P. I.C.II.. Enseignant : Mme B.S.....

Date de la demande d'aide : 10/10/06..... Entretien avec l'enseignant : 14/10/06.

Entretien avec les parents :
 Famille d'Accueil 30/11/06....
 référente 14/12/06 Suivis extérieurs : Orthophoniste (30/01/07)

CONSTAT	SES REUSSITES	SES DIFFICULTES
Enseignant DA + entretiens de clarification	<ul style="list-style-type: none"> - s'applique en écoute - aime le sport - polie - participe parfois - sollicite la maîtrise 	<ul style="list-style-type: none"> - comportement instable : jeu - remue se traine .. - peu attentive - prononciation difficile - relation difficile avec ses pairs - s'investit peu ds le travail scolaire - besoin constant de sollicitation pour faire
Enseignant Spécialisé séances préliminaires 7/12/06 - 14/12/06 22/12/06	<ul style="list-style-type: none"> - effort de réflexion - bon investissement en séance = dynamique - accepte de l'aide - communique facilement - montre ce qu'elle sait - verbalise beaucoup - anticipe 	<ul style="list-style-type: none"> - pas inventive - angoissée devant les difficultés, les détourne - teste les règles - besoin constant de l'adulte - souvent préoccupée par son vécu - prononciation difficile
Parents Famille d'Accueil Mme R 30/11/06 Nelly D. 25/01/07	<ul style="list-style-type: none"> - serviable, aime prendre responsabilités, va facilement vers les autres - poli, montre ce qu'elle sait faire 	<ul style="list-style-type: none"> - relation aux autres parfois difficile
Enfant		

Indication et modalité de l'aide spécialisée : (durée, type d'aide, fréquence...)

.....
 Aide individuelle et dominante individuelle ± 10 séances
 1 fois par semaine tous les jeudis 8h35 -> 9h20

Objectifs et actions envisagées :

<p>L'enseignant spécialisé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le dépassement d'une problématique interne - L'aider à donner du sens aux activités, à l'école - Valoriser ses productions, l'aider à affronter les difficultés - Développer l'estime de soi. 	<p>L'enseignant</p> <p>Aide individuelle pour le graphisme → plus maintenant</p> <p>jeu avec les petits cartons pour mémoriser les voyelles et les consonnes</p> <p>Changer de place en étant sage.</p>
<p>Les parents</p> <p>Nelle Di... - Mme R...</p> <p>Demander un bilan orthophonique. (Bilan mardi 30/01/07)</p> <p>puis suivi orthophonique tous les mardis 14h30</p>	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - être sage = ne plus parler - apprendre : les dictées - changer de place en restant sage

Modalités d'évaluation :

Bilan interdisciplinaire : 6^e séance... / évaluation / réajustement... PR... / partenariat.

Evolution du projet et ajustement(s) éventuel(s) :

Ecole	15/03/07 (cf PR)		
RASED	14/12/06 ↑ (cf PR)		
Famille Partenaires	↓	29/03/07 ↑ (cf P.R.)	
Enfant		↓	

Signatures :

L'enseignant



L'enseignant spécialisé



Les parents

C. Delake
Orthophonicienne spécialisée


L'élève

Nad

PROJET REEDUCATIF

Prénom :Nad.

Date de naissance : 02/12/00

Ecole / Classe : Papillon (Haisnes) CP

Enseignante : Mme BO.

Entretiens avec l'enseignant : (D.A. le 10/10/06)

- de clarification de la D.A. le 14/10/06
- d'évaluation de l'aide :
le 10/01/07 pour PIA (avec Nadia)

(Ajustements : un peu mieux en écriture, s'investit un peu plus)

le 15/03/07

Parle moins de son vécu familial, semble plus épanouie ; son comportement s'est légèrement amélioré mais encore parfois instable. Commence à entrer dans la lecture, écriture plus soignée, participe de temps en temps ; a encore du mal à se fixer sur les apprentissages ; a encore besoin de s'exprimer sans rapport avec la tâche ; manque de confiance.

le

.....

Entretiens avec les partenaires :

- | | |
|-------------|---|
| Le 21/11/06 | Objet : Appel téléphonique à l'UTASS pour contacter Melle D. : la référente. J'ai laissé un message :pas de réponse |
| Le 30/11/06 | Objet :Affiner la DA-autre regard de la famille d'accueil Mme R |
| Le 14/12/06 | Objet : Rencontre avec la référente et la psychologue scolaire au réseau- informations sur le placement et la famille de Nad. |
| Le 25/01/07 | Objet : PIA : la référente + famille d'accueil + Nad. |
| Le 29/03/07 | Objet : Ajustement(s) du PIA- bilan des séances- nouveau regard sur situation de Nad. |

Date d'élaboration du projet : 01/02/07

MOTIF DE LA DEMANDE D'AIDE et entretien de clarification

Elève très remuante, mêle-tout, qui a du mal à s'entendre avec les autres : elle les provoque voire les « agresse » assez souvent. Elle n'est pas du tout attentive : elle passe son temps à ramasser ce qui traîne par terre, à jouer avec ses mouchoirs, son matériel ; elle parle tout haut, appelle sa maîtresse et ses pairs. Elle s'investit peu dans le travail scolaire et sollicite constamment l'enseignante pour faire ou pour montrer son travail. Elle a de gros problèmes de prononciation. Elle parle souvent de sa maman qu'elle dit « méchante » et de son vécu dans la famille d'accueil.

Elle participe très peu même après relance et sollicitation. Avec sa maîtresse, elle peut être charmante, séductrice surtout quand elle réussit, elle communique beaucoup ; quand on l'a rappelée à l'ordre, elle a parfois des réactions agressives (lance des ciseaux) ~~Elle est très respectueuse.~~ Elle s'applique en écriture et aime le sport.

PRESENTATION PROBLEMATISEE DE L'ELEVE

Nad. est une petite fille « remuante », instable en classe. Elle est polie, serviable envers les adultes. Elle est en famille d'accueil (placée à 3 ans et demi), elle ne connaît pas son père. Elle voit sa maman régulièrement à l'UTASS puis il y a eu décision d'hébergement avec nuitée 1 WE sur 2 depuis octobre 2006 (décision suspendue à ce jour pour cause de signalements).

Depuis cette dernière décision d'hébergement, Nad. semble perturbée. En classe, elle est rarement assise, elle « provoque » souvent ses pairs, elle sollicite sans cesse sa maîtresse ; elle a des problèmes de prononciation et ne rentre pas dans les apprentissages. Elle parle souvent de sa maman qu'elle dit « méchante ».

Dans sa famille d'accueil, le comportement de Nad. est instable et régresse. Quand elle revient de chez sa maman, elle se renferme sur elle-même puis confie ses angoisses quelques jours plus tard.

N'ayant peut-être pas connue « suffisamment » d'affectivité auprès de sa mère (fonction « maternante »), le papa n'ayant pu jouer son rôle de père « opérant » (fonction « paternante ») ; Nad. ne peut construire des choses, elle vit dans l'incertitude et ne peut se séparer du connu pour aller vers l'inconnu. **Il semblerait donc que Nad. soit angoissée par son vécu, qu'elle ait besoin d'exister, d'être rassurée, cadrée. Ainsi, elle aurait du mal à trouver sa place et donc à s'entendre avec ses pairs.**

ANALYSE DES DIFFICULTES / DES REUSSITES

Nad. a un comportement instable, elle parle vite, beaucoup et a des problèmes de prononciation (ch/j- t/k- s/z- l/ill...) et d'articulation.

Elle tente souvent de détourner les règles, ne reste pas longtemps seule dans une activité et manifeste un besoin constant de l'adulte. Elle est peu sûre d'elle.

Nad. aime diriger et montrer ce qu'elle sait faire. Elle communique facilement et accepte de l'aide.

Elle semble s'investir facilement vers les activités où elle est à l'aise.

Face aux difficultés, elle se précipite puis elle les détourne. Elle invente peu (pensée collée à la réalité, au vécu) et ne semble donner que peu de sens à l'école.

Elle est capable parfois de catégoriser, de combiner, de changer de représentation mentale, de verbaliser. Elle semble contente en séance mais énervée voire « anxieuse » quand elle parle de son vécu.

Nad. ne peut construire des choses, elle vit dans l'incertitude et ne peut se séparer du connu pour aller vers l'inconnu.

Elle semble angoissée par son vécu, elle a besoin d'exister, d'être rassurée, cadrée. Elle n'arrive pas à se décentrer de ses problèmes personnels. Elle ne semble pas trouver sa place dans la classe et a des difficultés à ajuster ses conduites.

PROPOSITIONS D'HYPOTHESES/

Nad. semble angoissée par son vécu familial et cela l'empêche d'entrer sereinement dans les apprentissages ; Son instabilité en classe et en séances préliminaires semble traduire le fait que :

-Nad. a du mal à être seule (Barat) : elle a besoin constamment de l'adulte, elle a peur de l'inconnu

- elle a besoin d'un cadre qui la sécurise, la contienne (règles...)

- elle a besoin d'exister face aux autres : problème d'identité, relation difficile avec ses pairs

- elle cherche constamment une réassurance en montrant ce qu'elle sait faire, en détournant les difficultés, en montrant son inquiétude pour l'année prochaine

Nad. semble ne pas avoir confiance en elle.

OBJECTIFS DE L'ASDR :

➤ Avec l'enseignante :

- valoriser ses efforts, ses progrès et sa participation
- expliquer, mettre du sens sur les activités scolaires et les règles
- trouver une place pour Nad. dans la classe afin de la valoriser et de l'intégrer au groupe classe
- tenter de la décentrer de ses problèmes et la rassurer

➤ Avec les partenaires :

- renouer la communication entre la référente et la famille d'accueil ; les impliquer avec Nad. dans le PIA et ses réajustements où chacun a son rôle à jouer
- collaborer avec la référente en vue d'établir un lien symbolique avec la maman
- contacter l'orthophoniste régulièrement afin de m'informer des progrès, du suivi

➤ Objectifs de la rééducation avec l'enfant:

- L'aider à se situer et à connaître ses limites en amenant des repères stables, fiables, cadrés (cadre sécurisant et contenant)
- Favoriser le dépassement d'une problématique interne, de ses « angoisses » en permettant d'ajuster ses conduites.
- Favoriser le développement de l'estime de soi en valorisant ses productions, en l'aidant à affronter seule l'inconnu, les difficultés
- L'aider à donner du sens aux activités, à l'école

MEDIATIONS ENVISAGEES / DEMARCHES PREVUES/

1^{er} temps : Choix de l'enfant afin de se sentir exister en tant que Sujet, l'autoriser à (reconstruction de l'estime de soi), expression de soi, du vécu dans les limites contenues du cadre

2^{ème} temps : Passer de l'immédiat au médiat en ajustant ses conduites : se décentrer

3^{ème} temps : Exercer sa propre autonomie de penser, symboliser, découvrir d'autres significations

Dépassez la peur de « penser par soi-même » en situation nouvelle, développer plaisir et réussite, émettre un projet de séance avec : jeux moteurs et sensori-moteurs, expression artistique (peinture, dessin, modelage), les jeux musicaux, les jeux symboliques, l'expression verbale, le groupe (plus tard), les jeux à règles, album, contes...

MISE EN PLACE DE L'AIDE :

Aide rééducative individuelle – environ 10 séances, 1 fois par semaine : jeudi 8h35- 9h 20

EVALUATIONS / REAJUSTEMENTS :

Bilan intermédiaire (6^{ème} séance) prévu le 29/03/07 avec la référente et la famille

~~Bilan~~ Bilan : juin

Entretiens réguliers avec la maîtresse

Réajustements : séance après séance, PIA et PR, avec le partenariat

Suivi orthophonique à partir du 30/01/07 : tous les mardis à 14h30 – Appel téléphonique le 16/03/07/ Mme B. me confirme les gros problèmes de langage de Nad.

➤ **Réajustement(s) :**

➤ **Evaluation externe :**

- avec l'enseignante :

- avec les parents et/ou les partenaires

➤ **Evaluation interne :**

➤ **Indications de fin d'aide :**

ANNEXE 8

Je vais présenter ci-après une partie de la séance préliminaire n°3 relatant l'utilisation de la médiation musicale :

Séance préliminaire n°3 : De la découverte accompagnée au premier dialogue, à la prise d'initiative le 22/12/06

N. aborde l'activité sonore avec beaucoup d'hésitation. Elle me rappelle d'emblée cette activité proposée en début de séance mais elle ne se lance pas toute seule. Elle **attend** et me dit de **venir avec elle** vers le coin musique. Elle s'approche de moi, semble attendre que je commence ou lui propose quelque chose. Afin d'éviter une possible angoisse, je me propose de prendre un xylophone et de commencer à jouer. Je le place au milieu de la pièce, N. me suit. Je commence à jouer avec beaucoup d'entrain, celle-ci m'observe puis va chercher des baguettes dans la boîte. Je la laisse jouer, puis **elle me demande** si je veux jouer avec elle. On joue ensemble, ensuite je fais un rythme plusieurs fois car N. a **arrêté**, elle semble vouloir changer d'instruments ou d'activité. C'est alors qu'elle le **reproduit**, je **lui** montre en posant des mots que je vois qu'elle a compris le jeu. Elle **sourit et continue**. Puis je lui demande d'inventer quelque chose à son tour. S'installe alors entre nous un **dialogue**, on **change de rôle** à chaque fois. N. me **sourit et ne parle pas**.

Puis elle se met à faire, à son initiative, des rythmes de plus en plus **difficiles**, ceci me met en difficulté et je lui dis que je n'arrive pas à refaire ce qu'elle me propose. Elle **continue** 2 fois, **rit** puis **s'arrête**.

Elle change d'instruments à sa **propre initiative**, elle **court** vers le coin musique et cherche apparemment quelque chose. Je lui demande quoi, elle me dit **des trucs qui claquent** et me **montre** la boîte où ils étaient. Je finis par comprendre que ce sont des castagnettes que je n'ai pas ramenées cette fois là. Elle finit alors par **dire** qu'elle prend des maracas. Elle les manipule seule tout en me regardant : elle les tape sur sa main, elle les secoue... Je verbalise son action puis je tente de rentrer dans son jeu en manipulant les maracas autrement. N. semble ne pas s'en occuper, elle continue sans prendre en compte mes productions. Enfin, je dois lui rappeler l'heure pour ranger, elle **continue** à jouer ; elle semble ne plus vouloir s'arrêter, elle dit : « **J'aime bien les maracas !** ». Elle finit par ranger au bout de plusieurs rappels et me demande si ce sont les instruments de Mme B. et me dit que chez « tatie » elle n'en a pas.

Au début, Nad. sollicite sans cesse ma présence, elle semble avoir du mal à jouer ou à faire seule (cf Barat : capacité à être seule). A-t-elle peur de l'inconnu, peur de se séparer ? Par contre, elle rentre dans mon jeu (rythme reproduit) peut-être pour me faire plaisir et/ou se rassurer ; elle agit et fonctionne mentalement ; elle découvre peut-être de nouveaux gestes (signifiants moteurs) et en invente d'autres (signifiés nouveaux). D'autre part, elle se décentre de ses préoccupations, elle ne parle plus de son vécu (comme dans les autres séances).

Ce jeu d'imitation lui a permis **d'ajuster ses conduites sociales et corporelles**. Puis, en prenant des initiatives, en adaptant ses gestes, elle crée donc anticipe ; elle prend en compte mes productions et les pense. Donc, elle **adapte ses conduites intellectuelles**.

Ainsi, sa capacité à être seule semble s'améliorer (Barat) car elle poursuit le jeu musical avec plaisir. Elle semble aussi capable de différer son plaisir : elle attend son tour. Elle coopère facilement : zone d'aisance selon les entretiens (cf relation à autrui : Guillarmé). Elle prend des initiatives, accepte le changement de rôle, s'investit ; elle est donc capable d'imaginaire. Elle reste plus longtemps dans le jeu et se contrôle en communiquant par la musique. Elle est capable de combiner et d'anticiper des gestes, des sons (structuration du temps).

A la fin de ce jeu, Nad. semble prendre du plaisir à me mettre en difficulté et /ou veut-elle détourner le jeu ? Donne t-elle du sens à la difficulté ? Car elle est elle-même en difficulté en classe et le dit (parole posée lors de la 2^{ème} séance).

Au cours de la séance, Nad. prend de plus en plus d'initiatives ; elle a plus envie. Elle nomme les maracas (codage symbolique), elle invente de nouveaux signifiants et ne s'occupe plus de moi. Elle est dans le plaisir et se décentre de sa problématique.

A la fin de la séance, Nad. teste le cadre. Elle est trop dans le plaisir, veut différer la fin de séance ? Elle exprime ses ressentis : besoin de se réassurer ? Nad. finit par ranger et fait appel à son vécu ; elle se **décentre** à nouveau quand elle n'est plus dans l'agir (cf Piaget).

Ma posture : Je joue parfois pour la mettre en confiance, pour lui montrer que j'ai du plaisir ou pour détourner sa conduite (j'anticipe) lors du jeu rythmique où elle semble vouloir arrêter. Pendant ce jeu, je mets en mots pour la mettre en confiance ; cependant je m'interroge beaucoup sur la pertinence des mots employés. Est-ce le bon moment ? Ne dois-je pas plutôt me parler d'abord devant elle, exprimer mes ressentis et les siens ? Je pense que parfois ça marche parfois non. C'est à moi de m'interroger sans cesse. En tout cas, lors du jeu rythmique, Nad. continue avec plaisir et ajuste ses conduites ; de même quand je mets en mots ma difficulté pour lui montrer qu'elle sait inventer des choses difficiles, elle continue puis s'arrête. J'ai peut-être montré ma frustration, mon inquiétude ; d'ailleurs, je n'ai pas su revenir dans le dialogue. J'aurais peut-être dû mettre en mots mes ressentis et les siens.

Quand, je décide d'entrer dans son jeu lors des maracas, Nad. ne s'occupe pas de moi. C'est peut-être trop tôt, elle ne veut pas entrer dans mon désir et veut décider pour elle-même.

Je dois rappeler plusieurs fois l'heure pour ranger ; le cadre marque ici sa fonction symboligène (la loi).

Bilan des séances préliminaires : Elles confirment la problématique posée de Nad. Celle-ci parle souvent de son vécu pendant les séances, elle n'arrive pas à se décentrer de ses problèmes personnels. Elle parle vite, c'est parfois incompréhensible. Elle est souvent dans l'agir, papillonne beaucoup d'une activité à une autre. Elle semble peu sûre d'elle et teste souvent le cadre. Cependant, elle semble avoir toutes les capacités cognitives de son âge mais est empêchée de les utiliser. Nad. a besoin d'ajuster ses conduites sociales, émotionnelles, corporelles et intellectuelles pour pouvoir apprendre.

ANNEXE 9

OUTILS D'ANALYSE

J.C. BARAT in « La rééducation à l'école »

- Capacité à être seul
- Capacité à devenir un être social
- Capacité à différer son plaisir
- Capacité à accepter l'interférence de la pensée d'autrui
- Curiosité et désir d'apprendre
- Capacité à donner du sens au savoir et à l'école
- Capacité à s'identifier
- Capacité à différencier la réalité intérieure/ extérieure

J.J. GUILLARME in « La réussite de l'élève en difficulté »

- Relation à autrui
- Rapport à la loi
- Rapport aux objets
- Approche des situations problèmes
- Attitude face aux difficultés
- Affectivité
- Vie imaginaire
- Contrôle de soi

OUTILS DE L'ACTIVITE DE PENSEE étudiés à l'iufm

- Imaginaire
- Espace- temps
- Changement de représentation mentale
- Catégorisation
- Causalité
- Combinatoire
- Processus de symbolisation
- Langage