



HAL
open science

Apprentissage et corps : raccords

Juliette Audouard

► **To cite this version:**

| Juliette Audouard. Apprentissage et corps : raccords. Education. 2008. dumas-00689591

HAL Id: dumas-00689591

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689591>

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.

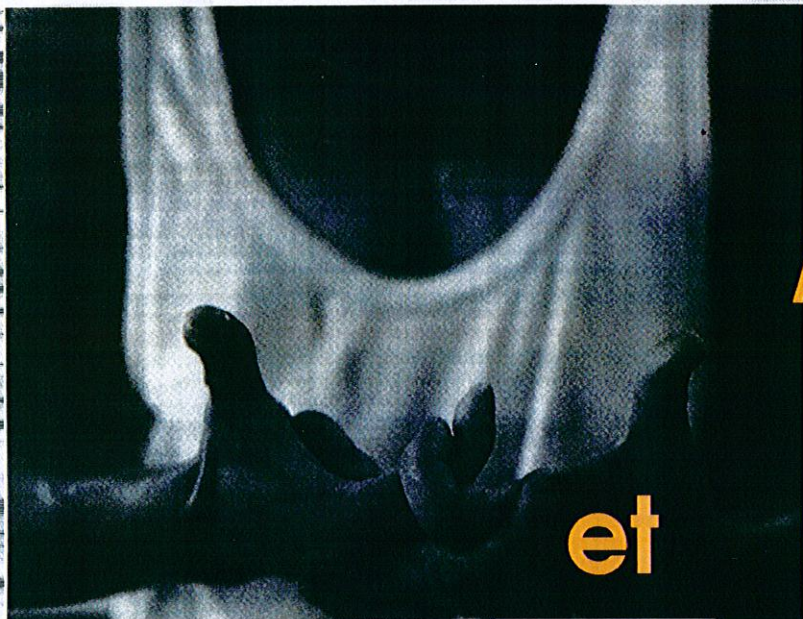
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAPA-SH

TEM 08
ASH-G 02

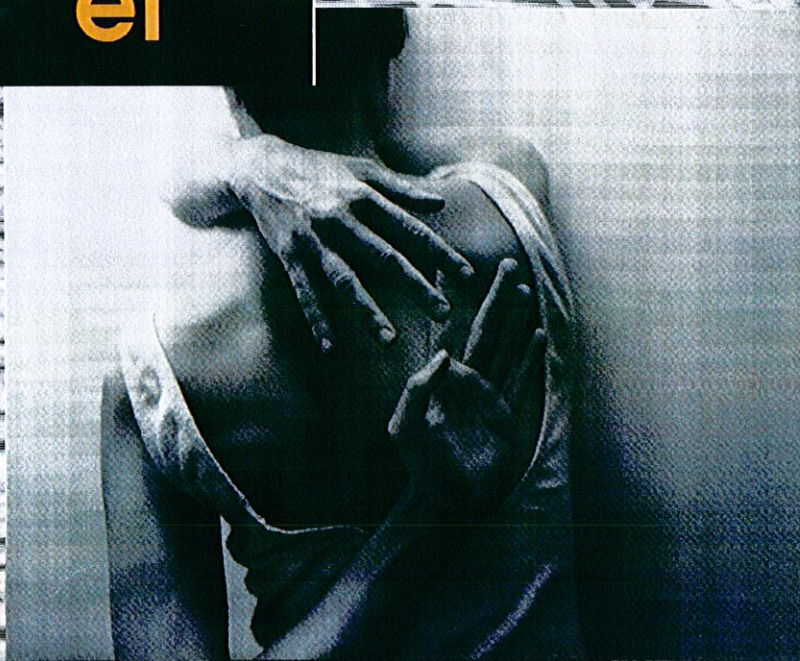
juliette AUDOUARD

Option G



Apprentissage

et



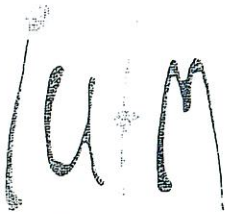
Corps

Raaccords

Session 2008



IUFM LILLE



Nord - Pas de Calais

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~~ M¹lle **AUDOUARD Juliette**
né(e) le **13 10 1981**
à **SEclin**
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~~ M¹lle **Audouard Juliette**

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Apprentissages et corps : raccords.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du Site 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 l'Administrateur provisoire de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

Sommaire du mémoire

pages

Introduction	p1
<u>I.1Le corps</u>	p3
a-Le corps dans le développement de l'enfant	p3
b- « tout est langage »Dolto	p5
<u>I.2La souffrance</u>	p7
a-Appports théoriques	p7
b-La souffrance exprimée par un corps noué	p9
<u>II.1La pratique rééducative</u>	p12
a-les fonctions du maître G dans les textes officiels	p12
b-le cadre rééducatif	p13
<u>II.2Les médiations</u>	p15
a-les médiations permettent de se décentrer de son symptôme	p15
b-les effets que suscitent les médiations	p16
c-le langage intériorisé permet à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il fait	p17
d-l'individuation du sujet et le désir d'apprendre	p19
<u>III le cheminement avec Kilian</u>	p20
1.les rencontres avec les différents partenaires	p20
a-la demande d'aide	p20
b-l'entretien de clarification	p20
c-l'entretien avec la famille	p21
2.les séances préalables	p22
3.entretien avec la famille pour la signature du PIA	p26
4.les séances rééducatives	p27
Conclusion	p30

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

Dès lors que l'enfant revêt son statut d'élève, il doit avoir une attitude attendue par l'école, entrer de facto dans les apprentissages. Cela suppose que l'enfant soit en mesure d'accepter des contraintes : « *C'est prendre un risque, faire preuve de courage, assumer une déstabilisation affective et cognitive, rencontrer l'erreur, peut-être l'échec, la blessure narcissique.* »¹

Or certains enfants ne peuvent y parvenir du fait de leur fragilité psychique et des soucis de leur vie quotidienne qui parasitent leur réflexion. Une peur d'apprendre est alors créée par cette angoisse, le vide et le manque de confiance. Ces causes s'enchevêtrent jusqu'à causer une inhibition corporelle chez ces élèves.

Comment, alors, peuvent-ils entrer dans les apprentissages ?

Parfois la souffrance ressentie est si grande qu'elle se manifeste par leurs attitudes corporelles. L'école peut être le lieu d'expression de ce malaise. « *Elle est l'endroit idéal pour prendre en compte le corps de l'enfant, pour lui permettre de s'épanouir et d'accéder en même temps à l'acquisition du savoir.* »²

Or parfois, l'enfant a des comportements inadaptés, ce qui laisse l'enseignant face à une situation inhabituelle. Il faut alors interpréter ces gestes pour essayer de « décoder » la raison du malaise. N'allant pas jusqu'à des comportements non adaptés à la situation, certains élèves entrent dans des jeux moteurs, mais ne sont pas capables de transférer les acquis.

C'est pour amener ces élèves à se sentir bien dans le cadre scolaire, être en état d'apprenant, qu'ils en éprouvent du plaisir que j'ai voulu suivre la formation CAPA-SH.

« *En se racontant en même temps qu'en jouant ses histoires avec le rééducateur, l'enfant va pouvoir reconstruire sa propre histoire.* »³

Je conçois le cadre rééducatif comme un espace privilégié dans lequel l'enfant peut, au travers des médiations (proposées et choisies) percevoir, ressentir et procéder.

¹ Michel Tozzi, *L'acte d'apprendre*, les cahiers pédagogiques n°302, 1992.

² Martine Guillois et Marcelle Lemaire, *Un corps à vivre*, éditions Chronique sociale, mai 1999

³ Yves De La Monneraye, citation lue sur le site internet de Yvan Raymond.

Par la rééducation, l'enfant est amené à comprendre qu'apprendre est plaisant. Il prend plaisir dans la découverte de son propre mode de fonctionnement. Il peut agir sur son corps et faire intervenir son histoire.

Comment cette perception, au travers du corps, peut amener l'élève à prendre conscience de ses procédures (en fin de la rééducation) et à en prendre plaisir nonobstant ses difficultés psycho-affectives qui peuvent faire écran ?

En quoi la rééducation peut-elle amener l'élève à accéder au plaisir d'apprendre par le biais de certaines formes de prise de conscience de ses procédures et du plaisir dans la réflexion à partir de la représentation mentale des activités corporelles ?

Les enfants peuvent éprouver du plaisir dans l'action. Cependant, peuvent-ils en éprouver dès qu'ils ont pris conscience de leurs stratégies mises en œuvre dans le jeu ?

A cause de leur vie personnelle, certains élèves ne sont pas en mesure de percevoir le plaisir d'agir comme le plaisir à penser. L'action n'est pas, pour eux, significative d'une représentation de l'action.

I. Le corps.

a- Le corps dans le développement de l'enfant.

Dès sa naissance, le bébé s'éveille par sa sensorialité. Par l'intermédiaire de ses cinq sens, il découvre, avec surprise, son environnement. De ce fait l'enfant prend du plaisir en agissant. Par son corps, il désire continuer à agir, à apprendre pour ressentir à nouveau le plaisir.

Piaget explique le développement de l'enfant en terme de stades. De sa naissance à dix-huit mois, l'enfant se situe dans le stade sensori-moteur.

Durant cette période, le bébé est privé de langage. Il s'exprime et ressent par ses gestes. Il agit par réflexe.

Lors de la phase d'assimilation, l'enfant acquiert les schèmes moteurs. Il agit dans le but d'accomplir une fonction précise. Au début, le bébé pleure parce qu'il a faim en réponse à une crispation musculaire stomacale. Par la suite, il réitère ses pleurs pour réclamer à manger. Ceux sont pour Baldwin, des « *réactions circulaires* » : l'enfant répète son schème moteur en raison d'un résultat intéressant et d'un plaisir vécu. Le plaisir que lui procure l'ingestion de nourriture l'incite à de nouveau réclamer par ce même cri. L'enfant est alors centré sur lui-même.

De quatre à huit mois, il prend conscience de l'intervention d'un objet extérieur lors de la phase secondaire. Par exemple, un enfant joue avec la ficelle de son mobile puisqu'en la tirant il entend de la musique et en éprouve du plaisir. Ce n'est plus son corps seul qui lui procure du plaisir mais il en devient un média.

De huit à douze mois, lors du stade de coordination circulaire, l'intelligence se manifeste par l'intentionnalité. L'enfant agit par but, son geste est dirigé.

Il me semble que l'auteur conçoit l'intelligence comme une capacité à mettre du sens sur ce qui nous entoure, par l'action. Le fait de mémoriser les conséquences de ses actions permettrait à l'individu de mettre du sens à ces dernières.

L'enfant apprendrait alors, simplement, en agissant. L'auteur, me semble-t-il, ne prend pas en compte la dimension sensorielle et affective. Chaque enfant agirait de la même manière. Or les schèmes moteurs se répètent parce que le sujet éprouve du plaisir. Mais pour chaque personne la notion du plaisir est relative.

D'autres auteurs ont élaboré des théories afin d'expliquer le développement de l'enfant. Henri Wallon semble être le plus proche de la théorie piagétienne : il parle aussi de stade de développement.

Mais l'auteur se différencie par le fait qu'il accorde une place majeure à l'environnement de l'enfant.

*« L'enfant témoigne, dès les premières semaines, d'une sensibilité affective dont les manifestations s'organisent graduellement, de manière à réaliser, vers l'âge de six mois, le système entier des émotions capitales...l'empreinte psychique du comportement à cette période est celle d'une fusion avec le milieu humain dont l'enfant dépend entièrement, étant incapable de survenir seul à ses besoins élémentaires...Ce début de l'être humain par le stade affectif et émotionnel...oriente ses premières intuitions vers autrui et met au premier plan chez lui la sociabilité. »*⁴

Pour Wallon, l'enfant cherche avant tout à exprimer ses besoins. Comme il n'a pas la parole, c'est par ses actions qu'il interagit avec son entourage. Cela crée des émotions chez l'enfant. Ces émotions sont exprimées par les mouvements.

Les manifestations motrices correspondent à des décharges musculaires qui se propagent de façon chaotique et impulsive dans tout le corps en affectant le tonus musculaire. C'est le stade impulsif de zéro à trois ans.

Lors du stade suivant, (le stade émotionnel qui se déroule de deux mois à un an) la communication devient émotionnelle.

L'enfant cherche alors à interagir avec son environnement. C'est une première forme de sociabilité. Lorsqu'il agit, non seulement l'enfant ressent des choses différentes mais il mémorise les conséquences de ses mouvements sur son entourage. Dès qu'il bouge, l'enfant voit, dans les yeux des personnes qui l'entourent, les émotions qu'il suscite. Il fait des liens entre ce qu'il ressent et ce qu'il détecte dans les émotions de son entourage.

A cet âge, le jeune enfant est dépourvu de langage, seules ses actions sont des signifiants pour son entourage. Le corps de ce petit être est le terrain d'expression de ses ressentis. Les adultes échangent avec le bébé en décryptant ses gestes et cris.

*« Chez l'enfant, à chaque étape se modifient les structures anatomiques ou fonctionnelles. C'est d'une incessante action réciproque entre ses expériences et l'avènement de ces facteurs que sont faits les progrès. »*⁵

⁴ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976

⁵ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976

Pour l'auteur, lorsque le sujet acquiert le langage, cela ne disparaît pas. Le corps est toujours un outil d'interprétation. « *Le langage permet de donner les règles de la vie sociale* ». La parole permet de mettre du sens aux choses. Selon Wallon, « *si la représentation n'est pas connotée par des mots alors elle n'est pas fixée par la pensée.* » Or, un enfant peut être en mesure de parler et pour autant ne pas avoir les mêmes représentations que les autres. C'est pourquoi, il me semble important de garder en mémoire que le corps exprime aussi des choses. Ça n'est pas parce qu'un être parle qu'il dit tout de lui.

b- Dolto, « Tout est langage ». ⁶

Dans ce livre, Françoise Dolto exprime l'idée selon laquelle tout être, enfant est « *avant tout un être de langage* ».

Le langage n'est pas seulement verbal, il n'est pas uniquement lié à la parole. L'enfant communique, tout petit, par son corps et ressent l'environnement par lui. « *Pour un enfant, tout est signifiant langage, tout ce qui se passe autour de lui et qu'il observe. Il réfléchit dessus.* »

C'est à son entourage d'être à l'écoute de ses gestes pour comprendre ce qu'il dit. De par son métier, elle a reçu en consultation des enfants qui n'allaient pas bien. C'est leur comportement qui alertait l'entourage. Que ce soit un enfant qui avait un comportement inhibé et triste ou un enfant qui se promenait muni d'une besace dans laquelle il compulsait des bordereaux de chéquiers, c'est toujours, pour l'auteur, une façon d'exprimer leur souffrance. Ces enfants n'étaient pas en mesure de mettre en mots ce qui les poussait à agir de la sorte, le seul témoin était leur corps.

« *Pour comprendre ce désarroi qui jouait sur le somatique des enfants, il faut comprendre que tout acte ou dire d'acte concernant la personne structurante de l'enfant [...] que tout ce qui touche à l'agir de ces personnes, à leur dire, à leur comportement, structure l'enfant.* »

L'enfant désire communiquer ses besoins que ce soit par son corps ou par ses mots. Le fait d'être entendu engendre du plaisir chez celui qui émet. Pour l'auteur, l'enfant cherche à communiquer ses désirs et ses besoins, souvent en employant la parole.

Le plaisir sous tend l'œuvre de Dolto. Le plaisir pour le sujet et son entourage de vouloir communiquer. Le sujet s'exprimera par un « *langage kinétique, expressif et*

⁶ Françoise Dolto, Tout est langage, collection Essais, éditions Gallimard, 1994.

esthétique » dans des activités artistiques et mettant son corps en jeu comme la danse par exemple.

Les besoins sont toujours formulés en terme de demande et d'attente d'une réponse. Si l'enfant a mal, il le dit à sa mère pour qu'elle le soulage, le soigne. Son corps peut aussi être le révélateur de cette souffrance qui sera interprétée, ou non, par sa maman. En ce qui concerne les désirs, ils ne sont pas toujours (et heureusement) assouvis instantanément dès leur formulation.

« Les désirs se distinguent des besoins en ce qu'ils peuvent se parler et se satisfaire de façon imaginaire. »

Lorsqu'un enfant désire un jouet mais que les parents ne sont pas en mesure de lui offrir, il peut, par la parole et son imaginaire, satisfaire son désir. Il en éprouvera un plaisir aussi grand que celui d'avoir l'objet. De plus, cela lui permet de se projeter dans l'idée d'avoir cet objet.

« Toujours en parole, justifier le sujet de dire ses désirs et ne pas l'en dissuader ni critiquer [...] Parole, représentation, dessin, mime, modelage, c'est ça qui fait la culture, la littérature, la sculpture, la musique, la peinture, le dessin, la danse, tout cela est représentation de désir et non vécu dans le corps à corps avec l'autre. C'est de la représentation pour communiquer avec un autre ses désirs. »

Que ce soit pour la théorie piagétienne, wallonienne ou pour Dolto, on s'aperçoit que le corps a une place importante dans le développement de l'enfant. Bien sûr, il est révélateur d'un changement chez l'enfant par la croissance mais il est aussi et avant tout bien plus que cela. Le corps est un acteur qui tient un rôle principal dans les premiers temps de l'enfant. Par lui, l'enfant ressent son environnement, de manière peu conscientisée, interagit avec lui. Tout ce qui s'y passe reste ancré à vie. Cela constitue l'identité du sujet.

C'est par la création de liens, que l'enfant pourra donner et mettre du sens aux actes et aux dire. Cette élaboration de sens se fait autant par les mots que par les gestes.

Selon Vygotski, *« le développement sémantique du langage, le développement de la signification des mots est de manière générale inexplicable et impossible [...] le mot évoque en nous sa signification, comme n'importe quelle chose en général peut nous en rappeler une autre. »*⁷ Le sens ne prend pas forme immédiatement, il s'élabore à différents moments. *« La pensée verbale chez l'adulte développé en un mouvement*

⁷ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, page 419, éditions La Dispute, 1997.

linéaire continu sur un même plan, s'effectuant par des voies associatives du mot à sa signification et la signification au mot. »⁸ Cela s'établit en faisant un va et vient permanent, « c'est une formation plus dynamique que statique. »⁹

Le sens peut-être une donnée immédiate mais il ne peut pas être mis en mots tout de suite. Une forme de pensée non raisonnable où il y a une mise en mots viendra plus tard.

Il faut être, à l'âge adulte, surtout travaillant avec des enfants en difficulté, être à l'affût de leurs gestes et paroles mais aussi des nôtres pour essayer de décoder ce qu'ils expriment. Le corps, vu des autres, peut être décodé. Les adultes peuvent proposer des activités qu'aiment les enfants. Ces derniers solliciteront leur corps dont les mouvements pourront être interprétés.

I. 2. La souffrance

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, le corps peut être révélateur d'une souffrance non exprimable par les mots. Cette souffrance peut avoir multiples origines. L'enfant découvre et expérimente, au début de sa vie, le monde par son corps. Toutes choses et actions prennent sens pour lui. « *Dès cette première image qu'est la perception son rôle est essentiel. La réaction perceptive anticipe sur la connaissance de la situation. L'excitant conditionnel peut prendre la valeur d'un signal dans lequel peut être impliquée la signification.* »¹⁰ En effet, un enfant se crée une représentation des choses lors de sa rencontre avec son entourage. Il me paraît donc important de revenir aux premiers stades de la vie de l'enfant. Une mauvaise signification intériorisée par l'enfant peut lui créer une souffrance. Il me semble important de revenir aux premiers stades de l'enfant pour comprendre comment une mauvaise mise en liens peut avoir lieu. Pour cela, nous ferons référence aux auteurs cités précédemment.

a- Apports théoriques.

Il me semble que, pour Piaget, la souffrance peut être ressentie lors du développement de la fonction sémiotique, durant le stade sensori-moteur. Cette dernière permet à l'enfant de pouvoir faire un lien entre un objet absent (sa mère, par

⁸ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, page 420, éditions La Dispute, 1997

⁹ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, page 427, éditions La Dispute, 1997

¹⁰ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976

exemple) et un objet présent (son doudou). Si le bébé n'a pas accès à la fonction symbolique il ne pourra pas faire semblant. Tout sera pour lui, vrai.

De plus, le fait d'agir permet au bébé de créer des liens de causalité. Chaque geste fait par l'enfant a un retentissement sur son entourage. Ce dernier comprend qu'un geste produit une réaction. Si l'enfant sourit, son entourage est content. Donc, pour l'enfant, le sourire est signe de bonheur. Mais l'enfant peut aussi se tromper de signifiant. Cela peut lui occasionner une souffrance. Il n'est peut-être pas en mesure de l'exprimer car probablement il n'en a pas conscience.

Par exemple, un enfant étudie la grenouille qui se voulait aussi grosse que le bœuf à l'école. Sa mère, du fait de la grossesse, a son ventre qui grossit. N'ayant pas expliqué à cet enfant ce phénomène, il n'a pu avoir accès au sens. Il se peut qu'en l'absence de paroles posées il fasse des liens pour trouver une explication : maman fait comme la grenouille donc elle va éclater. Il ne pense plus qu'à cela : sa souffrance personnelle imaginée.

Pour Wallon, deux intelligences sont présentes dans le développement cognitif de l'enfant :

- l'intelligence spatiale à sensations motrices des situations
- l'intelligence discursive.

Cette dernière permet, entre autre, de mettre de l'ordre dans les mots et la chronologie. Elle permet ainsi à l'individu de mettre du sens en ayant agi auparavant, sur ce qu'il a ressenti. L'intelligence pratique se réfère au domaine de la perception. Le corps agit et mémorise les conséquences. « *L'intelligence pratique est, elle aussi, d'autant plus développée qu'elle se fonde sur une aptitude plus étendue à saisir des rapports géométriques ou des positions entre objets simultanément saisis dans le champ perceptif.* »¹¹ Les automatismes permettent au sujet de créer ses propres représentations. Par la suite, l'intelligence discursive permet à l'enfant de revenir sur ce qu'il a vécu précédemment. Il confronte ses représentations à la réalité.

Donc grâce à l'intelligence spatiale, le corps agit avant d'en avoir conscience et par l'intelligence discursive, l'enfant peut faire des liens entre son action et ce qu'il a ressenti. L'absence de création de liens entre ses actes et ses ressentis engendre, chez l'enfant, l'absence de représentations mentales.

¹¹ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976

b- La souffrance exprimée par un corps noué.

Nous avons vu précédemment que l'enfant ressent son corps par son corps.

« *Il prend confiance en lui et construit son identité en s'appropriant ce corps vivant, sensoriel, physique, émotionnel et relationnel.* »¹²

Le corps communique avec l'environnement par le sensoriel et le sensitif.

- le sensitif comprend l'intéroceptif (ce que l'on ressent d'un point de vue organique), le proprioceptif (les muscles squelettiques) et le kinesthésique/équilibre (oreille interne, voûte plantaire et toucher)
- le sensoriel, quant à lui, comprend à la fois le kinesthésique/équilibre et l'extéroceptif. Cela comprend tout ce que l'on ressent par nos cinq sens.

Dès lors que le corps a investi ces deux aspects, le schéma corporel s'établit. Le schéma corporel est « *l'expérience que chacun a de son propre corps mobile ou immobile, dans un certain équilibre spatio-temporel et de ses relations avec le monde environnant. Cette représentation du corps sert de repère dans l'espace.* »¹³

La mauvaise ou la non acquisition du schéma corporel entraîne une mauvaise latéralisation ou spatialisation. Or ces éléments permettent en partie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Des enfants qui ne peuvent pas entrer dans un apprentissage éprouvent une souffrance et une perte de confiance en eux.

Parallèlement à l'acquisition du schéma corporel, s'établissent les représentations mentales.

Le mot représentation, vient du latin *repraesentare* qui signifie rendre présent une chose absente de notre champ perceptif.

Différents courants avancent des termes et des définitions différentes.

Michel Denis¹⁴ définit cinq fonctions des images mentales :

- la fonction de conservation
- la fonction d'explicitation
- la fonction de guidage/ orientation/ régulation de conduite
- la fonction de systématisation
- la fonction de signalisation (ou de symbolisation)

¹² Martin Guillois et Marcelle Lemaire, Un corps à vivre, éditions Chroniques sociales, mai 1999.

¹³ Martin Guillois et Marcelle Lemaire, Un corps à vivre, éditions Chroniques sociales, mai 1999.

¹⁴ M.Denis & M Cocude, « Scanning visual images generated from verbal description » in European journal cognitive psychology 1, lu dans Les représentations mentales de J-M Gallina, collection Topos, éditions Dunod, 2006.

Bruner, issu du courant piagétien, pense que les représentations mentales se construisent à partir des trois modes distincts et par paliers successifs :

- représentation éactive liée à l'action
- représentation iconique, imagée
- représentation langage : atteindre la profondeur des choses dans l'évolution ontogénique de l'enfant

Pour Bresson, les représentations recouvrent trois formes de communication :

- expression visuo-gestuelle
- imagerie visuelle
- langage

Suzanne Robert-Ouvray¹⁵ a défini quatre paliers qui constituent le T.S.A.R :

- tonus : tension/détente
- sensation : dur/mou
- affect : plaisir/déplaisir
- représentation : bon/mauvais

Pour Paul Fernandez¹⁶, « *ce système d'intégration met en perspective l'intérêt et le sens de l'engagement du corps, du passage par l'action, pour ré-articuler ces différents niveaux et re-mobiliser cette mémoire inscrite dans nos états tonico-sensoriels et émotionnels liés à nos premiers modes de communication.* »

Pour Jean-François Richard, il y a quatre formes de représentations mentales :

- muscles squelettiques
- tonus
- image
- mot

Ces représentations mentales s'élaborent l'une après l'autre en suivant le développement ontogénique de l'enfant.

La première de ces formes (les muscles squelettiques) fait référence aux réflexes qu'a l'enfant dès les premiers jours de sa vie : succion, redressement...)

¹⁵ Citée dans l'article de Paul Fernandez, La mise en jeu du corps en rééducation, actes du XVIème congrès de la FNAREN, Caen 2000

¹⁶ Paul Fernandez, La mise en jeu du corps en rééducation, actes du XVIème congrès de la FNAREN, Caen 2000

La deuxième (le tonus) peut être rapprochée de la théorie wallonienne à savoir l'intelligence discursive. Les choses sont ressenties par le bébé mais ne sont pas exprimables par des mots. L'enfant est réceptacle de ressentis. Ceux sont les soins donnés par son entourage qui lui permettent d'acquérir des repères spatio-temporels.

« *Les structures localisatrices appartiennent à tout être doué d'activité motrice* ». ¹⁷

A ce stade, le langage n'est pas extériorisé. Le langage intérieur est présent tout au long de la vie d'un sujet.

Les actions que mène l'enfant lui suscitent des réactions mentales. Il se représente les états successifs dans lequel a été son corps. Grâce à la troisième forme, il utilise l'imagerie mentale. Elle lui permet de modifier ses réflexes en actions volontaires.

Le langage, qui apparaît en quatrième point, lui permet de conceptualiser ses actions.

« *Par le mot et le concept s'opère la co-pénétration réciproque de l'expérience individuelle et de l'expérience collective.* » ¹⁸

Le langage s'extériorise, cela permet à l'enfant de se confronter aux concepts des autres et de faire d'autres liens.

Les trois premières formes sont beaucoup moins sollicitées à l'école au profit du langage. Or il est important, pour l'enfant de continuer à utiliser les autres. Il faut, me semble-t-il continuer à y faire référence et à les mobiliser. C'est un réel plaisir que de pouvoir jouer avec elles. Les représentations mentales permettent de créer du sens à ce qu'on fait ou voit, elles permettent l'apprentissage. Le jeu peut consister à changer de signifiant au signifié : une bouteille d'eau peut être pour l'un une fusée alors que pour l'autre elle sera un stylo. Le plaisir vient quand il faut surenchérir sur les images que l'on donne à cette bouteille d'eau, on en change le code. C'est de coder et de décoder que vient le plaisir.

Si l'on apprend à l'élève à jouer avec elles, il pourra prendre du plaisir lors de l'acquisition de savoirs. Mobiliser le corps, qui permet les premières représentations, permet à l'enfant de découvrir de nouvelles choses et donc de prendre du plaisir. Il voudra, dès lors, réitérer ce jeu et il entrera dans le désir d'apprendre.

Les représentations mentales s'élaborent en même temps que s'établit le schéma corporel. Ils sont tous deux en interaction (de manière différente selon les théories piagétienne et wallonienne).

¹⁷ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976

¹⁸ Henri Wallon *De l'acte à la pensée*, éditions Flammarion, 1976.

« La représentation mentale se construit à partir de la réalité des données issues de l'expérience du sujet ainsi que des connaissances. Elle est, de surcroît, dépendante des caractéristiques individuelles de celui qui l'élabore que ces caractéristiques soient de nature cognitive ou non. »¹⁹

II. La pratique rééducative.

a) Les fonctions du maître G dans les textes officiels.

Le Bulletin Officiel n° 4 du 26 février 2004²⁰ institue les compétences d'un enseignant spécialisé. En ce qui concerne l'enseignant chargé des aides à dominante rééducative il y est dit que ce dernier « s'adresse plus particulièrement à des élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. Il met en place des actions qui doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. »

Pour l'enseignant spécialisé qu'est le maître G, au même titre que le maître E, il

« - sait adapter les situations qu'il propose en prenant en considération les compétences scolaires attendues

- tient compte dans ses médiations et choix pédagogiques des besoins éducatifs particuliers de l'élève
- favorise la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaire
- sait aider et accompagner les équipes pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de médiation pour les élèves présentant des difficultés spécifiques dans le domaine de l'expression et la communication. »

L'enseignant, par définition, doit se spécialiser. Il investit une identité professionnelle différente. Cette nouvelle identité recouvre plusieurs rôles. Il doit savoir « présenter, expliciter à l'équipe pédagogique et aux partenaires ses observations organisées et son projet de travail au sujet d'un élève. Il intègre dans son analyse les apports des

¹⁹ J-M Gallina Les représentations mentales, collection Topos, éditions Dunod, 2006.

²⁰ Bulletin Officiel n°4 du 26 février 2004

autres professionnels. Il sait promouvoir des actions d'intégration et y participer dans leurs différentes modalités (personne-ressource) ».

Ses missions, en tant qu'enseignant spécialisé sont « une mission de prévention et une mission d'intégration : prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle. Son intervention a pour objectif de permettre à ces élèves de poursuivre tous les apprentissages dont ils sont capables et de favoriser autant que possible leur parcours en milieu scolaire ordinaire. »

b) Le cadre rééducatif.

L'enfant, dans son développement cognitif, acquiert la fonction symbolique. Cette dernière lui permet d'accéder à la permanence de l'objet. Nous devons cette théorie à Piaget. Le nourrisson vit dans l'instant présent. Il acquiert peu à peu, à partir de ses expériences sensori-motrices, des ensembles de schèmes moteurs qui prennent sens pour lui. Dès lors que le schème moteur se réitère dans les mêmes circonstances, il peut en vérifier le sens. La mère apparaît au moment favorable d'une demande exprimée par des schèmes moteur, de la part du nourrisson. Cela amène une construction de suites de schèmes représentés mentalement, avec la même signification. L'objet, la mère, ou un autre objet (le biberon, le doudou, le jouet...) sera représenté mentalement grâce aux schèmes intériorisés et stables. Aux mêmes schèmes seront associés tel ou tel objet. Le mot objet est pris en tant qu'entité concrète extérieure au sujet. L'enfant prend conscience d'une réalité interne et d'une réalité externe.

Dans ce stade sensori-moteur, l'enfant se construit des représentations mentales :

- conservation
- invariant
- structure espace/temps
- causalité

Cela a des influences affectives sur l'enfant. Cela lui permet de se différencier de sa mère, des autres (« symbiose moi/autrui » chez Wallon et « narcissisme primaire » chez Freud), de ne plus avoir peur des autres et prendre conscience que sa mère existe à côté de lui. Il s'agit d'un lien entre le cognitif et l'affectif.

Cela signifie que l'enfant est rassuré dans le fait qu'il reverra ce qui est absent, notamment sa mère.

Pour Winnicott, l'enfant utilise son doudou pour affronter l'absence. Le doudou est dit « *objet transitionnel* ».

L'auteur le définit comme « *objet matériel qui a pour le nourrisson et le jeune enfant une valeur particulière. Il a un effet apaisant d'un substitut maternel, facilite la transition entre l'attachement à la mère et la relation avec d'autres éléments de son environnement.* »²¹

Lorsque l'enfant entre à l'école, il est confronté à une autre réalité, aux autres, une situation nouvelle. Il quitte alors le foyer pour un monde social inconnu jusqu'alors. Pour apprendre, l'enfant doit avoir confiance en ses capacités personnelles de pouvoir faire des liens fictifs entre certains schèmes pour construire quelque chose qui, effectivement, procède du schème permanent de l'objet. C'est cet objet (notion, concept, geste,...) qui deviendra permanent au plan représentatif mental, grâce aux schèmes moteurs. Ca n'est alors plus d'ordre affectif comme pour le lien avec la mère. Wallon et Winnicott disent, chacun à leur manière, que si l'enfant n'a pas connaissance de l'amour de sa mère (construction de l'objet permanent au plan affectif), il ne peut pas transférer ses capacités. La généralisation de cette construction est, pour Piaget, l'objet permanent sur des schèmes, à partir des schèmes moteurs. En conséquence, l'apprentissage peut susciter une mise en danger et créer une angoisse.

« *Faire émerger le désir d'apprendre nécessite donc une approche globale de l'enfant et une prise en compte de sa personnalité tout entière. Ceci suppose une pratique qui ne travaille pas directement sur les apprentissages (pour combler des lacunes), mais sur les ressorts du développement de l'activité personnelle de l'enfant pour en lever les obstacles et le favoriser.* »²²

La rééducation par le cadre instauré peut être le doudou de l'enfant.

Si le doudou est un objet matériel transitionnel entre l'enfant et sa mère, la rééducation serait perçue comme une phase (à défaut d'être un objet manipulable) transitionnelle. Cela ne peut être vrai qu'à condition que l'enfant vive la rééducation en tant que telle. Elle le sera effectivement quand il aura compris qu'elle était une transition entre lui d'avant et lui d'après. Ceci est en rapport avec une prise de

²¹ D. Winnicott, *Jeu et réalité*, folio essais, août 2006

²² Annick Frigara et Paul Fernandez, *Essai de théorisation de la pratique rééducative*, Les cahiers de Beaumont n°59, septembre 1992.

conscience de ses propres potentialités. Dès qu'elle prend ce sens, la rééducation va évoluer vers une reprise du statut d'élève.

Ainsi pour les enfants en difficulté, en souffrance, en non désir d'entrer dans les apprentissages, le cadre rééducatif leur offre une aire transitionnelle particulière.

Le cadre est établi de manière identique pour chaque élève. Il doit avoir une fonction contenante pour que l'enfant y puisse être. Dans le cadre rééducatif, l'enfant aura, du fait des règles établies auparavant, la possibilité de s'essayer à penser, à agir, à dire. Les règles énoncées pourront être attaquées mais l'attaque sera entendue et non acceptée.

Le fait que ce cadre soit stable, constant et permanent permet à l'enfant de prendre conscience de la fiabilité de ce cadre et donc d'avoir une confiance en lui grâce à l'énonciation des limites.

Pour cela, le rééducateur doit avoir une posture, des objectifs. La séance rééducative doit se passer toujours dans le même lieu pour donner un repère spatial à l'enfant, dans un cadre horaire défini et dans les objets de médiations.

II. 2 Les médiations.

a) Les médiations permettent de se décentrer de son symptôme.

Une demande d'aide est souvent formulée par un enseignant qui se trouve dépourvu face à une situation d'élève qu'il ne s'explique pas. La description faite de l'élève est, après analyse, une description d'actions exprimant une souffrance.

Yves De La Monneraye²³ définit le symptôme comme « *une construction qu'un sujet a tant bien que mal mise en place pour maintenir quelque chose de son désir dans sa relation à autrui, mais qui le présente lui, le sujet, comme objet de son symptôme.* »

Ce symptôme peut être un moyen pour l'enfant d'exister vis-à-vis de son entourage. Il permet de se différencier, d'être entendu comme individu. On le prend en considération. Le symptôme est une invention concrète dont la source peut être un conflit avec des personnes, ou autre chose. Cette invention est une conduite personnelle qui fait du sujet une personne qui se fait remarquer. Le symptôme attire le regard des autres. Or ce symptôme est souvent dans une relation fusionnelle ; fusion entre ses parents, l'enfant et l'enseignant.

²³ Yves De La Monneraye, La parole rééducatrice, éditions Dunod 2004

De par son symptôme l'élève pourra aussi créer une relation fusionnelle avec son enseignant. Le danger est d'interdire « son symptôme », la conséquence serait de renvoyer « *le sujet à sa propre annulation et qu'on lui ôte le seul moyen qu'il a pu inventer pour pouvoir vivre.* »²⁴

Dans le cadre rééducatif, l'élève peut utiliser toutes les médiations possibles dès lors qu'il respecte l'énonciation de ce dernier.

Les médiations sont considérées comme des objets transitionnels au sein de la rééducation. Par elle, l'élève peut faire un va et vient entre sa réalité interne et son environnement par le faire semblant, le jeu symbolique. Chaque élève aura un rapport différent par rapport à la médiation proposée puisqu'il y mettra le sens qu'il voudra, qu'il pourra. Les médiations sont imprévisibles, l'enfant pourra utiliser et faire ce qu'il veut. Le rééducateur aura une pédagogie de détour, ne pas confronter l'enfant à son symptôme. En effet, l'enfant n'est pas objet mais sujet de son symptôme et il est nécessaire de le considérer comme tel. Il aura construit son symptôme comme défense. Vouloir réparer l'enfant voudrait dire alors que ce dernier y est soumis ; or le considérer comme sujet engendre un respect de son malaise. Le cadre rééducatif lui offre la possibilité d'être avec son mal-être.

Les médiations proposées permettent à l'enfant, par le jeu, de s'exprimer, d'exprimer, s'il le souhaite, ce qui ne va pas. Il pourra quitter son mode de relation fusionnelle avec son symptôme.

b) Les effets que suscitent les médiations.

L'enfant, au travers des médiations, pourra découvrir un nouveau rapport aux objets. Il pourra aussi s'essayer à agir autrement du fait de la grande liberté qu'il aura dans le choix des jeux dans les limites du cadre. « *Qu'elles soient choisies par l'enfant ou proposées par l'adulte, les activités constituent le support qui organise la relation et à travers lequel se structure le processus rééducatif.* »²⁵

Le fait de ressentir autrement (aux plans moteurs, affectifs et relationnels) permettra à l'enfant de prendre du plaisir et de construire à nouveau des « schèmes d'objets permanents ». Par la suite, il voudra s'essayer à autre chose, à des découvertes.

²⁴ Jacques Lacan Ecrits, op.cit. lu dans Yves De La Monneraye, La parole rééducatrice, éditions Dunod 2004

²⁵ Annick Frigara et Paul Fernandez, Essai de théorisation de la pratique rééducative, Les cahiers de Beaumont n°59, septembre 1992.

C'est par une pratique à dominante rééducative que l'élève va pouvoir avoir envie (désirer) d'essayer et de s'essayer dans autre chose. Un enfant pourra alors être surpris par un ressenti et une émotion nouvelle. Si ce dernier n'a pas l'habitude de sentir son corps, dans des médiations d'ordre corporel, il sera possible de s'essayer au déséquilibre. La surprise, alors, le décentrera de son symptôme. Le rééducateur ne cherche pas à résoudre le symptôme en l'affrontant. Il utilise une stratégie de détour pour amener l'enfant à se déposséder.

Lors de médiations de type expressives, l'enfant pourra être, oser dire. Il exprimera alors son rapport aux choses, le sens qu'il y met derrière. Il pourra créer des histoires comme bon lui semble. Il s'exprimera par des signifiants dont lui seul connaît le sens caché. Il aura la possibilité de détourner l'objet et d'en ressentir du plaisir, donc de recommencer. L'enfant pourra accéder à la fonction symbolique. Seulement, l'enfant n'aura pas conscience du rapport signifié/ signifiant qu'il met en jeu. C'est juste pour lui ce qu'il pense et par la cadre fiable, il s'autorise à le mettre en jeu. Ceux sont aussi les limites posées qui permettent à l'enfant d'être en confiance et donc d'agir.

Ce qui permet à l'enfant de se décentrer de son symptôme c'est la parole posée par le rééducateur. « *C'est justement cette fonction de la parole en ce qu'elle a d'essentiel dans l'avènement du petit d'homme à son humanité qui est en question en rééducation.* » Yves de la Monneraye²⁶

Au moment où l'enfant s'expérimente, agit, la parole du rééducateur et sa stratégie de détour permettent à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il fait avec comme conséquence possible : une décentration de son symptôme.

Il prend dès lors conscience de lui, en tant qu' enfant agissant.

c) le langage intériorisé permet à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il fait.

Plusieurs langages co-existent. Que ce soit le langage égocentrique ou le langage intérieur, élaboré ou encore restreint, il permet à l'enfant de donner du sens à ce qu'il fait. Lorsqu'on demande à un enfant de verbaliser ce qu'il fait, il doit se remémorer ce qu'il a fait, faire appel aux représentations de son action. Cela nécessite de faire une distanciation par rapport à ses actes. Ce n'est pas évident pour des enfants en difficulté. Ils doivent prendre conscience de ce qu'ils font et la raison de leurs actes. Ils mettent du sens sur ce qu'ils font. Or le divulguer à une personne étrangère à soi est

²⁶ Yves De La Monneraye, La parole rééducatrice, éditions Dunod 2004

difficile et c'est par le cadre fiable et la stabilité que l'enfant peut avoir confiance et se livrer. Le fait de dire permettra de mettre du sens à ses actions. Il exprimera ce qu'il fait et la manière dont il le fait. Lorsque le tiers, en l'occurrence le maître G, lui renverra ce qu'il a vu, ce qu'il a compris, permettra à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il fait.

Parfois l'enfant n'a pas besoin de dire, le langage non verbal suffit parfois à comprendre ce qu'il veut faire. On peut, alors, dire pour un enfant qui attend que l'on a vu qu'il avait réfléchi avant d'agir. Peut-être l'enfant n'en avait-il pas conscience et le fait de lui dire lui permet de se décentrer de son mode de fonctionnement.

Agir, permet à l'enfant de se sentir autrement. Si il parvient à ressentir d'autres choses lors des médiations, par son corps, il pourra se voir autrement. Depuis tout petit, inconsciemment il vit son entourage par son corps. Grâce à ces perceptions, il s'est développé d'une certaine façon. Il n'en avait pas conscience. Pourtant son schéma corporel en a été influencé. Et donc, il s'est construit des représentations mentales particulières. Le fait d'agir autrement, avec un effet de surprise, permet à l'enfant de découvrir d'autres sensations. L'enfant dès lors, confronte son schéma corporel, par son sensoriel et son sensitif à d'autres expériences. Il peut expérimenter d'autres ressentis et éprouver du plaisir à le faire. C'est parce que l'enfant éprouve du plaisir qu'il renouvellera l'expérience. A force de vivre des choses nouvelles, par son corps, il aura envie de refaire. Ainsi son schéma corporel en sera modifié, par l'agir, l'émotion ressentie alors.

Lors de médiations, le rééducateur peut montrer aussi que l'on peut faire autrement. De plus en situation de groupe, on peut poser une parole sur l'acte d'un élève et l'exposer à l'autre. De ce fait l'enfant est confronté à une autre manière d'agir, de penser. Il faut dès lors qu'il est une suffisante capacité à être seul pour accepter l'interférence de la pensée d'autrui.

d) L'individuation du sujet et désir d'apprendre.

Le fait de prendre conscience de ses procédures de penser permet à l'individu d'exister en tant que tel. Je m'explique : si je sais que je pense (bien ou mal), que j'ai une stratégie mise en œuvre pour agir cela signifie que je suis en tant que tel. « *cogito ergo sum : je pense donc je suis* » Descartes. On pourrait élargir cette citation à j'agis donc je pense donc je suis.

Le rééducateur permet à l'élève, par sa parole, d'exister en tant qu'être pensant et agissant. C'est par le fait que l'enfant prenne conscience de ces actions commentées par le maître G qu'il réalise qu'il est un être, un sujet. Il est.

Comme le dit Paul Fernandez, « *Liée à la parole du rééducateur, l'activité constitue une médiation relationnelle qui va permettre à l'enfant de faire, à partir de l'ancrage corporel et sensoriel de la relation, une expérience valorisante, restauration narcissique nécessaire pour accéder à des modes de symbolisation plus distancés et plus élaborés.* »²⁷

Il commence à en prendre conscience, pour lui, il agit. Il fait comme il a toujours fait sans n'avoir eu aucun retour sur ses agissements. Le fait qu'une personne lui laisse, dans un cadre stipulé au départ comme sécurisant et fiable, il peut s'essayer à être. Comme le rééducateur lui renvoie ce qu'il voit : un enfant qui pense en agissant, l'enfant pourra devenir sujet. Il deviendra sujet non plus de son symptôme mais de sa pensée.

Son corps est pour lui le moyen de s'essayer, d'agir, de ressentir des choses nouvelles.

Si je suis et donc que je prends conscience d'être, je peux m'essayer à agir consciemment.

L'enfant peut essayer et a le désir de le faire car il a ressenti du plaisir à faire des choses nouvelles lors des médiations. Le cadre rééducatif lui aura permis d'avoir suffisamment confiance dans sa pensée pour qu'il essaie. En effet l'apprentissage nécessite une certaine confiance en soi et en sa pensée pour laisser quelqu'un la pénétrer. Lors d'apprentissages nouveaux, l'élève doit pouvoir se décentrer pour laisser entrer une pensée nouvelle.

Apprendre signifie prendre pour soi les savoirs. C'est une phase de digestion, lorsque les savoirs sont en nous, on a appris. Les élèves arrivent dès lors à se les accaparer, ils les font leurs.

Il faut cependant, une capacité à se décentrer de soi, de ses problèmes, pour pouvoir accepter un savoir étranger à soi. Lors de la rééducation, l'enfant en souffrance aura pu être décentré de sa pensée par la parole du rééducateur, et donc accepter et prendre conscience d'une autre vision.

²⁷ Annick Frigara et Paul Fernandez, *Essai de théorisation de la pratique rééducative*, Les cahiers de Beaumont n°59, septembre 1992.

III. Le cheminement avec Kilian.

Nous avons reçu la demande d'aide, au R.A.S.E.D, la demande pour Kilian, élève de moyenne section, rédigée par son enseignante.

Après une synthèse avec mes collègues durant laquelle nous avons analysé la demande d'aide, nous avons décidé que cet élève relevait d'une aide à dominante rééducative. Cette décision a été prise en tenant compte des commentaires de l'enseignante : ce qui y est écrit fait référence au comportement de l'élève et à la souffrance qu'il éprouve au sein de la classe.

1- Les rencontres avec les différents partenaires.

Kilian est un petit garçon né le 24 octobre 2003. Il va chez l'orthophoniste tous les vendredis. Lorsqu'il parle, du fait de sa mauvaise prononciation, on ne le comprend pas. J'ai l'impression que Kilian a de ce fait décidé de ne pas parler spontanément.

Il est chétif et très timide. Il ne regarde pas les gens qu'il ne connaît pas dans les yeux.

a- La demande d'aide. (Annexe 1)

Kilian a fait l'objet d'une demande d'aide car son comportement interpellé son enseignante.

Kilian a un comportement « *perturbateur* » et « *assez agressif* ». En grand groupe, il « *pousse ses camarades ou fait des bisous* ».

b- L'entretien de clarification : le 29 novembre 2007.

L'enseignante me décrit Kilian comme un enfant violent envers ses camarades. Il commence juste à se faire des copains. Dès qu'il se trouve en grand groupe, il se trouve comme déstabilisé et mord. Kilian l'interpelle pour lui parler mais ses propos sont souvent décontextualisés. En grand groupe, il a besoin d'être sollicité pour prendre la parole. Il parle de lui à la troisième personne.

Kilian connaît les règles de classe mais se plaît à les transgresser. Il se met vite au travail sans écouter la consigne et le range aussi vite même s'il n'a pas terminé. L'enseignante me décrit Kilian comme un enfant hésitant, sensible à l'encouragement. C'est un enfant volontaire. Il ne connaît pas ses couleurs, il a des difficultés en phonologie et en structure rythmique. Il demande sans cesse une évaluation de la maîtresse en lui disant : « *c'est beau madame ?* »

Dans la classe, il adore jouer au coin garage, coller et découper des étiquettes. Il apporte son doudou pour la sieste.

c- L'entretien avec la famille (en présence de Kilian) : le 4 décembre 2007.

Kilian s'assied sur les genoux de sa mère. Il tripote les animaux en plastique que j'avais ramené. Kilian ne parle pas spontanément, il faut le solliciter à plusieurs reprises. Lorsque je parle à Kilian, j'ai beaucoup de mal à capter son regard.

La maman rougit facilement.

Une petite sœur vient d'arriver :Mélina. La maman m'informe qu'elle vient de reprendre le travail à mi-temps.

Kilian n'a pas, avant son entrée à l'école, été en contact avec d'autres enfants. C'est ce qui expliquerait, pour la maman, le comportement de son fils.

Il pratique une activité multi-sports extra-scolaire depuis la rentrée avec un camarade de la classe.

Kilian manque beaucoup de confiance en lui. Il ne raconte jamais ce qu'il fait à l'école ou chez l'orthophoniste. Parfois, il ne veut pas se lever pour aller à l'école. En présence d'enfants, kilian se fait taper mais ne se plaint jamais. Il répond aux coups par d'autres coups et se fait gronder.

C'est un petit garçon très timide. Si sa maman veut prêter l'oreille lorsqu'il chante, il s'arrête tout de suite. Il s'énerve rapidement quand on ne comprend pas ce qu'il dit.

La mère explique la timidité de son fils au comportement qu'elle avait elle-même à l'école.

Madame D. accepte les séances préalables. Kilian, lui, refuse de venir avec moi. Je lui répons que je serais là et qu'il pourra choisir de venir ou non.

2- Les séances préalables.

1^{ère} séance

Kilian est venu accompagné de l'A.T.S.E.M à qui il donnait la main. Je lui ai demandé s'il voulait venir avec moi. Il a acquiescé timidement.

Après avoir fait un rappel sur la raison pour laquelle il était là et la pose du cadre, il s'est dirigé vers les masques. Il a cherché : « t'as pas Spiderman ? ». Je ne l'avais pas mais en revanche, je lui ai montré, en les mettant ceux que j'avais. Il n'en a pas voulu.

Il me semble que Kilian a besoin de s'identifier à son héros préféré, qui lui sert notamment de doudou, pour se rassurer lors de situations nouvelles.

J'ai voulu susciter sa curiosité en cachant une marionnette à doigt au sein de ma main. Il n'a pas voulu voir ce que je cachais.

Kilian n'a pas envie de découvrir. Il n'est pas curieux de la chose que je cache. Je pense que la curiosité crée chez Kilian un sentiment d'insécurité. Il est, semble-t-il, difficile pour cet enfant de se projeter, d'anticiper ce qui va arriver. J'émetts l'hypothèse selon laquelle, en relation avec l'entretien de la famille, que Kilian est comblé par sa maman. Comme Kilian, n'est pas compris par la maman cela susciterait chez cette dernière un sentiment de culpabilité. Pour y remédier, elle comble les désirs de son enfant sans qu'il ait réellement besoin de les verbaliser. Le fait que Kilian soit comblé l'empêcherait de ressentir la curiosité.

Cela me fait penser aussi à l'incapacité probable à être seul. Le fait que cet enfant soit sans cesse comblé ne lui permettrait pas de se créer un monde interne. Sa maman a toujours été présente pour lui, même dans le langage, elle le devance. De ce fait, Kilian ne sait pas ce qu'est être seul. Quand il l'est, de fait, il ne se sent pas en sécurité.

Les livres ne l'intéressaient pas.

Il s'est emparé des boîtes gigognes. Il les a prises au creux de son bras et les a ouvertes, les unes après les autres avec attention. Son visage ne manifestait aucune surprise. Mais ses gestes étaient empressés.

Kilian a une curiosité motrice. Il a envie de toucher ce qu'il ne connaît pas.

Il se comporte comme un bébé qui met tout à la bouche ou empoigne tout pour découvrir son environnement. Il appréhenderait ce qui l'entoure par une dimension kinesthésique et sensorielle.

Dès que je lui demandais quelque chose, il répondait par « je ne sais pas ». Il était en écholalie.

J'analyse ce comportement comme une défense, il veut protéger son monde interne.

J'ai l'impression qu'il me renvoie ce que je lui donne pour que ça ne le touche pas.

A la fin de la séance, il n'a pas voulu retourner en classe mais il refusait de faire quoique ce soit.

Il semble qu'il ait eu besoin de tester le cadre pour en évaluer la fiabilité et la stabilité.

2^{ème} séance.

Quand je viens chercher Kilian dans sa classe, il sourit.

Kilian paraît content de venir en séance préalable. Par son corps, il me montre son état du moment. Kilian semble emprunt d'une grande coloration affective.

Il veut jouer aux voitures. Il préfère la rouge à la grise.

Il ose me dire ce qu'il veut faire et affirmer ses préférences.

On joue ensemble mais sans entrer en interaction. J'installe un livre comme pont pour les voitures. Il y fait monter sa voiture comme un tremplin. Sa voiture s'envole. Il imite le bruit avec sa bouche.

Il me demande de jouer aux accidents. Il percute ma voiture sous le livre. Il attaque mon véhicule. Ca le fait beaucoup rire.

J'ai l'impression que Kilian prend beaucoup de plaisir à m'affronter. Il me voit comme une adulte, de l'école mais autrement que les autres.

Je lance ma voiture sous le livre. A ce moment, le livre s'effondre et la voiture se loge entre ses jambes. Il ne s'en est pas rendu compte. Il lève le livre et ne voit pas ma voiture. Il tourne les pages une à une de manière compulsive.

« Ta voiture est partie !

- où est-elle ?
- dans le livre
- ah bon ? mais elle est partie où dans le livre ?
- (il cherche et me montre une porte) par là, chez l'ogre. »

Il ferme le livre.

« Si tu veux je te prête la mienne. »

Kilian ne supporte pas que je puisse être malheureuse. Il devance les situations dans lesquelles je pourrais être désavantagée. Grande coloration affective.

Il était très embarrassé mais il s'est résolu à ne plus la voir. Au moment du rangement des voitures et du livre pour l'activité suivante, je lui ai montré la voiture rouge. « Ah ! Il l'a rendue ! » Il l'a rangé dans le sac.

Face à une situation problématique, Kilian essaie de trouver une explication en faisant appel à son imaginaire.

Kilian ne supporte pas que je le touche. J'ai essayé de faire rouler la voiture sur ses genoux mais il a eu un geste de recul.

Il décide ensuite de faire un dessin. Il utilise beaucoup de couleurs. Il dessine une banane marron. « C'est la banane qui se transforme en poisson, en fusil et en singe. » Il accompagne sa parole d'un geste circulaire. Un geste large, formant des courbes, de manière circulaire, accompagne sa parole.

Il a besoin de verbaliser ce qu'il fait pour se le représenter autrement et prend du plaisir à me le communiquer.

Sur sa feuille, pas une seule des formes ne ressemble à ce qu'il a voulu dessiner. Seuls les trajets sont représentés. A la fin de son dessin il me dit que « tous les beaux dessins sont pour maman ».

Même en situation imaginaire, il pense tout de suite à sa maman. Il n'arrive pas à se décentrer de sa mère.

Lors de son retour dans la classe, il me prend la main et m'incite à le suivre. Il m'amène jusqu'à son casier et sort son cahier de vie. Il l'ouvre et me raconte ce qu'il a fait avec ses parents le week-end dernier. Une petite fille de sa classe voit son dessin et me dit, devant Kilian : « Oh ! Il n'a fait que des gribouillis ! » Kilian ne dit rien. Je réponds à la petite fille que Kilian a dessiné plein d'animaux mais qu'elle ne les voit pas. Il me regarde en souriant d'un air complice.

3^{ème} séance.

Kilian est avec un autre enfant de sa classe qui est aussi en séance préalable. Ceci dans le but de former une rééducation, en groupe.

Kilian est très calme.

Je choisis la pâte à modeler pour tous les trois. Kilian est dans l'imitation. Il manipule sans projet, juste pour la manipulation. Il n'y a pas de coopération entre les deux.

Je lui montre qu'avec sa boule en la plaçant sur la baguette, ça peut devenir une baguette magique. Je la lui donne mais il ne change pas le signifié.

Kilian reste dans l'imitation et ne change pas de représentation mentale.

Il choisit ensuite de jouer aux épées gonflables.

Il cherche à me frapper mais sans stratégie élaborée. Je fais semblant d'être morte, il ne réagit pas. Je leur dis que c'est pour du semblant.

Temps de latence dans la réaction quant à ma posture corporelle. Cette dernière diffère de celle des adultes qu'il a l'habitude de côtoyer.

A la fin de la séance son camarade ne veut pas retourner en classe. Il boude et frappe du pied. Kilian s'assoit à côté de lui et tape du pied à son tour. Son intention n'est pas d'imiter mais de faire autrement. Il fait un autre rythme avec son pied. Je me joins à eux et en fais un autre. Hicham me regarde et ne boude plus.

Kilian a tapé du pied et a pris du plaisir à agir autrement. Il a changé le signifié d'Hicham. Il voit quel impact ça a sur son entourage : Hicham ne boude plus et prend du plaisir à faire ensemble.

Analyse des séances préalables.

Les actes moteurs.

Kilian est dans l'agi. Il prend du plaisir à faire. Le corps est pour lui une interface avec son entourage pour communiquer.

Les repères personnels.

Il prend des repères pour analyser par le toucher. Il communique par le sensoriel.

Les jeux intellectuels sur la représentation du corps.

Sa représentation du corps et sa propre position corporelle l'informent sur ce qu'il fait et à qui il a à faire. Il éprouve du plaisir dans la découverte de son corps dans une position inattendue.

Ma position, lui permettre de reproduire une procédure et ressentir les conséquences.

Lorsque j'ai fait semblant d'être touchée (dans le jeu des épées), je suis tombée au sol, allongée, les yeux ouverts. Il n'a pas eu de réaction. Il a été pourtant surpris et il me redemande de le faire lors d'une autre séance.

La découverte et la prise de plaisir dans le faire autrement.

Plaisir de rejouer aux voitures par terre. Prendre le livre avec lequel on a déjà joué. Fierté de refaire à l'identique et de le montrer à un autre.

La pose de parole.

Poser une parole sur ce que l'on fait permet à Kilian de le refaire après, seul. Il prend plaisir à verbaliser, ça lui permet de poser des mots et de prendre conscience de

prendre conscience de sa cognition. Il est en est fier car il a pu dessiner, exprimer son imaginaire et être compris.

3- Entretien avec la maman pour la signature du Projet Individualisé d'Aide à dominante rééducative (cf annexe 2.)

Mme D. est venue avec Kilian. Contrairement au premier entretien, Kilian s'assoit à côté de sa maman. Il avait avec lui son doudou. C'est une tortue qui s'appelle Franklin. Il me montre qu'il peut se rentrer dans sa carapace quand ça ne va pas. Je fais le point avec sa mère sur les séances préalables. Kilian n'a pas arrêté de parler avec moi. *Il me semble que Kilian voulait montrer à sa maman qu'il existait en tant que garçon avec moi.*

Lors de la signature, je demande à kilian s'il a compris et si il est d'accord. Il me réponds oui. Je l'incite donc à signer. Il me dit avec maman. Je ne comprends pas. Sa mère lui prend la main et met le crayon dans sa main. Kilian veut faire un poisson. Mme D. guide la main de son fils. Je l'interpelle sur ce que je vois. Elle me dit qu'à la maison Kilian ne dessine que si elle lui prend la main.

Cela me montre le comportement de Kilian avec sa mère. Il se complet à être le bébé de sa maman. Ca doit être un dilemme pour lui car il aime faire seul en séance préalable mais veut aussi être accompagné de sa mère. Il pense, peut-être que si il refuse d'être aidé, il va causer du chagrin à sa mère.

Nous discutons ensemble de cette attitude et la maman de Kilian trouve qu'effectivement ça n'est pas pour aider son fils. Elle décide de dessiner en même temps que lui mais chacun sa feuille et chacun son crayon, jusqu'à ce que Kilian arrive à dessiner totalement seul.

J'ai, à la suite des séances préalables, rédigé un projet rééducatif (cf annexe 3).

Ce projet retrace les actions entreprises pour aider Kilian par les différents partenaires. J'y fais aussi figurer mes analyses, mes objectifs et les médiations envisagées lors des séances rééducatives.

4- Les séances rééducatives.

1^{ère} séance

Lors de la pose du cadre, il écoute sans parler. Je leur demande de dessiner un bonhomme pour leur pochette. Il décide de dessiner Hicham.

Il exprime une projection. Il sait ce qu'il veut faire et l'exprime. Il arrive à se faire comprendre. Il est capable d'être seul. Il prend conscience de son langage intériorisé du fait que je comprenne ce qu'il veut faire.

Ce dernier n'est pas content.

« Mon grand-père va venir te tuer avec sa hache.

- ben ma mère va te couper en morceaux. »

Kilian barre alors son dessin et le transforme ainsi en « Buzz l'éclair ».

Hicham fait pareil et dit que c'est « Dragon Ball Z ».

Lors de la lecture choisie par Hicham, Kilian me demande pour aller s'asseoir à côté de lui. Ils s'intéressent tous les deux aux animations du livre.

Alors que c'est à son tour de choisir, Hicham lui tend un livre. Kilian ne dit rien et le lit. Ensuite il choisit la pâte à modeler : il veut me faire quelque chose à manger.

2^{ème} séance

Lorsque je viens les chercher dans la classe, Kilian tient à me montrer son cahier d'activités et de coloriages qu'il fait à la maison avec sa mère.

Je propose en première activité un parcours moteur. Ils doivent s'entraider afin de monter sur des échasses pour atteindre un banc sur lequel ils doivent monter puis sauter. Kilian laisse Hicham commencer. Il monte à son tour sur les échasses. Il n'est pas très rassuré. Hicham aide Kilian pour monter sur les échasses puis il se place devant lui pour avancer. Lorsque Kilian monte sur le banc, il me demande de l'aide : il me tend sa main. Je la lui tiens.

Au moment de sauter, Kilian a un temps de latence. Il attend et s'assure qu'il a toujours mon aide en me serrant la main.

Ensuite, c'est à Kilian de choisir son activité. Il choisit de jouer aux voitures avec Hicham. Ce dernier prend une voiture mais ne veut pas jouer comme Kilian l'entend. Il court dans la salle pour que Kilian le poursuive. Kilian vient me voir et me dit qu'il veut jouer aux voitures par terre. Je lui dis qu'il faut le dire à Hicham. Il le fait. Hicham accepte. Kilian entre dans le jeu en montrant la voiture gentille (la sienne) et la voiture

méchante (celle d'Hicham). Kilian s'arrête de jouer et se dirige vers les livres. Il prend le livre Chut et le place en faisant un pont.

Il prend ensuite les animaux et décrète qu'il y a des animaux méchants (les grands) et les animaux gentils (les petits). Hicham dit qu'il en a vu lorsqu'il est allé au zoo avec sa mère. Kilian raconte son dessin fait avec moi. Il est fier de dire à Hicham qu'il sait dessiner les singes.

Hicham à son tour, choisit ce qu'il veut faire. Il veut lire le livre « qui fait très peur ». Or c'est le livre que Kilian a utilisé pour le pont. Ce dernier est entrain de ranger et Hicham prend le livre. Kilian s'y oppose en lui disant qu'il est en train de ranger. Comme les deux enfants n'arrivent pas à s'expliquer par la parole, ils ont recours aux gestes. Ils s'interposent en tirant le livre chacun leur tour. J'interviens pour expliquer à Hicham que Kilian veut ranger et j'ajoute pour Kilian que Hicham veut prendre le livre après pour le lire.

Lors de la lecture, nous sommes tous assis par terre. Hicham tient le livre et raconte à sa manière l'histoire. Pendant la lecture, Kilian ressent le besoin de poser sa main sur ma jambe. Cela ne l'empêche pas de tourner les pages et de participer à la découverte des animations du livre.

3^{ème} séance.

Lors de la pose du cadre (horloge, ordre des activités), Hicham propose que ce soit Kilian qui choisisse le premier ce qu'il veut faire.

Je propose la première activité. Elle est motrice : c'est un parcours qui demande une coopération. J'ai disposé un gros carton d'un côté de la salle. Le carton est tellement grand, qu'il demande d'être porté à deux. La consigne est d'amener la carton (je ne leur dis pas qu'il faut être à deux pour le porter), à l'autre bout de la salle en passant sur le banc.

Hicham se lance sans réfléchir dans l'activité. Il n'arrive pas à porter le carton mais ne demande pas d'aide. Kilian se joint à lui pour porter. Au début, Hicham râle mais il comprend vite qu'il ne pourra pas faire autrement. Ils portent à deux le carton et au moment de monter sur le banc, Hicham a plus de difficultés que Kilian.

Ensuite, on joue au ballon. Killian pose tout de suite une règle : « si tu touches la porte, tu gagnes ». Hicham se lance tout de suite. C'est moi qui garde la porte. Il essaie en haut et en bas. Je lui prends la balle et je la lance plus loin. Hicham la

ramasse puis la donne à Kilian pour qu'il essaie. Kilian réussit du premier coup. Il court dans la salle en criant « j'ai gagné ! ».

Hicham essaie et réussit : « j'ai gagné et toi t'as perdu ! ». Je prends la balle et je tire. Je gagne. Kilian dit « t'as gagné aussi ! ».

C'est au tour de Kilian de choisir. La semaine dernière, il voulait jouer aux épées. Je lui en ai donc ramené une. Ça l'a un peu déconcerté mais il s'est mis vite à jouer. Il voulait nous toucher, Hicham et moi. Hicham n'est pas d'accord, il demande à Kilian de lui prêter l'épée. Kilian le fait et place ses mains en forme de pistolet. Il tire sur Hicham. Ce dernier n'accepte pas et pleure car il veut sa mamie. Il s'approche de moi pour avoir un rapport privilégié.

Il sèche ses larmes et demande s'il peut jouer tout seul. Je lui rappelle qu'il peut faire ce qu'il veut et donc oui, il peut jouer seul.

Kilian reprend l'épée et me tape. Il veut que je fasse la morte. Au bout de trois fois, il s'assied fièrement sur moi, tel un trophée de chasse.

Hicham nous regarde de son coin pendant tout ce temps. Il jouait aux animaux de la savane. Il prend l'éléphant comme un pistolet et me vise. Je lui demande ce que fait l'éléphant. Il me crache de l'eau de vie pour que je ne sois plus morte.

Kilian et Hicham commencent à jouer à la bataille. Kilian frappe Hicham avec l'épée. Ce dernier pleure car Kilian lui a fait mal. Il me dit qu'il l'a fait exprès. On s'assoit et on en discute. Je lui demande s'il croit que Kilian voulait le frapper délibérément ou est-ce que c'était juste un jeu et qu'il n'a pas fait exprès. Hicham ne voit pas le jeu. Kilian arrive à lui expliquer qu'il jouait.

Lors de cette séance, il y a eu une véritable coopération entre les deux garçons. Kilian a osé dire et demander ce qu'il voulait à Hicham. Quelques actes vifs ont eu lieu mais j'ai réussi à poser une parole. J'ai demandé à l'un et l'autre ce qu'ils pensaient faire quand ils agissaient. J'ai lancé le dialogue en disant « Je vois que tu voulais faire quelque chose mais je vois aussi que Hicham ne l'a pas compris comme ça. » Ils ont pu alors s'exprimer et se rendre compte de leur différence de pensée.

Cette pose de parole permet aux élèves de prendre conscience que l'autre ne pense pas la même chose. Il est donc important d'en parler pour s'expliquer.

CONCLUSION

Le corps n'est pas seulement cette enveloppe charnelle contenant les organes de vie. Il est constitutif de la personne. Il est lieu de mémoire, de vie, de pensée.

Le travail que j'ai entrepris avec Kilian tout comme avec Léo, Hicham, Thibaut, Jordan...m'a fait réaliser, pleinement que chacun appréhendait son corps, ses actions d'une certaine façon qui leur est propre.

Au sein de la rééducation, l'enfant, sujet de ses choix, pourra évoluer.

Il le pourra dès lors qu'il se sent en sécurité. C'est l'énonciation du cadre qui permet cela. Par les médiations choisies et proposées, l'enfant s'exprimera. En tant que maître G, mon rôle, entre autre, est de poser une parole sur ce qu'il fait. L'enfant pourra alors prendre conscience, qu'il peut agir autrement que les autres mais aussi que cela a des sens différents pour chacun. Il le découvrira par la surprise que susciteront les situations. De là il aura du plaisir à agir.

Il motivera alors le désir de réitérer les actions dans lesquelles il a pris du plaisir.

De retour en classe, l'enfant pourra, avec l'aide de l'enseignante, partenaire du projet, transférer ses capacités. Mais c'est grâce à son professeur des écoles qu'il pourra prendre conscience de ses procédures lors des apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus.

Martine Guillois et Marcelle Lemaire, Un corps à vivre, éditions Chronique Sociale, mai 1999.

Françoise Dolto, Tout est langage, collection Essais, éditions Gallimard, 1994.

Jean-Michel Gallina, Les représentations mentales, collection Topos, éditions Dunod 2006.

Yves De La Monneraye, La parole rééducatrice, éditions Dunod, 2004.

Ouvrages consultés.

Henri Wallon, De l'acte à la pensée, éditions Flammarion, 1976.

Bulletin Officiel n°4 du 26 février 2004.

Lev Vygotski, Pensée et Langage, éditions La Dispute, 1997.

Donald Winnicott, Jeu et réalité, folio essais, août 2006.

Articles.

Michel Tozzi, l'acte d'apprendre, Les cahiers pédagogiques, n° 302, 1992.

Paul Fernandez, La mise en jeu du corps en rééducation, actes du XVIème Congrès de la FNAREN, Caen 2000.

Paul Fernandez et Annick Frigara, Essai de théorisation de la pratique rééducative, les cahiers de Beaumont, n°59, septembre 1992.

Cours.

Isabelle Duhalde, Formatrice ASH, IUFM de lille.

Patrice Nagel, Formateur ASH, IUFM de Lille.

Jean-François Rey, Formateur ASH, IUFM de Lille.

Site internet.

Yvan Raymond, <http://yvan.raymond.reeduc.free.fr>

ANNEXES

ANNEXE 1 : la demande d'aide

ANNEXE 2 : Le PIA (projet individualisé d'aide)

ANNEXE 3 : Le PR (projet rééducatif)

Demande d'aide

RASED

Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
Circonscription de Montigny-en-Gohelle

Année scolaire 2007 / 2008

Date du signalement :

Renseignements concernant l'élève :

Nom de l'élève : D	Ecole : maternelle B
Prénom : Kilian	Nom de l'enseignant : Mme C
Né(e) le : 24 octobre 2003	Niveau : moyenne section
Représentants légaux :	
Téléphone :	

Cursus scolaire :

Année scolaire	2007 - 2008	2006 - 2007						
Niveau	moyen	petit						
Ecole								

Informations complémentaires :

Place dans la fratrie : **ainé** (**petite** **sœur** de

Fréquentation scolaire : **très** **régulière**

Santé : L'enfant présente-t-il des difficultés particulières ?

visuelles	auditives	motrices	langagières	médicales
			troubles du langage testé	

à surveiller DPL3

Relations avec la famille :

Parents rencontrés le

Remarques :

L'enfant a-t-il déjà été suivi ?

- Maître E ou maître G :

- Psychologue scolaire :

- A l'extérieur : **orthophonie depuis octobre**

CMP <input type="checkbox"/>	Orthophoniste <input checked="" type="checkbox"/>	SESSAD <input type="checkbox"/>	Hôpital de jour <input type="checkbox"/>
MPP <input type="checkbox"/>	Psychologue <input type="checkbox"/>	Suivi social <input type="checkbox"/>	Autre :

• Motifs de la demande d'aide :

Dans les faits, comment se manifestent les difficultés de comportement et/ou d'apprentissage ?

- Pensez à l'autonomie, la confiance en soi, la maturité, la capacité à se concentrer, les relations avec les camarades et les adultes, l'attitude face aux apprentissages et en situation de recherche, la capacité à distinguer imaginaire et réalité, ...
 - Pensez également à des difficultés vis-à-vis de la langue orale, de la lecture, de la production d'écrits, de la logique, de la compréhension orale et écrite, de la motricité globale et fine, des mathématiques, de la structuration spatio-temporelle, ...
- Dans son parcours d'apprenti-lecteur, quelles sont les difficultés rencontrées ? (Aidez-vous des livrets d'accompagnement des programmes "Lire au CP" pour cerner les priorités). Joindre les résultats aux évaluations.

- beaucoup de mal à se concentrer, à aller au bout des choses
- comportement perturbateur dans la classe (ennuie ses voisins : s'étale sur leur table, écrit sur leur feuille, prend leurs jeux... en grand groupe pousse les autres ou au contraire fait des lissous.)
- ne connaît pas ses couleurs (sauf bleu)
- comportement assez agressif dans la cour : pince, mord, pousse, même des grands, même des enfants qu'il ne connaît pas - ne s'arrête pas même si on le gronde de loin

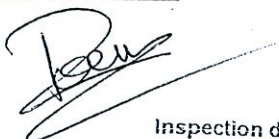
Dans quels domaines l'enfant réussit-il ?

• Aides mises en place en réponse aux difficultés relevées :

Dans la classe :	- responsabilisation - aide individualisée (reformulation des consignes - encouragements...) différenciation pour certaines activités
Dans le cycle :	atelier langage los du décloisonnement un jour par semaine

• Signatures :

de l'enseignant(e) :



des parents :



du directeur / de la directrice :



PROJET INDIVIDUALISE D'AIDES A DOMINANTE REEDUCATIVE

Réseau d'Aides Spécialisées de Noyelles-sous-Lens
Circonscription de Montigny-en -Gohelle

Nom :D.

Ecole : B.

Prénom :Kilian

Classe : MS

Date de naissance : 24/10/03

Enseignante : Mme C.

CONSTATS

Domaine et nature des réussites de l'élève.

Pour l'enseignante :

Il fait preuve d'autonomie.

Il participe, désormais en grand groupe.

Il sait se repérer dans la classe et sur les affichages.

Pour le maître G :

Sa vie imaginaire est riche.

Domaine et nature des difficultés de l'élève.

Kilian a des difficultés en graphisme. Il agit beaucoup dans l'imitation.

Son langage reste laborieux. Il éprouve des difficultés dans le rythme et la connaissance des couleurs.

Pour le maître G :

Kilian ne vit que dans l'instant, il a du mal à tolérer la frustration.

Sa relation a autrui ne passe que par le toucher (morsure ou bisous).

Intervention extérieure à l'école : orthophoniste

Modalités d'intervention de l'aide spécialisée :

Type d'aide : en groupe, à dominante rééducative.

Début de l'aide : le 28 février 2008

Durée prévue : 8 séances

Fréquence : une fois par semaine, le jeudi de 8h30 à 9h15.

Objectifs de l'aide spécialisée ou actions envisagées :

Par l'enseignante de la classe :

- prendre le temps d'organiser des moments plus individualisés pour qu'il mette des mots sur ce qu'il fait.
- Mettre en valeur ses réussites devant toute la classe, afficher les dictées à l'adulte qu'il fait pour expliquer ses réalisations.

Par l'enseignante spécialisée :

- Installer un cadre fiable, stable pour permettre à Kilian d'accorder du sens à ce qu'il fait (se sentir exister) et oser s'exprimer à l'intérieur de ce cadre.
- En groupe, mise en place d'épreuves d'entraides motrices, symboliques et cadrantes (jouer en coopération, s'entraider en écoutant et en acceptant l'autre).

Par la famille :

Lui poser plus de questions lorsqu'il joue pour comprendre ce qu'il fait.

Par l'enfant :

Je demande à maman ce que je veux faire (plus de dessins).

Evaluation du projet prévue le : 24 avril 2008

Signatures :

La famille

L'enfant

L'enseignante

L'enseignante spécialisée

Projet rééducatif de Kilian

Né le 24 octobre 2003

Classe de Mme C., section de moyens

Ecole B

1- Motif de la demande d'aide.

Kilian a beaucoup de mal à se concentrer, à aller au bout des choses. Il a un comportement perturbateur en classe (ennuie ses voisins : il s'étale sur leur table, écrit sur leur feuille, prend leurs jeux... en grand groupe, il pousse les autres ou contraire leur fait des bisous).

Il ne connaît pas ses couleurs (sauf le bleu).

Il a un comportement assez agressif dans la cour de récréation : pince, mord, pousse, même des grands, des enfants qu'il ne connaît pas. Il ne s'arrête pas même si on le gronde.

2- Présentation de l'enfant.

Kilian est un petit garçon né le 24 octobre 2003. Il va chez l'orthophoniste tous les vendredis. Lorsqu'il parle, du fait de sa mauvaise prononciation, on ne le comprend pas. J'ai l'impression que Kilian a de ce fait décidé de ne pas parler spontanément.

Il est chétif et très timide. Il ne regarde pas les gens qu'il ne connaît pas dans les yeux.

3- L'entretien de clarification : le 29 novembre 2007.

L'enseignante me décrit Kilian comme un enfant violent envers ses camarades. Il commence juste à se faire des copains. Dès qu'il se trouve en grand groupe, il se trouve comme déstabilisé et mord. Kilian l'interpelle pour lui parler mais ses propos sont souvent décontextualisés. En grand groupe, il a besoin d'être sollicité pour prendre la parole. Il parle de lui à la troisième personne.

Kilian connaît les règles de classe mais se plaît à les transgresser. Il se met vite au travail sans écouter la consigne et le range aussi vite même s'il n'a pas terminé. L'enseignante me décrit Kilian comme un enfant hésitant, sensible à l'encouragement. C'est un enfant volontaire. Il ne connaît pas ses couleurs, il a des difficultés en phonologie et en structure rythmique. Il demande sans cesse une évaluation de la maîtresse en lui disant : « *c'est beau madame ?* »

Dans la classe, il adore jouer au coin garage, coller et découper des étiquettes. Il apporte son doudou pour la sieste.

4- L'entretien avec la famille (en présence de Kilian) : le 4 décembre 2007.

Kilian s'assied sur les genoux de sa mère. Il tripote les animaux en plastique que j'avais ramenés. Kilian ne parle pas spontanément, il faut le solliciter à plusieurs reprises. La maman rougit facilement. Lorsque je parle à Kilian, j'ai beaucoup de mal à capter son regard.

Une petite sœur vient d'arriver : Méлина. La maman m'informe qu'elle vient de reprendre le travail à mi-temps.

Kilian n'a pas, avant son entrée à l'école, été en contact avec d'autres enfants. C'est ce qui expliquerait, pour la maman, le comportement de son fils.

Il pratique une activité multi-sports extra-scolaire depuis la rentrée avec un camarade de la classe.

Kilian manque beaucoup de confiance en lui. Il ne raconte jamais ce qu'il fait à l'école ou chez l'orthophoniste. Parfois, il ne veut pas se lever pour aller à l'école. En présence d'enfants, Kilian se fait taper mais ne se plaint jamais. Il répond aux coups par d'autres coups et se fait gronder.

C'est un petit garçon très timide. Si sa maman veut prêter l'oreille lorsqu'il chante, il s'arrête tout de suite. Il s'énerve rapidement quand on ne comprend pas ce qu'il dit.

La mère explique la timidité de son fils au comportement qu'elle avait elle-même à l'école.

Madame D. accepte les séances préalables. Kilian, lui, refuse de venir avec moi. Je lui réponds que je serais là et qu'il pourra choisir de venir ou non.

5- Eléments repérés lors des séances préalables me permettant de connaître Kilian.

⇒ La relation à autrui

Kilian n'entre pas facilement en communication avec les autres élèves. A cause de sa mauvaise prononciation, les autres élèves ne le comprennent et ne cherchent pas à le comprendre. Avec l'adulte, il est dans une relation très affective.

⇒ Le rapport à la loi

En séance préalable, Kilian a testé le cadre d'une façon douce : il voulait voir si effectivement il avait le droit de ne rien faire ou de ne rien dire. Il n'a jamais été agressif envers le cadre ou ce que je lui disais.

⇒ L'approche des situations-problèmes

Il n'est pas décontenancé mais ne se positionne pas dans la curiosité et la persévérance. Il agit mais sans émotions particulières affirmées.

⇒ Coloration affective.

Dans ses relations avec l'adulte, Kilian se positionne dans l'affectif. Il a peur de nous blesser si nous ne gagnons pas, par exemple. Il donne facilement sa voiture préférée si la nôtre se perd.

⇒ Vie imaginaire

La vie imaginaire de Kilian est généreuse. Il joue beaucoup dans le symbolique : pâte à modeler, animaux en plastique, petites voitures, dessin.

⇒ Auto contrôle

Kilian ne sait pas se contrôler dès qu'un autre enfant ne comprend ce qu'il dit. Il prend des mains, crie... Au contraire, avec les adultes, il ne persévère pas dans la communication. Il se tait mais ne boude pas.

⇒ Capacité à être seul

Cette capacité n'est pas beaucoup développée pour Kilian. En effet, la maman n'a pas retravaillé depuis la naissance de Mélina. Donc Kilian est resté avec sa mère jusqu'à son entrée à l'école. Il n'a pu ressentir le manque de sa mère, ainsi son monde interne est faible. Il n'arrive pas à vivre sans crainte, sans éprouver le besoin de l'autre. Kilian n'utilise pas le « je ».

⇒ Curiosité et désir d'apprendre

Sa curiosité est très basique. Du fait de son incapacité à être seul, il ne peut accepter la frustration et donc avoir une curiosité. L'investissement trop lourd de la maman n'a pas permis à Kilian de ressentir la curiosité.

⇒ Donner du sens au savoir et à l'école

Kilian semble ne pas entrer dans les apprentissages. Il ne cherche pas à savoir. Il fait parce qu'il le doit. Peut-être que Kilian ne veut pas aller vers l'objet du savoir par manque de curiosité, une peur d'être déstabilisé.

⇒ Capacité à s'identifier à l'autre

Grande volonté de s'identifier à ce qui l'entoure. Il est très dans l'imitation.

⇒ Faire la différence entre la réalité interne et la réalité externe

Il ne connaît pas son monde interne pour accepter d'être déstabilisé. Il n'a toujours pas éprouvé un plaisir interne seul donc ne peut pas le confronter avec la réalité externe.

6- Hypothèses explicatives

Kilian est accompagné, depuis sa naissance par sa maman. Ses besoins sont comblés sans qu'il soit nécessaire qu'il les formule. Tout est devancé. Son langage ne sert pas à exprimer ses désirs. De ce fait il parle mal mais cela n'entrave en rien la communication, privilégiée avec sa mère. Le problème est survenu avec son entrée à l'école et l'arrivée de sa petite sœur. Kilian n'avait plus la même place à la maison. Le fait de créer un problème langagier pourrait être une solution pour que sa maman s'occupe encore de lui. A l'école, il semblerait, qu'il se soit résolu à ne pas faire d'effort. Il a de ce fait un statut particulier dans la classe.

Du point de vue des activités scolaires, Kilian ne pourrait pas être en mesure d'éprouver une curiosité vers le savoir scolaire car il a toujours été comblé.

Il ne s'est pas bâti son monde interne sans sa mère. Il ne peut donc pas le confronter avec la réalité extérieure et encore moins s'en éloigner pour aller vers quelque chose de nouveau.

7- Objectifs de l'ASDR

○ Avec l'enseignante

Il faudrait que Mme C. prenne le temps d'avoir des moments plus individualisés. Ceci dans le but d'installer une relation d'ordre oral avec sa maîtresse. Il pourrait ainsi comprendre qu'il faut parler pour être compris.

Mme C. pourrait mettre en valeur ses réussites devant la classe afin que Kilian ait un autre statut par rapport à ses camarades.

○ Avec les parents

Mme D. devrait laisser suffisamment de place à son fils pour qu'il existe en tant que sujet. Kilian doit pouvoir exprimer ses besoins, accepter la frustration.

○ Avec l'élève

Installer un cadre fiable, stable pour permettre à Kilian d'accorder du sens à ce qu'il fait (se sentir exister) et oser s'exprimer à l'intérieur de ce cadre.

8- Médiations envisagées

Activités graphiques : comme Kilian ne veut pas dessiner sans que sa mère ne guide son geste, il me semble important qu'il puisse se rendre compte qu'il peut faire seul et prendre du plaisir.

Activités motrices : ressentir un plaisir sensori-moteur pour accéder à l'intelligence représentative (utilisation de mots et d'images).

9- Mise en place de l'aide

Tous les jeudis matins avec Hicham.

Début de l'aide : jeudi 28 février 2008

Durée prévue : 8 séances

Evaluation interne :

- analyse des séquences rééducatives
- ré-évaluation du projet rééducatif avec les différents partenaires (enfant, famille, enfant)
- échange avec l'orthophoniste.