



HAL
open science

L'accompagnement du maître G : pour un élève sujet et acteur de sa scolarité

Valérie Ruffin

► **To cite this version:**

Valérie Ruffin. L'accompagnement du maître G : pour un élève sujet et acteur de sa scolarité. Education. 2007. dumas-00689573

HAL Id: dumas-00689573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689573>

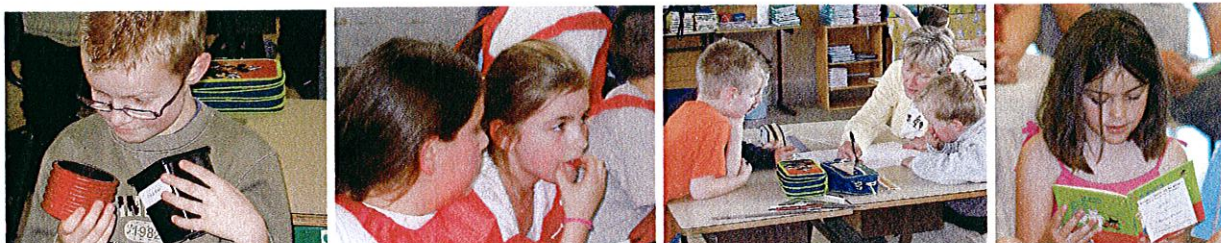
Submitted on 19 Apr 2012

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.

RUFFIN Valérie
CAPA-SH option G

Année scolaire 2006 / 2007



L'accompagnement du maître G :



pour un élève sujet et acteur de sa scolarité



IUFM 59-62 - Lille



00000135009



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^l RUFFIN Valérie*
né(e) le *05/06/1973*
à *SAINT-OMER*
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^l RUFFIN Valérie*

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *L'accompagnement du maître G : pour un élève sujet et acteur de sa scolarité*

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

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

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

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

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

Fait à *Lille* le *4 avril 2007*

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

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Sommaire

<u>Introduction.....</u>	1
<u>I. Education et liberté d'un sujet social : un pari impossible ?.....</u>	3
1. Définition de l'éducation.....	3
2. Un individu en interaction constante avec la société.....	3
3. Une réflexion à mener sur la façon dont on forme.....	3
4. La nécessité d'être confronté à la loi sans la subir pour autant.....	4
5. Des élèves qui ne sont pas dans un rapport actif à leur environnement.....	4
<u>II. Une identité stable pour être dans l'oser faire</u>	5
1. Un travail sur le corps : se découvrir et se séparer.....	5
2. Une identité qui n'est pas figée.....	6
3. Une approche systémique qui rend sa compétence à la famille.....	7
4. Une image positive de soi.....	7
<u>III. Un accompagnement basé sur la relation.....</u>	9
1. Un adulte qui n'est pas dans le savoir.....	9
a. Une interprétation abolie.....	10
b. Un mode d'écoute.....	10
2. La congruence.....	11
3. La considération positive inconditionnelle.....	11
4. La compréhension « empathique ».....	12
5. Une rencontre avec du tiers.....	12
<u>IV. L'expression des potentialités dans un cadre sécurisant.....</u>	13
1. La permanence du cadre.....	13
2. Le jeu comme médiation.....	14
a. L'espace potentiel.....	14
b. Le jeu en rééducation : expression singulière et rapport à la règle.....	15
c. L'imaginaire au service d'une création.....	15
3. Le rééducateur, un partenaire symbolique.....	16
a. Un accompagnateur incitateur.....	16
b. Jouer ou ne pas jouer.....	17

V. De la demande d'aide à la rédaction du PIA : un processus basé sur le partenariat autour de Camille et avec elle.....17

1. Le maître G, un partenaire qui ne doit pas rester dans l'illusion de sa toute puissance : personne ne connaît mieux l'élève que lui-même.....18
 - a. Le travail en réseau.....18
 - b. Le refus du conseil.....18
 - c. L'émission d'hypothèses.....19
2. La parole : une mise à distance de la difficulté pour un changement de regard sur Camille.....19
 - a. Avec l'enseignante.....19
 - b. Au près de la famille.....20
 - c. Le renvoi d'une compétence.....21
3. Camille au cœur du partenariat, présente lors des entretiens et actrice dans la rédaction du PIA.....21
 - a. L'entretien parental.....21
 - b. Le projet d'aide individualisée.....22

VI. Le projet rééducatif de Camille et le choix du groupe : un changement de posture nécessaire mais progressif en tant que stagiaire.....22

1. Une philosophie du projet rééducatif basée sur l'accompagnement.....22
2. Une réflexion quant au choix des médiations.....24
3. En quoi le groupe favorise le statut de sujet pensant.....24
4. La conviction que l'élève est sujet de sa difficulté.....25

VII. L'entrée de Camille dans sa rééducation.....25

1. Une sécurisation nécessaire.....25
2. Une reconnaissance de ce que Camille est27
3. Une distance à trouver dans le jeu afin que Camille prenne sa place.....28
 - a. Seconde séance de rééducation : les ballons de baudruche.....28
 - b. Troisième et quatrième séances de rééducation : le parcours moteur.....29
4. Un partenariat à mener afin que Camille puisse exprimer ses capacités en classe
.....30

Conclusion.....32

**Annexes : Demande d'aide / Projet individualisé d'aide / Projet rééducatif de Camille /
Projet de groupe**

Bibliographie

Introduction

Dans le cadre de ma formation initiale, j'ai été particulièrement sensible aux débats concernant la définition de l'Education, mouvement vers la libération de l'éduqué dont l'esprit, les aptitudes intellectuelles et physiques, le sens moral sont développés. Former un être libre, est-ce compatible avec une action éducative ? Celle-ci doit concilier une perspective personnelle, l'épanouissement libre de l'individu dans son évolution singulière, créative et unique avec une perspective plus objective visant à adapter l'individu à son milieu et à la culture présente. Celle dont est issu l'enfant peut entrer en conflit avec la culture scolaire. L'harmonie dans la relation à soi et au monde est une conquête...

Durant mes neuf années d'enseignement qui ont concerné les trois cycles, j'ai gardé en tête la conviction qu'il fallait tenir compte des besoins affectifs, des réactions de doute et de crainte de l'élève face à l'acte d'apprendre qui n'est que remise en question. Partir des potentialités de chacun, respecter le rythme, permettre la créativité... Pratiquer la théorie face aux exigences de l'adaptation au groupe classe et des programmes scolaires m'a souvent été difficile.

Puis est arrivé dans ma classe de cycle 3 Axel, pour qui a été mis en place un PPAP. Effacé, il a effectué docilement les tâches scolaires, sans s'investir, en respectant le règlement. Il ne s'est pas positionné dans les échanges, a été spectateur malgré les nombreuses sollicitations et organisations proposées. En fin d'année, devant le faible nombre d'acquisitions scolaires et le peu de participation, la mère d'Axel m'a révélé en présence de ce dernier qu'« il s'était senti harcelé toute l'année par la maîtresse même si elle était gentille ». Cette opinion a été confirmée par l'intéressé. Le couperet est tombé ! D'abord blessée personnellement après mon investissement non reconnu, j'ai tenté de m'interroger sur la perception de l'apprenant. Prise dans mon souci de résultat, mes attentes concernant l'élève qu'il devait être, les actions que je pensais bonnes pour lui, quand avais-je réellement pris en compte les désirs et besoins éducatifs particuliers d'Axel ?

Cet élève n'a pas eu le choix : obligation d'aller à l'école, avec un emploi du temps et un programme qu'il a subis, dans une classe avec une maîtresse qu'il n'a pas élue. Il a résisté aux actions entreprises pour lui. Son attitude dans la collectivité et face aux activités menace son devenir d'élève mais est peut-être la seule alternative pour lui, un choix qu'il fait pour des raisons auxquelles je n'ai pas accès. Doit-on le laisser libre de refuser d'entrer dans les apprentissages ? Yves De La Monneraye rappelle que « *la mission de l'enseignant n'est pas de conduire l'enfant mais de le recevoir et de l'inviter* ». Il n'y aura pas d'effort de l'élève s'il n'est librement consenti par lui...

La circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 précise que la mission du maître G, en lien avec le maître de la classe et avec le concours des parents, est de « *favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations* ». Afin de permettre une meilleure efficacité dans le domaine scolaire, l'enseignant du réseau doit travailler à « *l'ajustement des conduites*

émotionnelles, corporelles et intellectuelles » mais également à « *la (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi* ». Cela va au-delà du désir de savoir. L'efficience dans les apprentissages, l'adaptation de l'élève au contexte scolaire se mêlent à la dimension d'enfant-élève, être de désirs, sujet et acteur de son parcours scolaire.

Ceci me conduit à l'interrogation suivante : **en quoi l'accompagnement du maître G peut permettre à l'élève d'être un sujet pensant, autonome, capable d'initiatives et de choix personnels qui conduisent aux apprentissages ?**

Dans un premier temps, j'ai tenté brièvement de dépasser l'apparente contradiction entre les deux missions de l'Education : la formation d'un individu social adapté et le respect du sujet dans son unicité et sa créativité.

Mes lectures m'ont conduite à envisager trois axes essentiels que le maître G doit prendre en considération afin que l'enfant-élève ait un rapport actif à son environnement : un travail identitaire passant par la prise en compte de l'enfant dans tous ses espaces de vie (scolaire et familial notamment), une restauration narcissique et une prise de conscience de son individualité par l'expression du corps ; un accompagnement du rééducateur qui requiert de l'humilité, une écoute particulière et une relation basée sur la triangulation ; enfin, une posture garantissant la fiabilité du cadre rééducatif et le statut de partenaire symbolique dans la médiation ludique.

J'ai choisi de mettre en lien cet éclairage théorique avec la démarche rééducative entreprise auprès de Camille, élève de grande section prise en charge avec un de ses camarades. J'ai essayé d'entrevoir à travers les différentes étapes depuis la demande d'aide jusqu'aux séances rééducatives en quoi le maître G permettait à Camille d'être reconnue, lui attribuait une place centrale dans la démarche et créait les conditions propices à l'action et la réflexion personnelle de l'élève. Ce volet pratique s'articule en trois points qui sont les suivants : le partenariat depuis la demande d'aide jusqu'à la rédaction du projet individualisé d'aide ; le projet rééducatif et le projet de groupe basés sur des hypothèses ajustables en cours de rééducation ; les postures et attitudes du maître G au cours des séances rééducatives.

I. Education et liberté d'un sujet social : un pari impossible ?

1. Définition de l'éducation

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 énonce, dans son article premier, que le « *droit à l'éducation est garanti à chacun afin de développer sa personnalité.* » Le rapport annexé à la loi affirme de l'école « *qu'elle a pour but de former des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.* »

François Dubet déclare que ni l'école, ni la famille ne peut réaliser sans faillir cet objectif : « *maintenir l'unité d'une société et assurer le libre jeu des différences individuelles...*¹ »

2. Un individu en interaction constante avec la société

Il s'agit d'un programme ambitieux, d'autant qu'il paraît difficile selon Mireille Cifali de concilier cette adaptation, cette transformation de l'individu par l'accès au savoir constitué par la société et la liberté individuelle. L'auteur montre cependant que le rapport au savoir est toujours lié à ce qu'on est, même s'il pourrait être idéalement présenté comme « *neutre et extérieur à soi*² ». Le fait d'apprendre confronte inmanquablement le sujet au vide, à l'échec, à la non-maîtrise.

Mireille Cifali explique qu'une société non totalitaire ne souhaite pas une identification massive à une idéologie. La singularité de chacun implique donc l'acceptation du conflit et la perception de l'homme dans toutes ses facettes, bonnes et mauvaises. Elle ajoute que de toute façon, tout homme est « *un être social qu'on ne peut isoler d'un contexte politico-culturel*² ». Ses attitudes, positions se construisent donc en interaction avec son milieu.

3. Une réflexion à mener sur la façon dont on forme

Hubert Hannoun pense néanmoins que l'action éducative limite cette liberté individuelle et approuve Carl Rogers dans sa dénonciation des pédagogies de la sujétion qui selon lui supposent « *la supériorité de l'enseignant sur l'enseigné, la supériorité d'un savoir qui devient un pouvoir* » et le postulat que « *ce qui est enseigné est appris*³ », sans tenir compte des relations interindividuelles et de l'affectivité. Il souligne l'intérêt d'une certaine non-directivité qui développe une capacité de l'individu à prendre des risques, à effectuer des choix, en mettant l'accent sur l'importance de la relation. Il ne partage cependant pas l'optimisme de Carl Rogers qui pense qu'un enfant abandonné à ses pulsions, à sa nature s'adapterait spontanément au milieu culturel.

¹ François Dubet *Ecole, familles : le malentendu* Textuel 1997

² Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005

³ Hubert Hannoun *L'attitude non-directive de Carl Rogers* ESF 1972

Annie Birraux réfute elle aussi l'idée de l'école comme un moule et la définit comme « *un lieu de passage investi du désir de l'enfant*¹ ». Les élèves ne doivent pas vivre une relation de soumission à la réalité extérieure, ne pas vivre celle-ci sur le mode continu de l'ajustement mais la charger de signification pour vivre de manière créative.

Ainsi, Jean-Louis Beratto, psychologue intervenant lors des congrès de la FNAREN, dénonce l'attitude de certains pédagogues qui voient « *l'adaptation comme une fin en soi* » sans envisager les interventions éducatives « *en tant que soutien au bon fonctionnement psychique de l'élève*² ».

4. La nécessité d'être confronté à la loi sans la subir pour autant

Henri Atlan, docteur en médecine et auteur de travaux en philosophie et en éthique de la biologie, insiste sur la nécessité de transmettre « *un ordre et des valeurs sociales*³ » sans réfuter l'intérêt d'assurer le développement individuel. Il affirme que l'Homme est créateur dans un espace balisé et que les lois peuvent évoluer avec lui. Donald Winnicott annonce lui aussi que l'individu doit être « *capable de s'identifier à la société* » car « *l'indépendance n'est jamais absolue*⁴ », sans sacrifier sa spontanéité et ses besoins propres. Les limites et l'autorité sont d'ailleurs « *des éléments de sécurisation*⁵ » de l'individu qui lui permettent de s'épanouir explique Hubert Hannoun. Il affirme que l'éducation doit par conséquent répondre à une nécessité d'adaptation, de confrontation à la loi indispensable et universelle, mais qu'elle n'implique pas pour autant une négation de la liberté. L'Homme ne doit pas subir et être passif mais apprendre à se prendre en charge pour être en harmonie avec la culture. C'est une conquête, une construction que l'école a à faciliter.

5. Des élèves qui ne sont pas dans un rapport actif à leur environnement...

Il est des élèves qui ne parviennent pas à accéder à cette dynamique, ce processus, cet « *échange continu entre la réalité intérieure et extérieure*⁶ » défini par Donald Winnicott qui les rendrait capables d'affronter le monde et ses complexités. Ils ont baissé les bras, subissent, reproduisent en fuyant l'angoisse d'initiatives et de procédures personnelles inhérentes aux apprentissages, résistent pour des raisons complexes et justifiables, non condamnables.

Accompagner en tant que maître G, c'est formuler une invitation, une incitation à entrer dans un processus. **En quoi peut-il rendre à l'élève sa place d'acteur, de décideur ?** L'enjeu est de taille, puisque comme l'énonce Jean-Paul Sartre : « *si tu as accepté de vivre, tu vas être confronté en permanence à la question du choix...*⁷ »

¹ Annie Birraux *Le psychiatre face à l'école* Casterman 1980

² Jean-Louis Beratto *Peur d'apprendre, peur de se séparer ?* Actes du XIIIème congrès de la FNAREN 1997

³ Henri Atlan *Tout, non, peut-être. Education et vérité* Seuil 1991

⁴ Donald Winnicott *Processus de maturation chez l'enfant* Payot 1970

⁵ Hubert Hannoun *L'attitude non-directive de Carl Rogers* ESF 1972

⁶ Donald Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

⁷ Jean-Paul Sartre *L'existentialisme est un humanisme* Gallimard 1996

II. Une identité stable pour être dans l'oser faire

Mireille Cifali émet le postulat que pour pouvoir raisonner avec des symboles, l'élève doit avoir pu se détacher de l'objet, lui donner une existence, être un « je ». Il ne doit donc plus se confondre avec le monde, s'y retrouver dans son corps, son sexe, sa filiation. Il doit avoir fait le deuil de sa toute puissance et être capable d'endurer le doute, le vide, grâce à une assurance interne. L'identité renvoie à l'individualité et à la singularité. Cette conscience de soi comme individu particulier, doté de surcroît d'un potentiel, est indispensable pour pouvoir prendre des initiatives. Jacques Lévine décrit le maître G comme l'organisateur d' « *une alliance personnalisée à forte préoccupation identitaire*¹ » et définit le premier temps de la rééducation comme le réétayage du Moi. Cela se décline de plusieurs façons dans la pratique.

1. Un travail sur le corps : se découvrir et se séparer

Le corps est la base et le support privilégié du sentiment d'identité. L'image du corps, qui est différente du schéma corporel, se construit au fil des explorations et est à la base de l'image de soi. Isabelle Filliozat insiste sur le fait que les représentations mentales permettant de penser sont construites à partir des « *perceptions internes et externes de notre corps*² ». En rééducation, il faut proposer des activités autour de celui-ci, mettre de la vie dans le corps avant de la mettre dans la tête. La sensorialité est indispensable dans l'estime de soi. Ces activités peuvent être des jeux de lutte, des danses. Suzanne Robert-Ouvray souligne que c'est à partir de son corps ressenti que l'enfant « *se définit et identifie autrui par identification et différenciation à l'autre*³ ». Dans la même perspective, Bernard Aucouturier pense que la reconnaissance de ce corps permet de « *quitter la fusionnalité*⁴ », ce qui a pour conséquence d'ouvrir l'enfant au monde de la communication, de la culture. Dans les activités, il conseille d'être attentif à la manière dont il investit l'espace et le matériel, ses postures, ses mimiques, son regard et son positionnement par rapport à d'autres personnes.

Il est en accord avec Freud qui insiste sur la nécessité des expériences avec le corps, des explorations indépendamment du bon vouloir de l'adulte. Dans cette autonomisation, l'enfant découvre le champ de ses possibilités, « *risque son corps à l'épreuve des différentes dimensions de l'espace*⁵ » comme le résume Maryse Métra. La fusion crée la confusion. La séparation est nécessaire pour permettre l'individuation, être capable de faire des choix tout au long de la vie, même si cela passe par l'angoisse de la perte. Quand l'enfant parvient à un état où il est une unité

¹ Jacques Lévine *Trente ans de lutte contre la méconnaissance du travail des rééducateurs* Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004

² Isabelle Filliozat, citation issue du cours de madame Duhalde.

³ Suzanne Robert-Ouvray *Le corps, étayage des identifications* Actes du XVIème congrès de la FNAREN 2000

⁴ Bernard Aucouturier *L'expressivité psychomotrice* Pratiques corporelles n°19 1985

⁵ Maryse Métra *La première rentrée* EAP 2000

avec un intérieur et un extérieur, c'est l'intégration et ce que Donald Winnicott appelle « *le stade de la dépendance relative* ¹ ».

2. Une identité qui n'est pas figée

Mireille Cifali préconise une attitude d' « *acceptation mais avec la perspective de ne pas en rester là* ». Il ne s'agit pas d'enfermer l'élève dans un état, de la juger définitivement. Cette force confiante permet d'entrer dans une dynamique d'évolution et autorise le sujet à se risquer là où il ne sait pas encore. L'auteur dénonce la passion de connaître l'enfant qui ne profite qu'à l'adulte : il gagne une légitimité, atténue son angoisse par l'acquisition de certitudes. Ne pas tout comprendre est dérangeant, alors on « *épingle en négatif, on renoue avec une caractérologie lourde de conséquences* ² ». Philippe Meirieu nous met ainsi en garde sur la volonté de tout savoir sur l'élève qui « *risque de dériver vers des formes plus ou moins ouvertes de violence* ³ ». Rien n'est plus paralysant pour quelqu'un que de savoir que ses faits et gestes seront analysés et que quelqu'un va « *systématiquement leur donner du sens* ». Il plaide pour le renoncement à comprendre complètement l'autre, qui autorise la création, la différence, l'évolution, l'ouverture et la relation. Il rappelle que les dispositifs que les enseignants mettent en place « *n'apprendront jamais à la place du sujet et ne se substitueront pas à sa liberté* ² ».

L'être est fluctuant, nous n'avons pas à l'enfermer dans la qualification que nous lui prêtons. Il faut considérer qu'il est ainsi, dans telle circonstance, avec telle personne. La difficulté n'est pas un état, un processus, mais « *le résultat actuel et provisoire d'une histoire scolaire* ⁴ ». L'activité ludique va permettre au maître G de comprendre pourquoi l'élève est décrit ainsi dans la demande d'aide mais elle va permettre aussi à celui-ci de s'aider parce que lui aussi sait ce dont il a besoin. C'est primordial de lui renvoyer sa compétence explicitement. C'est un gage de liberté pour lui de ne pas être dans la dénomination, la classification mais aussi de reconnaître que des choses nous échappent. Mireille Cifali expose que sans cette participation active l'élève poursuit des conduites répétitives ou pire, devant nos désirs de soumission crée des résistances.

Ainsi, il est important d'indiquer à l'élève que sa difficulté est ordinaire, provisoire et ne le définit pas lui en tant que sujet. Il faut être humble en sachant qu'on ne peut aider quelqu'un à son insu. Que l'élève sache que nous ne saurons pas forcément ce qu'il a utilisé pour grandir lui donne un statut d'acteur pouvant faire confiance à ses potentialités. La rédaction du projet individualisé d'aide comprenant un volet sur les réussites au niveau scolaire dans la classe, en rééducation et dans le cadre familial œuvre en ce sens également.

¹ Donald Winnicott *Processus de maturation chez l'enfant* Payot 1970

² Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005

³ Philippe Meirieu *Eloge de l'ignorance* Cahiers pédagogiques n°302 1992

⁴ Isabelle Duhalde Cours à l'IUFM

3. Une approche systémique qui rend sa compétence à la famille

Il est indispensable également de rendre quelque chose à l'élève sur le plan de l'identité, en montrant qu'en dehors de l'école, il reste enfant dans sa famille. Yves De La Monneraye précise que l'investissement peut se faire d'autant mieux que l'élève réalise que « *le monde scolaire n'est pas toute sa vie*¹ ». Il y a là une certaine dédramatisation. Jean-Jacques Guillarmé y voit un autre intérêt : en associant les parents, on leur confie le soin aussi de redire les événements marquants de son histoire, de répondre à ses interrogations. « *Par cette appropriation de son histoire, l'enfant peut prendre le risque heureux de l'expérimentation personnelle.*² »

Une partie importante du travail du rééducateur est ainsi consacrée au partenariat, par le biais de rencontres avec l'enseignant également. Jacques Ardoïno emploie la formulation de « *relations intersubjectives*³ » qu'il préfère au terme de rapports, plus objectifs et neutres. Les partenaires sont reconnus comme « autres », avec des désirs et des intentionnalités propres, sans volonté de supériorité ni de manipulation. Grégoire Evequoz insiste sur cette optique systémique où la difficulté scolaire est envisagée dans une « *complémentarité et coordination entre la famille et l'école*⁴ ». Serge Boimare montre aussi que des élèves se situent parfois devant un message contradictoire de la famille face au monde scolaire : l'autorisation de leur famille pour une rééducation permet à ceux-ci d'acquérir une certaine autonomie.

De plus, lors des entretiens parentaux, l'enfant doit impérativement être présent. En effet, il ne s'agit pas de rester dans la position où ce sont les adultes qui vont résoudre le problème en parlant entre eux de cet enfant. On le place en tant que sujet, même s'il ne peut pas toujours dire grand-chose de sa difficulté. Dans le cadre du projet individualisé d'aide, des entretiens parentaux, l'élève est informé des pensées de chacun. Il faut lui demander ce qu'il en pense, s'il en est d'accord. Jacques Bernardin montre l'importance de parler avec l'enfant, de l'inviter à être « *un interlocuteur actif*⁵ » car c'est l'aider à dire « je » et développer ses capacités de réflexion. Selon Dominique Guichard, quand la difficulté a pris une dimension relationnelle, dans l'esprit de l'enseignant, de la famille et donc de l'enfant, « *une bonne partie du chemin vers le changement est déjà faite*⁶ ».

4. Une image positive de soi

Au-delà de l'identité, Maryse Métra fait le lien entre le sentiment de sa propre valeur et la conquête de l'autonomie. L'élève a besoin « *d'être reconnu par ses parents et des adultes*

¹ Yves De La Monneraye *La parole rééducatrice* Dunod 2002

² Jean-Jacques Guillarmé *De l'intérêt bien compris du silence et du dire de l'adulte dans quelques situations de rééducation* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

³ Jacques Ardoïno *L'accompagnement en tant que respect de l'autre* Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004

⁴ Grégoire Evequoz *L'approche systémique des troubles de l'apprentissage* Revue Psychologie scolaire n°60 1987

⁵ Jacques Bernardin, *Ces élèves « hors sujet »* Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004

⁶ Dominique Guichard *Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire* Psychologie et Education n°31 1997

*investis*¹» avant d'être sûr de sa valeur personnelle et de ne plus être dépendant de l'estime d'autrui et dans le besoin de prouver sa valeur. Cette assurance interne suffisante permet d'acquérir la capacité de choisir et de s'interroger. Selon Daniel Marcelli, l'image positive de soi consiste à percevoir un écart relatif pas trop important entre son narcissisme et son idéal du Moi et engendre le désir d'entrer dans une dynamique, de s'approprier des savoirs, d'être acteur. Un idéal du Moi inaccessible « *risque de décourager les efforts du Moi* » ; s'il est trop proche, il n'a plus « *sa vertu mobilisante pour le Moi*²»

Nous avons vu précédemment que la difficulté devait être prise non comme un objet à éliminer rapidement mais devait être l'occasion d'un partenariat, d'échanges au cours desquels l'élève est « *sujet de sa difficulté et donc auteur complet de la résolution*³» de cette dernière. Jean-Pierre Klein pense que c'est essentiel puisque cela permet d'apprendre le dépassement par soi-même des maux et épreuves de la vie et conforte l'idée de sa valeur. Le rééducateur s'appuie sur les besoins supposés de l'enfant, ne cherche pas à le devancer dans le savoir à découvrir.

Yves De La Monneraye explique que la parole inaugurale concernant la demande d'autorisation de l'enfant à venir avec le maître G instaure une certaine manière de se considérer, « *dans une certaine solennité*⁴». Le refus de l'élève a du poids, sa parole est prise en compte. De plus, les adultes ont parfois des paroles qui blessent les pulsions d'investigation de l'enfant et le conduisent à se méfier de sa propre curiosité mais aussi des adultes. Puisque leurs « *savoirs du dedans* » ont été écrasés, refusés par autrui, ils s'interdisent de penser personnellement. Le rééducateur est quant à lui dans le respect de la parole de l'élève et la pertinence de ses actes, de ce qu'il juge bon ou pas pour lui. Là aussi, nous sommes dans une forme de reconnaissance qui favorise la prise de conscience de sa valeur.

Annie Langlois reprend l'idée que l'humain construit sa propre valeur dans le regard de sa mère (« *suffisamment bonne* » selon Winnicott) mais aussi à travers toutes les marques de reconnaissance qui émaneront de la sphère sociale. Elle pense que les activités d'expression, toutes celles où l'enfant s'exprime, se donne à voir « *sous l'écoute, le regard de l'adulte*⁵» sont nécessaires. Elles favorisent la confiance en soi et mettent en œuvre les efficiences issues des potentialités créatrices de base. Au cours d'une rééducation, elles doivent être proposées.

Pour mobiliser son énergie et ses ressources dans le collectif, pour être parmi les autres sans risquer de se perdre dans le groupe, pour accepter les règles collectives sans renoncer à sa personne, il faut une construction identitaire. Jeannine Duval-Héraudet la résume ainsi : « *la*

¹ Maryse Métra *Entre nous soit dit : le travail du rééducateur au cycle 3* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

² Daniel Marcelli *La place du désir dans l'apprentissage* revue Erre mai 1992

³ Jean-Pierre Klein *La rééducation est une symbolisation accompagnée* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

⁴ Yves De La Monneraye *La parole rééducatrice* Dunod 2002

⁵ Annie Langlois *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre* La nouvelle revue de l'AIS n°18 2002

*construction d'une image du corps unifiée et repérée dans l'espace, la conviction d'être aimé, d'être unique, la confiance en soi et ses capacités*¹». Nous allons voir que le maître G doit mener une réflexion quant à la relation de sujet à sujet qu'il désire créer. Cet accompagnement doit permettre un étayage, sécuriser sans enfermer l'autre, la manipulation faisant du sujet un objet nous guettant constamment.

III. Un accompagnement basé sur la relation

Antoine De La Garanderie rappelle que l'accompagnateur doit avant tout « *respecter la volonté essentielle de liberté*²», qui lui permet d'être lui. Le maître G doit donc veiller à créer un climat favorable à l'éclosion d'authentiques projets. L'accompagné étant l'acteur principal, il s'agit d'offrir son accueil, sa disponibilité, sa réceptivité sans imposer ses réponses et ses jugements. Carl Rogers définit ainsi l'action de l'adulte comme ne visant pas une transformation mais étant simplement « *une attitude dont on espère qu'elle aura des conséquences*³». Ses travaux reposent sur une théorie de la personne, basée sur la compréhension et l'acceptation de l'individu qui alors se socialisera de manière plus réaliste, puisque l'un de ses besoins les plus profonds est de s'associer aux autres et de communiquer avec eux. Hubert Hannoun, nous l'avons abordé précédemment, tempère cette position quant à la positivité du rapport entre l'individu et son milieu, le stade d'opposition en témoignant. Il ajoute que l'harmonie intérieure n'est pas innée non plus et que le sujet est partagé, divisé dans ses réactions.

Plusieurs attitudes développées par le maître G peuvent favoriser une relation basée sur le sujet, lui rendant son rôle.

1. Un adulte qui n'est pas dans le savoir

Le rééducateur a à inciter le sujet à élaborer en lui-même les représentations, les systèmes de valeur, les modes opératoires qui s'avèrent nécessaires à sa relation au monde et à son action au sein de celui-ci. Pierre Teil, ancien directeur d'études du CRFMAIS de l'IUFM de Toulouse, pense que le fait d'« *accepter de ne pas savoir, d'être démuné face à l'autre*⁴» est ce qui lui permet de trouver sa place. Il cite Lacan : « *si je me mets à la place de l'autre, où est-ce qu'il va se mettre lui ?* » Si le maître G occupe toute la place, est dans la maîtrise, sait ce qu'il va se passer, l'élève n'a pas de place, est nié. Ne pas se considérer comme « le grand sauveur » qui se rassure par un savoir extérieur a deux grandes conséquences.

¹ Jeannine Duval-Héraudet *Une difficulté si ordinaire – Les écouter pour qu'ils apprennent* EAP 2001

² Antoine De La Garanderie Préface de *Vers l'autonomie* (Marie-Françoise Chesnais) Hachette Education 1998

³ Carl Rogers *Le développement de la personne* Dunod 1968

⁴ Pierre Teil *Qui a peur du loup ?* Actes du XVIII congrès de la FNAREN 2003

a. Une interprétation abolie

Mireille Cifali démontre qu'en quittant l'assurance qu'on comprend l'autre, on apprend à se méfier de nos interprétations et on recourt à la parole qui permet « *de se rendre compte du décalage entre notre réalité et celle de l'autre*¹ ». Philippe Meirieu montre les apports de la psychologie cognitive qui ont permis de comprendre les processus mis en œuvre chez l'apprenant, les blocages et les opérations mentales sollicitées pour les dépasser. Il insiste cependant sur la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque élève qui « *apprend avec ce qu'il est, avec ce que son histoire lui a permis de construire comme stratégie d'apprentissage, avec sa personne dans toutes ses dimensions*² ». Il met en garde sur le glissement de la connaissance de l'élève vers celle de la personne qui conduirait l'enseignant à la volonté d'une compréhension totale, d'une maîtrise de l'autre, et reviendrait à « *faire de l'autre l'objet de ma propre interprétation, l'objet de ma propre pensée*³ ». Ivan Darrault-Harris estime que le rééducateur doit « *s'interdire d'interpréter*⁴ ». Donald Winnicott s'avoue « *consterné*⁵ » par son besoin personnel d'interpréter au début de sa carrière. Selon lui, lorsque l'on est capable d'attendre, l'autre comprend de manière créative, avec plaisir.

b. Un mode d'écoute

Cela s'applique lors des entretiens mais dans toute rencontre avec l'élève également. L'avis, l'interprétation, le diagnostic créent un sentiment de dépendance et d'incompétence. Il en est de même pour le jugement et l'évaluation d'ordre moral. L'investigation entraîne un sentiment de manque de considération, une baisse de l'estime de soi. Le soutien et la consolation, sous un prime abord positifs engendrent une dépendance. Le conseil, la suggestion et la prescription infantilisent et nient que la personne pourrait trouver une solution qui lui convienne.

Le maître G doit accueillir dans le silence, dans la reformulation qui élucide, clarifie ou même qui soit un reflet simple : cette attitude qui est une invitation à poursuivre, permet à l'enfant de découvrir que les réponses sont en lui et que l'adulte n'est qu'un soutien dans la manière d'avoir accès à son information intérieure. Par conséquent, elle fait naître un sentiment de considération positive et favorise l'introspection. Yves De La Monneraye déclare que « *la reconnaissance de l'autre comme être parlant respecte sa liberté*⁶ ». Ceci donne un autre statut au silence, perçu alors comme un refus de parler respecté et non comme une incapacité. Nicole Martin décline cette forme d'écoute et ses conséquences dans la pratique : le maître G « *écoute le silence pour que l'enfant se mette à désirer parler ; entend le vide dans le bruitage des énoncés pour qu'un silence*

¹ Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005

² Philippe Meirieu *Eloge de l'ignorance* Cahiers pédagogiques n°302 1992

³ Philippe Meirieu *Eloge de l'ignorance* Cahiers pédagogiques n°302 1992

⁴ Ivan Darrault-Harris *Pour que l'imaginaire se fasse création : les conditions du changement* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

⁵ Donald Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

⁶ Yves De La Monneraye *La parole rééducatrice* Dunod 2002

producteur de pensée arrive ; reçoit une parole qui a droit au secret ; se tait et attend afin de trouver le mot qui transforme ou d'exercer un silence incitateur qui ne clôt pas ¹».

Les trois attitudes suivantes sont évoquées par Carl Rogers comme permettant à la personne de se percevoir différemment, de s'accepter, de devenir plus confiante en elle-même et plus autonome, d'avoir des buts plus réalistes pour elle-même. Cette liberté d'être soi d'une façon responsable favorise l'autoévaluation et la prise de décisions constructives par rapport à l'environnement. L'écart entre le Moi que l'individu perçoit et le Moi qu'il voudrait (l'idéal du Moi) diminue considérablement, relançant ainsi une dynamique qui s'éloigne d'un fonctionnement statique et impersonnel. Cette position est défendue également par Daniel Marcelli lorsqu'il écrit : « *Si l'apprentissage est le fait du moi, le savoir s'inscrit dans l'idéal et la connaissance stabilise le narcissisme ²».*

2. La congruence

Selon Carl Rogers, le rééducateur doit être une personne unifiée, intégrée, congruente : « *il est lui-même, librement, profondément et de façon consentante, laissant apparaître ses sentiments et ses réactions ³».* Etre simplement soi-même, c'est laisser l'autre être lui-même, s'écouter et se trouver libre de changer. L'élève étant lui-même va s'écarter de l'image contraignante de ce qu'il devrait être, de ce qu'on attend de lui. Cette liberté d'être soi-même n'exclut pas la responsabilité, bien au contraire. Seulement, nous ne sommes plus dans des comportements prédictibles mais dans un processus de potentialités naissantes. Le maître G ne doit donc pas être un « masque professionnel » mais écouter et accepter ce qui se passe en lui. Yves De La Monneraye rappelle que le rééducateur est une personne divisée et qu'il ne doit pas le cacher : il n'a pas à « *se proposer en modèle d'identification ⁴».*

3. La considération positive inconditionnelle

Pour Carl Rogers, il s'agit d' « *une attention portée à l'autre ²»* quel que soit son comportement, qui n'entre ni dans un souci de possession ni dans une recherche de gratification. Dans une relation individuelle, l'élève perçoit tout de suite notre désir de travailler, de le retrouver. Il faut être désireux pour lui, ce qui ne revient nullement à désirer à sa place. Selon Mireille Cifali, être « contenant » exige des compétences particulières : celle d'accueillir l'angoisse de l'autre sans qu'elle n'augmente la sienne, de mettre en mots, de reconnaître l'acte d'agressivité et son responsable en sachant reformuler alors les interdits sans que cela affecte notre attitude à l'égard d'autrui. « *Nous n'avons pas à répondre à un transfert négatif comme si nous étions atteints dans*

¹ Nicole Martin *En rééducation, parler ou se taire* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

² Daniel Marcelli *La place du désir dans l'apprentissage* revue Erre mai 1992

³ Carl Rogers *Le développement de la personne* Dunod 1968

⁴ Yves De La Monneraye *La parole rééducatrice* Dunod 2002

notre dignité¹» écrit-elle. Il ne s'agit pas de rechercher une attitude positive chez l'élève. Pour travailler, l'accrochage positif n'est pas essentiel : l'exigence d'être aimé est le meilleur moyen d'entrer dans un rapport de forces qui bloque l'autre dans son devenir.

4. La compréhension « empathique »

Cette troisième condition avancée par Carl Rogers consiste à « éprouver une compréhension exacte du monde d'autrui² », comme si nous la percevions de l'intérieur. Il insiste sur la qualité du « comme si ». Cette tentative de saisir la complexité d'une personne, de tenter de voir les choses sous le même angle qu'elle implique que nous ne soyons ni dans l'évaluation ni le jugement et que nous ayons la capacité d'accepter toutes les facettes d'une personne sans se sentir menacé, ce qui ramène au paragraphe précédent. C'est le fait de ne pas se sentir jugé qui permet à la personne de prendre conscience que le jugement, la responsabilité, le sens et la valeur de son expérience sont en elle. Mireille Cifali indique ainsi que quand quelque chose bute, « il faut laisser travailler en soi ce qu'elle présente et représente² », sans pour autant se transformer en psychanalyste. Yves De La Monneraye insiste sur cette position de non-jugement dès la rencontre avec l'élève : il faut lui dire pourquoi il est avec nous, ce qu'on dit de lui et de ses difficultés en écartant les réactions affectives. Le maître G ne doit pas avoir de point de vue sur la réalité de ce qu'on lui a dit et demander à l'enfant s'il se trouve en difficulté et ce qu'il pense des avis posés sur sa personne.

5. Une rencontre avec du tiers

Mireille Cifali préconise d'éviter les rencontres sans objet tiers. Elles engendrent « un investissement massif de la relation ». Il importe que des « lois médiatisent les relations¹ » et que l'on ne perde jamais de vue que chacun est là pour un projet de savoir. Elle met en garde les adultes travaillant au contact d'enfants : dans la démarche d'aide, on peut aimer son image qui « actualise son désir de puissance¹ ». On crée la dépendance de l'autre, son attachement et son impuissance. Dans l'Histoire, on a basculé de l'autorité à la « version idyllique d'une séduction fondatrice des rapports humains¹ ». Mais cela crée une emprise. Roger Dorey va jusqu'à écrire qu'il n'y a plus de désir d'autrui, que sa spécificité, son altérité sont abolis. En effet, l'élève séduit agit comme s'il était l'initiateur de ses actes alors qu'il ne fait qu'obéir à une volonté autre que la sienne. Il croit naïvement et faussement en sa liberté. L'élève ne doit pas être non plus dans le « faire plaisir » mais « apprendre pour lui-même en relation avec autrui³ ». Le maître G doit conserver ce rôle de détenteur de la loi, objet tiers qui permet à chacun de se situer. Le savoir, le projet, l'intérêt sublimé ont une force plus importante que la séduction. Françoise Dolto explique que cette reconnaissance dans une certaine mise à distance protège du « parasitage de nos

¹ Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005

² Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005

³ Roger Dorey *La relation d'emprise* Nouvelle revue de psychanalyse 1981

*demandes toutes puissantes*¹» et permet à l'enfant d'aller vers d'autres territoires qu'il ne maîtrise pas. De la même façon, l'introduction du tiers permet d'éviter des relations fusionnelles. De nombreux enseignants, bien souvent inconsciemment, entretiennent une relation de dépendance par rapport à l'élève et l'empêchent ainsi d'être un être social, capable d'être seul. C'est lorsque nous lâchons prise et reculons que l'enfant abandonne sa résistance et avance. Le partenariat permet d'éviter d'être dans le symbiotique, en vase clos : c'est un gage d'avancement.

Le cadre en rééducation peut être envisagé également comme faisant tiers. Une préoccupation identitaire et une relation avec un accompagnateur fiable constituant un cadre psychique semblent nécessaires, au regard des auteurs précédents. Mais pour que le sujet soit en différence sans que la peur et l'insécurité l'envahissent, le cadre rééducatif consiste en l'aménagement d'une structure avec des règles de fonctionnement où la continuité corps / temps / espace peut se vivre. Ce cadre sûr, créateur de différences permet à l'enfant de se sentir « soutenu », d'avoir confiance et de pouvoir entrer dans « *l'aire d'expériences*² » définie par Donald Winnicott. La rééducation, espace potentiel privilégiant le jeu comme médiation, à condition que le maître G soit un partenaire symbolique, peut permettre à l'enfant d'accéder à l'autonomie et à l'action personnelle en tant qu'élève.

IV. L'expression des potentialités par le jeu dans un cadre sécurisant

1. La permanence du cadre

Un espace de parole respectée pour chacun, une valorisation, permettent l'expression créative. Bernard Golse montre qu'apprendre fait partie d'une activité plus générale, celle de penser. Si se sentir penser conforte sa sécurité intérieure, son narcissisme, apprendre requiert une capacité particulière : « *accepter de prendre en soi de l'inconnu*³ ». Pour avoir plaisir à affronter cet inconnu, il faut être dans un climat sécurisant. L'histoire singulière va pouvoir se jouer parce qu'il y a des règles, un cadre avec des limites. Celui-ci est un ensemble de constantes liées entre autres à l'espace et au temps, à l'intérieur desquelles les processus peuvent se dérouler. Il contient le désordre interne des sujets sans être dans l'encadrement disciplinaire. Il symbolise la rigueur sans la rigidité.

Martine Meirieu, comédienne et formatrice à l'IUFM de Lyon, pense que l'émergence de la création et de l'imaginaire, l'acceptation de l'incertitude n'est possible qu'à l'intérieur d'un cadre. Il permet à l'enfant d'inventer car « *ce n'est pas le lieu du délire, du tout permis, mais celui de la rencontre et du partage*⁴ ». Donald Winnicott souligne l'intérêt d'un environnement fiable, familier qui n'impose cependant pas trop de contraintes. Quand les règles sont posées, quand

¹ Françoise Dolto *L'échec scolaire (Essais sur l'éducation)* Presses Pocket 1989

² Donald Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

³ Bernard Golse *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires* Les cahiers de Beaumont n°74 1997

⁴ Martine Meirieu *Se (re)connaître par le théâtre : école, éducation spécialisée, formation* Chronique sociale 2002

l'élève sait ce qui va venir, il n'est plus dans la détresse qui entraîne la dépendance au lieu de l'autonomie espérée. Jeannine Duval-Héraudet montre la fonction structurante du cadre de par ses dimensions maternelles protectrices et ses dimensions paternelles qui « *autorisent mais fixent des limites*¹ ». Il est le garant du passage à une position active de l'élève ainsi armé d'une sécurité de base pour pouvoir être seul.

L'espace rééducatif est ainsi perçu comme un lieu protégé, à l'écart, mais inscrit symboliquement dans l'école. La dimension temporelle, marquée par le rythme et la durée des séances elles-mêmes ritualisées et découpées, permet d'intégrer la continuité et d'introduire le manque. Jeannine Duval-Héraudet plaide pour la régularité des séances qui est un élément fondamental, favorisant la projection dans l'avenir et la sécurisation. A partir du moment où l'environnement n'est plus vécu comme menaçant, l'enfant va entretenir avec lui un rapport actif. Martine Meirieu raconte que dans un espace où le risque est calculé, elle propose des objets en prenant le risque de l'autonomie et qu'elle la fait naître : « *l'enfant peut alors se dépasser, prendre la mesure de sa liberté, connaître les limites nécessaires pour devenir une personne responsable*² ».

2. Le jeu comme médiation

a. L'espace potentiel

Selon Michèle Dupuy, un individu ne subit pas le monde réel, extérieur, s'il a pu mettre en relation « *au cours des processus de symbolisation le monde interne et externe*³ ». Telle « *la mère suffisamment bonne*⁴ » qui module sa distance à l'enfant en fonction des besoins évolutifs de celui-ci, le rééducateur doit écouter au plus près l'enfant pour permettre aux expériences de se dérouler dans une aire intermédiaire où l'illusion d'omnipotence est encore présente mais où la réalité est progressivement acceptée parce que fiable. Donald Winnicott, à l'origine de cette définition d'espace potentiel, indique que c'est cette aire d'expériences « *entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu*³ », qui va permettre le développement des intérêts culturels. Des objets appartenant à la réalité extérieure sont mis au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne. L'auteur démontre que c'est en jouant que l'individu est créatif et utilise sa personnalité toute entière. Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez reprennent l'idée qu'à travers l'activité caractéristique du jeu, « *le sujet exerce et développe ses capacités et s'engage dans un processus d'expression et d'autocréation*⁵ ». Le fait de reconnaître par ce biais ses manières d'être, de s'organiser débouche sur « *un pouvoir d'action sur la réalité mais aussi sur un pouvoir être en tant que pouvoir de développement et de transformation* ».

¹ Jeannine Duval-Héraudet *Une difficulté si ordinaire – Les écouter pour qu'ils apprennent* EAP 2001

² Martine Meirieu *Se (re)connaître par le théâtre : école, éducation spécialisée, formation* Chronique sociale 2002

³ Michèle Dupuy *Winnicott, un maître à penser pour les pédagogues auprès d'enfants gravement perturbés* Les cahiers de beaumont n°67 mars 1995

⁴ Donald Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

⁵ Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez *Le travail du jouer en rééducation* Les cahiers de Beaumont n°69 1995

b. Le jeu en rééducation : expression singulière et rapport à la règle

L'objet ouvre une pluralité et une diversité de formes hétérogènes d'utilisation. L'enfant dans le cadre scolaire a été souvent placé dans des situations telles qu'il se retrouve dans une impasse où il ne peut plus manœuvrer. Il est très difficile alors de lui faire comprendre qu'il peut marcher ailleurs. Par le jeu, il semble que l'élève devient apte à choisir dans son environnement, les éléments qui ont pour lui, à un moment, une valeur et d'effectuer d'autres choix. De plus, Jacqueline Raulo (rééducatrice, formatrice à la gestion des conflits et art thérapeute) pense qu'à travers le jeu corporel, mais cela peut s'étendre à tous, chaque enfant peut expérimenter sa capacité à élaborer des règles de jeu : il fait ainsi « *le lien entre la nécessité de structurer un jeu et les règles sociales auxquelles il est confronté*¹ ». Elle prend également l'exemple du théâtre de l'opprimé (de Boal) qui donne l'opportunité à l'enfant d'être acteur mais conscient de ses choix, de ses conduites et de la palette des possibles en mesurant leurs conséquences. A cette dimension de la règle, Maryse Métra ajoute l'importance de partager des expériences avec autrui. A travers les échanges, les sujets « *découvrent d'autres possibilités de réaction*² », reconnaissent la présence de l'autre et de son altérité. Les reprises de productions par le groupe permettent un va et vient du particulier au pareil. Le jeu permet donc un enrichissement des productions personnelles mais favorise également une confrontation à l'autre et à la règle sans que cela soit imposé par l'adulte. Il revêt cependant une autre fonction essentielle : celle d'apprivoiser l'imaginaire dans une activité de symbolisation nécessaire à l'inscription dans le monde scolaire.

c. L'imaginaire au service d'une création

Ivan Darrault-Harris développe le fait que l'imaginaire doit s'alimenter, se réalimenter pour ne pas « *faire irruption dans l'espace de cognition du sujet*³ », le rendant indisponible à tel ou tel apprentissage. Pour libérer la création sans faire surgir les affects d'angoisse qui inhibent, il conseille de proposer des médiations. Cette contrainte mesurée éloigne l'enfant de la zone symptomatique qui provoquerait des répétitions ou des blocages. De la même façon, il pense que des activités situées dans la zone d'aisance de l'enfant engendrent la fixité, les réflexes de prestance. Une fois cette condition remplie, Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez indiquent que le jeu permet de travailler « *le vécu pulsionnel et émotionnel de l'enfant*⁴ ». Celui-ci va s'approprier la médiation ludique comme « *modalité de symbolisation et de construction de sens, dans une réalisation personnelle et subjective*³ ». Jean-Pierre Klein montre que cette façon d'effectuer une résolution symbolique de la difficulté en favorisant l'imaginaire change la vision qu'on a de celle-ci : elle n'est plus l'ennemie puisqu'elle peut se dépasser dans une « *construction*

¹ Jacqueline Raulo *Les médiations corporelles corps, voix, rythme* Revue Erre n°15 1997

² Maryse Métra *Entre nous soit dit : le travail du rééducateur au cycle 3* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

³ Ivan Darrault-Harris *Pour que l'imaginaire se fasse création : les conditions du changement* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

⁴ Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez *Le travail du jouer en rééducation* Les cahiers de Beaumont n°69 1995

créative ». Symboliser pour l'auteur est ainsi « *se révéler unique, ni totalement différent ni identique à l'autre*¹ ». Cette symbolisation est marquée selon Nicole Martin par un éloignement d'une diction directe qui touche l'enfant. Il va utiliser des moyens détournés, prendre de la distance.

Le jeu peut être un espace symbolique, aux règles négociables, si le rééducateur adapte sa relation et ses réactions au jeu de l'enfant. A quoi doit être attentif le maître G pour que la médiation soit efficace ?

3. Le rééducateur, un partenaire symbolique

a. Un accompagnateur incitateur

Pour Marie-Françoise Chesnais, la position de l'adulte doit permettre à l'enfant de « *s'observer, prendre du recul*² », sans être assisté. Le maître G doit donc être actif dans l'écoute, la reformulation, l'analyse et la recherche de moyens, mais pas dans les décisions. La prescription d'exercices ludiques palliatifs à une fonction déficitaire est à bannir. Il doit être attentif à toutes les formes d'expression non verbales. Il respecte également le rythme de l'élève, même s'il est très différent du sien. Pour éviter de se laisser envahir par l'impatience, il est intéressant d'évoquer régulièrement la situation initiale et le chemin parcouru.

Pour être dans l'espace potentiel, l'enfant doit dépasser l'expérience de la toute puissance même si cela peut être un temps nécessaire pour renforcer le moi. Avec celui qui a du mal à être dans cette aire d'expérience, le maître G peut cependant proposer lui-même des situations, créer des effets de surprise. La frustration créant un état d'alerte qui oblige à anticiper, différer et attendre, capacités indispensables pour grandir dans ses représentations et son imaginaire, le rééducateur peut refuser un jeu réclamé en fin de séance.

Dans sa volonté d'amener l'élève à prendre conscience de ses représentations et habitudes mentales répétitives, il peut ouvrir à d'autres stratégies, suggérer sans pour autant imposer. Il n'attend pas une réalisation programmée mais nous le constatons, ne laisse pas l'enfant complètement libre. Ivan Darrault-Harris résume cela en suggérant de proposer « *des structures sans contenu*³ ».

Le maître G est impliqué dans la relation. L'élève n'étant pas un objet d'observation, l'adulte doit évaluer comment il réagit en « étant dedans avec lui ». Cela implique-t-il qu'il doive être partenaire de jeu ?

¹ Jean-Pierre Klein *La rééducation est une symbolisation accompagnée* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

² Marie-Françoise Chesnais *Vers l'autonomie- L'accompagnement dans les apprentissages* Hachette Education 1998

³ Ivan Darrault-Harris *Pour que l'imaginaire se fasse création : les conditions du changement* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

b. Jouer ou ne pas jouer ?

Anne-Marie Gosselin met le rééducateur en garde : ce n'est pas parce qu'il y a « *jeu libre sous son regard*¹ » qu'il doit se transformer en thérapeute ; en aucun cas il n'a à interpréter verbalement à l'enfant sa problématique inconsciente. Cependant, ce dernier est soulagé quand le maître G restitue par des paroles ce qu'il a vu de ce qu'il a fait. Il se sent alors reconnu pour ce qu'il est. « *Aider à élaborer ses émotions en lui prêtant des mots*³ » est primordial.

Donald Winnicott invite à « *participer activement au jeu*² » : le bébé joue seul en présence de sa mère, puis celle-ci introduit sa propre activité de jeu. Un jeu en commun s'instaure alors au sein d'une relation, avec la capacité à aimer l'introduction d'idées qui ne sont pas celles de l'enfant. Françoise Dolto module cela : l'enfant doit être « *acteur de son devenir, respecté comme sujet, non entièrement prisonnier des désirs de l'adulte*³ ». Il y a risque en effet que ce dernier n'étouffe le jeu naissant. Le tout est de trouver la bonne distance. Anne-Marie Gosselin propose une position intermédiaire : « *jouer sans jouer*⁴ ». Son engagement, sa mobilisation ne se situent pas dans le jeu mais dans la qualité de sa présence et de son attention. Elle fait remarquer que « *le jeu minimum*² » convient souvent à l'enfant. Il s'agit d'être un joueur passif avec un regard et une pensée au sujet de ce qui se passe très actifs. Bernard Aucouturier, Ivan Darrault-Harris et Jean-Louis Empinet emploient à propos du maître G le terme de « *partenaire symbolique*⁵ », favorisant la communication, assurant une sécurité et symbolisant la loi. Même si le sens de la mise en jeu lui échappe pour le moment, il formule des hypothèses, cherche des repères, compare avec son expérience précédente. Il s'abstient souvent de réponses motrices et verbales dans l'improvisation du jeu. On peut résumer ainsi sa position : entrer dans le jeu sans se laisser prendre à ce jeu...

V De la demande d'aide à la rédaction du projet individualisé d'aide : un processus basé sur le partenariat autour de Camille et avec elle.

J'ai choisi d'inscrire mes lectures théoriques dans ma pratique professionnelle à partir du cheminement d'une élève scolarisée en grande section, Camille. Elle a donné son accord pour une rééducation de groupe avec un camarade d'une autre classe de même niveau, Julien. Je préciserai ultérieurement les raisons de ce choix...

Mon entrée en fonction a bousculé bon nombre d'à priori, concernant le fonctionnement du réseau notamment. J'envisageais auparavant la démarche rééducative comme un ensemble de séances en relation duelle avec un élève signalé comme n'entrant pas dans les apprentissages par l'enseignante. Non seulement j'ai pu découvrir l'intérêt et même la nécessité d'une approche systémique et d'un partenariat pour qu'il y ait un processus, mais j'ai constaté que les attitudes à

¹ Anne-Marie Gosselin *Le jeu du rééducateur* Revue Eduquer n° 3 L'harmattan 2002

² Donald Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

³ Françoise Dolto *Au jeu du désir* Seuil 1981

⁴ Anne-Marie Gosselin *Le jeu du rééducateur* Revue Eduquer n° 3 L'harmattan 2002

⁵ I. Darrault-Harris, B. Aucouturier, J.L. Empinet *La pratique psychomotrice* Doin 1984

développer en rééducation s'appliquaient également aux relations avec le milieu familial et scolaire.

1. Le maître G, un partenaire qui ne doit pas rester dans l'illusion de sa toute puissance : personne ne se connaît mieux que l'élève lui-même

a. un travail en réseau

En arrivant dans mon école de rattachement, il me semble percevoir une méconnaissance complète du fonctionnement du RASED. D'une part, on pense que toute demande d'aide concernant un élève en difficulté dans sa scolarité maternelle débouchera sur une prise en charge, mais également que cela relèvera d'une indication G, puisque je suis là ! Les premiers entretiens de clarification surprennent, certains enseignants refusant de prendre du temps en dehors de la récréation, d'autres ne considérant pas celui-ci comme un échange professionnel. L'enseignante de Camille accepte de me recevoir durant sa journée de décharge. Me connaissant bien depuis mon passage dans sa classe il y a vingt-huit ans en tant qu'élève, elle souhaite que l'on s'installe côte à côte « pour discuter ». Je choisis de me placer en face d'elle, prétextant être mieux installée pour prendre des notes. Passée l'inquiétude concernant l'avenir de ces écrits, elle me demande quels seront mes axes de travail. Il me faut préciser que non seulement il n'y aura peut-être pas de prise en charge, mais qu'au cas où il y en a une, cela reviendra peut-être à un maître E. J'expose l'intérêt de l'entretien pour affiner ma perception et pouvoir échanger en synthèse de réseau qui en équipe prendra une décision. Une fois les entretiens menés et les séances préparatoires achevées, c'est encore en commun que la pose d'indication aura lieu. Au fur et à mesure du déroulement de l'année, je m'aperçois que certaines demandes d'aide sont mieux remplies et que le protocole commence à être connu. Il m'est cependant encore difficile de gérer les attentes de certains enseignants dans l'urgence qui n'acceptent pas le délai jusqu'à la prise en charge.

b. le refus du conseil

Comme l'évoquent Jacques Ardoino et Grégoire Evequoz, le maître G doit travailler avec ses partenaires sans volonté de supériorité ni de manipulation.

L'enseignante de Camille lors de la rédaction du PIA me demande ce qu'elle peut écrire, en mettant en avant que j'ai l'habitude de rédiger et que je connais probablement plus son élève qu'elle qui dans le groupe classe ne prend pas le temps d'observer et d'analyser. Ce qui peut sembler flatteur et renforcer mon narcissisme ne doit pas me faire oublier le motif d'un projet individualisé : la responsabilisation et l'engagement des adultes pour aider l'élève. Je lui renvoie ce qu'elle m'a dit précédemment afin d'aider à une reformulation mais rappelle bien que je ne suis pas enseignante de grande section, que je maîtrise moins bien qu'elle les objectifs et les attentes dans ce niveau et que ma perception de la difficulté n'a pas plus de valeur que la sienne.

La mère de Camille, contrairement à d'autres mamans, ne me demande pas de conseil, ce qui me laisse envisager deux hypothèses : l'une positive qui serait qu'elle a conscience de sa compétence parentale ; l'autre moins optimiste qui envisagerait qu'elle n'ait pas osé le faire. Le maître G peut essayer de comprendre mais n'a pas à se mettre à la place de. Il n'est là que dans une perspective scolaire et non pour donner des leçons sur l'éducation reçue à la maison. J'aime à rappeler en début d'entretien que ce sont eux parents qui connaissent le mieux leur enfant et qu'en tant que maîtresse spécialisée je m'intéresse à leur vision de sa difficulté à l'école. Ceci est d'autant plus important que l'élève est présent et que l'attitude à l'égard de sa famille, ses référents a des répercussions sur lui.

c. L'émission d'hypothèses

Il est important de faire passer à l'enseignant, aux parents et à l'élève que personne ne sait à la place de ce dernier. Cela renvoie à la citation de Jean-Pierre Klein selon laquelle l'élève est sujet de sa difficulté et auteur complet de sa résolution. Nous sommes tous là dans la perspective d'une aide et d'un accompagnement mais nous ne sommes assurés de rien. Accepter d'être démuni selon Pierre Teil, c'est permettre à l'élève de trouver sa place. Montrer que je ne suis pas dans l'assurance, que je me méfie des interprétations qui font du sujet un objet selon Philippe Meirieu, n'a pas été simple : je redoutais de perdre de la crédibilité, déjà mise à mal par mon statut de stagiaire. J'avais sans doute un besoin de reconnaissance, était dépendante d'autrui dans ce virage professionnel. Ne pas vouloir donner du sens à tout, se rassurer en interprétant : un changement d'identité professionnelle qui se réalise peu à peu...

2. La parole : une mise à distance de la difficulté pour un changement de regard sur

Camille

a. Avec l'enseignante

L'enseignante de Camille montre sa réticence à faire une demande d'aide. Elle m'avoue ne jamais en rédiger ; c'est lors de nos échanges après les séances de prévention qu'elle s'est interrogée sur ma fonction. Elle semble craindre une stigmatisation de son élève et verbalise sa peur de mettre les parents en situation difficile, percevant la mère comme craintive. Par la reformulation de son discours, en répondant à son interrogation sur le réseau, je tente de dédramatiser les prises en charge. Elles concernent les élèves en difficulté ordinaire et passagère et peuvent leur permettre d'être mieux à l'école et dans la classe. Je ne perçois pas de remise en question personnelle chez la maîtresse de Camille. Celle-ci est décrite comme « en souffrance », malheureuse, bloquée dans certains domaines, parlant très peu à l'adulte comme à ses pairs, avec peu d'acquis scolaires. Les hypothèses renvoient à l'attitude parentale, notamment celle du père qui serait violent, sans preuve apportée. En travaillant sur la clarification des termes utilisés par leur auteur, en abordant les points positifs peu présents sur la demande, en accueillant les émotions, inquiétudes de

l'enseignante, je pense qu'il y a une objectivation, une prise de distance par rapport à la difficulté. Lors de la rédaction du PIA, la maîtresse reprend la demande d'aide, constate qu'il y a eu des progrès quant au manque d'autonomie de Camille (elle commence seule certaines activités) et qu'il y a de nouvelles acquisitions en numération. La difficulté n'est plus cristallisée. En s'engageant dans le projet, cette maîtresse de grande section est amenée à une responsabilisation que je mets en avant : elle axe ses actions sur la valorisation des réussites, un travail en atelier dirigé et le fait de lui donner des responsabilités. On sort ainsi de la difficulté à la causalité familiale qui ne relèverait que d'une action parentale.

b. Auprès de la famille

La mère de Camille, que je perçois comme très attentive aux réactions de sa fille durant le premier entretien, anticipe sur la difficulté qu'aura celle-ci à la quitter pour aller en classe. Elle constate que Camille est habituée à un adulte (elle-même, sa maîtresse), qu'elle a très peu vécu sans sa maman et qu'elle n'aime pas être avec les autres, même ses grands-parents, autrefois son père. Elle verbalise alors sa crainte d'autrui, même adulte, ainsi que ses complexes. Elle me semble culpabiliser en fin d'entretien : « j'ai un tort, je la couve trop... » Elle paraît entrer dans le désir de sa fille lorsqu'elle aborde son congé parental transformé en arrêt de travail : « hein tu ne veux pas que je retravaille ? » lui demande-t-elle. Enfin, elle aborde le déménagement et la déscolarisation durant plusieurs mois de Camille. Je reformule les informations qu'elle m'a fournies, en vérifiant régulièrement auprès d'elle la validité de mon discours et valorise le fait qu'elle soit venue pour aborder la difficulté de sa fille, en précisant que son accord pour des séances préparatoires n'induit pas nécessairement une prise en charge par la suite. Tenter de comprendre sans évaluer ni juger n'est pas évident. Poser une parole quand j'ai des doutes sur ma compréhension n'était pas une habitude. Je me revois enseignante d'une classe, avec mes interprétations à l'emporte-pièce, me plaignant du manque d'investissement des familles, cherchant un bouc émissaire extérieur au monde scolaire...

Lors de la signature du PIA, la mère de Camille me raconte que cette dernière, passée l'appréhension de la première séance était contente de venir travailler avec moi et demandait quand elle allait me revoir. J'imagine ce que cela a pu lui coûter de reconnaître cela, sachant que c'était contraire à ses prédictions. Elle développe le manque d'autonomie de sa fille, exprimant qu'à la maison elle ne fait rien, c'est elle-même qui lui fait tout. Suite à la communication de ma perception des séances préparatoires, elle a conscience qu'il faut que Camille soit un peu plus autonome parce qu'à l'école elle a la même position d'attente et ne cherche pas à faire sans autrui. Elle propose de la laisser agir seule plus souvent à la maison. J'ai la sensation que cette maman est soulagée : elle qui fuyait le contact avec l'adulte, y compris dans le monde scolaire, n'échangeait pas sur la difficulté de Camille ; peut-être la pensait-elle plus grave, ou craignait-elle d'être

étiquetée ? S'engager dans l'action à travers un projet commun a peut-être dédramatisé la situation...

c. Le renvoi d'une compétence

Je me rends compte à quel point la vision de soi est importante. La crainte de l'image que les autres vont renvoyer de nous conduit à des réflexes de défense. Derrière la peur de stigmatiser l'élève, l'enseignante avait peut-être une réticence à avouer que sa pratique de classe en tant que telle ne produirait pas les effets escomptés, que des ajustements seraient nécessaires... La mère de Camille, assise sur un coin de chaise, sans ôter son manteau, n'osant pas écrire elle-même de peur des fautes a pu exprimer sa vision de la difficulté, ses hypothèses et prendre sa place dans le projet d'aide au même titre que l'enseignante de la classe et que moi-même, sans porter une culpabilisation excessive. Ce travail me paraît intéressant dans le sens où la difficulté est acceptée mais avec l'idée de ne pas en rester là. C'est un processus avec un résultat provisoire comme l'évoque Mireille Cifali. Tout le monde se sent investi. Pour aboutir à cela, le maître G doit baser ses relations sur une considération positive inconditionnelle et une compréhension empathique définies par Carl Rogers.

3. Camille au cœur du partenariat, présente lors des entretiens et actrice dans la rédaction du projet individualisé d'aide

a. L'entretien parental

Lors du premier entretien, Camille préfère les albums à une production personnelle en dessin. Elle échange beaucoup par les regards et les sourires, tant avec sa mère qu'avec moi-même. Elle répond par un mot ou deux quand on la sollicite. Sa présence je pense rassure et facilite la prise de parole maternelle. Lorsque cette dernière aborde ses complexes et sa peur du regard d'autrui, je suis frappée par l'attitude de Camille qui lève la tête immédiatement et garde le regard posé sur sa mère tant que celle-ci reste sur le sujet. Je fais le lien avec l'attitude décrite par l'enseignante. Camille s'identifie-t-elle à sa mère ? Eprouverait-elle un sentiment de trahison en se comportant différemment en classe ? A travers l'échange en présence de l'enfant, on dépasse le conflit de loyauté décrit par Serge Boimare puisque la mère de Camille dialogue avec l'enseignante que je suis et donne l'accord pour des séances préparatoires. Camille peut se sentir « autorisée à » par sa famille. Lorsque Camille écrit son prénom pour donner son accord aux séances préliminaires, elle regarde les adultes à plusieurs reprises : est-elle gênée d'être observée ? Recherche-t-elle une approbation ? Elle pleure quelques secondes quand sa mère repart...

Camille durant l'entretien s'entend également dire que sa difficulté est ordinaire et provisoire, ce qui peut dédramatiser la situation vécue.

b. Le projet individualisé d'aide

Lors des rencontres avec les partenaires, le maître G, tout en prenant en considération ce qui est dit sur l'élève, tente de s'en détacher et s'octroie le temps des séances préparatoires pour mieux le connaître. Cela a été l'objet d'une discussion à l'IUFM. Par confort probablement, je jugeais difficile de faire abstraction de ce que j'avais appris lors des entretiens. J'avais envisagé de rencontrer les parents ensuite, même si cela allait à l'encontre de l'éthique professionnelle et de la démarche. C'est un travail sur soi que de ne pas enfermer l'élève dans les interprétations d'autrui...

La rédaction du PIA peut permettre à Camille de percevoir la mobilisation autour d'elle, ce qui a des conséquences probables sur la vision de soi et donc l'estime de soi. Elle entend ce que chacun pense de sa difficulté mais aussi d'elle dans des dimensions positives. Elle est reconnue dans sa dimension d'enfant et d'élève. On ne l'enferme pas dans un état, les personnes gravitant autour d'elle sont confiantes et l'autorisent à aller vers l'inconnu. Mireille Cifali, Jean-Jacques Guillarmé abordent ce temps important. Yves De La Monneraye insiste sur la nécessité d'écarter les réactions affectives. Je pense que l'entretien de clarification et la synthèse des séances préparatoires conduites par le maître G favorisent l'objectivation.

Lors du PIA, l'élève est un interlocuteur actif ainsi que le définit Jacques Bernardin. Camille, après avoir été informée de ce que l'on pense de ses réussites et difficultés réfléchit et exprime sa vision personnelle avec pertinence. Elle place dans ses points forts le fait d'aimer regarder les livres, de savoir compter et mentionne dans ce qui pose problème le fait de ne travailler qu'avec la maîtresse. Elle choisit de repasser ce que j'ai noté au crayon de bois, ce qui m'apparaît comme une appropriation réelle. Camille doit également donner son accord à la mise en œuvre du PIA donc à la rééducation. Même s'il est replacé dans une filiation (l'accord parental étant nécessaire), c'est l'adhésion de l'élève qui conditionne la suite des événements. Respecter ainsi la parole et les actes de l'enfant, c'est le reconnaître et favoriser une prise de conscience de sa valeur. Camille signe le projet individualisé et réfléchit un certain temps sur son engagement : que va-t-elle pouvoir faire, elle, pour que cela évolue en classe ou à la maison ? Elle me fait écrire « commencer toute seule ». Je me suis questionnée sur cette déclaration. Camille était-elle convaincue, était-elle demandeuse ou entrain-elle dans le désir des adultes l'environnant ? Il m'a fallu gérer intérieurement cette incertitude...

VI Le projet rééducatif de Camille et le choix du groupe : un changement de posture nécessaire mais progressif en tant que stagiaire

1. Une philosophie du projet rééducatif basée sur l'accompagnement

Le projet rééducatif ne s'appuie pas sur une progression déterminée à l'avance et nécessite des ajustements. On ne précède pas l'enfant, on l'accompagne. A partir des hypothèses recueillies

auprès des partenaires et en séances préparatoires, il s'agit d'envisager des stratégies et des supports de médiation. Les ajustements se font lors de l'évaluation du processus rééducatif, par le rééducateur, en continuum, qui lui permet de questionner sa pratique et d'ajuster le projet d'aide spécifique. Ils ont lieu également lorsque le maître G évalue la dynamique d'évolution de l'enfant avec les différents acteurs concernés, en fonction des objectifs définis dans le PIA. C'est l'occasion de faire le point sur les hypothèses de travail, en partenariat. Le maître G a à se questionner si cela ne bouge que dans le cadre rééducatif.

En séances préparatoires avec Camille, j'ai repéré quatre axes majeurs : une timidité et une difficulté à communiquer ; une difficulté à oser agir, un manque d'assurance ; une dépendance à l'adulte ; une posture figée et un manque d'efficacité scolaire. J'ai la sensation que cette élève se situe dans une problématique de séparation qui engendre une certaine inhibition et une immaturité : grandir, ce serait remettre en question la relation avec une mère qui entre dans ses désirs... Mes hypothèses en découlant sont les suivantes :

- la mère de Camille ayant posé une parole sur ses difficultés relationnelles, Camille s'identifie peut-être à elle et vivrait un changement d'attitude comme une trahison
- sa passivité à la maison pourrait engendrer une maladresse dans son rapport au corps, une motricité fine peu assurée qui ne mettraient pas Camille en confiance
- ayant peu exploré, expérimenté, peut-être a-t-elle peur de mal faire et recherche-t-elle l'approbation de l'enseignante, à moins qu'elle ne cherche à recréer une relation duelle comme avec sa mère
- du fait de son encadrement, cette élève qui n'ose agir a-t-elle conscience qu'elle peut réfléchir et produire seule ? Il semble qu'il faille un adulte pour déclencher l'activité de penser. Sans cela, Camille s'ancre dans la répétition.

Je prends conscience que mes hypothèses explicatives restent dans le milieu familial et m'efforce de les élargir : l'absentéisme de Camille lors des premières années de scolarisation suite à des maladies et un déménagement peut être un facteur d'explication. L'enseignante qui semble avoir une personnalité très différente de la figure maternelle peut faire vivre à Camille un grand décalage entre le fonctionnement scolaire avec ses exigences et le milieu familial...

Suite à ces pistes, je cible des objectifs qui pourront être revus, affinés voire modifiés puisque ma perception de ce que Camille est et peut avoir besoin est peut-être erronée. Ils sont les suivants :

- Aider Camille à prendre conscience qu'elle a des capacités, en verbalisant tout ce qu'elle a mis en œuvre pour réussir la tâche.
- Lui montrer le plaisir qu'on peut avoir à chercher ; dédramatiser l'erreur ; montrer que la curiosité, les émotions sont intéressantes.
- Engager un détachement pour qu'elle se rende compte que ce qu'on pense nous n'est pas ce qu'elle pense elle.

- Séparer les liens affectifs et cognitifs : une relation de qualité peut s'engager autour du savoir.

2. Une réflexion quant au choix des médiations

Il s'agit de soutenir sans dominer. Le maître G doit présenter, proposer des activités au bon moment sans se montrer intrusif, sans déposséder l'enfant de son droit à jouer seul.

En cours à l'IUFM, nous échangeons sur le fait qu'il n'y ait pas de médiation spécifique pour une problématique. L'essentiel est que l'élève se découvre sujet pensant, capable de faire des choses, s'exprimer même si cela ne correspond pas d'abord à des procédures logiques et expertes comme celles que l'on attend en classe.

Ces médiations sont proposées et non imposées. Pour Camille, il m'apparaît important qu'elles lui permettent de penser par elle-même au plan moteur d'abord : explorer son potentiel physique, prendre des risques, oser faire ; habiter son corps, agir pour elle et non pour faire plaisir, prendre conscience de ses émotions corporelles, les verbaliser ; découvrir qu'il y a plusieurs façons d'associer les actions, qu'on peut « faire autrement ». Isabelle Filliozat, mais j'aurais pu citer également Piaget dans ma partie théorique, valorise le travail sur les perceptions internes et externes du corps qui sont à la base de l'élaboration des représentations mentales. Bernard Aucouturier et Suzanne Robert-Ouvray soulignent l'intérêt des jeux corporels pour se détacher d'une situation fusionnelle et s'identifier par rapport à autrui. Les jeux symboliques sollicitant son imagination peuvent autoriser à dire et agir dans le faire semblant qui assure une protection : ce n'est pas Camille qu'on regarde. A travers eux, elle peut oser inventer des situations personnelles. Les activités d'expression permettront peut-être de ne pas être dans la répétition, de prendre plaisir à explorer ses possibilités créatives. Je songe également aux jeux stratégiques qui ramènent vers le scolaire, favorisent l'échange de ses procédures avec d'autres et mettent en valeur sa façon de penser. Pour terminer, je pense que le groupe en lui-même est une médiation pour Camille...

3. En quoi le groupe favorise le statut de sujet pensant

Je fais le choix de mener les séances de rééducation de Camille conjointement à Julien, élève de grande section scolarisé dans une autre classe. Ils ne se connaissent pas car ils viennent tous deux d'une autre école. Il s'agit donc d'une véritable rencontre qui n'est influencée ni par le regard de l'enseignante ni par celui de leurs camarades. Julien, même s'il ne me semble pas être dans une problématique de séparation, présente des points communs avec sa camarade : une dépendance à l'adulte, une difficulté à agir avec un rapport aux objets quasi absent, des échanges verbaux peu nombreux. Je pense que le groupe peut être sécurisant et stimulant si Camille se rend compte qu'elle n'est pas seule à vivre cela, est encouragée par un camarade qui ne cherche pas à prendre le pouvoir sur elle. De plus, Julien et Camille, même s'ils échangent peu verbalement avec

l'adulte, ont besoin de sa présence et de ses encouragements. Le groupe va permettre une distanciation du maître G qui va veiller à solliciter les relations entre pairs. J'espère enfin que chacun puisse prendre sa place, apporter ses idées, partager ses ressentis, dans les divergences comme les convergences. Julien éprouvant des difficultés à accepter l'interférence de la pensée d'autrui, à mesurer la conséquence de ses actes et paroles sur l'autre, je fais le pari que ces séances communes permettront à Camille de s'affirmer face à quelqu'un qui nie une intention différente de la sienne et qu'elles favoriseront le détachement d'avec moi qui pourrait devenir l'adulte référent renforçant la problématique de séparation.

4. La conviction que l'élève est sujet de sa difficulté

Lors de la visite du conseiller pédagogique, nous échangeons autour des objectifs qui ne s'établissent pas sur une séance. S'il ne s'agit pas de perdre de vue les raisons de la venue de Camille avec moi, je ne peux avoir sur une première séance rééducative des objectifs langagiers alors qu'elle s'exprime peu ou pas verbalement. C'est ce qu'elle vit en classe et qui semble pour l'instant ne créer que des résistances. Je ne connais pas les raisons de cette attitude qui peuvent relever d'un manque de confiance en soi, d'une séparation qui n'autorise pas à grandir, à penser et agir par soi-même. Je n'aurai peut-être jamais connaissance de cette cause. Il me semble important d'accueillir, d'écouter, de mettre en confiance sans juger et de par mes attitudes et mes propositions l'amener à prendre conscience qu'elle est un sujet pensant, acceptant que cela prenne du temps et qu'il y ait des régressions. De ma formation à Lille, je retiens entre autres que l'élève qui accepte de venir en rééducation est dépendant de ce qu'il a mis en place lui-même pour se retrouver là. Il ne s'agit pas d'opérer trop rapidement des pré-choix dans les activités et le laisser faire, afin qu'il comprenne que cela vient de lui. Il est inutile de lui signifier ce qu'il doit faire mais au contraire lui montrer que l'on respecte son attitude qui est sans doute justifiable à ses yeux.

VII L'entrée de Camille dans sa rééducation

1. Une sécurisation nécessaire

Lors des premières séances de rééducation, un temps relativement important est consacré à l'inscription dans le cadre rééducatif, dans ses dimensions spatiales, temporelles, avec des règles et ses rituels en début et fin de séance. Il est primordial que Camille perçoive ce cadre comme particulier et sécurisant dans la sphère scolaire. Pour cette élève qui n'ose pas expérimenter, je mets en avant les ouvertures plus que les limites : le droit de dire et de faire, d'utiliser le matériel comme elle le souhaite mais également celui de ne pas faire, de ne pas répondre à mes questions. Je rappelle qu'en ce lieu, c'est elle qui décide et que si les jeux me permettront de l'aider, de comprendre pourquoi elle a des difficultés en classe, ils sont là également pour qu'elle s'aide,

parce qu'elle sait ce dont elle a besoin pour être mieux en classe. Je lui renvoie par ce biais que je ne suis pas celle qui sait tout, qui est dans la maîtrise. Lors de la première séance, Camille, qui se souvient de mon prénom, n'intervient que quand elle voit le réveil pour déclarer « ma mère aussi elle en a un... »

Sécuriser c'est également accepter de rester dans sa zone d'aisance, afin ne pas générer d'affects d'angoisse : je la laisse ainsi choisir ses activités. Dans un premier temps, elle reste figée et je l'encourage à choisir en me demandant si une trop grande liberté n'engendre pas chez elle une peur. Camille me montre du doigt les puzzles. Son camarade les lui amène. Elle en réalise un avec des pièces carrées obligeant à prendre des indices sur la représentation picturale. Environ la moitié des morceaux sont correctement placés. Son voisin se saisit de la fiche modèle et entreprend de se corriger. Lorsque je demande à Camille si elle souhaite modifier des choses, elle répond par l'affirmative, se frotte les yeux et n'agit pas. Elle range le puzzle en même temps que son camarade. L'enseignante de classe aurait repris l'activité et corrigé avec l'élève. Ici, je m'autorise à penser qu'elle n'a peut-être pas conscience de son erreur et a répondu positivement pour rentrer dans mes attentes, ou alors qu'elle a perçu un problème mais que c'est difficile pour elle de démonter et d'organiser autrement. Je respecte cette position. Peut-être aurais-je pu choisir pour moi-même une autre activité et commencer à jouer sans être dans l'attente. Ne pas être sous mon regard aurait pu être facilitant... En fin de séance, Camille opte pour « des livres » pour la séance suivante. Je me fais la réflexion que c'est un objet scolaire, tout comme les puzzles présents en classe. Se rassure-t-elle par du familier ?

Lors des deuxième et troisième séances, j'insiste sur mon rôle que j'estime important de clarifier : mon attitude permissive, le fait d'être présent pour elle, de poser une parole la renvoie dans une position d'acteur tout en offrant un étayage. Pendant la troisième séance, Camille me regarde et sourit quand je rappelle qu'on dit ce qu'on veut. Elle me signale quelques minutes plus tard qu'elle a levé le doigt en classe. Le fait qu'elle fasse cette allusion me semble confirmer l'hypothèse évoquée au cours du PIA selon laquelle elle est consciente de ses difficultés et des attentes de la maîtresse et a intégré la dimension partenariale puisqu'elle m'en fait part.

La fin de la quatrième séance me déroute. Alors que Julien range à ma demande, Camille m'annonce en me regardant droit dans les yeux : « moi j'ai mal au ventre ; l'autre fois j'avais vomi dans mon lit... » Devant ce qui me semble être un prétexte, je la sollicite en précisant que je veux bien l'aider mais que je ne vais pas tout faire à sa place. « Moi je suis pas obligée de ranger...j'ai pas envie » me répond-elle. Je plaisante en disant qu'elle ne va quand même pas laisser son copain porter tous les éléments du parcours, même s'il a envie de se muscler. « C'est pas mon copain » rectifie-t-elle. Je rappelle qu'il a été précisé dès le départ que le rangement se faisait ensemble avant de quitter la salle. Elle s'exécute. Je suis assez désemparée et songe à la mère de Camille qui fait tout à sa place : le fait-elle naturellement ou entre-t-elle dans le désir de

sa fille qui l'exigerait ? Camille s'autoriserait alors dans un espace plus familial à agir comme chez elle... En échangeant à l'IUFM avec des collègues en poste, une autre hypothèse explicative est posée : Camille a pu, dans un cadre ouvert qui l'autorisait, agir, lâcher prise, rire et crier. Elle teste maintenant la fiabilité du cadre dans ses limites. Devant ma fermeté, il est probable qu'elle revienne à une attitude plus tempérée ; les séances ultérieures me le diront. La permanence et la fiabilité de ce cadre, exposées par Bernard Golse et Donald Winnicott, la régularité évoquée par Jeannine Duval-Héraudet laissent espérer qu'après avoir testé sa validité, Camille acceptera l'incertitude et prendra en elle de l'inconnu, préalables indispensables à l'acte d'apprentissage.

2. Une reconnaissance de ce que Camille est

Durant la première séance, le camarade de Camille choisit un jeu de loto et celle-ci s'installe pour jouer à ses côtés. Je leur demande s'ils préfèrent jouer à deux ou que je participe. Tous les deux hochent la tête à cette dernière proposition. Au départ, ils attendent que je les sollicite pour prendre une carte. A partir du moment où je ne le fais plus, Julien ne respecte plus les tours de rôle. Camille me regarde en haussant les sourcils à plusieurs reprises. Je formule à voix haute ce que j'ai vu de ce qu'elle a fait et émets une hypothèse : peut-être a-t-elle remarqué que Julien est un sacré farceur ? De nombreux regards sont échangés durant la partie. La règle n'ayant pas été énoncée, nous sommes confrontés à un problème en cours de jeu. Camille obtient une carte qu'elle ne peut placer et reste interdite. Je formule une interrogation qui peut être la sienne : « peut-être te demandes-tu ce qu'on fait d'une carte tirée qui revient à un camarade... la remettre dans le tas ? La lui donner ? » Sa réponse est de me tendre la carte qui m'est effectivement destinée. Il me semble important d'écouter Camille dans son silence, d'être attentive à ses gestes pour qu'elle se situe comme sujet, ainsi que l'écrit Nicole Martin. Maryse Métra souligne le besoin d'être reconnu pour avoir la certitude de sa valeur personnelle et ne plus être dépendant de l'estime d'autrui. Je ne connais pas l'Idéal du Moi de Camille : est-il accessible et mobilisateur comme le présente Daniel Marcelli ? Je peux espérer que mon attitude confortera sa confiance en elle et ses potentialités, la rendant actrice de sa rééducation. Je pense avoir été présente et attentive comme le préconise Anne-Marie Gosselin mais j'aurais pu faire le choix de ne pas participer à l'activité, connaissant la dépendance de Camille à l'égard de l'adulte et sa tendance au mimétisme. Je garde en mémoire la citation de Françoise Dolto qui préconise de ne pas étouffer un jeu naissant. Camille est restée très dépendante de mes sollicitations, même si j'ai reconnu son droit à communiquer non verbalement en adoptant le même mode d'échange.

Rappeler pourquoi Camille est avec moi, ce qu'on dit d'elle et de ses difficultés, lui proposer de donner elle-même la raison de sa présence permet également de la reconnaître et d'éviter l'investissement massif de la relation décriée par Mireille Cifali. Chacun est là autour d'un projet ; Camille n'agit pas pour me faire plaisir mais pour elle-même, en relation avec moi. Je suis

particulièrement vigilante vis-à-vis d'elle, manifestant au fil des séances une grande empathie telle que l'a définie Carl Rogers. Je me revois élève dans Camille et ai la sensation de comprendre ce qu'elle ressent. Je réagis comme j'aurais souhaité qu'on le fasse pour moi à l'époque et me complais dans cette situation qui risque d'aboutir à une relation fusionnelle confortable pour nous deux mais donnera des résultats déplorables lors de l'évaluation externe...

3. Une distance à trouver dans le jeu afin que Camille prenne sa place

Ma tutrice m'a mise en garde lors d'une visite en début de formation : être inductrice dans le jeu ne signifie pas être directive. Il me faut davantage susciter les interactions entre pairs, laisser une marge de création, de liberté et verbaliser, sans craindre que les élèves ne m'échappent. La question de la distance, de l'investissement dans le jeu m'interpelle encore. J'éprouve encore le besoin de prendre beaucoup de notes, en retrait, ne sachant pas encore relever les indices pertinents dans le processus rééducatif. Jeu minimum ou participation active ?

a. Seconde séance de rééducation : les ballons de baudruche

En fin de seconde séance, Camille feuillette des albums seule sur le banc. Ce sont des objets scolaires qu'elle apprécie, ce qui selon moi peut s'expliquer par l'attitude de réception qu'ils induisent. Je choisis d'entamer une activité d'expression, en me saisissant d'un ballon de baudruche que je gonfle puis laisse partir. Camille et Julien se tournent vers moi puis celui-ci s'approche, suivi de sa camarade. Julien prend un ballon et tente de le gonfler, tandis que sa voisine s'approche de moi et m'en tend un sans avoir essayé de souffler. Au bout d'un moment, elle déclare : « Valérie j'arrive pas à le faire... » Cela m'apparaît comme un pas capital : pour la première fois, elle fait une phrase complète, non pour répondre à une question mais pour exprimer sa difficulté. Souhaitant bien rappeler mon rôle, je lui demande ce que je peux faire pour l'aider ; « je veux que tu mettes la queue » répond-elle. Je gonfle et noue son ballon puis lance le mien à travers la salle. Camille m'envoie le sien mais quand je réalise la passe, elle le laisse retomber avant de s'en saisir. Après quelques envois, elle tente de le relancer directement et rit aux éclats pour la première fois en me voyant théâtraliser mes réceptions. J'enlève ensuite le nœud de mon ballon et m'amuse à produire des sons en laissant s'échapper l'air peu à peu. Camille me demande de dénouer le sien et m'imites en riant beaucoup. En clôture de séance, en me gardant bien d'émettre des jugements de valeur, je pose une parole sur ce que j'ai perçu de la séance : j'ai l'impression que Camille a pris du plaisir à jouer au ballon, c'est la première fois que je la vois courir et rire. J'ai remarqué également qu'elle s'était adressée à moi pour lui venir en aide quand elle pensait en avoir besoin et donc qu'elle a bien compris mon rôle. La médiation du langage permet une triangulation ; le rééducateur par la restitution langagière met en mots les actions, stimule la confiance de l'enfant en ses capacités. Camille est digne d'intérêt, elle est capable d'agir sur son environnement. De par la manifestation de mon plaisir à jouer seule, j'ai été inductrice

particulièrement vigilante vis-à-vis d'elle, manifestant au fil des séances une grande empathie telle que l'a définie Carl Rogers. Je me revois élève dans Camille et ai la sensation de comprendre ce qu'elle ressent. Je réagis comme j'aurais souhaité qu'on le fasse pour moi à l'époque et me complais dans cette situation qui risque d'aboutir à une relation fusionnelle confortable pour nous deux mais donnera des résultats déplorables lors de l'évaluation externe...

3. Une distance à trouver dans le jeu afin que Camille prenne sa place

Ma tutrice m'a mise en garde lors d'une visite en début de formation : être inductrice dans le jeu ne signifie pas être directive. Il me faut davantage susciter les interactions entre pairs, laisser une marge de création, de liberté et verbaliser, sans craindre que les élèves ne m'échappent. La question de la distance, de l'investissement dans le jeu m'interpelle encore. J'éprouve encore le besoin de prendre beaucoup de notes, en retrait, ne sachant pas encore relever les indices pertinents dans le processus rééducatif. Jeu minimum ou participation active ?

a. Seconde séance de rééducation : les ballons de baudruche

En fin de seconde séance, Camille feuillette des albums seule sur le banc. Ce sont des objets scolaires qu'elle apprécie, ce qui selon moi peut s'expliquer par l'attitude de réception qu'ils induisent. Je choisis d'entamer une activité d'expression, en me saisissant d'un ballon de baudruche que je gonfle puis laisse partir. Camille et Julien se tournent vers moi puis celui-ci s'approche, suivi de sa camarade. Julien prend un ballon et tente de le gonfler, tandis que sa voisine s'approche de moi et m'en tend un sans avoir essayé de souffler. Au bout d'un moment, elle déclare : « Valérie j'arrive pas à le faire... » Cela m'apparaît comme un pas capital : pour la première fois, elle fait une phrase complète, non pour répondre à une question mais pour exprimer sa difficulté. Souhaitant bien rappeler mon rôle, je lui demande ce que je peux faire pour l'aider ; « je veux que tu mettes la queue » répond-elle. Je gonfle et noue son ballon puis lance le mien à travers la salle. Camille m'envoie le sien mais quand je réalise la passe, elle le laisse retomber avant de s'en saisir. Après quelques envois, elle tente de le relancer directement et rit aux éclats pour la première fois en me voyant théâtraliser mes réceptions. J'enlève ensuite le nœud de mon ballon et m'amuse à produire des sons en laissant s'échapper l'air peu à peu. Camille me demande de dénouer le sien et m'imité en riant beaucoup. En clôture de séance, en me gardant bien d'émettre des jugements de valeur, je pose une parole sur ce que j'ai perçu de la séance : j'ai l'impression que Camille a pris du plaisir à jouer au ballon, c'est la première fois que je la vois courir et rire. J'ai remarqué également qu'elle s'était adressée à moi pour lui venir en aide quand elle pensait en avoir besoin et donc qu'elle a bien compris mon rôle. La médiation du langage permet une triangulation ; le rééducateur par la restitution langagière met en mots les actions, stimule la confiance de l'enfant en ses capacités. Camille est digne d'intérêt, elle est capable d'agir sur son environnement. De par la manifestation de mon plaisir à jouer seule, j'ai été inductrice

d'un intérêt pour un jeu moteur qui n'aurait peut-être pas été choisi naturellement. Camille a proposé un jeu de passes dans lequel je suis entrée puis à mon tour j'ai suggéré de faire du ballon un instrument, ce qui a été repris par elle. Je pense être dans ce que Donald Winnicott nomme « une participation active au jeu » qui travaille la capacité à aimer l'introduction d'idées qui ne sont pas les siennes...

b. Troisième et quatrième séances de rééducation : le parcours moteur

Je propose à Camille et Julien d'inventer un parcours moteur, en utilisant le matériel de leur choix, comme chacun le souhaite. Le fait de verbaliser l'action à mener sur chaque installation pour le camarade, de prolonger peu à peu le parcours, de tester, d'agir et regarder faire me semble intéressant pour plusieurs raisons. A travers le corps, la voix, le rythme, l'enfant habite son corps et retrouve une corporalité plus vivante. Le corps est un lieu d'émotion, de communication, d'expression de la difficulté. De plus, la répétition en écho de l'action par un camarade valorise beaucoup l'auteur de la création et une fois ses assises narcissiques intégrées, l'enfant peut s'individuer et exprimer ses désirs par rapport aux autres. J'envisage comme le préconisent Bernard Aucouturier, Ivan Darrault-Harris et Jean-Louis Empinet d'être un partenaire symbolique qui favorise la communication et assure une sécurité. L'élaboration commune d'un parcours peut être l'occasion d'échanges, de découverte d'autres possibilités de réaction et implique de structurer un minimum le jeu pour le sécuriser. Ce genre d'activité selon moi peut conscientiser le pouvoir d'action sur la réalité abordé par Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez. Je ne peux cependant pas présupposer que c'est ce qui se produira en séance...

Camille se dirige spontanément vers le matériel, ce qui me paraît être un progrès par rapport aux séances précédentes, mais reste figée devant, un doigt dans la bouche. Est-ce là un geste de réassurance par rapport à la difficulté ressentie de devoir créer ? Julien installe deux ponts : cela semble inducteur pour Camille qui s'inscrit dans sa construction en plaçant un plot derrière le tunnel, au niveau de l'ouverture. Suite à une remarque de son camarade qui se plaint de ne plus pouvoir passer, elle le déplace à l'extrémité du tapis. Je manifeste à voix haute ma curiosité : « tiens, un plot ici ! Je me demande bien à quoi il va servir... » « Il faut s'arrêter » déclare Camille qui teste alors le tunnel. Julien imite son mouvement de fessiers et lui propose de faire demi-tour. Quand il passe, elle s'exclame « marche arrière ! » Julien s'exécute. Je mets en avant les propositions de chacun et manifeste ma curiosité sur ce qui va suivre et que j'ignore. Camille montre un baril de balles et dit : « les boules en dessous ». Elle se place à une extrémité du tunnel et envoie les balles à son camarade, qui en réceptionne cinq mais affirme en avoir compté quatre. Camille pour la première fois résiste à l'opinion de son camarade et l'écoute recompter en disant « ouais, c'est cinq ! » Ses lancers sont imprécis mais elle semble prise dans l'activité puisqu'elle me tourne le dos et n'a pas cherché mon regard depuis dix minutes. Alors qu'elle rate une réception, elle s'entend dire « t'as loupé grand-mère ! » et rétorque : « c'est Julien le grand-

mère ! » Elle annonce à ce dernier qu'elle n'a plus de boules en me montrant la mine facétieuse son panier à demi-rempli. En clôture de séance, j'évoque le fait que l'idée de parcours a été délaissée au profit d'une autre activité à laquelle ils ont semblé prendre du plaisir. Je souligne que Camille est à l'initiative de ce jeu qui s'est déroulé sans moi et que je m'aperçois qu'elle ne se laisse plus faire par Julien comme au jeu de société, qu'elle aussi est une farceuse. En établissant ainsi des liens entre les séances, les événements, le maître G aide l'enfant à se distancier de l'action et à verbaliser par lui-même.

La séance suivante débute par le jeu de lancers que se réapproprient Julien et Camille puisque j'ai recréé l'installation de la semaine précédente. Je propose de prolonger le parcours s'ils en sont d'accord. Camille place les cerceaux à mes pieds. Lorsque je lui demande ce que je dois faire, elle saute puis me regarde l'imiter en éclatant de rire. Elle place ensuite un cylindre verticalement et me demande de monter dessus. Lorsque je communique ma crainte de chuter, elle me tient la main et affirme : « on va te tenir ». Ces rôles inversés m'interpellent et me font dire qu'elle a probablement suffisamment confiance en elle pour m'assurer de son aide. Elle place ensuite les deux boudins horizontalement, se couche dessus et déclare « je m'enroule ». Elle s'aide des mains pour parvenir à dépasser les rouleaux et se retrouver au sol et apostrophe ensuite son camarade n'ayant pas achevé son parcours : « t'as pas fini ! Les cerceaux et on s'enroule... » Je suppose que c'est valorisant pour elle de voir ses suggestions appliquées par d'autres, ce qu'elle ne vit pas en classe. Un peu plus tard, tandis que Julien utilise la poutre, Camille semble prendre plaisir à la répétition de l'activité avec les boudins. Elle se couche et les fait rouler sous elle, tantôt en avant, tantôt en arrière. « Eh, regarde ! » s'écrie-t-elle. Cette fois-ci, elle m'interpelle, non pour une aide mais pour porter un regard sur sa proposition. Comme elle est proche du miroir mural partant du sol, je le lui montre et elle se déplace en s'amusant à apparaître et disparaître. « Je me vois plus ! » s'exclame-t-elle. Julien la rejoint et l'imité. Après être entrée dans le jeu d'autrui, Camille a proposé des actions sur un matériel, les a modifiées, les a montrées et faites appliquer. Cela me semble être un sacré cheminement depuis les séances préparatoires où elle n'osait rien toucher dans la salle. Elle s'est détachée de mon approbation, de mes sollicitations, m'interpelle quand elle éprouvait le besoin d'être regardée. D'ailleurs, dans l'activité suivante où elle s'intéresse aux albums, elle refuse ma proposition de lecture : « je regarde toute seule » m'annonce-t-elle...

4. Un partenariat à poursuivre afin que Camille puisse exprimer ses capacités en classe

Le maître G, enseignant et faisant partie intégrante de la communauté scolaire, ne perd pas de vue la finalité de la rééducation. Il a à se questionner sur les capacités intellectuelles et conatives qui sont mises en jeu par l'enfant-élève à travers les médiations, même si le choix de ces dernières ne repose pas directement sur un objectif scolaire. Au fur et à mesure de l'avancée de la rééducation, le rééducateur doit poser une parole sur ces compétences et faire des liens avec la classe dans une

perspective de transfert. En ce début de parcours rééducatif, il me semble que Camille commence à mettre en place des capacités à être élève dans le sens où elle s'inscrit dans des modalités opératoires, sociales et affectives qui sont celles des apprentissages scolaires. Sa capacité à se positionner dans le groupe, tant dans ses attitudes que dans ses prises de parole, est un préalable pour que puisse se vivre le conflit sociocognitif en classe. Son détachement par rapport à mon approbation et mes sollicitations, mon interpellation quand elle a besoin d'aide démontrent qu'elle situe l'adulte dans une perspective d'accompagnement au cours de sa démarche d'autonomisation. La communication de ses démarches et procédures montre une conscientisation de son savoir-faire et une certaine assurance. La prise de risque dans des activités hors de sa zone d'aisance, l'acceptation de l'erreur sont des éléments importants pour les apprentissages : apprendre c'est accepter de commencer à faire ce qu'on ne sait pas faire, construire son savoir à travers des expériences et actions où l'erreur et peut-être l'échec seront rencontrés...

Faire des liens en séance, poser une parole devant Camille est une condition nécessaire mais non suffisante. Le transfert s'appuie obligatoirement sur le partenariat. L'évaluation de la dynamique d'évolution de Camille est à mener avec les différents acteurs concernés, en fonction des objectifs définis dans le projet d'aide. Qu'en est-il des conduites émotionnelles de Camille en classe ? Quelle est son attitude face à une tâche ? Comment s'adapte-t-elle à une situation nouvelle ? Sur le plan de la socialisation et de la communication, quelle est sa relation avec l'adulte, sa sociabilité dans le groupe, dans la classe ? Ces interrogations sont adaptables à la sphère familiale : conquête de l'autonomie dans la vie quotidienne, dépendance à l'adulte, investissement dans l'activité etc. Il s'agit également de se questionner sur l'acquisition de compétences de grande section : y a-t-il des progrès, des conséquences sur le plan des évaluations scolaires ? Un réajustement du projet doit avoir lieu dans deux semaines ; j'ai choisi de rencontrer simultanément l'enseignante et les parents de Camille avec cette dernière puisque les relations école / famille me semblent sereines. Par nos échanges, nous croiserons nos regards, pourrons faire des liens entre nos constats, reviendrons sur nos objectifs en présence de Camille et avec la possibilité qu'elle intervienne. C'est un temps d'évaluation externe pour moi : si la progression constatée s'inscrit seulement dans le cadre rééducatif, j'aurai à me questionner sur ma démarche et mes attitudes vis-à-vis de cette élève...

Conclusion

En commençant la rédaction de ce mémoire, je n'avais pas imaginé à quel point le travail de maître G s'ancre dans une dimension relationnelle et s'envisage dans un partenariat étroit. J'ai pris conscience que s'entretenir avec l'enseignante et la famille, en présence de l'enfant qui se sent autorisé à entreprendre une démarche, est essentiel pour qu'il soit porteur d'un désir de changement. Tout au long de ce dossier, je mets en avant que l'enseignant de réseau doit être convaincu que c'est l'élève qui fait sa rééducation. Nous ne sommes pas dans la clinique du symptôme mais dans celle du sujet donc le sens que son attitude prend pour lui. Par un changement d'attitudes et de situations en fonction de ses modifications d'hypothèses, le maître G accompagne en espérant s'avérer aidant mais n'est pas l'expert des certitudes. Dans la pratique, parvenir à des médiations co-choisies amenant à la zone d'espace potentiel où l'enfant peut évoluer, où l'on arrive au symbolique et au scolaire est loin d'être évident. Analyser finement le vécu des séances, remettre en question ce qui a été perçu précédemment, réfléchir à son attitude et en quoi elle a pu ou non être porteuse, effectuer des allers et retours entre ses perceptions et les hypothèses explicatives nécessite un gros investissement tant intellectuellement qu'émotionnellement ! Il faut de plus accepter d'avoir des intentions sans savoir si elles sont bonnes, se risquer. Je mets partiellement en lien mon cheminement et celui de Camille : être suffisamment assurée au niveau interne pour accepter de ne pas savoir tout de suite mais oser agir, réorganiser sa pensée, prendre conscience de sa stratégie face à la difficulté, prendre en soi d'autres procédures... Je saisis toute l'importance du fonctionnement en réseau avec des synthèses, l'intérêt des échanges avec des collègues G afin de prendre de la distance dans l'analyse, modifier des orientations, ouvrir ses hypothèses... Je me rends compte que dans ma classe, j'ai souvent passé du temps à réaliser des préparations avec des objectifs concernant l'acquisition de procédures expertes, en souhaitant que mes élèves comprennent mais finalement pas qu'ils apprennent ; je pense régulièrement à Axel...

A l'heure où je clos ce mémoire, je ne peux m'empêcher de faire un parallèle entre ma position de maître G et le contenu d'un article écrit par Daniel Paquette remis récemment par l'un de mes professeurs d'IUFM. Il s'intitule *La relation père-enfant et l'ouverture au monde*. L'auteur souligne le besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser pour apprendre à faire confiance en ses propres capacités à faire face à l'étrangeté de son environnement et oser ainsi explorer et acquérir son autonomie. Pour Daniel Paquette, même si les rôles peuvent être inversés, la mère assure celui de la sécurisation, de la stabilité tandis que le père est l'activateur, une fois cette première établie, d'une déstabilisation qui va permettre à l'enfant d'apprendre à ajuster ses émotions « *suscitées par la confrontation à la nouveauté, à l'étrangeté* ». J'ai la sensation qu'en rééducation il me faut assurer ces deux fonctions : établir un climat sécurisant puis peu à peu par

des effets de surprise, de frustration, de détournement, amener l'élève à se confronter à sa difficulté et à trouver le moyen de la dépasser ...

DEMANDE D'AIDE AU RESEAU

Nom et prénom de l'élève : Camille

Date de naissance : 12/10/2007

Classe : Grands Ecole : Maternelle Prédennarde

Nom de l'enseignant : _____

Date du signalement : Octobre 2006

MOTIF DE LA DEMANDE :

COMPORTEMENT : X Bizarre - Ne parle pas un peu ^(même aux autres)
→ Est parfois au bord des larmes - Semble malheureuse -
"En souffrance" - Blocage dans certains domaines (sport)
de papa l'a griffé au visage ! - 1^{ère} année à l'école (vient de Calais)

APPRENTISSAGE : - Enormes problèmes en graphisme - Ne semble pas avoir beaucoup d'acquis scolaires... (mauvaise tenue de crayon ----) -

AUTRES : _____

❖ Quels sont les domaines dans lesquels il réussit ou qui le motivent ?
(PRECISER) :

Progrès en écriture / en lecture /

forme(s) d'aide lui avez-vous proposé dans la classe ?

PPAP (BO 44 du 26 novembre 1998)

- P.A.I.

- Décloisonnement. Groupe de besoin.

- Outils :

- Pédagogie différenciée (groupe de besoins...)

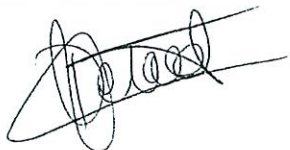
❖ Que pensent les parents des difficultés signalées ? - Non signalé aux parents -

De quelle(s) forme(s) d'aide a-t-il bénéficié ou bénéficie-t-il à l'extérieur de l'école (médicale, paramédicale ou sociale) ?

Joindre les évaluations CE2 : du maître

de l'équipe

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT



SIGNATURE DU DIRECTEUR

	SES REUSSITES	SES DIFFICULTES	OBJECTIFS ET ACTIONS
<p>Pour l'enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - des progrès en numération - commence à rire en classe quand elle ne se sent pas évaluer 	<ul style="list-style-type: none"> - ne répond pas en grand groupe - ne communique peu, même avec les autres camarades - craint l'adulte - n'ose pas faire (graphisme - motricité) 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail presque toujours en atelier dirigé... - Valorisation des réussites - leur donner des responsabilités
<p>Pour les parents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reportent le travail scolaire - l'arrête - joue seule ou avec une de ses grandes sœurs - a une ceinture de classe qui vient maintenant chez elle 	<ul style="list-style-type: none"> - n'aime pas le changement de personne - grande timidité - du mal à se séparer de sa mère - peu de socialisation (maladie et déménagement) 	<ul style="list-style-type: none"> - La laisser plus faire seule (débiter - s'habiller)
<p>Pour l'élève</p>	<p>répondre ses besoins comptes</p>	<p>travailler sans la consigne</p>	<p>comprendre toute seule</p>
<p>Pour le maître G</p>	<ul style="list-style-type: none"> - accepte les règles - communique par le regard - souriante - accepte l'aide de l'adulte - a des capacités (entendre le mot identique au modèle, identifier les chiffres...) 	<ul style="list-style-type: none"> - dépendante de l'adulte - ne s'autorise pas à agir et à penser par elle-même - parle peu - adhésive pour son imagination (récitatives - suite d'histoires) 	<ul style="list-style-type: none"> - aider à prendre conscience de ses capacités (au niveau motivationnel) - montrer le plaisir à chercher, à s'exprimer - engager un détachement par rapport à la pensée de l'adulte

Signatures :

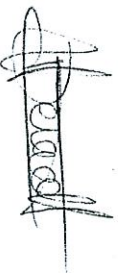
l'élève

ses parents

son enseignante

son enseignante du réseau






PROJET INDIVIDUEL

Camille

Année scolaire 2006/2007

Née le 12/10/2001

Cycle 2 ; classe de grande section

Ecole maternelle du Brédénarde / Classe de madame Deraedt

Motif de la demande d'aide

Celle-ci a été rédigée en octobre 2006, malgré des réticences par peur d'une stigmatisation. L'enseignante est interpellée par Camille car elle lui semble être « en souffrance ». Elle parle peu, qu'il s'agisse de communiquer avec ses camarades ou l'adulte. Elle semble triste.

Camille rencontre des blocages en éducation physique et sportive et connaît des difficultés en motricité fine (graphisme). Cette crainte à agir se retrouve dans des activités créatives comme les arts visuels.

Enfin, elle est peu autonome.

Entre la demande d'aide et le projet individualisé d'aide, des progrès en lecture et écriture se confirment. Camille est également plus souriante et commence à parler.

Les interprétations de l'enseignante ne mettent en cause que la famille.

Présentation de Camille à travers les entretiens parentaux

C'est la cadette de trois filles, ses grandes sœurs étant âgées de 12 et 14 ans. Sa mère, intimidée, parle d'une voix douce. Elle met en avant le fait que Camille a très peu vécu sans elle, qu'elle est habituée à un adulte et apprécie peu d'être avec les autres. Elle avoue beaucoup la couvrir.

Durant le premier entretien, Camille échange des regards et sourires avec moi. Elle ne parle qu'en utilisant un ou deux mots en réponse à une sollicitation. De manière générale, elle adopte une posture figée. Elle préfère feuilleter des albums plutôt que dessiner (création ?) et l'écriture de son prénom engendre de fréquents arrêts et des regards aux adultes présents.

Lors du second entretien pour le projet d'aide individualisé, madame aborde la faible autonomie de Camille et son manque d'initiatives : à la maison, c'est elle-même qui fait tout à sa place, jusqu'au ramassage d'un papier. De son mari elle ne dira rien, même après que je l'ai nommé afin de connaître sa vision des faits.

Camille est attentive et analyse ses réussites et difficultés avec pertinence. Son objectif est en lien avec sa problématique.

J'apprends également qu'à la maison, elle aime reproduire du travail scolaire.

Atouts et difficultés repérés lors des séances préparatoires

Rapport à la loi

Camille est dans une attitude de soumission à l'adulte, dont elle attend l'approbation. Elle accepte les règles et attend d'avoir explicitement l'autorisation pour agir.

Relation à autrui

Ses réticences à venir avec moi se sont estompées. Elle est complètement dépendante de l'adulte qui doit l'interpeller, encourager, gratifier. Elle communique beaucoup par le regard et le sourire. Elle accepte la proximité de l'adulte, son intervention, son aide, son point de vue autre.

Elle laisse son camarade s'accaparer le matériel, prendre son tour au jeu, contredire son intention sans réagir : elle est passive.

Curiosité ; désir d'apprendre ; capacité à donner du sens à l'école

Camille ne semble pas anticiper les consignes mais peut-être est-ce à relier avec son attitude d'attente d'intervention d'un adulte. Elle se souvient de l'activité choisie la séance précédente mais ne manifeste pas d'attrait particulier pour les jeux. Elle exécute ce qu'on lui demande de faire. Par contre elle tient à emprunter un second album, montrant ainsi son intérêt pour le livre. Elle a un projet en peinture mais le modifie en cours de réalisation, oubliant l'intention de départ. Elle éprouve des difficultés à faire des choix d'activité.

Approche des situations problèmes ; attitude face à la difficulté

Camille attend que l'adulte vienne, l'encourage voire agisse avec elle pour commencer, même quand elle sait faire. Elle est en retrait, ne prend pas le risque de se tromper, recherche l'approbation avant d'agir. Face à la difficulté dans un jeu, elle utilise des stratégies d'évitement. Elle modifie son projet en le simplifiant avant même d'avoir essayé. Elle persévère quand elle a quelqu'un à ses côtés, entrant ainsi dans le désir de l'adulte. Elle a besoin d'être mise en confiance dans ses compétences.

Quand elle ne parvient pas à résoudre un problème pratique, elle renonce et ne sollicite pas d'aide.

Capacité à construire une réponse personnelle

Durant le jeu moteur, lors de la troisième séance préparatoire, elle prend des initiatives : elle modifie son attitude afin de récupérer davantage de matériel ; elle élabore une stratégie pour atteindre une boule hors de sa portée.

Capacité à différer

Elle accepte les étapes d'une préparation matérielle, les verbalisations avant l'action, n'est pas dans l'impulsivité. Elle est calme et appliquée durant l'activité, ne recherchant pas le résultat immédiat.

Rapport aux objets

Il est absent au départ. Camille observe, montre et nomme mais ne manipule pas sans y être explicitement encouragée. Elle ne sort pas le matériel des sachets en phase de découverte et le rangement d'un jeu se fait avec beaucoup de précautions.

Rapport au corps

Le graphisme est difficile. Le lancer de dé est maladroit, elle n'adapte pas la force du jeté à l'espace disponible. Les boules atteignent peu souvent les quilles : Camille n'est pas dans la maîtrise du geste. Elle n'évalue pas la distance et se cogne en ramassant un objet.

Elle est souvent statique.

Espace/temps

Camille éprouve des difficultés à orienter son bonhomme. Elle n'utilise pas l'espace à sa disposition. La copie est difficile lorsqu'elle s'éloigne du modèle. Elle se repère dans le livre par rapport à la lecture à voix haute.

Causalité

Sur un album inconnu, elle nomme les éléments de l'illustration sans faire de lien. Elle propose une suite d'histoire cohérente.

Langage

Camille montre du doigt sans parler. Elle énonce peu de phrases complètes car n'est jamais dans la spontanéité : elle répond à la demande de l'adulte, partiellement donc (quelques mots).

Fonction symbolique

Le processus est peu visible lors des jeux. Elle donne simplement le prénom de ses camarades aux figurines. Dans le travail scolaire, elle relie l'écriture chiffrée au nombre d'éléments.

Imagination

Camille est dans l'imitation et la reproduction toutes les fois où l'adulte intervient. Elle propose une suite très courte à une histoire mais peut-être est-elle gênée par le fait de s'exprimer à haute voix. Elle reste distante de la fiction même sur des thèmes pouvant engendrer la peur : on peut penser qu'elle différencie la réalité du « pas vrai ». Elle ne semble pas parasitée par un imaginaire débordant.

Elle ne crée pas de scénarios même avec des figurines très symboliques et semble gênée lorsque je tente de l'inclure dans un des miens. Son imagination est-elle pauvre ?

Affectivité

Elle semble bloquée par une certaine crainte d'agir. Elle manifeste cette contraction par une gestuelle (mains tripotées). Peu expressive, elle ne manifeste pas d'émotions.

Hypothèses

Camille semble se situer dans une problématique de séparation engendrant une certaine inhibition.

Elle est dans une certaine immaturité. Grandir, c'est remettre en question la relation avec une mère qui entre dans ses désirs (omnipotence). Le père est très peu mentionné...

Concernant sa timidité, sa difficulté à communiquer...

Sa mère ayant posé une parole sur ses difficultés relationnelles, sa timidité, Camille s'identifie peut-être à elle et vivrait le fait de changer d'attitude comme une trahison...

Elle connaît un cadre fixe, a passé beaucoup de temps avec sa mère. Peut-être craint-elle l'inconnu de la rencontre avec quelqu'un d'autre que celle-ci, vit-elle cela comme quelque chose d'insécurisant. L'enseignante indique que peu à peu, elle commence à se sentir plus à l'aise.

Concernant sa difficulté à oser agir, son manque d'assurance

Sa passivité à la maison consécutive à une mère qui fait tout à sa place engendre une maladresse dans son rapport au corps, une motricité fine peu assurée qui ne mettent pas Camille en confiance.

Concernant sa dépendance à l'adulte

Ayant peu expérimenté, elle a peur de mal faire et recherche l'approbation de l'enseignante ; c'est la conséquence d'un manque d'assurance.

Peut-être cherche-t-elle à recréer une relation duelle comme avec sa mère, ce qui la sécurise.

Concernant sa posture figée et son manque d'efficacité scolaire

L'absentéisme lors des premières années de scolarisation suite à des maladies et un déménagement l'ayant éloignée de l'école entre avril et septembre peut être un facteur d'explication.

Du fait de l'encadrement dont elle a bénéficié, Camille qui n'ose agir a-t-elle conscience qu'elle peut réfléchir et produire seule ? On observe un manque d'autonomie de la pensée, il faut un adulte pour la déclencher. Pour cette raison, Camille s'ancre dans la répétition.

Elle semble vivre un grand décalage entre le fonctionnement scolaire et ses exigences et le milieu familial. La maîtresse de Camille paraît avoir une personnalité très différente de sa mère : une voix moins douce, une attitude plus assurée. Elle fait des remarques qui ne déresponsabilisent pas Camille contrairement à sa mère qui se contente de culpabiliser. L'enseignante a des exigences clairement énoncées pour le CP.

Objectifs des actions menées autour de Camille

Pour l'enseignante

- * La sécuriser en l'intégrant dans des petits groupes où la maîtresse est présente
- * Valoriser ses réussites
- * Lui donner des responsabilités en exprimant le plaisir qu'on peut avoir à faire soi-même.

Pour les parents

- * Lui donner des occasions d'agir seule dans la vie quotidienne : débarrasser la table, s'habiller seule etc.
- * Valoriser ses actions en autonomie

Pour le maître G

- * L'aider à prendre conscience qu'elle a des capacités, en verbalisant tout ce qu'elle a mis en œuvre pour réussir la tâche.
- * Lui montrer le plaisir qu'on peut avoir à chercher, dédramatiser l'erreur ; montrer que la curiosité, les émotions sont intéressantes (elles permettent les désirs et projets de découverte de l'inconnu, moteurs d'une curiosité intellectuelle)
- * Engager un détachement pour qu'elle se rende compte que ce qu'on pense nous n'est pas ce qu'elle pense elle.
- * Séparer les liens affectifs et cognitifs : une relation de qualité peut s'engager autour du savoir

Médiations

Elles ont pour objectif de penser par soi-même au plan moteur puis au plan intellectuel, afin de se dégager de l'emprise par une surprotection de la maman.

Jeux moteurs : afin qu'elle puisse explorer son potentiel moteur, prendre des risques, oser faire ; habiter son corps, agir pour elle et non pour faire plaisir, prendre conscience de ses émotions corporelles, les verbaliser ; découvrir qu'il y a plusieurs façons d'associer les actions (combinatoire), qu'on peut « faire autrement ».

Jeux symboliques : afin de solliciter son imagination, pouvoir dire et faire (s'autoriser) dans le faire semblant qui assure une protection (ce n'est pas Camille qu'on regarde) ; oser inventer des situations personnelles

Histoires, travail autour de l'album : afin de développer l'imagination et le plausible, la capacité d'anticipation en respectant un lien de causalité

Activités d'expression : afin de ne pas être dans la répétition, de prendre plaisir à créer, explorer ses possibilités créatives

Jeux stratégiques : afin d'échanger ses procédures avec d'autres et mettre en valeur sa façon de penser

Médiation du groupe : afin de découvrir que chacun pense avec son propre système de pensée donc de façon différente et qu'on peut échanger sur son imaginaire, ses stratégies sans être détruite ; afin de se détacher d'une dépendance à l'adulte et de s'affirmer face à quelqu'un qui nie les intentions qui ne sont pas siennes.

Mise en place de l'aide

Le vendredi de 13h45 à 14h30, avec un camarade.

Evaluation intermédiaire (interne et externe) programmée le 3 avril

PROJET DE GROUPE Julien et Camille

Ces deux élèves de grande section ne sont pas dans la même classe. Ils ne se connaissent pas car ils viennent tous deux d'une autre école. Il s'agit donc d'une véritable « rencontre » car ils ne sont influencés ni par les remarques de l'enseignante ni par le regard de leurs camarades.

Camille et Julien, pour des raisons probablement différentes, semblent être inhibés. Ils paraissent peu attirés par les activités scolaires, même ludiques, ou du moins ne le manifestent pas. Un manque d'autonomie est également signalé par les enseignantes.

Ce que peut permettre le groupe à Julien et Camille

Une sécurisation pour une stimulation

On peut penser que le fait d'être à deux face à la difficulté à oser faire fasse naître une certaine complicité, rassure (je ne suis pas seul(e) à vivre cela), soit encourageant et stimulant. En principe, aucun ne doit prendre le pouvoir et écraser l'autre.

Des interactions, de la communication

Julien et Camille, tout en étant dépendant de l'adulte, lui parlent peu. Le groupe va permettre une distanciation du maître G qui va veiller à solliciter les relations entre pairs.

Une individuation

On peut espérer que chacun prenne sa place dans le groupe, ose apporter ses idées, partager ses ressentis...dans les divergences comme les convergences.

L'intérêt particulier pour Camille

- * S'affirmer face à quelqu'un qui nie son intention différente de la sienne
- * Se détacher d'une dépendance à l'adulte référent qui renforcerait encore la problématique de séparation

L'intérêt particulier pour Julien

- * Accepter le contact, la proximité de sa camarade (jeux moteurs)
- * Accepter l'interférence de la pensée d'autrui
- * Mesurer la conséquence de ses actes et paroles sur autrui

Bibliographie

OUVRAGES

- Serge Boimare *L'enfant et la peur d'apprendre* Dunod 1999
- Marie-Françoise Chesnais *Vers l'autonomie- L'accompagnement dans les apprentissages* Hachette Education 1998
- Mireille Cifali *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* PUF 2005
- Yves De La Monneraye *La parole rééducatrice* Dunod 2002
- Jeannine Duval-Héraudet *Une difficulté si ordinaire – Les écouter pour qu'ils apprennent* EAP 2001
- Hubert Hannoun *L'attitude non-directive de Carl Rogers* ESF 1972
- Maryse Métra *La première rentrée* EAP 2000
- Carl Rogers *Le développement de la personne* Dunod 1968
- Donald Woods Winnicott *Jeu et réalité* Gallimard 1975

OUVRAGES CONSULTÉS

- Henri Atlan *Tout, non, peut-être. Education et vérité* Seuil 1991
- Annie Birraux *Le psychiatre face à l'école* Casterman 1980
- Françoise Dolto *Au jeu du désir* Seuil 1981
- Françoise Dolto *L'échec scolaire (Essais sur l'éducation)* Presses Pocket 1989
- Roger Dorey *La relation d'emprise* Nouvelle revue de psychanalyse 1981
- Martine Meirieu *Se (re)connaître par le théâtre : école, éducation spécialisée, formation* Chronique sociale 2002
- Jean-Paul Sartre *L'existentialisme est un humanisme* Gallimard 1996
- Donald Woods Winnicott *Processus de maturation chez l'enfant* Payot 1970

ARTICLES

- Jacques Ardoino *L'accompagnement en tant que respect de l'autre* Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004
- Bernard Aucouturier *L'expressivité psychomotrice* Pratiques corporelles n°19 1985
- Jean-Louis Beratto *Peur d'apprendre, peur de se séparer ?* Actes du XIIIème congrès de la FNAREN 1997
- Jacques Bernardin *Ces élèves « hors sujet »* Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004

Ivan Darrault-Harris *Pour que l'imaginaire se fasse création : les conditions du changement*
Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

I. Darrault-Harris, B. Aucouturier, J.L. Empinet *La pratique psychomotrice* Doin 1984

François Dubet *Ecole, familles : le malentendu* Textuel 1997

Michèle Dupuy *Winnicott, un maître à penser pour les pédagogues auprès d'enfants gravement perturbés* Les cahiers de Beaumont n°67 mars 1995

Grégoire Evequoz *L'approche systémique des troubles de l'apprentissage* Revue Psychologie scolaire n°60 1987

Bernard Golse *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires* Les cahiers de Beaumont n°74 1997

Anne-Marie Gosselin *Le jeu du rééducateur* Revue Eduquer n° 3 L'harmattan 2002

Dominique Guichard *Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire*
Psychologie et Education n°31 1997

Jean-Jacques Guillarmé *De l'intérêt bien compris du silence et du dire de l'adulte dans quelques situations de rééducation* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

Jean-Pierre Klein *La rééducation est une symbolisation accompagnée* Actes du XVIIIème congrès de la FNAREN 2003

Annie Langlois *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre* La nouvelle revue de l' AIS n°18 2002

Jacques Lévine *Trente ans de lutte contre la méconnaissance du travail des rééducateurs*
Actes du XIXème congrès de la FNAREN 2004

Jacqueline Liégeois, Eric Champ et Paul Fernandez *Le travail du jouer en rééducation* Les cahiers de Beaumont n°69 1995

Daniel Marcelli *La place du désir dans l'apprentissage* revue Erre mai 1992

Nicole Martin *En rééducation, parler ou se taire* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

Philippe Meirieu *Eloge de l'ignorance* Cahiers pédagogiques n°302 1992

Maryse Métra *Entre nous soit dit : le travail du rééducateur au cycle 3* Actes du XVIIème congrès de la FNAREN 2001

Jacqueline Raulo *Les médiations corporelles corps, voix, rythme* Revue Erre n°15 1997

Suzanne Robert-Ouvray *Le corps, étayage des identifications* Actes du XVIème congrès de la FNAREN 2000

Pierre Teil *Qui a peur du loup ?* Actes du XVIII congrès de la FNAREN 2003