

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION
Thèse de doctorat (N.R)
en Sciences de l'Education
Félix GENTILI

La rééducation contre l'école, tout contre

Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles GARDOU
Le 13 Janvier 2003

Table des matières

Remerciements . .	1
Résumé .	3
Introduction . .	5
Partie 1 : la place de la rééducation dans l'école et sa compatibilité. . .	13
La rééducation et le rééducateur dans l'institution scolaire .	13
Les étapes historiques : du G.A.P.P. au R.A.S.E.D. .	13
Le rééducateur dans l'école et dans le R.A.S.E.D. .	29
La compatibilité entre les formes scolaire et rééducative .	41
Conclusion de la première partie .	153
Partie 2 : l'identité professionnelle des rééducateurs .	157
La notion d'identité .	158
Quelle terminologie utiliser ? .	158
La part de l'identification et les raisons de la soif de reconnaissance . .	158
La part de l'interaction et le risque d'aliénation .	162
La part de la revendication .	166
La notion d'identité professionnelle . .	169
L'identité sociale .	170
La multitude d'identités enchâssées .	172
Le professionnel .	173
Le savoir professionnel .	176
Les professionnalités . .	188
Les deux processus identitaires .	190
La socialisation professionnelle . .	196
Le rééducateur, est-il un professionnel ? . .	200
Les représentations de l'identité professionnelle des rééducateurs .	201
La population réelle en poste dans le département du Rhône .	202

L'identité professionnelle selon les rééducateurs. La représentation de l'identité issue de l'enquête par voie de questionnaire .	208
L'identité professionnelle dans les écrits professionnels. La représentation de l'identité issue des mémoires professionnels. .	270
L'identité professionnelle dans les écrits du corps. La représentation issue de la revue « Envie d'école » de la F.N.A.R.E.N. . .	298
Une identité dans l'entre-deux : trois métaphores . .	301
Le ni-ni . .	302
L'entre-deux liminal et chimérique . .	302
JANUS passeur . .	304
Conclusion de la seconde partie . .	305
Conclusion générale .	311
Annexe 1 : Circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970 (extrait). .	315
Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 9 février 1970 .	316
Annexe 2 : Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976. .	325
Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 25 mai 1976 .	328
Annexe 3 : Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990. .	343
A. Les aides spécialisées. . .	344
1. Caractéristiques des aides spécialisées. . .	344
2. Nature et formes des aides spécialisées. . .	345
3. La mise en œuvre des aides spécialisées. . .	346
B. L'organisation des aides spécialisées. .	347
1. Le réseau d'aides spécialisées pour la réussite scolaire. .	348
2. Le réseau et les écoles. . .	348
3. Les réseaux de la circonscription. .	348
4. Le dispositif départemental d'aides spécialisées pour la réussite scolaire. . .	349
C. Les intervenants spécialisés. .	349
1. Les personnels qui participent aux activités d'un réseau sont : . .	349
2. Obligations de service. .	350
3. Nominations – Affectations et formation continue. . .	350

D. L'évaluation des aides spécialisées. . .	351
1. L'évaluation interne. . .	351
2. L'évaluation externe relève de la compétence des responsables académiques. .	351
Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 9 avril 1990 . .	352
Annexe 4 : le questionnaire diffusé auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône . .	377
Annexe 5 : les ouvrages les plus cités dans les bibliographies des mémoires professionnels .	381
Annexe 6 : les auteurs les plus cités dans les bibliographies des mémoires professionnels . .	385
Annexe 7 : Le référentiel commun C.A.P.S.A.I.S. .	387
Annexe 8 : le référentiel C.A.P.S.A.I.S. de l'option G .	393
1. UNE MISSION D'ENSEIGNEMENT SPECIALISE .	393
2 - UNE MISSION DE PREVENTION ET D'INTEGRATION .	394
3 - UNE MISSION DE RELATION .	396
Annexe 9 : Le projet de formation C.A.P.S.A.I.S. option G . .	397
BIBLIOGRAPHIE OPTION G .	415
Annexe 10 : Circulaire n° 2002-113 : Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré .	419
Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré .	419
I - Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié du projet d'école .	420
II - Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement .	421
III - De l'intégration individuelle au dispositif collectif : scolariser les élèves en situation de handicap . .	428
IV - Une politique départementale cohérente de l'adaptation et de l'intégration scolaires . .	434
Annexe 11 : un exemplaire d'un questionnaire renseigné . .	439
Annexe 12 : un dossier professionnel anonyme . .	446
Bibliographie . .	449
Ouvrages . .	449
Mémoires CAPSAIS G référencés .	452

Textes officiels .	457
Revue et articles .	459
Conférences .	461
Sites Internet . .	461
Index des auteurs cités .	463

Remerciements

L'auteur voudrait avant tout remercier :

Monsieur Charles GARDOU pour sa bienveillance obstinée.

Tous ceux qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps et de leur intelligence à me faire progresser. Ce sont en particulier, Jean-Claude REGNIER, Maryse METRA, Angelines MARISCAL et Jeannine DUVAL-HERAUDET.

Aux stagiaires qui ont été candidats à la formation C.A.P.S.A.I.S. G pour m'instruire.

Les rééducateurs scolaires sont une création récente de l'Education nationale. Leur profession a subi de nombreux changements et de multiples critiques tant dans la définition de leurs missions que dans la définition de leurs rôles. Ces modifications ont une influence sur leur sentiment d'appartenance à l'institution et signalent a contrario un rapport particulier de l'école à l'élève en difficulté. L'étude des effets de ces changements sur les rééducateurs en terme de difficultés identitaires, sur leur place au sein de l'institution, sur leurs rôles vis-à-vis des différents interlocuteurs et sur les rapports délicats entre école et rééducation permet de montrer que l'école expérimente ses représentations de l'élève au détriment d'une profession victimisée.

Résumé

Il est des professions aux histoires rectilignes qui n'empruntent des détours qu'aux inflexions techniques, il en est d'autres qui ne durent que le temps d'un projet ; il en existe d'autres encore dont on a perdu l'origine : la rééducation ne fait pas partie de celles-là. Son histoire est complexe, convulsive et traversée de conflits tantôt ouverts tantôt cachés.

Depuis que cette profession existe, elle a su attirer louanges¹ et reproches, critiques et quelquefois soutiens. Une jeune profession, circulant entre deux continents protégés, querelleurs et historiquement définis, la pédagogie et la psychologie, ne pouvait que susciter réprobations, convoitises et disputes.

Nous avons donc tous les ingrédients pour disposer d'un objet d'étude susceptible de révéler un fonctionnement caché de l'institution scolaire. Questionner la rééducation à l'école revient à interroger le fonctionnement de l'institution. La problématique de cette recherche est ancrée sur cette thèse : la rééducation est un analyseur des dysfonctionnements institutionnels de l'école. Celle-ci invente la rééducation, la modifie régulièrement, la critique, la rend invisible² mais ne l'élimine pas, surtout pas. Un seuil reste à franchir pour supposer une instrumentation inconsciente. Et si le rapport de l'institution avec les rééducateurs révélait, d'une manière paradoxale et dans la douleur parfois, les tentatives de changement de représentation que l'école se fait de sa fonction et des élèves ? Cette hypothèse permettrait de comprendre à la fois l'acharnement dont fait preuve l'institution pour régulièrement remettre en cause la cadre de la rééducation – sans toutefois s'en débarrasser définitivement – et l'obstination des rééducateurs à se maintenir dans les murs de l'école.

Ainsi, notre question fédératrice sera celle-ci : en quoi le questionnement identitaire des rééducateurs fonde-t-il leur fonction et garantit-il en même temps la mission intégrative de l'école ? Deux hypothèses problématiseront la recherche.

Notre première hypothèse concerne la place de la rééducation dans l'école. Si la rééducation suscite tant de questions, de remarques ou de reproches il est nécessaire de s'interroger sur sa place et sa compatibilité avec l'école. En reprenant les travaux de Guy VINCENT³, nous montrons que la rééducation relationnelle, abordée par le biais formel, s'oppose à la forme scolaire. L'analyse de contenu des mémoires professionnels des candidats à l'option G, l'analyse de l'enquête réalisée auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône et des articles parus dans une revue de la F.N.A.R.E.N. (Envie d'école) et l'analyse des rapports de l'Inspection Générale compléteront l'étude de la représentation de la rééducation. Ainsi, tout en se situant au sein de l'institution scolaire, le rééducateur semble s'échapper, voire s'opposer dans

¹ CHILLAND (Colette), Bilan de trente ans de travail avec les écoles et perspectives d'avenir, Neuropsychiatrie de l'Enfance, Paris, 1992, n°40, pp 211 à 214.

² Pour l'anecdote : aucune mention n'est faite des G.A.P.P. et de la rééducation dans la bande vidéo « **Nouvelle politique pour l'école** », (émission présentée par Paul AMAR, Direction de l'Information et de la Communication, janvier 1992, durée 28 mn) diffusée dans toutes les écoles présentant la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ; il est courant de voir disparaître les R.A.S.E.D. dans les projets d'école, toute tentative de recherche dans une encyclopédie ne renvoie jamais vers « rééducation scolaire », etc.

³ VINCENT (Guy) sous la direction, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?, Lyon, P.U.L., 1994

sa pratique à la forme scolaire.

Ainsi, les critiques adressées aux rééducateurs pourraient être interprétées comme l'expression du refus ou la crainte des changements à engager au sein de l'école. Les rééducateurs, comme d'autres professionnels de l'éducation # psychologues, médecins scolaires, intervenants extérieurs, etc. # signalent par les particularités de leur discours et de leurs actes que le fonctionnement de l'école gagnerait à être amélioré. La rééducation devient un analyseur du fonctionnement de l'institution.

La seconde hypothèse veut montrer que, tout en se situant « contre » l'école, la rééducation est condamnée à y rester « tout contre », dedans mais différente des autres pratiques, pour ne pas être dissoute dans l'institution scolaire. Elle joue un rôle ingrat mais nécessaire. Hélas, cette situation particulière désigne les maîtres spécialisés chargés de la dominante rééducative comme victimes sacrificielles de l'institution. Ce report sur les rééducateurs exprime le malaise de l'institution vis-à-vis de l'échec scolaire : ils jouent le rôle de bouc émissaire. L'école favorise majoritairement le développement cognitif des élèves ; il lui faut donc disposer d'un personnel qui prenne en charge les élèves en difficulté – notamment relationnelle, comportementale et affective – sans les désigner comme anormaux. En limitant l'école à une fonction instructive, ces élèves seraient à orienter vers des structures extérieures, donc de soins ou incluant des soins. La rééducation scolaire assure une fonction institutionnelle de recours basée sur la prise en charge à l'école des difficultés affectives, de la restauration du sens du travail scolaire et de l'estime de soi, compétences supposées disponibles chez tout élève. L'identité professionnelle des rééducateurs est dessinée par l'analyse des parcours professionnels des rééducateurs du Rhône, la critique des rapports de l'Inspection Générale, l'analyse des publications de la F.N.A.R.E.N., l'analyse de l'enquête réalisée auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône et l'analyse de contenu des mémoires professionnels C.A.P.S.A.I.S. G. Les travaux de sociologie des professions de Claude DUBAR⁴ seront sollicités pour décrire les changements identitaires.

La rééducation à l'école est un élément régulateur indispensable. Au lieu de rester confinés dans ce rôle négatif, les rééducateurs ont su, en réfléchissant sur leur profession, mettre en avant un regard particulier sur l'enfant, élève à l'école. Ce regard leur est propre et leur garantit une authenticité au sein de l'institution scolaire. Il résulte d'un positionnement particulier vis-à-vis des partenaires de la rééducation et des théories de référence. Il joue un double rôle. Il les assure de leur survie au sein de l'école sans empiéter sur les territoires des partenaires. Il permet une spécificité du rapport à l'enfant qu'aucun des partenaires ne peut assurer. Nous utiliserons la figure mythique de Janus, préférable et plus juste à notre sens que celle de la chimère⁵, pour particulariser la place et le rôle de passeur joué par le rééducateur dans l'institution : passeur se situant dans un entre-deux, entre psychologie et pédagogie. La rééducation est un analyseur de l'institution et répond à l'ambiguïté de la situation par un double attachement dans et hors l'école, par les actions engagées au sein des locaux scolaires et par les entretiens qui sont menées avec les parents et les partenaires éducatifs professionnels. Il semble que les rééducateurs réalisent dans leur métier l'état vécu par les élèves pris en charge par le R.A.S.E.D. Ils illustrent par leur dualité professionnelle la difficulté de certains élèves.

⁴ DUBAR (Claude), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, 1991; Paris, Armand Colin / Masson, 1996

⁵ MARTIN-HERBERT (Jacqueline), Identité d'une chimère, Thèse de doctorat de psychologie, Université PARIS 7, 1986.

Introduction

Il est des professions aux histoires rectilignes qui n'empruntent des détours qu'aux inflexions techniques, il en est d'autres qui ne durent que le temps d'un projet ; il en existe d'autres encore dont on a perdu l'origine : la rééducation ne fait pas partie de celles-là. Son histoire est complexe, convulsive et traversée de conflits tantôt ouverts tantôt cachés.

Mais commençons, modestement, par parler de soi et de l'objet de cette recherche. A y regarder de plus près, parler de l'un revient à parler de l'autre. Non que l'un soit l'autre, mais que l'un a choisi l'autre. Choisir, c'est autant prendre que se donner. Afin de mener une recherche, il faut donc au préalable prendre quelques temps pour distinguer ce qui est construit de ce qui est donné comme le signalait Gaston BACHELARD⁶.

Comment l'objet se donne-t-il ? Il est familier. Nous sommes un observateur impliqué mais nous disposons d'un avantage – nous ne sommes pas un rééducateur – et d'un inconvénient – nous ne sommes pas un rééducateur. Formateur à l'Unité des Formations de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (U.F.A.I.S.) de l'I.U.F.M. de Lyon, nous participons à la formation des rééducateurs. Nous sommes donc investis dans les phénomènes étudiés et la recherche que nous menons a une influence sur la qualité de nos actes professionnels. La proximité n'est pas un gage d'objectivité. Elle est plutôt un obstacle.

Nous avons extrait une difficulté identitaire ressentie et exprimée par les stagiaires et les rééducateurs en poste. Cette difficulté est endémique à ce corps professionnel : nous

⁶ BACHELARD (Gaston), La formation de l'esprit scientifique, quatorzième éd., (1938; Paris: VRIN, 1989)

mettons au défi quiconque de dialoguer avec un rééducateur sans rencontrer ce questionnement au détour de la discussion ! Cette évidence de la question identitaire peut s'apparenter à un paravent : il permettrait de ne pas poser d'autres questions – un masque – qui pourrait signaler une faille identitaire et un positionnement institutionnel instable. Il est donc nécessaire de questionner cette récurrence. Cette endémie de la question pourrait aussi révéler des motivations propres à la population des rééducateurs. Elle pourrait signaler une absence ou une faiblesse de reconnaissance par l'institution de leur rôle professionnel. Avec une certaine provocation, Jeannine HERAUDET-DUVAL⁷ – citant Jacques LEVINE □ décrit la rééducation comme un bricolage de principes d'actions pédagogiques et d'un regard thérapeutique.

Marie Françoise CROUZIER⁸ conclut son remarquable travail sur les motivations des rééducateurs par ces mots : « Trois constantes sont ainsi apparues : une insuffisance des liens parents/enfants, une filiation faussée avec comme conséquence une position particulière par rapport au savoir, un désir de réparation des enfants en difficulté avec pour toile de fond une réparation personnelle ». Plus loin elle écrit « Les raisons de ce choix professionnel [...] finissent par se confondre avec les finalités poursuivies »⁹. Cette coïncidence entre une recherche personnelle et une recherche professionnelle présente des risques de dérive et de confusion mais expliquerait aussi la susceptibilité manifestée par les rééducateurs lorsque leur profession est mise en question.

La problématique identitaire est un objet d'étude dans l'air du temps : il fait partie d'une mode. Elle traverse les Sciences Humaines depuis les années quatre vingt dix. Cette communauté du questionnement pourrait être interprétée comme une perte de sens du travail. Au lieu de poser une question politique, les acteurs s'interrogent sur eux-mêmes. C'est moins coûteux, cela évite le conflit, mais c'est davantage risqué car cela engage chacun et suppose que chacun peut apporter la réponse d'une façon solitaire. Puisque les réponses des employeurs tardent ou sont confuses, l'interrogation retourne à l'émetteur. Cette dissémination de la problématique identitaire résulte aussi de la vulgarisation des Sciences Humaines. Les rencontres de théories générées par la psychologie et la sociologie facilitent une convergence voire incitent à l'instruction d'objets d'étude dans une interrogation simultanée ou croisée. En outre, à la décharge des rééducateurs, l'administration, par la multiplication des enquêtes □ de J-L DUCOING, d'Alain MINGAT et de l'Inspection Générale □ et la prolifération des textes officiels depuis 1989 – dont ceux de la littérature grise –, stigmatise leur positionnement institutionnel et leur efficacité. Ils constituent une préoccupation pour l'institution qui interroge et s'interroge sans toujours avoir le souci de la transparence. Plusieurs rapports d'enquête n'ont pas été publiés par l'administration. Cette occultation des résultats et des démarches entretient le secret et laisse croître le sentiment du complot. Cette suspicion crée un terrain propice à toutes les interrogations identitaires. Une clarification par

⁷ HERAUDET-DUVAL (Jeannine), Un mythe de SYSPHE, Envie d'école, n°11, 1997, Rubrique libre propos, pp 22 à 23.

⁸ CROUZIER (Marie Françoise), Devenir maître G : le désir de rééduquer à l'école, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Université Lyon II, 1997, p 142.

⁹ Ibid., p 143.

l'échange serait un gage d'apaisement. Signalons qu'aucun colloque n'a jamais été organisé par l'institution scolaire sur la rééducation scolaire hormis des participations.

Depuis que cette profession existe, elle a su attirer louanges¹⁰ et reproches, critiques et quelquefois soutiens. Une jeune profession, circulant entre deux continents protégés, querelleurs et historiquement définis, la pédagogie et la psychologie, ne pouvait que susciter réprobations, convoitises et disputes. Une rapide enquête auprès des élèves ou des parents mettrait en évidence l'invisibilité institutionnelle des rééducateurs. D'où viennent-ils ? Quelle est leur légitimité ? Quels sont les fondements théoriques de leur pratique ? Constituent-ils une profession ? Disposent-ils d'une identité professionnelle qui leur est propre ? Qui les connaît et les apprécie ? Quelle est leur participation au service public d'éducation ?

D'autres rééducateurs existent dans le secteur de la Santé mais ne pratiquent pas le même métier. Cette synonymie brouille la reconnaissance. Si le rééducateur scolaire peut être nommé dans d'autres institutions comme en Centre Médico-PsychoPédagogique (C.M.P.P.), sa tâche n'en est pas plus aisée. Anny SAUVAIRE précise que « tout d'abord, il doit faire reconnaître son savoir et sa fonction par ceux pour qui, souvent, hors du cadre de la Santé il n'est point de salut. Il doit s'interdire à lui-même une trop grande modestie professionnelle ou une dévaluation de sa formation »¹¹. Sa difficulté provient de la position de l'institution d'accueil, elle n'est pas un lieu d'éducation. Dans le cas du C.M.P.P., le cadre permettra que s'expriment, dans un lieu neutre vis-à-vis de l'école ou de la famille, les difficultés vécues par l'enfant à l'école ou dans la famille.

Nous avons donc tous les ingrédients pour disposer d'un objet d'étude susceptible de révéler un fonctionnement caché de l'institution scolaire. Questionner la rééducation à l'école revient à interroger le fonctionnement de l'institution. La problématique de cette recherche est ancrée sur cette thèse : la rééducation est un analyseur des dysfonctionnements institutionnels de l'école.

Celle-ci invente la rééducation, la modifie régulièrement, la critique, la rend invisible¹² mais ne l'élimine pas, surtout pas. Un seuil reste à franchir pour supposer une instrumentation inconsciente. Et si le rapport de l'institution avec les rééducateurs révélait, d'une manière paradoxale et dans la douleur parfois, les tentatives de changement de représentation que l'école se fait de sa fonction et des élèves ? Cette hypothèse permettrait de comprendre à la fois l'acharnement dont fait preuve l'institution pour régulièrement remettre en cause la cadre de la rééducation – sans toutefois s'en

¹⁰ CHILLAND (Colette), Bilan de trente ans de travail avec les écoles et perspectives d'avenir, Neuropsychiatrie de l'Enfance, Paris, 1992, n°40, pp 211 à 214.

¹¹ SAUVAIRE (Anny), Le rééducateur en C.M.P.P., Les Cahiers de Beaumont, 1988, p 7.

¹² Pour l'anecdote : aucune mention n'est faite des G.A.P.P. et de la rééducation dans la bande vidéo « **Nouvelle politique pour l'école** », (émission présentée par Paul AMAR, Direction de l'Information et de la Communication, janvier 1992, durée 28 mn) diffusée dans toutes les écoles présentant la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ; il est courant de voir disparaître les R.A.S.E.D. dans les projets d'école, toute tentative de recherche dans une encyclopédie ne renvoie jamais vers « rééducation scolaire », etc.

débarrasser définitivement – et l'obstination des rééducateurs à se maintenir dans les murs de l'école. Cette profession est agressée de toute part, soit par des attaques directes des collègues enseignants et des Inspecteurs de l'Education Nationale (I.E.N.) ou « [...]par ceux qui, hors de l'école, (et à l'intérieur) estiment que tout problème scolaire qui ne peut trouver sa solution dans la classe, doit ou bien être laissé en l'état ou bien être traité en dehors de l'école »¹³ soit indirectement de la part de l'institution par l'intermédiaire de l'Inspection Générale¹⁴ ou de la part de centres de recherche comme l'I.R.E.D.U.- C.N.R.S. de Dijon¹⁵.

Cette interrogation, couplée à des remarques de stagiaires qui doutaient de leur appellation – rééducateurs, maîtres spécialisés ou maîtres G – va être le déclencheur d'une large problématique. Anika LEMAIRE rappelle à propos de la dénomination : « En effet, donner un nom à une chose suppose que l'on distingue cette chose comme n'étant pas soi et que par conséquent l'on dispose d'une subjectivité et d'un signifiant de celle-ci »¹⁶. A l'inverse, ne pas nommer reviendrait à ne pas distinguer.

Ainsi, notre question fédératrice sera celle-ci : en quoi le questionnement identitaire des rééducateurs fonde-t-il leur fonction et garantit-il en même temps la mission intégrative de l'école ? Deux hypothèses problématiseront la recherche.

Notre première hypothèse concerne la place de la rééducation dans l'école. Si la rééducation suscite tant de questions, de remarques ou de reproches il est nécessaire de s'interroger sur sa place et sa compatibilité avec l'école. En reprenant les travaux de Guy VINCENT¹⁷, nous montrerons que la rééducation relationnelle, abordée par le biais formel, s'oppose à la forme scolaire. L'analyse de contenu des mémoires professionnels des candidats à l'option G, l'analyse de l'enquête réalisée auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône et des articles parus dans une revue de la F.N.A.R.E.N. (Envie d'école) et l'analyse des rapports de l'Inspection Générale complèteront l'étude de la représentation de la rééducation. Une attention particulière sera portée à l'apport de l'informatique en rééducation : l'introduction de cette technologie offre l'avantage de nous décentrer des pratiques quotidiennes et connues afin de spécifier les particularités de l'acte rééducatif. Nous rechercherons la précision dans la quantité sans sombrer dans l'excès : « L'excès de précision, dans le règne de la quantité, correspond

¹³ BARAT (Jean-Claude), La rééducation dans l'école, Armand Colin, 1990, p 16.

¹⁴ DUCOING (J L), « Enquête sur le dispositif d'aide aux enfants en difficulté », rapport publié en 1987 par la F.N.A.R.E.N.(seule cette enquête questionnait les intéressés – enseignants, IEN,etc. – sur leurs attentes et les effets constatés de l'intervention des G.A.P.P. Les résultats étaient favorables au travail de terrain et préfiguraient la mise ne place des RASED) rapports de l'Inspection Générale, Les classes d'intégration scolaire, non publié, octobre 1995 et Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales, La documentation française, 1996.

¹⁵ MINGAT (Alain), Les activités de rééducation G.A.P.P. à l'école primaire 1990, in Revue Française de Sociologie, Tome XXXII, pp 515 à 549

¹⁶ LEMAIRE (Anika), Jacques Lacan, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1977, 379 p 38.

¹⁷ VINCENT (Guy) sous la direction, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?, Lyon, P.U.L., 1994

très exactement à l'excès du pittoresque, dans le règne de la qualité. »¹⁸ Ainsi, tout en se situant au sein de l'institution scolaire, le rééducateur semble s'échapper, voire s'opposer dans sa pratique à la forme scolaire. Comme s'il voulait, devait, se différencier. Tout être qui aspire à une individualité le fait¹⁹ – n'est-ce pas ce qui lui reproché au fil des rapports de l'Inspection Générale ? Toute son activité se développe pleinement – il apporte aussi son concours à la prévention primaire – lorsque l'enseignement a atteint ses limites. Comme pour tous les autres membres du R.A.S.E.D., c'est lorsque l'élève n'apprend plus que le rééducateur s'engage directement. Néanmoins son action ne peut être confondue avec celle du maître C.A.P.S.A.I.S. E chargé des difficultés pédagogiques. Un métier proche malgré son appellation, « orthopédagogue », empruntant aux deux options C.A.P.S.A.I.S. E et G, est développé dans d'autres pays comme le Canada, la Belgique ou les Pays-Bas. Nous l'utiliserons pour faire comparaison.

Plus précisément, rappelons que l'origine de son travail est l'échec de l'enseignant – ceci n'accuse en rien le maître qui, pour ne pas sombrer dans la dérive démiurgique décrite par René KAËS²⁰ doit connaître ses limites et les accepter tout en les repoussant. Il reste néanmoins qu'« Un adulte a une influence certaine sur la façon dont un enfant traverse les épreuves de sa croissance, il peut accentuer, voire lui interdire d'en ressortir victorieux. Mais nul concours extérieur n'a le pouvoir à lui seul de les adoucir véritablement. »²¹ comme le rappelle Mireille CIFALI. Cette origine n'est pas sans effet sur les rapports liant enseignant, parents, élève et rééducateur. Il faudra donc, pour comprendre la rééducation, décrire l'histoire de cette profession et exposer ses différentes formes. Le parcours chaotique nous instruira des changements que l'institution a fait subir aux rééducateurs et à leur fonction.

Comme elle l'a toujours été, la rééducation sera située dans la prévention des difficultés scolaires. Nous préciserons en quoi la relation rééducative est particulière et peut paraître ambiguë – à la croisée de deux modes éducatifs □ au regard de deux autres relations : pédagogique et thérapeutique. Une comparaison des formes scolaire et rééducative, au moins d'une façon simple, permettra d'éclairer les critiques issues des enquêtes réalisées par l'institution. L'aspect paradoxal de la situation sera développé afin de montrer que l'inscription du rééducateur dans la cadre scolaire n'est pas seulement un choix de politique éducative – « Si l'on met tant de flamme dans le débat c'est que l'éducation des enfants est un enjeu de société, mais surtout de souffrance, de destruction et de mort. Une société ne peut se désintéresser de l'éducation de ses citoyens. Chacun est également concerné, en tant que vieil enfant. »²² □ mais répond à une impérieuse nécessité : garantir la variabilité requise pour remédier aux diverses difficultés scolaires

¹⁸ BACHELARD (Gaston), op. cit., p 212.

¹⁹ MAHLER (M), *Symbiose humaine et individuation. Psychose infantile*, Payot, Paris, 1973.

²⁰ KAËS (René) sous la direction de , *Fantasme et formation*, Bordas, Paris, 1984, p 76.

²¹ CIFALI (Mireille), op. cit., p 18.

²² CIFALI (Mireille), op. cit., p 14.

existantes. L'incompatibilité des formes d'action scolaire et rééducative ne sera en aucun cas assimilée à une incompatibilité des acteurs : cette tension est nécessaire et profitable aux élèves mais rend difficile le rôle des rééducateurs. Jean Claude BARAT²³ écrivait cette phrase dans les dernières lignes de son ouvrage et exprimait sourdement un sentiment d'exaspération : « Le rééducateur scolaire est probablement actuellement indispensable à l'école ». Il n'est pas risqué de parier qu'il le sera encore longtemps, tant que l'école ne changera de forme. Cette hypothèse s'oppose à une opinion quelquefois exprimée selon laquelle la compatibilité de la rééducation et de l'enseignement doit être totale, que les pratiques doivent être proches et que la rééducation est à exporter dans des centres de soins.

Ainsi, les critiques adressées aux rééducateurs pourraient être interprétées comme l'expression du refus ou la crainte des changements à engager au sein de l'école. Les rééducateurs, comme d'autres professionnels de l'éducation □ psychologues, médecins scolaires, intervenants extérieurs, etc. □ signalent par les particularités de leur discours et de leurs actes que le fonctionnement de l'école gagnerait à être amélioré. La rééducation devient un analyseur du fonctionnement de l'institution.

La seconde hypothèse veut montrer que, tout en se situant « contre » l'école, la rééducation est condamnée à y rester « tout contre », dedans mais différente des autres pratiques, pour ne pas être dissoute dans l'institution scolaire. Elle joue un rôle ingrat mais nécessaire. Hélas, cette situation particulière désigne les maîtres spécialisés chargés de la dominante rééducative comme victimes sacrificielles de l'institution. Ce report sur les rééducateurs exprime le malaise de l'institution vis-à-vis de l'échec scolaire : ils jouent le rôle de bouc émissaire. L'école favorise majoritairement le développement cognitif des élèves ; il lui faut donc disposer d'un personnel qui prenne en charge les élèves en difficulté – notamment relationnelle, comportementale et affective – sans les désigner comme anormaux. En limitant l'école à une fonction instructive, ces élèves seraient à orienter vers des structures extérieures, donc de soins ou incluant des soins. La rééducation scolaire assure une fonction institutionnelle de recours basée sur la prise en charge à l'école des difficultés affectives, de la restauration du sens du travail scolaire et de l'estime de soi, compétences supposées disponibles chez tout élève. L'identité professionnelle des rééducateurs sera dessinée par l'analyse des parcours professionnels des rééducateurs du Rhône, la critique des rapports de l'Inspection Générale, l'analyse des publications de la F.N.A.R.E.N., l'analyse de l'enquête réalisée auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône et l'analyse de contenu des mémoires professionnels C.A.P.S.A.I.S. G. Les travaux de sociologie des professions de Claude DUBAR²⁴ seront sollicités pour décrire les changements identitaires.

La rééducation à l'école est un élément régulateur indispensable. Au lieu de rester confinés dans ce rôle négatif, les rééducateurs ont su, en réfléchissant sur leur profession, mettre en avant un regard particulier sur l'enfant, élève à l'école. Ce regard

²³ BARAT (Jean- Claude), op. cit., p 155.

²⁴ DUBAR (Claude), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, 1991; Paris, Armand Colin / Masson, 1996

leur est propre et leur garantit une authenticité au sein de l'institution scolaire. Il résulte d'un positionnement particulier vis-à-vis des partenaires de la rééducation et des théories de référence. Il joue un double rôle. Il les assure de leur survie au sein de l'école sans empiéter sur les territoires des partenaires. Il permet une spécificité du rapport à l'enfant qu'aucun des partenaires ne peut assurer. Nous utiliserons la figure mythique de Janus, préférable et plus juste à notre sens que celle de la chimère²⁵, pour particulariser la place et le rôle de passeur joué par le rééducateur dans l'institution : passeur se situant dans un entre-deux, entre psychologie et pédagogie. La rééducation est un analyseur de l'institution et répond à l'ambiguïté de la situation par un double attachement dans et hors l'école, par les actions engagées au sein des locaux scolaires et par les entretiens qui sont menées avec les parents et les partenaires éducatifs professionnels. Il semble que les rééducateurs réalisent dans leur métier l'état vécu par les élèves pris en charge par le R.A.S.E.D. Ils illustrent par leur dualité professionnelle la difficulté de certains élèves. Cette seconde hypothèse contredit l'argument selon lequel l'histoire, même brève de la rééducation, assure une identité stable aux rééducateurs. Hélas, le temps ne fait rien à l'affaire.

²⁵ MARTIN-HERBERT (Jacqueline), Identité d'une chimère, Thèse de doctorat de psychologie, Université PARIS 7, 1986.

Partie 1 : la place de la rééducation dans l'école et sa compatibilité.

La rééducation et le rééducateur dans l'institution scolaire

Il s'agit de s'interroger sur la pertinence et les conditions requises à la mise en œuvre d'une rééducation scolaire. Sommes-nous assurés de la légitimité de sa place et de sa fonction dans l'école ?

Les étapes historiques : du G.A.P.P. au R.A.S.E.D.

Les conceptions en jeu

Deux conceptions s'opposent dans la mise en place d'une conception de la prévention dans le système éducatif. Le débat porte tantôt sur la philosophie tantôt sur le lieu.

Premier débat : quelle philosophie solliciter ?

Deux philosophies peuvent nourrir la définition d'une conception de prévention.

Une philosophie minimaliste, celle du « moindre mal », qui recherche à délimiter les situations pathogènes et à limiter les aggravations. L'objectif est l'évitement de l'installation d'états pathologiques particuliers (c'est celle de la période des années 1960 à 1980). Cette conception applique le dicton populaire : « mieux vaut prévenir que guérir ».

Une philosophie maximaliste, celle du « bien être », qui consiste à faire tout ce qui est possible pour que l'individu se développe et s'épanouisse « normalement », « spontanément ». Dans cette perspective, tout le système éducatif est interpellé :

« L'école, qui accueille tous les enfants, doit permettre à chacun d'entre eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité. Adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux, s'impose comme une nécessité et un devoir. »²⁶

La prévention envahit toute l'institution scolaire (période fin des années 1980 et années 1990), la circulaire sur les R.A.S.E.D. le rappelle avec détermination en désignant le maître de la classe comme premier acteur :

« La prévention des difficultés des élèves est un objectif qui ne saurait être réalisé par les seuls intervenants spécialisés même si ceux-ci y apportent, par la spécificité de leurs actions, une contribution souvent décisive. Cette prévention concerne tous les partenaires de l'école. » et plus loin : « Il faut rappeler que la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une pédagogie différenciée. »²⁷

Second débat : dans quel lieu l'installer ?

La localisation se résoudra entre une conception interne ou externe à l'école.

Le lieu d'aide est à l'intérieur des bâtiments de l'école. Symboliquement, il est signalé que les difficultés relèvent de l'action scolaire : il s'agit d'un problème scolaire. Le retrait de l'enfant de la scène scolaire est passager, il reste un élève :

« Il s'agit là d'une donnée importante et originale qui situe les interventions spécialisées du réseau et les différencie nettement de celles qui s'exercent dans d'autres contextes. Cette intégration des aides spécialisées dans la vie des écoles ne limite pas, pour autant, l'aide apportée aux élèves. Les intervenants spécialisés sont en effet tenus de conseiller aux parents, lorsque cela est nécessaire, le recours à des services ou à des professionnels extérieurs à l'école. »²⁸

La formation des membres des R.A.S.E.D. doit être interne et pilotée par l'institution. Le

²⁶ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté scolaire des enfants handicapés

²⁷ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, op. cit.

²⁸ Ibid.

cadre des actions est défini : tout n'est pas possible à l'école qui reste un lieu d'éducation.

L'aide s'effectue à l'extérieur de l'école. De fait, involontairement, l'enfant est désigné comme inadapté ou incapable d'être scolarisé avec profit pour lui comme pour l'école. Une hypothèse pathologique est supposée. Les parents qui refusent cette aide extérieure de prime abord l'ont bien compris ; bien qu'ils puissent avoir tort de la refuser.

La formation des membres des R.A.S.E.D. serait développée à l'extérieur et à la discrétion des individus. Le mouvement est centrifuge jusqu'à des départs définitifs vers des rôles différents (C.M.P.P., etc.). Les actions se déroulent dans des cadres disjoints par l'effet du diagnostic porté sur l'enfant : des lieux de soins et un lieu d'éducation.

Ce choix de conception de la structure de prévention nous invite à parcourir un bref rappel historique de la rééducation à l'école.

Parcours historique : quelques dates importantes

Quelques dates importantes permettent de se représenter la place actuelle de la rééducation et des rééducateurs.

Le regain de l'intérêt vis à vis des enfants en difficulté

Si les premières classes spéciales renommées par la suite « classes de perfectionnement » ont été créées en 1909, il faut attendre la période de l'après seconde guerre mondiale pour que la conception de l'aide soit modifiée.

La Loi de 1909 marqua le début de l'enseignement spécial. Elle fut pourtant une loi d'exclusion car la difficulté résida dans la sélection des élèves qui pouvaient bénéficier de ces classes (le test d'intelligence d'Alfred BINET fut le grand orienteur). On crée pour la circonstance un corps d'enseignants spécialisés qui en 4 mois obtiendront leur Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Arriérés (C.A.E.A.)²⁹. L'augmentation régulière des effectifs des classes ne signe pas la validité de ces créations de classe mais stigmatise l'exclusion qu'elle entérine de fait.

La période 1944 – 1965 a vu se développer une concurrence entre les ministères de l'Education Nationale et de la Santé afin de prendre en charge les problèmes de prévention (cette concurrence est perceptible dans le plan LANGEVIN-WALLON lorsque les auteurs exhortent l'Education Nationale à s'intéresser aux élèves en échec scolaire). Rappelons que depuis mai 1945, la prise en charge de l'enseignement spécialisé relève de l'assurance maladie.

En 1944, l'Education Nationale crée, à titre expérimental, des postes de psychologues scolaires dans les écoles primaires, collèges et lycées. Les deux années suivantes (1945 –1946), elle ouvre les premiers postes de psychologues scolaires. En 1947, l'Education Nationale crée la licence de psychologie.

Elle reprend une proposition du plan LANGEVIN-WALLON. Attardons-nous sur ce plan unique dont l'esprit et les traces sont visibles dans de nombreuses innovations du

²⁹ Décret du 14 août 1909

système éducatif.

L'apport du plan LANGEVIN – WALLON dans la reconnaissance et la prise en charge des élèves en difficulté

La consultation du Plan LANGEVIN-WALLON³⁰ est une source historique qui permet de recréer une filiation entre toutes les initiatives engagées, complètement ou partiellement, par le ministère de l'Education Nationale en matière d'aide et de prise en charge des élèves en difficulté. Si les structures spécialisées sont confortées historiquement, le R.A.S.E.D. et son approche sous forme de dispositif d'aides spécialisées restent inconnus.

Il est très tôt remarqué dans le texte du plan qu'une attention spéciale est à porter envers ce public spécifique des élèves nommés « anormaux » sous la rubrique « Organes de contrôle et de perfectionnement » :

« Il faudra donc dans certains cas des inspecteurs spécialisés. Ainsi évitera-t-on l'hérésie, par exemple, d'assimiler l'enseignement des anormaux et celui des écoles maternelles, en donnant au premier les mêmes inspecteurs qu'au second. »³¹

L'approche est donc structurelle et hiérarchique puisque le corps des inspecteurs est appelé à la spécialisation. Une attention nouvelle est dévolue à un nouveau corps quant au contrôle psychologique – actuellement le terme d'évaluation serait substitué à celui de contrôle :

« Il n'existe encore à titre d'expérience et officieusement que dans quelques groupes scolaires de la région parisienne ou de la province. Il répond à la nécessité de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique. »³²

Ce nouveau corps sera celui des psychologues scolaires, puisqu'il est sous-entendu que l'origine des difficultés est psychologique :

« Il est donc indispensable de prévoir, comme l'ont fait les réorganiseurs de l'enseignement dans d'autres pays, la création d'un corps de psychologues scolaires. »³³

Il n'est fait aucune mention d'influences sociales ou culturelles □ la création des Zones d'Education Prioritaire nuancera cette approche exclusivement psychologique □. Si ce corps est à créer, ce n'est pas seulement en raison de la nécessaire compétence psychologique requise mais aussi en raison d'un principe de réalité :

« Les fonctions d'enseignement sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer les méthodes d'investigation qui permettent de

³⁰ MIALARET (Gaston), Le plan LANGEVIN-WALLON, Ed. PUF, 1997, Collection, Pédagogues pédagogies

³¹ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles, caractérielles ou sociales de son comportement scolaire. »³⁴

Bien sûr, aucune référence n'est faite à la différenciation pédagogique. Les élèves faisant cas sont donc réorientés par les enseignants vers des spécialistes compétents ayant comme mission cette étude :

« Ils doivent pouvoir soumettre le cas à un spécialiste des méthodes psychologiques. Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire des enfants. »³⁵ **Il n'est pas précisé les risques inhérents à l'étiquetage d'une telle démarche. La bonne volonté est souvent trompée dans les faits.**

Néanmoins, les rédacteurs prennent leur distance avec l'efficacité et les influences psychologiques des méthodes pédagogiques :

« D'autre part, il faut pouvoir apprécier les conséquences psychologiques des méthodes éducatives. Le bon rendement scolaire n'est pas toujours un critère suffisant. Certains procédés pédagogiques peuvent être très efficaces, mais au prix d'une plus grande fatigue pour l'enfant au détriment d'autres aptitudes utiles, telles que la spontanéité, l'initiative, etc. Des épreuves psychologiques bien choisies peuvent seules permettre d'établir ce bilan. »³⁶

Une critique pointée : certaines méthodes pédagogiques seraient un obstacle à l'apprentissage chez certains enfants. Cette prise de conscience de l'impact pédagogique sera un moteur de la réflexion de la différenciation pédagogique : aucune méthode ne peut se prévaloir d'une efficacité générale. Toute action pédagogique doit savoir se différencier en fonction de son public, des attentes du pédagogue, du niveau d'acquisition des élèves, des modes de regroupement, des profils cognitifs des élèves, etc. Par définition l'action pédagogique doit se diversifier afin d'avoir une chance de rencontrer le désir d'apprendre et les capacités de l'élève. Enseigner, c'est rencontrer, susciter et soutenir le désir d'apprendre de l'élève par l'activité.

Les dispositions projetées envers les enfants déficients intellectuels correspondent aux représentations de l'époque et sont justifiées par les exigences du moment □ l'après guerre ; des sections de perfectionnement sont à créer :

« Un cas extrême est celui des enfants intellectuellement déficients, c'est-à-dire qui sont véritablement et définitivement incapables d'assimiler le programme commun, mais pour lesquels il y a des possibilités d'adaptation sociale et professionnelle et qui doivent, par conséquent, être mis en état de se suffire un jour à eux-mêmes. »³⁷

L'objectif principal est de rechercher la plus grande autonomie pour leur bien être et aussi pour celui de la société. La constitution de sections spéciales suit l'approche strictement

³⁴ *Ibid.*

³⁵ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

structurelle engagée et épaulée par le contrôle psychologique :

« Il faut pour eux un enseignement spécial, comme l'avait prévu la loi de 1909 dont l'application n'était malheureusement que facultative. »³⁸

Les risques d'exclusion ne sont aucunement abordés. L'histoire des classes de perfectionnement confirmera ce risque de sélection quasi définitive. De nombreuses études montreront la surdétermination sociale des orientations effectuées³⁹.

Néanmoins, le plan signale l'exigence morale d'accueillir tous les enfants malgré leurs déficiences :

« Ces enfants ont droit à l'instruction. Ils ne doivent pas non plus rester une charge sans compensation dans une société qui a tant besoin de main-d'œuvre. Il s'agit de leur donner les instruments intellectuels indispensables et l'habitude des travaux qui leur seront accessibles. »⁴⁰

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, n° 75-534 du 30 juin 1975, inscrira, trente ans après, cette obligation. En revanche, une limite est indiquée quant aux méthodes de formation :

« Il serait chimérique de subordonner cette formation scolaire et professionnelle à l'emploi des méthodes fondées uniquement sur le développement des connaissances par la culture intellectuelle. »⁴¹

Si le lecteur croit poindre une allusion en la nécessaire différenciation pédagogique il se tromperait car :

« En bien des cas, il faudra se résigner à un dressage par l'habitude et par la mémoire. Les seules chances de culture, dans le cas d'une intelligence déficiente, c'est l'accès possible à la vie de tous, à l'expérience commune, c'est-à-dire de ne pas être condamné à l'isolement par une impéritie restée totale. »⁴²

Ces propos heurtent la sensibilité pédagogique actuelle qui fonde l'action éducative sur le postulat d'éducabilité, inventé par Jean ITARD et promu par tous les pédagogues⁴³. Si cette limite est précisée, une ouverture originale est créée, en indiquant une nécessaire individualisation de l'action pédagogique ancrée dans une activité issue dans la manipulation :

« Cet enseignement spécial exige beaucoup de discernement, car il doit savoir doser pour chaque enfant le dressage et l'éveil intellectuel, qui demeure

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Citons une des premières : BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger), *L'école capitaliste en France*, Ed. MASPERO, Paris, 1976.

⁴⁰ *MIALARET (Gaston), op. cit.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *MIALARET (Gaston), op. cit.*

⁴³ MEIRIEU (Philippe), *Apprendre, oui...mais comment*, ESF, 1999 et ouvrages suivants.

évidemment le but essentiel. Mais cet éveil intellectuel doit avoir d'autres stimulants que pour les enfants intelligents. Il doit faire participer l'enfant à des situations concrètes sur lesquelles pourront s'ajuster son savoir-faire et consécutivement sa compréhension. Il faut donc développer son savoir-faire. Il sera indispensable d'introduire dans la section de perfectionnement, avec les exercices de lecture, d'écriture, de calcul, de dessin qui y sont déjà pratiqués, les travaux manuels, qui le sont insuffisamment. » ⁴⁴

Les auteurs reprennent, à mot couvert, une dichotomie critiquée par Antoine PROST : l'enseignement dual. La philosophie duale fut théorisée au XVIII^{ème} siècle par DESTTUT de TRACY :

« Je remarque tout d'abord que dans toute société civilisée, il y a forcément deux classes d'hommes : l'une qui tire sa substance du travail de ses bras, l'autre qui vit du revenu de ses propriétés ou du produit de certaines fonctions dans lesquelles le travail de l'esprit a plus de part que celui du corps. Les hommes de la classe ouvrière ont bientôt besoin du travail de leurs enfants et les enfants eux mêmes ont besoin de prendre de bonne heure l'habitude du travail pénible auquel ils se destinent. Ils ne peuvent donc pas languir longtemps dans les écoles. Il faut qu'une éducation sommaire mais complète en son genre leur soit donnée en peu d'années et que, bientôt, ils puissent entrer dans les ateliers ou se livrer aux travaux domestico-ruraux. Ceux de la classe savante, au contraire, peuvent donner plus de temps à leurs études. Il faut nécessairement qu'ils donnent davantage car ils ont plus de choses à apprendre pour remplir leur destination et des choses que l'on ne peut saisir que quand l'âge a donné à l'enfant un certain degré de développement. Voilà des choses qui ne dépendent d'aucune volonté humaine. Elles dérivent nécessairement de la nature des hommes et des sociétés, concluons qu'il doit y avoir deux systèmes d'instruction qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre ». ⁴⁵

Plus loin, les rédacteurs confirment leur choix : « Souvent même sera-t-il nécessaire qu'il soit admis à travailler encore deux ou trois ans dans des ateliers spéciaux. Son utilisation ultérieure devra être réglée en accord avec des représentants de syndicats patronaux et ouvriers » ⁴⁶ . Le recours évident à l'action concrète, avant toute conceptualisation, est déjà développé dans les travaux de psychologie génétique d'Henri WALLON et Jean PIAGET. Cette prédestination aux travaux manuels trouvera une justification dans l'orientation professionnelle ⁴⁷ ; nous retrouvons cette philosophie dans les anciennes Sections d'Enseignement Spécialisé (S.E.S., futures S.E.G.P.A.) et dans les Institut Médico-Professionnels (Im. Pro) sans porter un jugement sur l'activité manuelle qui doit disposer d'une valeur et d'une légitimité de plein droit.

Le cas des déficients sensoriels est traité à part, en raison de l'antériorité des actions

⁴⁴ MIALARET (Gaston), op. cit.

⁴⁵ PROST (Alain), *L'enseignement en France : 1800-1967*, Armand Colin, Collection Universitaire, 1968, p 13

⁴⁶ MIALARET (Gaston), op. cit.

⁴⁷ Cette pré-orientation sera critiquée par Baudelot et ESTABLET, op. cit.

déjà engagées :

« C'est depuis de longues années déjà que le cas des déficients sensoriels s'est imposé à l'attention publique. Il existe des instituts pour les sourds-muets, les aveugles et quelques classes spéciales pour les amblyopes. »⁴⁸

Le plan définit une nouvelle exigence à l'Etat en raison d'un manque d'efficacité :

« Cependant, les efforts sont restés très dispersés et l'éducation donnée de niveau très variable et de principes souvent contestables. »⁴⁹

Il est donc logiquement défendu la thèse d'un regroupement des initiatives sous la direction d'un seul ministère :

« L'Education nationale ne peut pas rester indifférente aux problèmes que pose la réadaptation des déficients sensoriels au milieu professionnel, social, culturel où ils doivent pouvoir trouver les meilleures conditions de vie compatibles avec leur infirmité. C'est à l'Education nationale qu'incombe la mission d'éducation pour tous les enfants. C'est à elle seule qu'il est possible d'instituer des expériences et des comparaisons pédagogiques suffisamment étendues pour éviter les erreurs où peut entraîner la vision trop exclusive de certaines insuffisances pathologiques. C'est elle seule qui peut disposer de tous les éducateurs dont la collaboration est nécessaire pour un réajustement aussi étendu que possible à la vie commune de tous ceux qui s'en trouvent exclus par la surdité ou la cécité. »⁵⁰

Les rédacteurs souhaitent ardemment pour l'avenir que « L'Education nationale prendra le contrôle et la charge de tous les établissements existant et en coordonnera l'enseignement selon des buts et avec des méthodes bien étudiés. »⁵¹ L'avenir prouvera que cette orientation sera réalisée. Ce choix politique engage l'Etat envers tous les citoyens qui composent la société française.

Enfin, une population est traitée à part : les enfants manifestant une conduite irrégulière ou délinquants. Des sections de réadaptation sont à ouvrir afin qu'ils retrouvent le bon chemin. L'approche est plus prudente et suppose une action individuelle et réduite dans le temps afin de limiter les effets négatifs :

« Pour déterminer le cas de chacun et le régime qui lui conviendra, il faut prévoir des centres d'observation et de triage où leur séjour ne devra pas dépasser les quelques semaines strictement indispensables aux pédagogues, psychologues, médecins, magistrats chargés de leur examen, car rien ne leur est plus mauvais qu'une trop longue période d'attente et d'indécision »⁵²

Deux types d'enfants sont définis :

« S'il y en a qui sont jugés comme d'intelligence trop déficiente ou de perversité

⁴⁸ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

trop essentielle pour être jamais récupérables, ils seront placés dans des sections appropriées d'asiles. Pour ceux dont la rééducation doit être tentée, le but doit être de les remettre aussi vite que possible soit dans des établissements de déficients simples, s'ils sont d'intelligence déficiente, ce qui est souvent le cas, soit dans des établissements d'enfants normaux, s'ils sont d'intelligence normale. »⁵³

Si cette approche ségrégative choque aujourd'hui, (nous pourrions porter le même jugement sur la création des classes de perfectionnement d'Alfred BINET) telle n'étaient pas les intentions originelles :

« Rien ne saurait mieux les stimuler que ce reclassement qu'il faut leur faire mériter. Rien au contraire n'est plus pernicieux que de laisser se cristalliser dans des établissements spéciaux, si bien organisés soient-ils, leurs communes rancœurs contre une société dont ils oublient rarement qu'ils ont été les exclus. »

54

Le risque de l'exclusion est pressenti mais la multiplication des structures prouvera que toute exclusion, même temporaire est une hypothèque sur la réinsertion. Une remarque tente de limiter le cloisonnement, au moins au niveau des maîtres :

« Ces établissements devront être en étroite et constante relation avec les autres établissements d'enseignement. L'échange des élèves pourra se faire éventuellement dans les deux sens. Les maîtres devront eux-mêmes pouvoir passer des uns dans les autres s'ils en éprouvent le désir ou le besoin. »⁵⁵

Ainsi, hélas, nous constatons qu'il n'était pas prévu dans ce plan novateur l'existence d'une aide intermédiaire et spécialisée auprès des élèves en difficulté : soit l'enfant poursuivait normalement sa scolarité soit il était orienté vers des structures spéciales en fonction du diagnostic dont il faisait l'objet. Le temps n'est pas encore aux enseignants spécialisés nommés dans les structures ordinaires. A public spécial, enseignement spécial et enseignants spécialisés. L'approche de la difficulté scolaire est de prime abord structurelle et non fonctionnelle. Remarquons que le même terme est utilisé tant pour les élèves déficients intellectuels que pour les élèves à conduite irrégulière : la réadaptation. Il est donc supposé qu'il leur est exigé de s'adapter à la société. Le mouvement n'est pas réciproque. Les premiers rééducateurs furent chargés de réadaptations (des « réadaptateurs » peut-être ?), faut-il y voir une communauté de philosophie ? Dans un premier temps, l'invention de rééducateurs⁵⁶ puis la création des G.A.P.P. confortera l'approche structurelle avant que ne soit mise en avant la logique du dispositif, c'est-à-dire les R.A.S.E.D. Il n'est donc pas pertinent de rechercher dans le plan LANGEVIN-WALLON l'origine de la création des R.A.S.E.D. et des rééducateurs C.A.P.S.A.I.S. option G. La création se situe en rupture avec cette logique ségrégative bien que l'intention n'était pas d'exclure mais d'apporter l'aide la plus efficace au moment

⁵³ MIALARET (Gaston), *op. cit.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Circulaire du 15-12-1960

donné dans les limites des conceptions de l'enfant du moment.

En 1954, l'Education Nationale interrompt le recrutement des psychologues scolaires, sous prétexte d'un manque d'enseignants. La véritable raison est plutôt politique. Il faut attendre 1958 pour qu'elle reprenne la formation d'instituteurs spécialisés et de psychologues. Enfin, le statut des psychologues scolaires est reconnu par la création d'un diplôme par l'arrêté du 11/04/1960. Ils constituent les seuls enseignants spécialisés à disposer d'un statut particulier adossé à un diplôme universitaire, cette distinction n'est pas sans effet sur le fonctionnement des R.A.S.E.D. comme cela avait été déjà le cas dans les G.A.P.P. : le positionnement institutionnel des psychologues est davantage assuré pour eux que pour leurs collègues enseignants spécialisés ; des conflits de pouvoir dans le quotidien des R.A.S.E.D. peuvent être expliqués par cette distinction. La circulaire du 8.11.1960 dite circulaire LEBETTRE met en place les premiers stages de psychologues scolaires. Leur secteur varie de 500 à 800 élèves suivant les difficultés rencontrées.

Les premiers rééducateurs et la première structure

Le 15 février 1961, l'Education Nationale met en place les premiers stages pour les Rééducateurs en Psycho-Pédagogie (R.P.P.) Le modèle du R.P.P. sera puisé dans celui de l'orthophoniste : l'action est fonctionnelle, il s'agit de travailler sur les dysfonctionnements, d'où l'apparition du préfixe « dys » devant tous les problèmes rencontrés (dysorthographe, dyslexies, dyscalculie, etc). En octobre 1961, il est précisé que les I.E.N. de circonscription peuvent être aidés par les I.E.N. spécialisés (à l'époque Inspecteurs chargés de l'enfance inadaptée). Au même moment, le Ministère de la Santé installe la psychiatrie de secteur afin de rapprocher les services de soins des populations en souffrance. Le souci est identique chez les deux ministères : construire un maillage des aides au plus proche des populations. Ceci sous-entend que la proximité est un gage de performance d'un service s'il est suffisamment équipé ! La circulaire du 16.04.1964 – Annexe XXII – du Ministère de la Santé précise que les C.M.P.P. participent à la prévention. Cette même année, l'Education Nationale met en place les premiers stages pour les Rééducateurs en Psycho-Motricité (R.P.M.).

En 1965, l'Education Nationale édicte la circulaire du 21.09.1965 n° 65-348 appliquant les préconisations inscrites dans le rapport d'enquête BLOCH-LAINE afin d'assurer la scolarisation des enfants inadaptés dans des conditions proches des conditions normales.

Il fallut attendre 1970 et la circulaire du 9.02.1970 pour que l'Education Nationale reprenne les premières expériences de collaboration entre professionnels des publics en difficulté en créant des G.A.P.P. : Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique. Le G.A.P.P. est confondu avec la prévention (référence à la conception minimaliste). Les espoirs sont grands non sans laisser place à des interrogations dès l'origine :

« La mise au point d'un système de dépistage préscolaire (dans le cadre de la Protection maternelle et infantile, Ministère de la Santé publique), la création des groupes d'aide psycho-pédagogique (dans la cadre des institutions de l'Education Nationale) # mais quelles seront les modalités de leur intervention #

devraient permettre d'alerter précocement l'école sur les difficultés de certains enfants et, en leur fournissant très tôt l'aide nécessaire, d'éviter la persistance d'un certain nombre d'échecs et d'inadaptation. »⁵⁷

Le secteur d'activité regroupe un ou plusieurs groupes scolaires. Les classes d'adaptation sont intégrées au texte de la circulaire (certains élèves seraient appelés actuellement handicapés et non inadaptés). Les G.A.P.P. sont les « héritiers » des C.M.P.P. dans l'Education Nationale. Ils sont considérés comme des structures de l'Education Spécialisée. Cette création rassemble les psychologues scolaires et les rééducateurs dans une structure unique alors qu'auparavant ils fonctionnaient d'une manière autonome étant seulement rattachés d'une manière administrative à l'I.E.N. voire regroupés sous la forme expérimentale d'un Groupe d'Adaptation Scolaire (G.A.S.). Le Ministère de la Santé promulgue la loi hospitalière du 31.12.1970 confirmant la perspective de sectorisation de la psychiatrie. Les C.M.P.P. disposent de l'objectif de dépister et prévenir. Cette double mission reprend celle des G.A.P.P.

En 1976, l'Education Nationale précise les missions des G.A.P.P. dans la circulaire du 25 mai 1976 n°76-197. C'est la période charnière où la philosophie de la prise en charge change de valeur : basculement dans la seconde conception, du minimalisme au maximalisme. Le G.A.P.P. n'est plus l'emblème de la prévention. Il est une institution pédagogique spécialisée insérée dans une école ordinaire. Le texte ne s'intéresse plus aux classes d'adaptation comme cela était le cas de celui de 1970. Une innovation importante voit le jour : une aide est possible envers les maîtres. La réflexion systémique pointe. Il est précisé que le secteur est de mille élèves. Le G.A.P.P. est bien une structure.

Le temps des critiques, des mutations et de l'apaisement

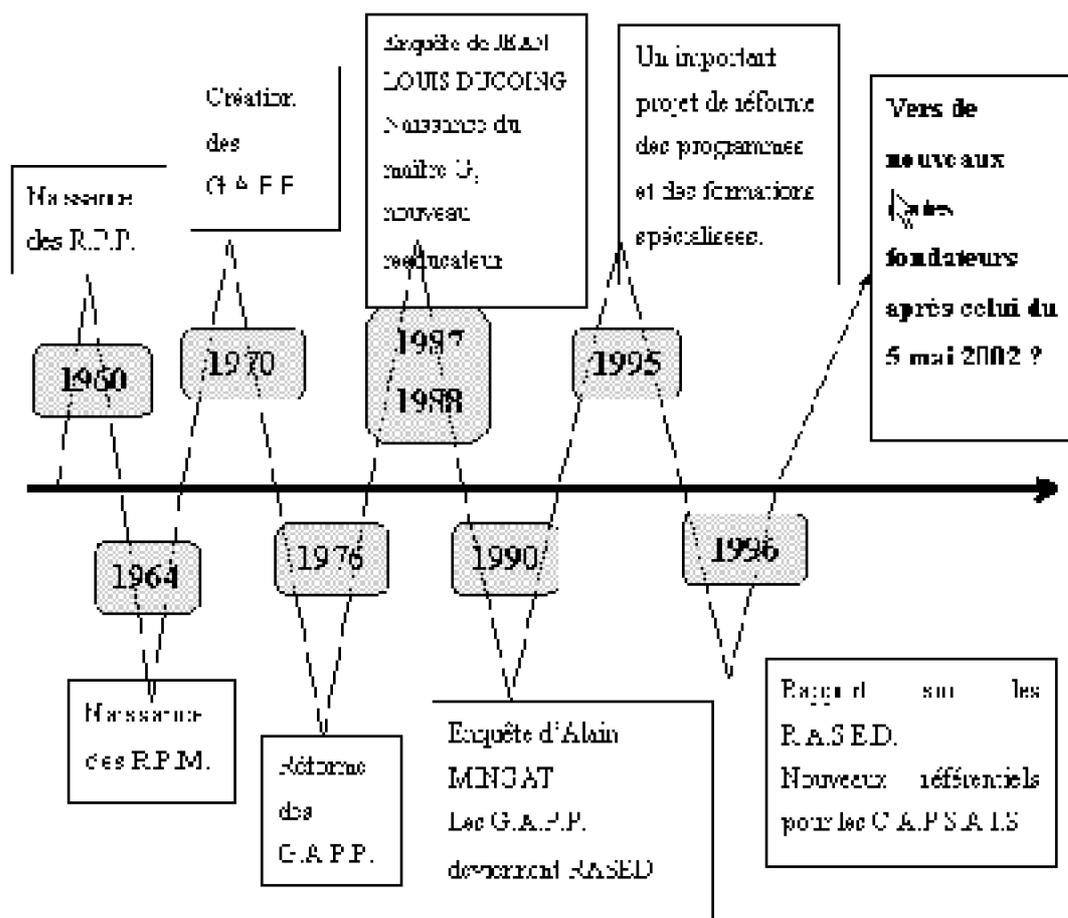
En 1987, le rapport de Jean Louis DUCOING (Cf. plus loin) appelle une transformation des G.A.P.P. Cet appel sera entendu et les R.A.S.E.D. naîtront. Les circulaires des 9.04.1990 et 10.04.1990 précisent la mutation des G.A.P.P. en Réseaux d'Aides Spécialisées (un réseau remplace une structure) et celle des missions de chacun des membres. Le changement de conception est opéré, la prévention est l'affaire de tout le système éducatif, le réseau se situe à une étape de la prévention, il n'est plus l'institution de la prévention, il est au service de tous les élèves. Le rapport d'Alain MINGAT critique radicalement le fonctionnement des G.A.P.P. Les recommandations de l'Inspection Générale de l'Education Nationale demandent un changement de définition des actions et une clarification des rôles des membres des G.A.P.P. En octobre 1995, un rapport d'enquête de l'Inspection Générale s'intéresse aux Classes d'Intégration Scolaire (C.L.I.S.) non sans évoqué le travail des R.A.S.E.D.

En 1996, le rapport de l'enquête de l'Inspection Générale sur les R.A.S.E.D. (dit rapport GOSSOT), à la demande de la Direction des écoles, conclut en proposant une clarification des missions des rééducateurs pour les rapprocher d'objectifs davantage pédagogiques. Si l'existence des R.A.S.E.D. n'est pas mise en cause, une redéfinition est souhaitée : le doute persistera s'il s'agit d'un mouvement inhérent à ce dispositif ou d'un

⁵⁷ VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), "introduction," *Les mauvais élèves*, 2^{ème} éd., Paris, PUF, 1973, p 14.

changement de politique de la prévention ? Enfin, le 5 mai 2000, une circulaire englobant toutes les aides aux élèves en difficulté et handicapés confirme les missions et les rôles des R.A.S.E.D.

Représentées sous forme de frise temporelle, les décisions montrent la fréquence et l'ampleur des changements.



Nous remarquons que la prévention des difficultés scolaires a, dans un premier temps, été conçue comme déléguée à la psychologie. L'influence d'Alfred BINET a dû contribuer à cette valorisation du psychologique sur le pédagogique. Tous les professionnels n'étaient pas insérés dans une structure rigide et s'organisaient assez librement tout en rendant des comptes à l'Inspecteur de circonscription. Ils œuvraient soit dans des Services d'Adaptation Scolaire (S.A.S.) soit dans des Groupes d'Adaptation scolaire (G.A.S.) soit à la discrétion des demandes formulées par les enseignants ou les Inspecteurs⁵⁸. Les aides apportées sont avant tout fonctionnelles et réparatrices. La difficulté était chez l'enfant. Les premiers rééducateurs mettaient en place des

réadaptations. Leurs actions poursuivent, d'une autre manière, le travail engagé par les instituteurs spécialisés des classes spéciales créées par la loi du 15 Avril 1909 pour les enfants nommés « arriérés ». L'orientation des élèves était confiée en très grande partie au Q.I. Ce n'est qu'à partir du 12 Août 1964 que les normes d'orientation imposèrent le Q.I. Auparavant, ces classes étaient purement et simplement les classes de la relégation.

Il fallut voir apparaître les premiers R.P.M. pour que le corps – c'est-à-dire l'affectivité – des élèves en difficulté soit présent dans les modalités de prise en charge organisées par l'école. Cette apparition, aussi pertinente soit-elle, n'est pas innocente : elle permet de concurrencer le Ministère de la Santé et répond aux recommandations du rapporteur BLOCH-LAINE. La fonction rééducative se trouve partagée en deux grands domaines : le pédagogique (c'est-à-dire, pour l'institution, le cognitif) et le moteur (c'est-à-dire l'affectif); cette dichotomie sera encore présente dans la circulaire du 9 Avril 1990 lors de la définition des objectifs des prises en charge des rééducateurs maître G et des maîtres E sous une forme développée puisque le cognitif est scindé en psychologique et en pédagogique.

La circulaire du 9 février 1970 marqua un tournant. L'école affirma sans ambiguïté que les difficultés scolaires relèvent de l'action de l'école. Les enseignants spécialisés (actuellement maîtres spécialisés C.A.P.S.A.I.S. E et G ex C.A.E.I.) et psychologues scolaires sont réunis dans une structure qui sera critiquée par la suite pour son rapprochement du modèle sanitaire. Il reste que ce regroupement permet une réponse globale et différenciée à la difficulté scolaire.

La circulaire du 9 avril 1990 modifia la réponse institutionnelle en favorisant l'approche systémique et la démarche de réseau afin d'apporter une aide autant aux élèves qu'aux acteurs éducatifs.

Les trois textes fondateurs : 1970, 1976 et 1990.

L'analyse statistique (à l'aide du logiciel SPAD-T) des trois textes suivants fondateurs (circulaire du 9 février 1970⁵⁹, circulaire du 25 mai 1976⁶⁰ et circulaire du 9 avril 1990⁶¹) fait apparaître des différences notables et significatives.

Des textes pour convaincre

Si l'on compare les textes officiels, autant dans leur structuration qu'au travers des pourcentages des mots distincts, nous pouvons avancer que, dans l'ordre chronologique d'apparition, leurs objectifs changent. Par essence, un texte officiel prescrit. Il s'adresse à des agents de l'Etat qui puisent en lui la légitimité de leurs actes et le sens de leurs

⁵⁸ ZIMMERMANN (Daniel), La rééducation pour quoi faire ?, E.S.F., 1973.

⁵⁹ Cf. Annexe 1

⁶⁰ Cf. Annexe 2

⁶¹ Cf. Annexe 3

actions. Il leur est demandé, en tant que fonctionnaires, de l'appliquer dans le cadre de leurs missions de service public. Nous constatons que les textes officiels manifestent de plus en plus l'intention de convaincre les lecteurs de la politique éducative poursuivie par structuration des propos et répétition de termes : il s'agit de préciser et d'établir de nouvelles règles de fonctionnement du service public d'éducation vis-à-vis des publics en difficulté. Les indications nouvelles sont à mettre en place. Bien qu'il s'agisse d'instructions ; nous décelons une volonté de rencontrer la conviction des acteurs. Le tableau suivant est éloquent : les textes sont de plus en plus longs et les idées avancées, afin d'être expliquées, sont davantage répétées⁶².

Textes	9 février 1970	25 mai 1976	9 avril 1990
Nombre de mots	514	1463	3235
% de mots distincts	54,3	39,8	29,2

Ce glissement argumentatif peut être interprété de plusieurs façons. Si l'on évacue l'hypothèse simpliste d'une tentative ministérielle de reprise en main autoritaire du fonctionnement des structures spécialisées, il n'est pas exclu que le ministère veuille indiquer davantage son intention et préciser les grandes orientations. Il faut garder à l'esprit que le nombre d'enfants orientés dans les structures spécialisées, peu ou prou par l'intermédiaire des G.A.S. ou des G.A.P.P., augmente constamment. Il faut donc, afin d'éviter un emballement par effet structurel – la survie institutionnelle pousse spontanément une structure à s'auto-alimenter même si les besoins réduisent □ et ruiner les intentions affichées, indiquer le plus précisément possible le mode de fonctionnement des dites structures et corriger certaines dérives. De plus, les professionnels de ces structures ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. Avant 1970, de nombreux maîtres spécialisés soit subissaient l'autorité d'un I.E.N. isolé dans sa « baronnie », soit ne savaient pas comment organiser pratiquement leur travail. Cette série de textes apporte des réponses sur l'autorité qui les dirige. Hélas, l'Inspection Générale critiquera avec vigueur le corps des inspecteurs qui n'a pas été à la hauteur des attentes sans en préciser les raisons :

« Une telle situation mérite attention. Les inspecteurs de l'Education nationale sont responsables de la politique de l'adaptation et l'intégration scolaires dans leur circonscription, mais les difficultés qu'ils rencontrent, notamment dans l'évaluation des réseaux d'aides spécialisées, devraient appeler une étroite collaboration avec l'inspecteur spécialisé, conseiller technique de l'inspecteur d'académie dans ce domaine. Cette pratique, mieux développée, devrait corriger ce qui peut apparaître, dans certains cas, comme une carence de l'institution. »⁶³

Cette approche globale ne doit pas nous interdire d'interroger dans le détail ces textes fondateurs.

⁶² La répétition n'est pas en soi un indice d'argumentation. Elle pourrait signaler une pauvreté argumentaire. Nous repoussons cette explication.

⁶³ *Inspection Générale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., pp 54 à 56*

Des glissements sémantiques de mots particuliers

Les trois textes sont comparés à partir de neuf mots (au singulier et au pluriel). Le premier couple est constitué des mots « classe » et « individuel » car les trois textes distinguent le travail sous deux modes □ en regroupement collectif ou en intervention individuelle. Le second couple rassemble les mots « enfant » et « élève » pour savoir à qui s'adressent les maîtres spécialisés. Le troisième couple réunit les mots « rééducation » et « adaptation » car s'ils ont été synonymes à l'origine de la rééducation (le terme de réadaptation signifiant l'association des deux notions), il s'agit de deux conceptions opposées actuellement et identifiées comme fonctionnelle ou relationnelle. Signalons qu'une indifférenciation néfaste parcourt les trois textes en ce qui concerne l'usage du mot rééducation : tous les modèles sont confondus. Les analyses correspondant au nom du métier seront présentées dans la seconde partie de la thèse.

Mots / Textes	9 février 1970	25 mai 1976	9 avril 1990
individuel(elles)	1	4	6
classe(s)	7	12	16
enfant(s)	4	19	14
élève(s)	2	4	32
adaptation	44	8	12
rééducation(s)	12	1	3
rééducateur(s)	6	1	0
rééducative(s)	2	0	5
équipe(s)	5 ⁶⁴	3 ⁶⁵	0

En valeurs brutes, nous constatons que les trois couples constitués fluctuent : aucun terme ne voit sa fréquence se répéter ; nous confirmons que ces textes souhaitent modifier le fonctionnement des G.A.P.P. comme cela a été avancé plus haut. L'usage des mots n'est jamais innocent, encore moins dans un texte officiel qui bénéficie de multiples rédactions, de lectures répétées après des consultations élargies.

Le couple « classe » / « individuel »

Le nombre de mots « classe » et « individuel » croissent de texte en texte. Néanmoins la part de l'individu augmente par rapport à celle de la classe. Les textes officiels reprennent à leur compte l'évolution de la conception de la rééducation qui s'oriente vers des prises en charge individuelles. La présence du mot « classe » s'élève afin d'indiquer que cette notion est la référence pour l'enseignant et aussi en raison de l'augmentation de la longueur des textes (plus de six fois plus de mots).

Le couple « élève » / « enfant »

⁶⁴ Parmi ces cinq usages, quatre le sont pour désigner l'équipe médicale.

⁶⁵ Ici aucune mention n'est faite à l'équipe médicale.

L'usage des mots « élève » et « enfant » subit de profonds changements. Si dans le texte de 1976 nous trouvons davantage le terme enfant (près de 5 fois plus que celui d'élève), le texte de 1990 inverse la répartition et propose deux fois plus d'élève que d'enfant. Ces termes ont, à l'évidence, été choisis pour signifier un recentrage des textes officiels vers une prise en charge prioritaire de l'élève à l'école au détriment d'une aide à l'enfant (aide qui peut être apportée par d'autres services publics comme les C.M.P.P. par exemple). Cette dichotomie est évidemment d'une certaine façon fictive, il n'est pas possible de séparer l'enfant de l'élève, mais, néanmoins, le texte de 1990 met davantage en lumière la pertinence et la légitimité d'une action d'un service d'aide scolaire sur l'élève que sur l'enfant. Un enfant joue un rôle à l'école, il est un élève. Cette distinction n'est pas propre au R.A.S.E.D. mais parcourt tout le champ du discours éducatif et pédagogique qui assigne un statut prioritaire de l'enfant à l'école, c'est-à-dire celui d'élève. La loi d'orientation sur l'éducation⁶⁶ avait déjà confirmé cette distinction en recourant deux fois au mot enfant et sept fois au mot élève. Les ouvrages sont nombreux pour montrer qu'un enfant à l'école assume un rôle d'élève qui ne recoupe pas ceux qu'il assume par ailleurs⁶⁷. Yves de LA MONNERAYE balaie ce distinguo :

« Le rééducateur se propose d'être d'abord inter-locuteur, ce qui implique de considérer l'enfant, l'élève, comme locuteur, même s'il ne parle que par le biais de son échec scolaire. En ce sens, l'enfant ni l'élève ne l'intéresse, car, dans l'artifice qu'il propose de mettre en scène, il n'est ni parent, ni éducateur, ni pédagogue, mais sujet parlant invitant un autre sujet parlant à jouer ou plutôt rejouer avec lui la fonction de la parole. »⁶⁸

Cette inversion montre que la distinction a été opérée dans les instances officielles entre aider un élève et aider un enfant.

Le couple « rééducation » / « adaptation »

En ce qui concerne le couple « rééducation » – « adaptation », les changements sont plus modestes. Les deux termes continuent à être utilisés mais le terme rééducation augmente en quantité alors que celui d'adaptation baisse. La rééducation s'en trouve de fait revalorisée. Les théories qui espéraient adapter l'élève à l'école n'ont pas survécu à la critique des chercheurs des années soixante-dix⁶⁹. Actuellement, il s'agit de mettre en œuvre un rapport adaptatif entre l'individu (qui doit s'adapter à un minimum de contraintes sous peine de remettre en cause le cadre d'accueil) et la structure (qui va moduler ses exigences en les accroissant en fonction des capacités de l'individu). Le débat n'est plus en tout ou rien – soit l'individu s'adapte, soit il est exclu – mais autour d'un échange, une transaction évoqueraient les sociologues, visant un ajustement positif entre les deux

⁶⁶ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.

⁶⁷ Citons entre autres : LA BORDERIE (René), *Le métier d'élève*, Hachette, 1991 et PERRENOUD (Philippe), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, E.S.F., 1994.

⁶⁸ LA MONNERAYE (Yves de), *La parole rééducatrice*, Paris, Privat, 1991, p 83.

⁶⁹ Citons des auteurs phares : Bernard CHARLOT, Monique VIAL, Daniel ZIMMERMANN.

parties.

Le cadre historique étant posé, nous porterons notre attention sur la situation de la rééducation dans le cadre scolaire et particulièrement celle sur le rééducateur.

Le rééducateur dans l'école et dans le R.A.S.E.D.

La rééducation dans le cadre scolaire

La prévention des difficultés à l'école reprend la conception du Ministère de la Santé définie dans la loi hospitalière de 1970 et rappelée – sans ménager les critiques – dans la circulaire n°443 du 16 mars 1972⁷⁰. Celle-ci offre l'avantage de critiquer la future loi d'orientation sur l'intégration avant sa promulgation.

La prévention se décline en trois ordres, distincts mais non disjoints : primaire, secondaire et tertiaire.

Parallèlement, cette trinité de la prévention définit précisément les fonctions des lieux : l'école est un lieu d'éducation et de soutien pédagogique, la structure spécialisée est une structure de soins et le R.A.S.E.D. est une structure intermédiaire qui apporte une aide scolaire en utilisant les techniques pédagogiques ou thérapeutiques. Il n'est ni l'une ni l'autre.

Les maîtres des cycles et des regroupements d'adaptation (E) sont des professionnels de la pédagogie. En ce qui les concerne, le cas est plus délicat.

« Pour un maître E, être un simple professionnel, c'est donc trouver la bonne distance entre le relationnel qui met en jeu la structure de sa personnalité et exige un travail sur soi, et la technique qui nécessite de développer des compétences professionnelles »⁷¹.

Cet acteur du R.A.S.E.D. subit, au delà de l'absence de nom propre déjà mentionnée, une dépossession de territoire : « Les maîtres E comme les rééducateurs partagent leurs élèves avec les maîtres du cycle ordinaire »⁷²

Les maîtres spécialisés G et les psychologues sont des professionnels de la rééducation.

Ces trois niveaux de la prévention font changer le statut de l'élève : s'il est élève dans un groupe d'élèves en prévention primaire, il devient enfant, pris en charge dans son individualité en prévention tertiaire.

Afin d'illustrer et de préciser notre propos, chaque niveau de prévention est examiné ici.

⁷⁰ Parue uniquement au Journal officiel du 21 avril 1972

⁷¹ ANNINO (Josselyne), *L'aide spécialisée : entre illusion et réalité, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Université LYON II, 1996, p 65.*

⁷² ANNINO (Josselyne), op. cit., p 43.

La prévention primaire

Actuellement, à l'école, prévenir c'est d'abord agir sur le système (« Organiser le service public de l'éducation en fonction des élèves »⁷³) avant d'agir sur l'enfant. Auparavant, il s'agissait plutôt d'agir sur l'enfant. L'objectif est de changer les regards, les attitudes de tous. L'élève est dans son milieu scolaire ordinaire. Il est pris en charge par les maîtres du cycle. Le conseil de cycle « élabore le projet de cycle en cohérence avec le projet d'école :

- fait le point sur la progression des élèves,
- examine la situation de l'enfant, le cas échéant après avis du Réseau d'Aides Spécialisées (possibilités d'allongement ou de réduction de la durée du cycle). »⁷⁴

Le R.A.S.E.D. participe à la vie de l'école en collaborant aux projets d'école et aux projets des cycles. Un travail est engagé sur les interactions, Elèves – Projet d'école – Maîtres. L'enfant est dans son milieu ordinaire. Dans l'activité scolaire, l'approche est globale et systémique sans pointage des difficultés d'un enfant. Les comportements des élèves sont des réponses plus ou moins adaptées à leur milieu. Il s'agit d'améliorer le fonctionnement du système lui-même :

- par de meilleures interactions entre ses éléments (les classes, les structures),
- par de meilleures interactions avec les autres partenaires (parents, médecins scolaires, travailleurs sociaux.).

Le R.A.S.E.D. apporte sa contribution :

« les actions du psychologue scolaire comme celles des autres intervenants du Réseau d'Aides Spécialisées contribuent à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets pédagogiques" afin de "permettre à chacun des élèves de tirer le meilleur profit de sa scolarité »⁷⁵ .

Les membres du R.A.S.E.D. sont acteurs à part entière de l'école : « Un maître du Réseau d'Aides Spécialisées intervenant dans l'école choisi par le conseil des maîtres de l'école livre une information sur l'organisation des aides spécialisées »⁷⁶ .Le partenariat maîtres de classe et enseignants du R.A.S.E.D. est recherché :

« Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation ».⁷⁷

⁷³ Ce dernier n'est ni nouveau ni sans origine. Il est espéré dès la création des G.A.P.P. afin Loi d'orientation du 10 juillet 1989

⁷⁴ Décret du 6.09.1990 – n°90-788

⁷⁵ **Circulaire du 10.04.1990 – n°90-083**

⁷⁶ Décret du 6.09.1990 – n°90-788

⁷⁷ **Circulaire du 9.04.1990 – n°90-082**

qu'il soit mis au service des élèves :

« De tels projets [le dépistage précoce des difficultés, les services de P.M.I., les G.A.P.P.] exigent une collaboration médico-psycho-pédagogique véritable au lieu de la concurrence et des animosités dont les enfants sont, en fin de compte, les victimes. »⁷⁸

Cette collaboration n'est pas réservée aux acteurs scolaires :

« Le partage des responsabilités dans la réussite scolaire des élèves [...] implique une collaboration étroite et une information réciproque entre les enseignants, les intervenants spécialisés, les parents, le médecin de Santé scolaire, les infirmières et assistantes sociales scolaires et les travailleurs sociaux... »⁷⁹

Cette collaboration avec l'enseignant ne relève pas de l'anecdote ou d'un choix idéologique mais fonde la cohérence de l'action éducative, comme le rappelait déjà Eric PLAISANCE en 1970 :

« Il serait vain de vouloir améliorer le comportement de l'enfant perturbé en le soumettant des psychothérapies si, par ailleurs, les pédagogues ne tenaient pas compte de ses troubles et de son histoire. »⁸⁰

Quelques exemples illustrent cette prévention primaire :

- Participation aux réunions institutionnelles
- Participation à la vie scolaire (projets – récréations – conférences pédagogiques)
- Réunions d'informations / réflexions sur des thèmes liés à la scolarisation des jeunes enfants (parents, maîtres),
- Les maîtres du conseil de cycle mettent en place une réponse adaptée pour modifier le comportement de l'enfant signalé par un maître,
- Prise de décision après que tous les adultes qui ont la charge de l'enfant se soient prononcés (réunions de synthèses à programmer et à organiser),
- Définir dès le début de l'année, les parts respectives de chaque membre de la communauté éducative. L'I.E.N. est responsable de cette organisation : il inspecte le réseau d'aides spécialisées et les membres des cycles par exemple sous la forme d'une inspection d'école.

La prévention secondaire

Si les difficultés de l'élève dépassent les possibilités du conseil de cycle et malgré les actions de remédiation pédagogique, l'enfant est signalé au R.A.S.E.D. Des actions sont engagées dans ou hors la classe / le cycle pour éviter l'aggravation des troubles

⁷⁸ VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), *"Introduction"* op. cit., p 14.

⁷⁹ Circulaire du 9.04.1990 – n°90-082

⁸⁰ PLAISANCE (Eric), *les troubles du comportement*, in VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), op. cit., p 119.

(notamment en cycle 1 et 2) :

« [...] l'attention aux comportements et aux conduites des enfants à l'école, le repérage et l'analyse de leurs éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires. Ces interventions prennent effet avant que des difficultés, quelquefois mineures, ne s'accroissent et ne deviennent durables »⁸¹.

Un travail sur les interactions Elèves – Maître – Maîtres Spécialisés (E et G et psychologue scolaire) permet de prendre la mesure des difficultés à résoudre. L'enfant est dépisté précocement afin d'éviter la structuration pathologique de ses troubles : « l'apport d'aides spécialisées sera d'autant plus efficace qu'il sera précoce et intégré à l'action pédagogique »⁸². Il est tantôt dans, tantôt hors la classe. A titre d'exemple voici des propositions concrètes :

- Observation et analyse des difficultés de l'enfant, dans ou hors classe,
- Collaboration étroite entre enfant □ parents – rééducateurs – enseignants (concertation des avis, des hypothèses et des analyses),
- Mise en place d'actions diversifiées,
- Intervention du maître d'adaptation (option E) pour un soutien pédagogique plus intense que celui engagé par le conseil de cycle,
- Intervention d'un ou des maîtres spécialisés option G pour apporter un soutien rééducatif, dès le premier cycle,
- Intervention du psychologue scolaire,

La prévention tertiaire

Si les difficultés relèvent à l'évidence de l'aide spécialisée, l'enfant est pris en charge soit par le R.A.S.E.D. soit par une structure spécialisée externe pour atténuer les effets pathologiques : « Réduire les difficultés lorsqu'elles sont installées »⁸³. Celles pour lesquelles « le recours à l'aide spécialisée s'impose d'emblée, comme une évidence »⁸⁴. Le psychologue scolaire est davantage sollicité. Les interactions Elèves – Psychologue – Structure spécialisée scolaire ou externe □ Maître E et G sont réclamées. L'enfant est pris en charge par le R.A.S.E.D. ou par une structure extérieure afin d'éviter ou d'atténuer l'état pathologique et le passage à la chronicité. Les actions suivantes font référence à ce troisième niveau de la prévention :

- Aide à dominante rééducative ou orientation vers une structure extérieure à l'école,

⁸¹ Circulaire du 9.04.1990 – n°90-082

⁸² Ministère de l'Education Nationale, "Préface," Les cycles à l'école primaire, Paris, Documentation française, 1989

⁸³ Circulaire du 9.04.1990 – n°90-082

⁸⁴ Ibid.

- Le R.A.S.E.D. estime être capable d'apporter des aides suffisantes,
- Le R.A.S.E.D. et le maître de la classe signalent l'enfant à la CCPE pour qu'une orientation soit étudiée en liaison avec les parents.

Déjà dans les années soixante-dix, cet agencement de la prévention avec les G.A.P.P. comme acteurs importants apportait une efficacité unique qui fut reconnue par Eric PLAISANCE :

« Mais on a surtout constaté l'utilité des groupes d'aide psychopédagogique, situés dans les écoles elles-mêmes et agissant en étroite collaboration avec les instituteurs, composés d'un psychologue, d'un rééducateur en psycho-pédagogie, d'un rééducateur en psychomotricité, grâce auxquels les enfants en difficulté bénéficient d'une attention soutenue et de rééducations appropriées. »⁸⁵

Cette précision apportée sur le cadre de la prévention nous permet d'aborder l'action rééducative et son acteur : le rééducateur.

Le rééducateur et son action.

Le texte de 1990 a défini le R.A.S.E.D. comme un lieu qui organise les actions des professionnels spécialisés. La priorité n'est plus aux acteurs mais aux actions⁸⁶. Le rééducateur (nommé maître spécialisé option G) est un des trois membres du réseau avec le maître spécialisé option E (enseignant qui ne dispose que d'une lettre mais pas d'un nom – cet aspect resterait à étudier !) et le psychologue scolaire qui fut historiquement le premier à prendre en charge les élèves en difficulté (Cf. remarques sur le plan LANGEVIN-WALLON). Les actions entreprises sont partenariales, tous les acteurs (parents, médecins, psychologues, psychiatres, infirmiers, assistantes sociales, etc.) sont sollicités en tant que de besoin. Si l'action du rééducateur prend la suite de l'action pédagogique élaborée et mise en place par le maître, il est sous-entendu qu'elle ne s'oppose pas aux actions déjà tentées. Toutefois, il n'est pas interdit d'apporter des aménagements au cadre scolaire afin de retarder l'action du maître spécialisé et de repousser l'impact symbolique qu'il génère. Les actions à dominante rééducative sont mises en œuvre par le rééducateur. Après concertation avec les membres du réseau, il définit un projet rééducatif qu'il soumet aux parents et à l'enfant. Un contrat est passé pour définir les conditions d'exercice de l'action rééducative. Il est libre de choisir les moyens de son action (objets et techniques) et les modalités pratiques (individuelles ou en très petit groupe).

Une différenciation est à opérer entre les aides à dominante pédagogique et les aides à dominante rééducative. Certains auteurs comme Michel DUPUY critiquent le clivage opéré entre les deux types d'aide⁸⁷ lorsqu'ils sont opposés par le biais des remédiations. Il faut néanmoins admettre que si les moyens se ressemblent, les objets d'étude et les

⁸⁵ PLAISANCE (Eric), *les troubles du comportement*, in VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), *op. cit.*, p 116.

⁸⁶ HERVE (Guy), *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*, Armand Colin, 1997, p XVI.

finalités différents. En total accord avec cet auteur, nous pensons qu'il est vrai que l'on ne peut distinguer les individus en s'en tenant exclusivement aux manifestations des troubles (l'approche fonctionnelle est stérile). Ceci ne doit pas masquer que chaque action ne subit pas une dominante : les maîtres E prennent en charge des élèves qui peuvent s'engager dans des activités symboliques alors que les rééducateurs s'adresseront à des élèves dépendant affectivement, ayant peur des objets d'apprentissage et ne maîtrisant pas leurs émotions. Cette globalité de l'enfant en difficulté semble imposer une globalité de l'instance dispensant l'aide. Autant cette idée est séduisante et économique lorsqu'il s'agit d'une instance symbolique comme le R.A.S.E.D., autant elle peut être dangereuse s'il s'agit d'une personne en particulier (un maître spécialisé particulier E ou G). N'est-il pas espéré un maître spécialisé polyvalent dans l'aide, qui saurait choisir le bon outil pour le bon problème ? Ne court-on pas le risque de sombrer dans la tendance réparatrice : à chaque trouble son remède ? Multiplier les spécialistes au prorata des troubles, reviendrait à « découper la personne en troubles » ! Il suffirait de trouver le bon spécialiste pour chaque difficulté. Imagine-t-on la file d'attente devant le meilleur spécialiste du « a » à l'envers ou du « 5 » inversé ? Ces fausses solutions évacuent la dimension communicative du trouble. La notion de symptôme est évincée. Avec cette éviction, disparaissent l'enfant et la rééducation.

Il nous faut donc identifier avec davantage de précision les différentes aides spécialisées.

Des repères pour distinguer les aides spécialisées du R.A.S.E.D.

Avec l'aide à dominante pédagogique, il s'agit d'aider un élève à être un élève. Ses compétences et ses stratégies sont à restaurer. Cette aide est profitable aux élèves dont le rapport au savoir est présent et actif⁸⁷. L'élève n'apprend plus car son pouvoir d'apprendre est défaillant. L'élève peut exposer ses difficultés qui dépassent les possibilités du maître de classe.

L'aide à dominante rééducative a pour but d'aider l'enfant à être pleinement un élève. Afin d'être plus complet, la thérapie aide l'enfant à être enfant. Il s'agit, comme le précise la circulaire du 9 avril 1990, « de restaurer le désir d'apprendre et l'estime de soi, de favoriser l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles ». L'enfant ne peut actualiser son potentiel. Les émotions perturbent l'apprentissage. Bien que la personnalité ne soit pas déstructurée, les problèmes sont liés au développement psychoaffectif.

Ce découpage est purement théorique, dans la réalité, c'est au cours de réunions de synthèse qu'est décidé le type d'aide à apporter à l'enfant. Un choix sera à opérer en fonction du diagnostic des difficultés □ ce terme est utilisé dans un sens métaphorique et non médical, il ne s'agit pas de science. Souvent, le meilleur choix est celui qui tient compte des contraintes de l'environnement de l'enfant comme par exemple les réticences des

⁸⁷ DUPUY (M), Aide pédagogique, aide rééducative. Questionnement sur la pertinence d'une opposition, Cahiers de Beaumont, Beaumont sur Oise, 1992.

⁸⁸ HERVE (Guy), op. cit., p 5.

parents à engager un travail rééducatif ou psychologique.

Les formes rééducatives

Le parcours de ces quelques définitions ⁸⁹ a pour objectif de désigner le type de rééducation qui sera l'objet d'étude dans cette thèse. Il est probable que la rééducation suive la pente personnaliste de la pédagogie lorsque chaque pédagogue dit faire « sa pédagogie », évidemment différente de celle de son collègue voisin. En affirmant cela, il est surtout dit que chacun est différent des autres ; il n'est pas sûr que les pédagogies soient si différentes. Précisons trois types de rééducation et admettons la critique de la réduction, nécessaire ici.

La dominante instrumentale

L'outil principal est constitué par les bilans et tests en tous genres (psychomoteurs, langagiers, etc.). Il s'agit de restaurer la compétence ou la fonction défaillante en relation individuelle ou groupale. Les références sont puisées dans les travaux sur la dyslexie et les troubles du langage. La prise en charge était réalisée soit par un R.P.M. en cas de troubles psychomoteurs soit par un R.P.P. si les troubles étaient langagiers. La dérive est évidemment la réparation du trouble avec l'évacuation du sens. Le corps et l'esprit étaient distincts. Ce type de rééducation est en voie d'extinction mais comme le précise Guy HERVE : « [...] cette conception mécaniste domine encore bien souvent les représentations parentales, voire les représentations des enseignants » ⁹⁰. Ceci apporte un élément d'explication quant aux malentendus relationnels entre ces partenaires.

La dominante psychopédagogique

En groupe restreint ou en relation individuelle, il s'agit de restaurer ou faire émerger les compétences défaillantes. L'orientation est cognitive et constructiviste (en référence aux auteurs comme DOISE, MUGNY, PIAGET, INHELDER, VYGOTSKY, BRUNER). Les enfants peuvent utiliser leur fonction symbolique. Les problèmes se focalisent sur la manipulation des nombres et de l'écrit. Les R.P.P. en sont les acteurs. La seule distinction avec l'aide à dominante pédagogique (C.A.P.S.A.I.S. E) provient de la possibilité d'une relation duelle (dans le sens exclusif d'une relation entre deux personnes et non dans le sens psychanalytique) rééducateur / enfant.

La dominante relationnelle

Le rééducateur utilise des jeux symboliques, le dessin, des activités psychomotrices, le conte, le jeu dramatique, etc. L'objectif est d'atteindre l'imaginaire pour permettre les élaborations qui ne se sont pas effectuées. L'action est psychoaffective. Le travail vise l'estime de soi et le désir d'apprendre. Les référents théoriques sont ceux de la psychanalyse. Cette dernière rééducation englobe les deux autres, en lui empruntant des

⁸⁹ Ibid., pp 28 à 31

⁹⁰ HERVE (Guy), op. cit., p 29

caractéristiques – même partiellement – et en limitant les dérives instrumentales ou cognitivistes. C'est la seule qui intègre la notion de symptôme comme concept fondateur de sa démarche. De fait, la globalité de l'être est réalisée, au moins dans l'approche ! L'usage de la parole permet ce qui peut être nommé un changement de place selon Augustin MENARD :

« Dès lors que la difficulté scolaire est abordée par ce biais, la rééducation n'est plus un changement de méthode éducative, elle est un changement de place pour le rééducateur, découverte au-delà de l'échec scolaire d'un désir du sujet qui n'a pas d'autre voie pour s'exprimer. »⁹¹

Dans cette thèse, il sera question des rééducateurs qui pratiquent la rééducation à dominante relationnelle. Nous observerons dans le chapitre consacré aux critiques émises par l'Inspection Générale qu'elle est la seule mise en cause soit par parce qu'elle est la seule vaillante, soit parce qu'elle est la seule dérangeante ?

Avant d'aborder une analyse approfondie de la forme rééducative, attardons-nous sur la relation rééducative.

La relation rééducative au croisement de deux autres relations : pédagogique et psychothérapeutique

Nous rappelons brièvement trois relations : pédagogique, psychothérapeutique et rééducative. Nous reconnaissons qu'une analyse plus fine serait à engager, mais le propos n'en serait qu'alourdi. Il s'agit surtout de rechercher les points de distinction ; ceci n'implique pas qu'il n'y ait pas de points de communauté. Les trois relations seront présentées à partir de trois filtres : les buts (qu'est-il visé ?), les postulats (sur quoi se fonde-t-elle ?) et les caractéristiques (comment la particulariser ?).

La relation pédagogique

Les buts

La relation pédagogique se donne trois buts:

- *L'autonomisation* : chez l'enfant ordinaire, cette conquête de l'autonomie se fait spontanément ; chez l'enfant handicapé ou en difficulté, elle pose problème car il ne dispose pas des moyens suffisants pour l'exprimer. Elle peut même susciter des réticences chez ceux qui lui apportent de l'aide.
- *La socialisation* : c'est-à-dire, faire acquérir des comportements admis par la société et en faire abandonner d'autres qui sont mal acceptés. L'enfant en difficulté se signale souvent par sa marginalisation : s'excluant ou subissant l'exclusion.
- *L'entrée dans la culture* : l'enfant est l'allié et l'ennemi du pédagogue – allié par sa curiosité et son désir d'apprendre, ennemi par sa volonté de rester enfant et de se consacrer entièrement à ses jeux. L'enfant en difficulté ou handicapé n'a pas

⁹¹ MENARD (Augustin), "L'acte de parole en rééducation ou l'au-delà du sens," *L'ERRE Numéro spécial X^{ème} congrès de la FNAREN à Nîmes (Mai 1994): 76.*

complètement bénéficié de ce bain culturel tant nécessaire pour nourrir son accès au symbolique.

Les postulats

Nous n'évoquerons que rapidement les trois postulats qui fondent la relation pédagogique en évacuant, si faire se peut, la présence de textes officiels qui légitiment la pratique pédagogique.

- *L'éducabilité* : avant d'engager une action, le pédagogue postule implicitement ou explicitement que l'enfant est éduicable – ceci n'indique pas que des problèmes ne subsistent pas, loin de là. Toutes les techniques de remédiations cognitives ont redynamisé cet espoir en s'adressant à des enfants qui étaient exclus, partiellement ou totalement du projet éducatif.
- *La relation est un facteur pédagogique* : le réseau relationnel qui s'établit entre le pédagogue, l'enfant et les autres enfants fournit un environnement propice à l'émergence du savoir et à l'entretien du désir d'apprendre.
- *La professionnalité du pédagogue* : il exerce une profession particulière, à la convergence de plusieurs sciences. Sa pratique se nourrit de théories et de formations. Il doit faire acquérir certains contenus, ceux définis par l'institution dans les instructions officielles.

Les caractéristiques

La relation pédagogique se définit par trois caractéristiques :

- *La verticalité* : le pédagogue sait, l'enfant ne sait pas. Rarement – hormis pour les enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement (T.C.C.) □ les enfants remettent en cause cette caractéristique (ce qui est différent pour les enfants ordinaires dits « insolents »).
- *La contrainte* : elle est toujours présente mais s'exprime différemment suivant la méthode pédagogique (le cadre pédagogique peut s'exprimer sous la forme d'un contrat). Les enfants nourrissent cette contrainte par un double désir – celui d'apprendre et celui de ne pas apprendre.
- *L'égalité* : démocratiser, unifier, égaliser pour tous définirait cette caractéristique. Lorsqu'un enfant est pédagogisé, il est normalisé. Cette évidence explique l'alliance entre pédagogues et parents : ces derniers y voient le signe que leur enfant est un enfant comme les autres comme par exemple lorsqu'un élève est scolarisé en C.L.I.S.

La relation psychothérapeutique

Les buts

- *La guérison* : l'action thérapeutique – comme son étymologie l'indique – est d'abord un soin. La guérison des troubles serait un des avènements, souvent celui espéré par le patient. Cet objectif n'est pas toujours réaliste notamment lorsqu'il s'agit de psychothérapie. Ce but peut jouer une fonction d'illusion motivant l'engagement en début de thérapie.
- *L'amélioration* : le thérapeute peut espérer une amélioration de l'état du patient. Cet objectif est souvent le seul qui puisse être possible compte tenu de l'étendue des connaissances dans certains domaines et des dommages créés par les troubles.
- *L'accompagnement* : la thérapie peut engager des actions moins ambitieuses qui visent à prévenir ou à accompagner afin d'éviter une aggravation de l'état du patient.

Ces trois buts sont fondés sur des postulats:

Les postulats

- *L'existence de l'inconscient*: depuis Sigmund FREUD, il est estimé que cet inconscient existe autant dans l'entourage du patient que chez le patient lui-même. Il est possible qu'il n'en soit pas tenu compte dans l'action elle-même.
- *L'importance des relations* : Ce postulat affirme que les relations jouent un rôle capital dans l'évolution de l'enfant. Soigner c'est d'abord écouter.
- *Le savoir des thérapeutes* : ce postulat proclame que les psychothérapeutes possèdent un savoir et un savoir-faire qui leur permet de mettre en accord le patient avec son inconscient. Ces connaissances, sanctionnées par un diplôme, leur permettent de faire comprendre au patient les entraves à sa socialisation, son autonomisation et son entrée dans la culture. Ils se prévalent de la capacité à assainir et à améliorer les relations de l'enfant avec son environnement familial et pédagogique.

Les caractéristiques

- *L'horizontalité* : le psychothérapeute entretient des relations quasi égalitaires avec son patient. Elles ne sont jamais contraignantes.
- *L'appel au désir* : il tend à motiver l'enfant, à lever ses blocages, à améliorer son réseau relationnel, à calmer ses angoisses, à le mettre en accord avec son inconscient et son entourage.
- *L'humanisation* : le psychothérapeute recherchera la non-exclusion de l'enfant. En France, cette politique de l'anti-rejet doit beaucoup à tous les courants de la psychanalyse.

La relation rééducative

Nous formulons l'hypothèse que la relation rééducative est originale comme le résultat

d'un chiasma ⁹² fruit de croisements multiples : historiques (origine des formations R.P.P./R.P.M. puis fusion en une option C.A.P.S.A.I.S. G, proximité du psychologue scolaire), pratiques (emprunt à la psychologie, à la psychanalyse et aux techniques de remédiation cognitive) et institutionnels (fonctionnement des G.A.P.P. puis des R.A.S.E.D.).

Si l'on reprend les buts, postulats et caractéristiques des pédagogues et des thérapeutes, nous pouvons proposer une définition pleine et croisée de la relation rééducative.

Les buts

- *L'autonomisation* : elle recherche la réinsertion dans l'école ordinaire et la restauration de l'estime de soi.
- *La socialisation* : il s'agit du maintien dans l'école et/ou l'orientation vers un enseignement spécialisé et l'ajustement des conduites.
- *L'entrée dans la culture* : la restauration du désir d'apprendre et l'efficacité des apprentissages, nécessaires à cette entrée, sont encouragées.

Les postulats

- *L'existence de l'inconscient*: depuis Sigmund FREUD, il n'est plus possible de nier son existence même si aucun travail psychologique sur les causes du symptôme n'est engagé.
- *L'importance des relations* : Ce postulat affirme que la relation rééducative l'est de part son usage de la parole comme outil premier ; même si le détour est opéré par des médiations et des situations corporelles.
- *Le savoir des rééducateurs* : ce postulat proclame que les rééducateurs possèdent un savoir et un savoir-faire qui leur permet de mettre en accord l'élève avec l'école. Ces connaissances, acquises lors d'une formation professionnelle de courte durée (un an) leur permettent de faire comprendre à l'enfant et à ses partenaires les entraves à sa socialisation, à son autonomisation et à son entrée dans la culture. Ils sont capables d'assainir et d'améliorer les relations de l'enfant avec son environnement familial et pédagogique. Constatons, qu'aucun rééducateur manquant sur son poste n'est remplacé par un enseignant sans formation. ; ceci montre l'originalité de son rôle.

Les caractéristiques

- *L'horizontalité* : le rééducateur entretient des relations quasi égalitaires avec l'enfant. Elles ne sont jamais contraignantes. Il n'impose pas une prise en charge.

⁹² Nous filons la métaphore du chiasma en l'empruntant au chiasma optique lorsque le cortex traite les informations provenant d'une moitié du champ visuel (le cortex gauche traitant la région droite du champ visuel et inversement pour le cortex droit)

L'engagement de l'enfant et l'autorisation des parents sont nécessaires.

- *L'appel au désir* : l'enfant doit désirer changer pour que la rééducation s'engage ; l'enfant est avant tout rééduquant. Si en classe le savoir structure et légitime la relation pédagogique, en rééducation, l'enfant détient un autre savoir sur lui-même.
- *L'humanisation* : le rééducateur recherchera la non-exclusion de l'enfant de la classe et de l'école. La normalité du comportement de l'enfant sera signalée sans diminuer les difficultés.

Ainsi, les rééducateurs empruntent aux pédagogues et aux thérapeutes en croisant les buts des pédagogues avec les postulats et caractéristiques des thérapeutes. Cet emprunt n'est pas source de simplification dans l'élaboration identitaire; il serait plutôt un frein qu'un élément dynamisant, plutôt un révélateur qu'une assurance partagée.

Nous pensons que ce croisement est un des facteurs, et non des moindres, de la difficulté tant à définir leur identité professionnelle qu'à leur reconnaissance par l'institution et les partenaires. A chaque tentative pour approcher la particularité des rééducateurs, nous sommes tentés de les comparer tantôt aux psychologues, tantôt aux pédagogues en rapprochements et replis successifs. Ce mouvement d'oscillation est emprunté par les rééducateurs eux-mêmes lors d'échanges oraux avec les partenaires qui tentent de cerner leur identité : son amplitude est au plus fort pendant la formation initiale. La métaphore de la Chimère développée par Jacqueline MARTIN-HERBERT⁹³ est séduisante car elle illustre ce mouvement : les emprunts composent un être original. Nous serons davantage sensibles au double attachement. Ce dernier nous suggère d'utiliser la figure de Janus, le dieu à deux faces, comme cela sera effectué en seconde partie de thèse.

Cette première approche par la relation d'aide fait écho au choix de politique éducative qui distingue les professionnels suivant l'aide apportée. Tel n'a pas été celui d'autres pays européens ou au Canada. L'exemple de l'orthopédagogue en est l'illustration. Dans les pays ayant fait ce choix, l'orthopédagogue semble réunir les deux fonctions assurées par les maîtres C.A.P.S.A.I.S. E et G et les options R.P.P. et R.P.M. du C.A.E.I. Il peut travailler soit d'une manière libérale soit être employé par un établissement. Au Pays-Bas et en Belgique, l'orthopédagogue bénéficie d'une formation universitaire et prend en charge toutes les difficultés d'apprentissage, quelles qu'elles soient. Il peut travailler dans des centres spécialisés, intervenir dans des écoles primaires ou secondaires et engager des recherches universitaires. Au Québec, les rôles de l'orthopédagogue sont définis ainsi :

« Il éveille l'apprenant à son propre style d'apprentissage en lui donnant accès à des stratégies cognitives et affectives plus efficaces et l'aide à développer sa confiance en lui, reconnaît et signale certaines caractéristiques. »⁹⁴

Les orientations de l'organisme employeur (institution ou famille) peuvent influencer sur ses

⁹³ MARTIN-HERBERT (Jacqueline), *Identité d'une chimère*, diss., Université PARIS 7, 1986 (Paris:)

⁹⁴ BISSETTE (Lise), "Les services en orthopédagogie et la réussite scolaire," *La feuille orthopédagogique Volume 2 Numéro 1 (Janvier - Février 2001): p 3*

pratiques. Il peut intervenir en assurant une collaboration avec le titulaire d'une classe régulière. Il peut aussi assumer une classe d'adaptation scolaire. Mais il peut aussi travailler en milieu hospitalier, en milieu communautaire, dans des écoles ou dans le secteur privé. Ses missions sont vastes :

« L'orthopédagogue intervient soit pour prévenir, identifier ou rééduquer les difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Elle aide l'apprenant à identifier son propre style d'apprentissage et les stratégies cognitives et affectives lui donnant accès à la réussite scolaire. La tâche de l'orthopédagogue consiste à dispenser son soutien aux personnes en difficulté d'apprentissage avec ou sans problème d'adaptation associé. »⁹⁵

Son action peut se développer auprès d'élèves en difficulté comme d'élèves handicapés : intellectuel, physique ou sensoriel.

Le choix a donc été d'apporter une aide sans associer le personnel à l'origine de la difficulté chez l'élève : c'est au professionnel de disposer des ressources pour assumer sa tâche. Il est donc, de fait, reconnu comme une personne ressource de la difficulté scolaire □ un spécialiste. Ce choix s'apparente aux propositions de rapprochement des deux options E et G établies par l'Inspection Générale. Sans vouloir approfondir la distinction entre le métier d'orthopédagogue et celui de rééducateur ou de maître E (l'exercice serait trop éloigné de notre recherche), nous devons conclure que le choix est davantage motivé par des options culturelles et philosophiques que par des arguments liés à l'efficacité du professionnel. L'enjeu est assurément dans la conception que l'on se fait de l'élève en difficulté et du professionnel qui peut lui apporter son aide.

Cette approche par la relation et le détour par l'orthopédagogue nous engage à étudier la compatibilité entre les formes scolaire et rééducative. Si l'originalité de la rééducation est telle qu'elle a été décrite, quelles raisons expliqueraient son maintien dans l'école ordinaire ?

La compatibilité entre les formes scolaire et rééducative

Nous utiliserons les travaux de Guy VINCENT⁹⁶ sur la forme scolaire pour comparer forme scolaire et forme rééducative et montrer leur incompatibilité. Le terme d'incompatibilité sera utilisé dans son acception la plus large afin de tirer profit autant de la provocation que de l'étendue du champ sémantique.

La compatibilité

L'inverse, compatible, signifie étymologiquement « souffrir avec ». La proximité avec compatir et compassion est évidente. Dans ce cas, il est évoqué l'association de quelqu'un à un autre par un sentiment de pitié. La compassion est utilisée lorsqu'il s'agit

⁹⁵ URL : <http://www.adaptationscolaire.org/themes/peen/prespeen.htm#note> NDLR : Le féminin est un choix des auteurs du site en raison de la féminisation de la profession.

⁹⁶ VINCENT (Guy), LAHIRE (Bernard) et THIN (Daniel), *Sur l'histoire de la forme scolaire*, in VINCENT (Guy) sous la direction, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, P.U.L., 1994, pp. 30 à 36

de souffrance ou de douleur. Enfin, il est dit, des choses compatibles, qu'elles peuvent exister simultanément. Lorsqu'il s'agit de machines, la compatibilité indique une connexion, une jonction, possible qui permet l'échange d'information sans intermédiaire.

La forme scolaire

Guy VINCENT précise que :

« Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et compréhensive »⁹⁷.

Ainsi, ce qui est recherché tant dans la forme scolaire que dans la forme rééducative, c'est leur « principe d'engendrement, c'est-à-dire d'intelligibilité » qui a été défini pour la forme scolaire « comme le rapport à des règles impersonnelles ». L'avantage de se référer à cette théorie réside principalement dans la possibilité de penser le changement malgré les nécessaires fluctuations qu'une forme subit dans le temps et dans les lieux.

L'invention de la forme scolaire se situe au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle. Elle est « une forme inédite de relation sociale entre un maître[...] et un écolier[...] »⁹⁸. En s'autonomisant par rapport aux autres relations sociales – « [...] les maîtres – écrivains résistent à l'intrusion des maîtres d'école »⁹⁹, elle « dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et prérogatives »¹⁰⁰. De fait, la relation pédagogique instaure un temps et un lieu spécifiques dont seul la maître règle l'organisation. J.-B. de LA SALLE en fut le grand théoricien. Tous ses écrits pédagogiques rappellent les critères de bon fonctionnement de ce lieu d'instruction appelé école, distinct des autres lieux de socialisation. L'apparition de la forme scolaire est à associer à l'instauration du nouvel ordre urbain qui redistribue les pouvoirs religieux et civils. La principale nouveauté provient du public scolaire : tous les enfants quelque soit leur richesse vont à l'école. En ce lieu, l'enfant apprend à lire dans les textes profanes – les Civilités. Il les lit, les copie, obéit à des règles impersonnelles. Cette scolarisation massive relève d'une mesure d'ordre public dont le fondement est davantage dans l'apprentissage de la soumission à la règle qu'à la transmission de savoirs. La particularité de cette forme scolaire n'est pas dans l'assujettissement décrit par Michel FOUCAULT¹⁰¹, notamment dans la partie sur la discipline, mais celui qui est dû à des règles impersonnelles : le maître devait s'y soumettre aussi. L'espace et le temps social de l'école étaient dédiés à l'apprentissage et l'accomplissement des règles édictées. Le maître n'est que le répétiteur. La relation

⁹⁷ *Ibid.*, p 13

⁹⁸ VINCENT (Guy) op. cit. p 15

⁹⁹ *Ibid.*, p 16

¹⁰⁰ *Ibid.*, p 16

¹⁰¹ FOUCAULT (Michel), *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, 318 p ; p 135-230

pédagogique n'est pas entre le maître et l'élève mais entre l'élève et la règle. La forme scolaire relaie le changement des conceptions dans le politique : « TURGOT a souligné le rôle politique de l'école [...] dans l'instauration d'un nouveau rapport de domination »¹⁰² – et dans le religieux – « la catéchèse se fait désormais [...] sous forme scolaire (manuels, leçons distinctes faites de questions-réponses à lire et à apprendre par cœur...) »¹⁰³ .

Avec le temps, l'école a davantage mis en valeur les contenus enseignés sans jamais abandonner le respect des règles.

Cette forme scolaire fera florès. Qui n'a pas observé un individu hors de l'école, lever le doigt pour prendre la parole comme en classe ? Combien de fois une formation, positive bien sûr, est refusée ou critiquée délibérément quand elle ne ressemble pas à une pratique scolaire ? Qui n'a pas vu des stages de « remise à niveau » refusés par des chômeurs candidats pour leur trop grande ressemblance avec une pratique scolaire ? Combien d'officines de pseudo formation se nomment : institut, école, centre, etc ? La forme scolaire est devenue la référence. Tout ce qui s'en approche est synonyme d'apprentissage, tout ce qui s'en éloigne attire la suspicion. Il y a confusion entre mode d'apprentissage et contenu – voire qualité – d'apprentissage :

« La prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et groupes sociaux »¹⁰⁴ .

La forme rééducative

La forme rééducative est ici essentiellement celle de la rééducation dite « relationnelle ». Nous aurons l'occasion de prospector la situation d'entre-deux souvent associée à la définition de la rééducation scolaire. Plusieurs sources seront mises à contribution pour décrire cette forme : en premier lieu les rééducateurs eux-mêmes, en lien avec les instructions officielles, par l'intermédiaire des mémoires professionnels qu'ils sont en demeure de présenter pour être certifiés ; d'une part, une enquête par voie de questionnaire, diffusée auprès des rééducateurs du département du Rhône consolidera cette première approche, et, d'autre part, les écrits issus de la revue « Envie d'école », publication de la F.N.A.R.E.N. seront mis à contribution. L'Inspection Générale, interprète de l'autorité scolaire, sera sollicitée afin d'installer le pendant. Les rapports de Jean Louis DUCOING et de Alain MINGAT seront présentés.

La représentation de la rééducation issue des mémoires professionnels

Présentation du corpus

La collecte des remarques relatives au métier des rééducateurs dans les mémoires

¹⁰² VINCENT (Guy) op. cit., p 19

¹⁰³ VINCENT (Guy) op. cit., p 17

¹⁰⁴ *Ibid.*, p 40

professionnels ¹⁰⁵ présente des intérêts et des inconvénients propres au support. En effet, si tout candidat est libre d'émettre une opinion, elle peut être néanmoins contestée et critiquée lors de la soutenance de son mémoire professionnel ¹⁰⁶. Cet entretien présente donc un enjeu certificatif et professionnel important : le candidat doit montrer autant ses qualités professionnelles que ses capacités d'analyse, de réflexion critique et d'écoute des critiques qui sont émises lors du second entretien du C.A.P.S.A.I.S. relatif à l'option. La composition du jury garantit une écoute experte. Les conditions de réalisation et les exigences de ce travail écrit imposent une réflexion approfondie (le travail écrit rend compte d'une étude développée sur un long temps □ une année scolaire au moins) et les mouvements d'humeur ne sont ni attendus ni acceptés comme cela peut être le cas dans la tribune offerte par un magazine ou une revue. Le travail écrit relève d'une quête d'objectivation et aspire à une rigueur universitaire. Tout candidat doit soutenir ses affirmations voire les démontrer par une méthodologie appropriée. Cette rigueur, requise dans cette situation, risque, a contrario, de tarir des impressions justes mais difficilement démontrables. Certaines intuitions sont souvent soit les prémisses d'une interrogation soit le lien qui manquait à une conclusion ou une affirmation.

Ici, la collecte tient compte de cette limite. La méthodologie est simple et fastidieuse : nous avons consulté avec attention tous les mémoires professionnels mis à notre disposition par l'Unité des Formations de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires (U.F.A.I.S.) de l'I.U.F.M. de LYON déposés entre 1990 et 1999 – la collecte a été interrompue à ce moment en raison des interventions de l'auteur avec le groupe des stagiaires de l'option G afin de ne pas créer des interférences entre les enseignements et les opinions des stagiaires. Toutes les phrases relatives à ces thématiques ont été relevées dans leur intégralité, sans aucune censure. Nous verrons que les propos sont mesurés sans perdre ni de leur pertinence et ni de leur authenticité.

Remarques préliminaires

La répartition des avis relatifs au métier attire notre attention. L'équipe de formation de l'option G (deux formatrices référentes ont assuré la formation sans apporter de modifications de fond aux différents projets sur la période d'analyse) ne peut être invoquée comme raison valable aux fluctuations des avis. Nous admettons que cette répartition répond à des sollicitations extérieures à la formation car, si tel n'était pas le cas, chaque année livrerait son lot de remarques différentes et chaque auteur apporterait des avis divergents. La formation apportée ne serait qu'une réponse d'actualité. Tel n'est pas la cas. Il serait impossible de catégoriser les remarques. Inversement, l'absence ne signifie en aucun cas que les thématiques sont absentes des préoccupations des stagiaires puisque l'objectif de cette formation professionnelle ne se résume pas en l'acquisition de gestes techniques mais aspire à engager une réflexion et une mutation de

¹⁰⁵ 144 mémoires professionnels ont été lus. La période couverte est de 10 ans.

¹⁰⁶ La validation de l'US 2 du C.A.P.S.A.I.S. comporte deux épreuves : tirage au sort d'une question relative aux spécificités de l'option (30 minutes de préparation et 30 minutes de présentation devant un jury composé d'un inspecteur, d'un conseiller pédagogique et d'un maître spécialisé) et soutenance pendant 30 minutes du mémoire professionnel.

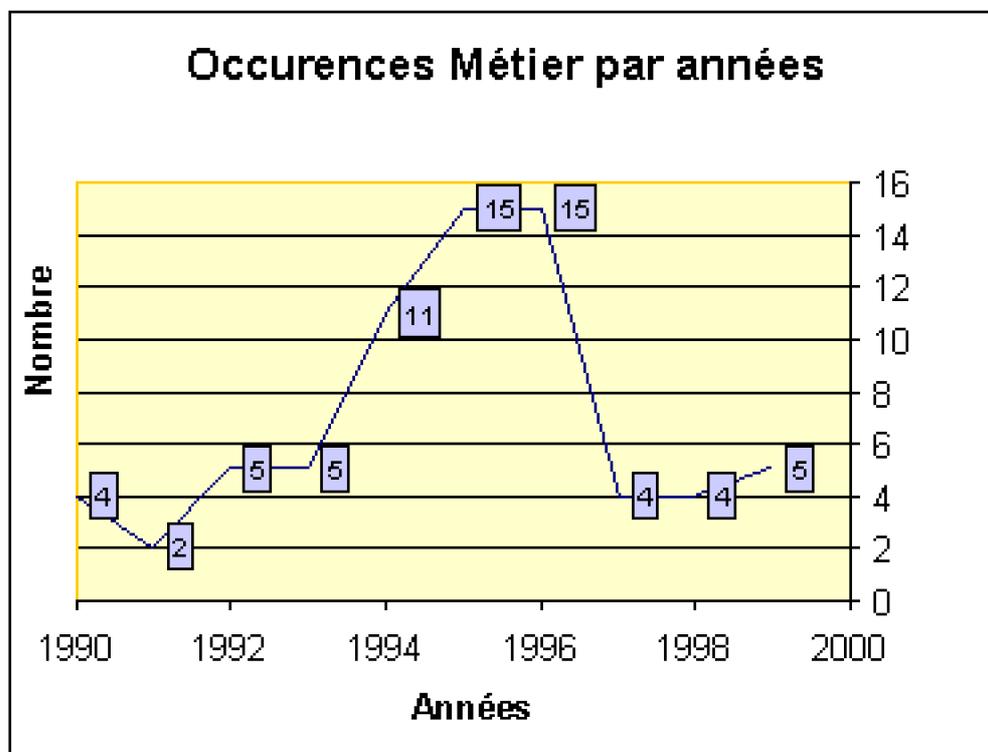
l'identité professionnelle.

Tous les candidats au C.A.P.S.A.I.S. n'éprouvent pas la même nécessité de s'exprimer sur ces sujets. Si certains évoquent inégalement la thématique du métier, d'autres la reprennent à plusieurs reprises voire structurent leur écrit autour d'elle.

La seconde constatation relève d'une étude suivant l'axe du temps : les apparitions ne sont pas réparties également au cours du temps. Certaines années sont plus fécondes, d'autres plus néfastes à cette thématique.

Une répartition inégale dans le temps des avis relatifs au métier.

Les occurrences relatives au métier ont été comptabilisées lorsque le candidat ¹⁰⁷ à la certification C.A.P.S.A.I.S. option G émettait une opinion ou un avis sur la définition de son métier.



Nous constatons un pic suite à une montée dans les occurrences signalant une sensibilité à ce thème des années 1993 à 1997. Les raisons qui peuvent être invoquées sont doubles :

l'annonce d'une refonte de l'examen du C.A.P.S.A.I.S. en 1996 qui a abouti en 1997 à la publication du décret du 15 juin 1987 exposant les nouvelles modalités de l'examen dont le référentiel de compétences de l'option GCf. Annexe 8,

¹⁰⁷ Profitons de l'occasion pour signaler que tous les mémoires ont été examinés, que ce soient ceux des stagiaires de l'I.U.F.M. de LYON que ceux produits par des candidats libres ou proposés par les centres de formation tant national (C.N.E.F.E.I.) que privé de l'Oratoire.

la publication de deux rapports de l'Inspection Générale en 1995 sur les Classes d'Intégration Scolaire et en 1996 sur les réseaux d'aides spécialisées. 2.

La décreue peut s'expliquer par l'absence de décisions ministérielles prises envers les membres des R.A.S.E.D. Les deux enquêtes interrogeaient le métier de rééducateur soit directement en 1996 soit indirectement en 1995. Le graphique précédent démontre la sensibilité des rééducateurs en formation ou candidats à la certification aux questions mettant l'enjeu sur leur métier et leur identité. Inversement, il montre que les préoccupations ne sont pas uniformes au cours des années : les candidats rééducateurs déplacent leurs centres d'intérêt au gré de l'actualité. Il reste que chaque formation est légèrement différente d'une année sur l'autre (au moins superficiellement) en fonction de l'ambiance institutionnelle de l'année universitaire.

Les représentations du métier chez les rééducateurs

Le mystère d'un métier nouveau qui nécessite une formation

Plusieurs remarques des rééducateurs évoquent une interrogation personnelle quant au choix de ce nouveau métier. Néanmoins, les réponses ne sont pas précisément formulées sauf à avancer le postulat du mystère : nous entrons dans une approche s'apparentant au romantisme ou à l'initiation :

« En revanche, la pratique rééducative proprement dite m'apparaissait un peu selon le mot de GUILLARME, comme "le produit d'une alchimie mystérieuse, personnelle, fonctionnant à coup d'intuitions générales, réservées à la caste des initiés" ... dont je souhaitais faire partie afin de contribuer à l'équipement des G.A.P.P. déficitaire de ma région. » ¹⁰⁸ **« Le métier de rééducateur est un métier qui s'apprend. Les interrogations, les questionnements sont constants au fil d'une rééducation, d'une rééducation à l'autre. La solution du problème se trouve à la fois dans l'enfant, dans le rééducateur, dans la famille et dans l'école. L'action éducative est souvent un projet de l'enseignant. L'action rééducative doit être le projet de l'enfant. Celui-ci doit être l'acteur de sa transformation. Le métier de rééducateur est un métier à part entière, spécifique, défini par le cadre, le lieu, le temps. Le fait qu'il s'exerce dans l'école montre sa véritable vocation : amener l'enfant à être "un citoyen scolaire" (F. DOLTO). Chaque enfant est un cas différent auquel il faudra d'abord s'adapter le mieux possible pour peu à peu le désillusionner, lui faire accepter les frustrations, le faire passer d'un "principe de plaisir" à un "principe de réalité". »** ¹⁰⁹

Nous retrouvons les doutes et les espoirs de tout nouveau professionnel entrant dans une pratique professionnelle dont tous les aspects ne sont pas maîtrisés mais supposés gratifiants ou valorisants. La référence à l'alchimie, au delà de la connotation relevant du

¹⁰⁸ THIERRY (Alain), *Rééducateur... "tout simplement un métier qui s'apprend"*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1990, p 1.

¹⁰⁹ FILIBERTO (Christian), *Prendre un enfant par la main*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1991, p 31.

mystère, fait référence à une population initiée qui posséderait des savoirs, des pouvoirs peut-être, réservés ou exclusifs à certains. Cette conception impalpable et insondable du métier renvoie dos à dos les zéloteurs et les détracteurs de la rééducation scolaire. Si les premiers revendiquent une légitimité fondée sur leurs intuitions ou leurs réussites, les derniers reprochent une théorisation imprécise de la pratique. Si ce romantisme est favorable à la valorisation de l'image narcissique du rééducateur, il serait prudent qu'ils la réservent à des cercles fermés afin de ne pas rencontrer une opposition fondée sur ce « mystère ». En fait, la référence au mystère relève surtout de la métaphore et du style d'écriture.

Ce mystère est néanmoins celui qui va mettre en mouvement un professionnel :

« Cet enfant m'a attirée car son inhibition m'interrogeait, ses problèmes m'ont paru très psychologiques; un certain mystère entourait cet enfant qui ne s'exprimait pas et qui dans son premier dessin a fait apparaître son "bonhomme" en le crayonnant. »¹¹⁰

Il faut que l'enfant sache attirer l'attention pour susciter le regard. Plusieurs moyens sont connus comme l'agitation, l'échec scolaire, etc. L'inhibition est particulière car elle nécessite un investissement plus important chez celui qui veut aider : dans un premier temps il doit faire à la place de l'enfant pour maintenir le lien. Les sollicitations personnelles sont facilitées ; les mouvements projectifs et interprétatifs sont plus vifs. Pour tout éducateur, il est plus difficile de rester insensible à un enfant inhibé. L'éducateur retire sa vocation de son intérêt pour l'enfant en espérant lui apporter quelque chose. Si l'enfant le refuse sa vocation est en péril.

Un métier instituant un cadre spécifique, moyen d'un projet particulier

Expliciter son métier, c'est avant tout produire des exemples, décliner des outils, proposer des représentations, instaurer un cadre.

Les principaux concepts abordés spécifient distinctement le métier du rééducateur : fonction de tiers, de cadre, de soutien, de temps, de symptôme et d'alliance.

« Le rééducateur a une place de tiers entre le maître et l'élève. Il permet de mettre de la distance dans la relation enseignant / élève. Le rééducateur permet ainsi au maître de se sentir épaulé à l'intérieur de l'institution scolaire. Confiant, il peut mettre la famille à distance. »¹¹¹ « C'est le cadre rééducatif qui va fonder le processus et la cohérence de l'aide; il garantit un certain degré de confiance, de sécurité, de stabilité de l'adulte référent, le lieu spécifique, les enfants construisent leurs repères. Le cadre pose les limites de ce que l'on peut faire ou pas; en ce sens, il agit comme un véritable outil d'appropriation de la loi. On ne peut séparer le cadre du processus; cependant si le cadre reste stable, le processus bouge; sans une base permanente, le processus ne peut se mettre en marche. »¹¹² « Peu à peu, je suis arrivée à cerner plus correctement mes

¹¹⁰ CLARET (Monique), *Cheminement d'une rééducation*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, p 1.

¹¹¹ DUMAS (Régine), *Se séparer pour apprendre*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 23.

¹¹² KUMMERLING (Chantal), *Entre-deux*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 21.

différents rôles : - Celui de témoin de ce que l'enfant vient ici mettre en scène, par le biais du jeu, des histoires, des médiations proposées; - Celui d'agent de changement du regard et de l'attitude pour chacun; - Celui d'intermédiaire, à tous les niveaux; - Celui d'accompagnateur de l'enfant dans la découverte de sa propre histoire et de ses potentialités. Je ne cite pas tout mais à cela s'ajoute pour moi l'idée essentielle de la fonction de transmission des règles sociales, traduites par le respect de chacun, des limites à ne pas dépasser dans le cadre rééducatif : "ne pas se blesser, blesser autrui...ne pas casser...ne pas être dans la séduction, la fusion, la manipulation". Le rééducateur prononce la parole de l'interdit, qui confronte l'enfant au renoncement. Nous sommes les garants de la loi universelle, incontournable, à laquelle tout humain est soumis et qui le constitue comme sujet parmi les autres; il est nécessaire d'intérioriser cette loi qui oblige à vivre séparé pour vivre enfin sa propre existence. »¹¹³ « Je pense que dans ce cadre là [l'accueil des enfant en maternelle] le rééducateur a un rôle de soutien et d'accompagnement à jouer : - Il permet d'offrir à l'institutrice la présence d'une personne extérieure à la classe, dans un rôle spécifique, afin de renforcer et de favoriser l'attention individuelle à chaque enfant. La maîtresse pourra être plus vigilante. - Il offre à l'enfant en difficulté une attention personnelle par une présence familière, régulière et complémentaire à celle de l'institutrice, parce que le rééducateur est une personne déchargée de l'animation du groupe, mais intégré à la classe. Il joue alors un rôle de relais. - Il offre également aux parents la proximité d'un interlocuteur intermédiaire disponible aux questionnements. Le rééducateur aura une position intermédiaire en médiatrice aussi bien pour l'enfant que pour les parents. Cela nécessite une collaboration étroite et continue avec l'enseignant, où chacun sera reconnu par l'autre dans sa spécificité, le rôle premier étant celui de l'instituteur. »¹¹⁴ « L'enfant est accueilli tel qu'il est, tel qu'il se présente avec son histoire, avec son symptôme. L'attitude de non-jugement du rééducateur est totale vis à vis de l'enfant, de son maître, de ses parents. »¹¹⁵ « La capacité d'accueil du rééducateur est primordiale. Il accueille l'angoisse de l'enfant, ses symptômes, son agressivité en réussissant à "survivre" et sans se départir d'une attitude positive envers lui. »¹¹⁶ « Le projet rééducatif est bien loin du projet pédagogique dans le sens où il n'est nullement imposé par des instructions officielles définissant un programme à suivre. Sa conception résulte de la propre initiative du rééducateur à partir des investigations faites dans différents domaines (familial, scolaire, psychologique), des réflexions qu'elles ont engendrées. La construction d'un tel projet est rendue difficile dans le sens où il dépend autant du rééducateur que de l'enfant lui-même. »¹¹⁷ « Ne pas faire alliance, ne pas être inquisiteur, être plutôt témoin que conseiller (même si cela est difficile parfois). Voilà vers quoi le rééducateur doit tendre pour que les entretiens soient

¹¹³ FIORENZANO (Jacqueline), *Il était une fois...*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 9.

¹¹⁴ PAPPINI (Geneviève), *Pas à pas avec Laura*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 25.

¹¹⁵ DESMURE (Lucette), *"Tu veux que j'te dise ?"*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 7.

¹¹⁶ DUMAS (Régine), *op. cit.*, p 19.

constructifs. »¹¹⁸ « Je ne veux faire alliance ni avec l'un ni avec l'autre : elle irait à l'encontre du travail et de l'honnêteté. Je ne serais peut-être pas aimée ou vraiment reconnue du côté de la famille ou du côté de l'école : c'est un deuil à faire. Comme avec F., la juste distance est à trouver par rapport aux uns et aux autres. Assez proche pour entendre et être entendue, assez lointaine pour éviter la fusion, la prise de parti et pouvoir garder "un regard clair". »¹¹⁹ « Même quand il travaille avec un seul enfant, un rééducateur n'est pas seul avec lui, un troisième pôle, symbolique, est présent : le cadre garant de la sécurité et de la non-confusion des personnes. Mais alors que le triangle pédagogique implique structurellement une alliance entre deux pôles et l'exclusion du troisième, le triangle rééducatif demande l'existence, et peut-être même l'équidistance de trois pôles, dans un équilibre dynamique. Ces pôles peuvent varier : - Le cadre entre l'enfant et rééducateur, - Dans le cadre, un processus incluant une médiation entre l'enfant et le rééducateur : jeu, conte, dessin, etc. »¹²⁰ « En rééducation, l'enfant vient "un moment", c'est un temps pour lui, il vient dans une parenthèse de sa vie renouer avec sa durée, avec son histoire. A cette occasion il apporte ses fantasmes. Il apporte sa propre durée, sa propre lignée, sa propre histoire. »¹²¹ « La rééducation offre un découpage du temps, découpage rythmique et affectif, alternance de présences / absences souvent mises en mots, souvent répétée, qui joue un grand rôle dans l'organisation de sa vie intérieure [celle de l'enfant]. »¹²² « La rééducation présente cet avantage de pouvoir intervenir à ces deux niveaux complémentaires : le contexte relationnel à travers les entretiens et les conflits internes de l'enfant pendant les séances. »¹²³ « La rééducation permet de proposer à l'enfant une autre manière d'être sujet, alors il va découvrir qu'il y a des manières satisfaisantes d'être sujet et pourra abandonner la manière ancienne de fonctionner qui le mettait en difficulté. »¹²⁴ « [L'autre dimension du cadre] Etre attentive à la position dans laquelle me met l'enfant, comprendre quelle capacité en moi lui est nécessaire, réfléchir, après les séances, à ce que je ressens pendant les séances pour mettre du sens, pour entendre ce que dit

¹¹⁷ BRUN (Sylvie), La petite fille qui faisait parler les autres à sa place, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 26.

¹¹⁸ POMEL (Simone), J'aime pas l'école, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 28.

¹¹⁹ MOUSSUS (Aleth), Emergences – Deuils, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 22.

¹²⁰ BUISSON (Daniel), Un, deux, trois, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 29.

¹²¹ ORIOL (Marlène), Un réveil de dinosaure, j'en ai point..., Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 11.

¹²² *Ibid.*, p 16.

¹²³ REYMOND-ARSAC (Solange), "Il a changé...", Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 20

¹²⁴ GASEN (Patricia), Une ouverture vers d'autres possibles, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1998, p 28.

l'enfant, c'est accepter un travail sur soi difficile. Il me semble que c'est accepter de mettre ma personne à la disposition de l'enfant, sans pour autant perdre mon intégrité. »¹²⁵ ***« En tant que rééducateur, il est nécessaire, par une réflexion dans "l'après coup" d'analyser ce qui se passe pour l'enfant et pour nous dans la relation. En termes plus psychanalytiques, il s'agit de transfert et de contre-transfert dont nous pouvons prendre conscience en groupe d'analyse de la pratique. »***¹²⁶ ***« [A propos du décalage réalisé / vécu] Il y avait une marge entre ce que je pouvais projeter comme réalisation pour la séance et le vécu. Cela m'obligea à sortir de ma position d'observatrice et à être plus spontanée. Même imparfaite ma réaction était en tout cas sincère. »***¹²⁷ ***« J'ai compris que l'élaboration du projet rééducatif et sa réalisation était une émergence de l'enfant, contrairement au projet éducatif qui est une élaboration de l'enseignant. »***¹²⁸

La fonction de tiers est originale dans l'institution scolaire. Si tout enseignant joue cette fonction dans la relation didactique entre le savoir et l'élève, ici, elle renvoie à une fonction davantage psychologique et systémique : « Or le rééducateur n'est et ne doit être qu'un tiers pour l'enfant, et un tiers avec qui il ne vit pas dans la réalité familiale ou scolaire. »¹²⁹

Cette fonction permet à l'absence ou au tiers absent d'exister : « En ce sens, le tiers est toujours exclu, du moins au sens de la présence physique, car par contre il est inclus dans une relation d'échange parlé. »¹³⁰ Par définition, toute théorie sert de tiers entre le réel et l'imaginaire. La culture s'inscrit comme tiers ; elle constitue ce qui a été nommé par Jacques LACAN, le symbolique : c'est la langue que nous utilisons qui nous relie aux autres, c'est le raisonnement qui nous est commun avec les autres humains, c'est le monde des signes, des codes et des lois qui structurent les groupes humains. En engageant une rééducation, le rééducateur joue un rôle culturel. Il permet à l'élève de retrouver la culture qui lui permet d'être en relation avec les autres, d'exister parmi eux. Totalement immergée dans le symbolique, la fonction de tiers est véhiculée par le cadre rééducatif : « La scène rééducative avec son cadre définit l'espace de cette rencontre qu'elle maintient dans l'ordre du jeu, donc dans l'ordre symbolique. »¹³¹ Le cadre rééducatif est déterminé institutionnellement par le texte officiel du 9 avril 1990, qui précise :

« 2.2- Les actions d'aide spécialisée à dominante « rééducative » Elles mettent en

¹²⁵ DARD (Anne Blandine), Les surprises de SAFIA, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1998, p 16.

¹²⁶ CHAUX (Florence), Le forçage éducatif, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 22.

¹²⁷ DE LUNA (Florence), L'enfant dans les nuages, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1998, p 24.

¹²⁸ NERVAGNA (Marie-France), De la rupture...vers la séparation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 40.

¹²⁹ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 80.

¹³⁰ Ibid., p 231.

¹³¹ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 230.

œuvre à l'école maternelle et élémentaire des interventions spécifiques, auprès d'élèves en difficulté scolaire, globale ou particulière, éventuellement auprès d'élèves handicapés. Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. Ces interventions doivent permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la reconstitution de ses compétences d'élève. Pour atteindre ces objectifs, les intervenants spécialisés compétents du réseau d'aides choisissent et mettent en œuvre dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle. L'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et dans toute la mesure du possible avec leur concours. L'intervention auprès des enfants se fait individuellement ou en très petits groupes. »

La délimitation des objectifs et des méthodes est clairement énoncée, néanmoins des précisions manquent. Le premier groupe d'objectifs fait autant appel à des objectifs relationnels offrant une connotation psychologique qu'un appel à des résultats. Le second groupe surenchérit l'aspect psychologique. Cette imprécision est source de conflit entre les différents acteurs et évaluateurs de l'action rééducative.

La notion d'estime de soi reste à éclairer. Elle fait référence à l'évaluation de ses capacités. Elaborée dès les premiers temps de vie chez chaque enfant, grâce aux relations qui se sont établies entre ses parents et lui, cette estime s'institue comme la notion indispensable à une vie harmonieuse.

Trois éléments la fondent ¹³². Le premier et le plus important est l'amour de soi ; celui qui confirme que l'on est digne d'amour et de respect :

« Cet amour de soi « inconditionnel » ne dépend pas de nos performances. Il explique que nous puissions résister à l'adversité et nous reconstruire après un échec. Il n'empêche ni la souffrance ni le doute en cas de difficultés, mais il protège du désespoir. » ¹³³

Un enfant qui ne dispose plus de ce minimum qui lui permet de résister aux aléas de la vie sera détruit par les événements. Boris CYRULNIK ¹³⁴ a utilisé le terme de « nourritures affectives » pour manifester l'importance fondamentale de l'amour que doit prodiguer la famille à l'enfant. Si l'estime renvoie à une évaluation donc à une certaine forme de distanciation, l'amour, lui, n'admet aucune condition. D.W. WINNICOTT a décrit sous une autre forme cet aspect en évoquant la mère « suffisamment bonne », la première personne qui suscitera le sentiment d'amour chez l'enfant :

« Il n'est pas possible au petit enfant d'aller du principe de plaisir au principe de réalité, ou d'aller vers ou au-delà de l'identification primaire, hors la présence

¹³² ANDRE (Christophe) et LELORD (François), *L'estime de soi*, Paris, Odile JACOB, 1999.

¹³³ ANDRE (Christophe) et LELORD (François), *op. cit.*, p 14.

¹³⁴ CYRULNIK (Boris), *Les nourritures affectives*, Paris, Odile JACOB, 1993.

d'une mère suffisamment bonne. La « mère » (qui n'est pas forcément la propre mère de l'enfant) suffisamment bonne est celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. Cette adaptation active diminue progressivement, à mesure que s'accroît la capacité de l'enfant de faire face à une défaillance d'adaptation et de tolérer les résultats de la frustration. »¹³⁵

L'adaptation instinctive sera traduite ici : « amour inconditionnel ». La confusion des désirs et des réalités guette l'enfant qui n'a pas su se libérer, avec l'aide de ses parents, de cet amour inconditionnel et fusionnel. Si l'estime de soi apporte des avantages lorsqu'elle est haute comme l'adaptation aux interlocuteurs et aux situations, elle n'est pas exempte d'inconvénients lorsqu'elle est basse par les certitudes et les simplifications qui froisseront certains.

L'évaluation de soi constitue le deuxième élément de l'estime de soi :

« Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi ; l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités, ou de défauts, de potentialités ou de limitations. »¹³⁶

Il s'agit bien d'un principe fondateur quelle qu'en soit sa puissance : sa présence prévaut sur sa puissance, elle est une force en soi pour se mettre en mouvement. La subjectivité du sujet joue librement indépendamment des avis extérieurs. La part de la famille l'emporte encore ici :

« Ce regard que nous portons sur nous-mêmes, nous le devons à notre environnement familial et, en particulier, aux projets que nos parents formaient pour nous. »¹³⁷

La dérive de ce regard sera celle du projet inconscient des parents qui souhaitent que leur enfant réalise ce qu'ils n'ont pu faire par eux-mêmes : ils emprisonnent l'enfant dans leur désir. Le désir enfantin est étouffé et l'estime de soi sera vulnérable. La seconde dérive de cette vision de soi est la dépendance vis à vis d'autrui.

Le dernier élément est la confiance en soi, la confiance en ses actes : « Etre confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir d'une manière adéquate dans les situations importantes. »¹³⁸ La confiance est assujettie à l'estime de soi mais sans elle, elle ne dispose pas des preuves que les actes apportent et qu'eux seuls peuvent être révélés par l'extérieur (un ami, un parent, un thérapeute), lorsque l'estime de soi doute dans les moments difficiles de la vie. Cette confiance en soi permet de puiser dans l'estime l'énergie nécessaire au rebond.

Ces trois éléments étant étroitement intriqués, toute agression provoquera des équilibres nouveaux. Afin de se maintenir, l'estime de soi provoquera des quêtes de reconnaissance d'amour ou de compétence ; l'un suppléant à l'autre au cas par cas.

¹³⁵ WINNICOTT (D. W.), *Jeu et réalité*, Paris, PUF, 1988, p 19.

¹³⁶ ANDRE (Christophe) et LELORD (François), *op. cit.*, p 15.

¹³⁷ ANDRE (Christophe) et LELORD (François), *op. cit.*, p 16.

¹³⁸ *Ibid.*, p 18.

La fonction de soutien mérite une attention particulière. Elle cache trois acceptions différentes : diriger, suivre et accompagner. Chaque terme caractérise des postures différentes voire opposées. Commençons par la première que rencontre l'enfant dans sa vie : le direction :

« Diriger, direction, directeur..., les connotations liées à ces mots sont aujourd'hui plutôt mal ressenties dans les milieux éducatifs, et, pour tout dire, la direction et les comportements directifs sont devenus difficilement supportables: ils expriment toute une série de dimensions bipolaires comme: commander / obéir, être expérimenté / être novice, savoir / ignorer, dominer / être soumis... » ¹³⁹

Cette posture est la plus éloignée de celle du rééducateur. Néanmoins cette posture doit être empruntée par l'enseignant et les parents d'élève. Elle permet à l'enfant de se construire avec et contre l'adulte.

« L'explicitation de la notion d'autorité laisse donc clairement percevoir qu'il y aurait beaucoup d'ambiguïté et de risques à jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est-à-dire répudier la posture de direction de la relation éducative. » ¹⁴⁰

Venons-en à « suivre » : le suivi :

« Quand on dit que le médecin suit ses malades, on veut signifier qu'il inscrit son action dans la durée, mais aussi dans une cohérence et une progression, en fonction d'un projet thérapeutique. » ¹⁴¹

Cette posture fait partie de celles empruntées par le rééducateur. Elle lui permet d'accueillir l'élève et l'enfant sans lui imposer une marche dans ses progrès. Guy LE BOUËDEC signale son origine dans le travail thérapeutique. Cet emprunt trouble les observateurs peu avertis en suggérant une confusion des rôles. Il n'en n'est rien si cet usage est strictement limité au cadre rééducatif défini par les instructions officielles. Des dérives existent mais ne justifient nullement l'abandon de cette posture sans remettre en cause l'efficacité de l'aide rééducative. Cette posture est originale dans le cadre scolaire notamment vis à vis de l'enseignant de la classe qui attend les résultats de son enseignement en référence au programme scolaire à mettre en œuvre. Cette posture rompt délibérément avec la marche didactique afin d'ouvrir un espace de travail que l'enfant pourra investir. Tout naturellement, ce suivi exigera un contrat : « La notion du contrat se retrouve toujours comme l'une des dimensions essentielles du suivi. » ¹⁴²

Enfin, la dernière posture : l'accompagnement :

« Accompanyer quelqu'un, c'est être à ses côtés, là où il se trouve. Accompanyer, ce n'est pas réagir, ni intervenir, c'est s'ajuster; ce qui demande une attention permanente à sa propre attitude et notamment une mise en garde contre la fantasmie de toute puissance. Accompanyer quelqu'un, c'est avoir la

¹³⁹ LE Bouëdec (Guy), *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté*; Cahiers Binet Simon, n°655, 1998, pp. 53 - 64

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 53 – 64.

¹⁴¹ *Ibid.*, pp. 53 – 64.

¹⁴² LE Bouëdec (Guy), op. cit., pp 53 – 64.

conscience qu'il va se passer quelque chose qu'on ne peut pas imaginer d'avance. »¹⁴³

Cette posture, aussi originale que la précédente est aussi utilisée par les rééducateurs ; notamment lors des premiers entretiens afin d'évaluer l'opportunité d'engager une rééducation.

« Il s'agit d'une attitude d'écoute et d'accompagnement de l'enfant dans sa démarche. Attitude d'écoute certes, mais qui n'est pas pour autant passive : l'adulte est en permanence interlocuteur actif de l'enfant, en répondant à ses questions, éventuellement même en faisant un certain nombre de propositions. »

144

Cette attitude d'accueil débute dès le premier entretien avec la famille, entretien souvent minimisé dans les propos comme s'il n'était qu'exploratoire ; il n'en est rien : « Les entretiens exploratoires me paraissent être une pure invention des thérapeutes, destinée à éviter un engagement transféro/contre-transférentiel immédiat. »¹⁴⁵ Bien que les propos de Maurice BERGER se réfèrent à un travail psychanalytique de thérapie familiale, ils sont valides pour le cadre rééducatif. Nous pouvons reprendre ses propos :

« Le but du premier entretien, c'est plus modestement d'en obtenir un second, c'est-à-dire de toucher émotionnellement les membres de la famille, de les aider à prendre confiance en certaines de leurs capacités d'insight, de faire naître en eux une curiosité suffisante pour qu'ils aient envie de revenir afin de tenter de trouver une réponse aux questions soulevées dans le premier entretien, réponse qui soulève elle-même des interrogations. »¹⁴⁶

Ces deux dernières postures permettent au rééducateur de répondre à un objectif assigné par les instructions officielles : restaurer le désir d'apprendre. C'est en suspendant leurs actions que les rééducateurs permettent aux élèves de reconnaître leur propre désir d'apprendre. Ces postures privilégiées ne sont que des moyens et non des objectifs. Elles constituent une méthode adaptée à leur démarche professionnelle. Le décalage qu'elles instaurent avec les postures ordinaires engagées en classe les rend d'autant plus originales qu'elles sollicitent davantage le désir de l'enfant.

La reconnaissance et la part prise de la notion de symptôme dans la pratique professionnelle.

L'enfant en échec manifeste un symptôme. C'est le postulat de la rééducation, sinon les techniques réparatrices sont à invoquer mais nous en connaissons les limites qui font fi de l'entourage de l'être et de la personne elle-même : l'enfant ne serait qu'un objet dans les mains d'un expert libre d'agir comme bon lui semble, imposant ses choix sur une réalité

¹⁴³ *Ibid.*, pp 53 – 64.

¹⁴⁴ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 23.

¹⁴⁵ BERGER (Maurice), in Sous la direction de MATHIEU (Michel), PRIVAT (Pierre) et BOIMARE (Serge), "La construction du cadre des entretiens familiaux," *L'enfant et sa famille*, ERES, p 174.

¹⁴⁶ BERGER (Maurice), *op. cit.*, p 175.

qu'il ne partage avec personne.

« Le rééducateur en cherchant la signification profonde du symptôme et en s'interrogeant sur le bénéfice que tire Eda de son silence, se démarque du pédagogue. »¹⁴⁷ **« Il convient alors d'examiner ces symptômes [ceux de l'enfant] sous un autre angle que celui de la défaillance technique et c'est ce qu'essaie de faire le rééducateur en l'examinant sous un angle plus psychologique et dans une dynamique d'évolution. »**¹⁴⁸ **« Pour lui, le symptôme correspond à une inadéquation statutaire ou temporaire de l'enfant à sa classe en tant que lieu et milieu d'acquisition du savoir [...]. »**¹⁴⁹ **« Pour le rééducateur, le symptôme n'est pas un obstacle, au contraire il permet d'entrer en contact, de communiquer avec l'enfant. C'est le signe que l'enfant est bien vivant. C'est par lui que le rééducateur et l'enfant vont entrer en relation (une rencontre de deux vivants). »**¹⁵⁰ **« Or, si le vécu de l'enfant a été trop perturbé, il risque d'être insuffisamment structuré sur le plan psychique et ne pourra entrer dans la symbolisation. Il en restera accroché aux fantasmes, accroché au passé. Cette situation déborde du champ rééducatif. Il appartient au rééducateur de repérer cette incapacité de l'enfant à investir l'aide rééducative. »**¹⁵¹ **« L'enfant tient à son échec ou sa difficulté, même s'il souffre et dérange son entourage. Le rééducateur va respecter cette construction que le sujet a mis en place pour maintenir quelque chose de sa relation à autrui. La direction qu'il va suivre, c'est de prendre le symptôme comme un signifiant qu'il ne va pas chercher à faire disparaître à tout prix; il va essayer d'opérer une rupture en décidant d'écouter cette création comme une parole, même s'il veillera à ne pas tenir toujours la place qu'attend l'enfant. »**¹⁵²

L'élève, orienté vers la rééducation, l'est tout d'abord en raison de l'émergence d'un symptôme sans que l'enseignant et le rééducateur puissent et doivent en expliquer les causes. Il n'est donc pas pertinent d'éliminer cet état de fait pour la raison obscure que cette notion sollicite la psychologie voire la psychanalyse. L'enfant est accueilli comme il est, symptôme compris :

« Le symptôme a toujours fonction d'appel à l'Autre, appel à l'aide parfois, appel à la reconnaissance d'un désir. Mais ce discours est codé, masqué. C'est une manière de dire sans parler. »¹⁵³

¹⁴⁷ BRUN (Sylvie), *op. cit.*, p 21.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p 7.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p 8.

¹⁵⁰ ANGELLOZ (Françoise), Une clé pour ouvrir, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 7.

¹⁵¹ FERRI (Janie), Nora ou les limites de l'aide rééducative, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 20.

¹⁵² ROZEL (Christian), Donne-moi ta main et lâche la mienne !, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 12.

¹⁵³ BERGER (Maurice), "Le symptôme comme parole avortée," *Thérapie psychomotrice*, 82 (1989), p 11.

Cet accueil inconditionnel caractérise la rééducation. Chercher à l'éliminer revient à nier la personne et sa parole, même si son expression n'est pas encore compréhensible. Le symptôme est un masque, il est la création originale d'un être qui souffre :

« Le symptôme apparaît comme une métaphore du sujet, c'est-à-dire un signe qui se substitue à un mot, qui prend la place d'un mot manquant, d'un non dit, d'un blanc ou d'un mensonge refoulé. »¹⁵⁴

Il permet à l'enfant de maintenir un désir, notamment celui de rester en relation avec autrui :

« Si un sujet a construit un symptôme – inconsciemment bien entendu – ou, pour nous rééducateurs, si un élève a construit un échec scolaire, c'est que cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa « personne psychique » ; raison pour laquelle on dit parfois qu'il faut respecter le symptôme. A dire vrai, ce n'est pas le symptôme qu'il faut respecter, mais le sujet qui l'a créé ; [...]. »¹⁵⁵

La reconnaissance de cette conception est difficilement acceptée par les autres partenaires de la rééducation (parents et enseignants) ; un fort sentiment de culpabilité ou de honte les étroit comme s'ils étaient responsables de cet état alors que le symptôme n'est que le fruit complexe d'une relation perturbée : « Ce sont les mots qui manquent ou qui ont manqué à l'enfant pour dire, avouer, ou demander, les mots morts, les mots avortés qui font le lit du symptôme. »¹⁵⁶ Les premiers temps de rencontre des partenaires mettent en scène ces sentiments. La tâche du rééducateur s'en trouve ralentie voire arrêtée si les sentiments sont trop forts. L'origine inconsciente du symptôme lève une hypothèque sur le travail du rééducateur. Un observateur inattentif le confondrait avec un thérapeute. Il n'en est rien. Seul ce dernier recherchera à remonter les causes, signifiants après signifiants. Le rééducateur ne dispose ni de cette mission ni des moyens d'opérer cette remontée des signifiants. Les effets thérapeutiques de la rééducation sont les principales causes de confusion selon nous. Augustin MENARD rappela la spécificité de la rééducation lors d'un congrès de la F.N.A.R.E.N. à Nîmes : « [la rééducation] Ce n'est pas une psychothérapie et elle ne saurait être une application de la psychanalyse même si elle tire profit de ses concepts. »¹⁵⁷

La difficulté du travail rééducatif s'éprouve aussi lorsque le symptôme est mis en valeur, l'enfant y tient et résiste à le voir disparaître comme une protection nécessaire :

« Autrement dit, contrairement à ce qu'on croit et à ce qu'il croit lui même, il tient à son échec ou à sa difficulté comme tout sujet tient à son symptôme, qui pourtant le fait souffrir en même temps qu'il importune son entourage. »¹⁵⁸

La psychanalyse tisse un lien étroit entre la non-satisfaction et le symptôme :

¹⁵⁴ BERGER (Maurice), *op. cit.*, p 12.

¹⁵⁵ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 31.

¹⁵⁶ GRABER (Jean-Louis), *op. cit.*, p 12.

¹⁵⁷ MENARD (Augustin), *op. cit.*, p 76.

¹⁵⁸ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 51.

« On voit donc que derrière le symptôme se cache une satisfaction refoulée, et on comprend mieux du coup pourquoi le sujet y tient tant. A condition d'admettre bien sûr que le sujet n'est pas seulement le sujet conscient. »¹⁵⁹

Gardons-nous d'une vue restrictive, l'entourage peut tirer bénéfice du maintien du symptôme ; il permet de cacher ce qui ne veut pas être exposé, les risques apparaissant trop importants : « L'enfant est trop souvent le support, le masque de la névrose des parents et de leur angoisse. »¹⁶⁰ Un examen approfondi montre que ce symptôme ne lui appartient pas toujours, il le partage avec son entourage :

« Chez un enfant-paratonnerre comme le baptise Dolto sa difficulté a un sens dans l'économie familiale. C'est par amour qu'il « se dévoue ». Son symptôme occupe chacun, met une sourdine à ce qui chez l'un ou l'autre membre de sa famille pourrait faire grand bruit. Il serait en réalité malade de tous. »¹⁶¹ **« Ce qui parle dans le symptôme de l'enfant ce n'est pas seulement son inconscient propre mais également l'inconscient d'un autre voire de plusieurs autres. »**¹⁶²

Le lieu de vie de l'enfant peut être la source de ce symptôme qui se révèle être un mécanisme de défense contre l'insupportable :

« Les difficultés d'un enfant peuvent provenir de circonstances qui le rendent fou. Les conditions de vie, d'habitat fabriquent des déviations. La responsabilité en revient aux adultes. Inutile de rendre un enfant responsable des conditions pathogènes auxquelles il répond sainement, en apportant ses difficultés. »¹⁶³

La notion d'alliance est à étudier et à détailler : elle peut signifier un rapprochement, un pacte, une communauté ou une complicité. En rééducation, il n'existe pas une alliance mais une diversité d'alliances. Toutes ne sont pas favorables à l'enfant et à sa rééducation. Faire alliance suppose un accord, un pacte ou un contrat unissant deux parties pour faire front contre une adversité ou une difficulté partagée par au moins une des deux parties. Faire alliance suppose donc, a contrario, se délier d'un tiers, le mettre au ban de la relation. Les alliances risquées sont celles que nous appellerons stratégiques ou d'intérêt qui peuvent se nouer entre un partenaire et le rééducateur au détriment d'un autre acteur de la rééducation. Le rééducateur devra éviter ces alliances. Par contre-coup, toute alliance avec un partenaire particulier provoque un réaménagement des relations entre les autres partenaires : l'autre est exclus. Trois types sont possibles pour lui :

· L'alliance du rééducateur avec l'enseignant : la famille risque de se sentir accusée, désignée comme la cause des problèmes de l'enfant. Les parents s'identifient à ce dernier (d'autant plus s'ils ont éprouvé eux-mêmes des difficultés identiques) ; ils font

¹⁵⁹ *Ibid.*, p 52.

¹⁶⁰ GRABER (Jean-Louis), *op. cit.*, p 14.

¹⁶¹ CIFALI (Mireille), *op. cit.*, p 20.

¹⁶² GRABER (Jean-Louis), *op. cit.*, p 18.

¹⁶³ CIFALI (Mireille), *op. cit.*, p 23.

alliance avec l'élève contre l'école et disqualifient l'ensemble des personnels. L'enfant ne pourra pas distinguer le maître du rééducateur et se verra interdire le bénéfice d'un regard neuf, distancié. A long terme, cela peut aboutir à une rivalité de fonction entre l'enseignant et l'intervenant spécialisé. Les difficultés éprouvées par l'enseignant suscitent des rapprochements émotionnels entre les deux enseignants soient par compassion soit par rappel, chez le rééducateur, d'échecs antérieurs.

- L'alliance du rééducateur avec la famille : cette fois, c'est le maître qui se sentira disqualifié. Les difficultés éprouvées par l'élève provoquent une émotion incontrôlée chez le rééducateur. Le maître sera en rivalité avec les parents et le rééducateur. Il critiquera en réaction le travail du R.A.S.E.D. et s'opposera plus ou moins ouvertement à la prise en charge de l'enfant : difficulté d'emploi du temps, critique des conditions exceptionnelles de relation rééducateur / élève, etc.
- L'alliance du rééducateur avec l'enfant : la relation s'instaure sur le mode du plaisir. Les parents et / ou le maître sont considérés comme la cause des difficultés et sont disqualifiés. Ceux-ci vont alors se décharger de toute responsabilité sur le rééducateur. La prise en charge va s'éterniser et l'enfant risque de devenir dépendant de la rééducation. Le rééducateur laisse sa part d'enfance prendre le devant de la scène, il se projète sur l'enfant « qui lui ressemble tant ».

Si par définition le tiers est toujours exclu, ceci n'implique nullement qu'il soit dénié, bien au contraire, une relation triangulaire fait exister le tiers dans le champ symbolique.

Une autre alliance est bénéfique à l'enfant :

« La première composante en est un étayage externe, qui correspond à ce que Jacques LEVINE désigne par « être en alliance minimale avec quelqu'un », c'est-à-dire être compris et soutenu dans les moments de découragement, de fatigue, d'échec. »¹⁶⁴

Sans ce soutien empathique, aucune aide ne peut commencer. Cette alliance est proprement humaine. Elle correspond à l'estime que l'on porte naturellement à quelqu'un qui souffre.

Attendre sans anticiper ni interpréter.

Le métier de rééducateur nécessite deux compétences qui ne sont pas couramment exigées chez tout enseignant : la capacité de surseoir à son action, la capacité d'écoute. Attendre ne rime pas avec attentisme, mais est la condition seconde du métier (la première consiste à postuler l'éducabilité de l'enfant) : attendre c'est prouver sa présence, c'est se différencier du rôle de l'enseignant et manifester sa confiance dans les capacités de changement de l'enfant.

« GRABER nous donne alors quelques conseils qui me semblent très pertinents et qu'il convient de garder présents à l'esprit : "parler à l'enfant, c'est d'abord l'écouter, et l'écouter, c'est lui laisser le temps de demander et d'attendre, ne pas

¹⁶⁴ Cité par DUVAL-HERAUDET (Jeannine), LA REEDUCATION A L'ECOLE: UN TEMPS "ENTRE-DEUX" POUR SE (RE)TROUVER, Université LUMIERE LYON 2, 15 septembre 1998 (LYON)
<http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

anticiper la réponse, ni surtout deviner. Deviner, c'est risquer de ne pas l'entendre dans sa singularité et son altérité." N'est-ce pas là, le principe le plus difficile qu'il nous soit demandé de suivre, après plus de vingt années de pratique de la classe ? »¹⁶⁵ « Mais surtout, nous avons laissé T. disposer de temps pour entrer en relation, et reprendre un développement à son rythme. Ceci sous-entend que le rééducateur soit disponible; c'est-à-dire ni dans l'attente impatiente d'un résultat visible, ni soumis à des pressions extérieures en vue de réduire la durée de l'aide. »¹⁶⁶ « Contrairement au pédagogue, le rééducateur n'est pas maître de son cheminement. Il est guidé par des objectifs qu'il s'est fixés mais l'action n'est pas organisée à l'avance. Là réside une des difficultés majeures de son travail : sa capacité d'implication et de distanciation. Il doit être à la fois suffisamment disponible pour être dans l'action avec l'enfant et avoir un certain recul, une certaine neutralité. Grâce à cette capacité paradoxale, il peut se laisser imprégner par l'activité, comprendre l'enfant à travers elle et lui renvoyer immédiatement l'attitude adéquate. »¹⁶⁷ « Je m'aperçois que la rééducation est un processus qui ne se déroule pas de manière linéaire et progressive et que les séances avec Isaac sont imprévisibles : parfois répétitives, parfois riches et expressives et parfois régressives. »¹⁶⁸ « J'ai dû, d'emblée, freiner mon impatience : celle de vouloir des résultats immédiats et contrôlables. Je me suis rendue compte que la rééducation n'était pas un processus qui se déroule d'une manière linéaire et progressive. »¹⁶⁹ « Il me faut faire le deuil de vouloir aller trop vite, laisser du temps à F., le prendre pour moi aussi : il s'agit entre autre de respect. Laisser de côté les premières projections que j'ai pu faire sur elle s'avère comme étant un premier travail à effectuer. En effet, j'avais construit une première image à partir des dires des parents et de l'enseignante, restreignant ainsi le champ des possibilités, enfermant d'emblée F. »¹⁷⁰

Ici, l'enjeu est dans le désir de l'enfant qui découvre un espace où il pourra jouer :

« Au départ un élève est en échec, un enfant est en souffrance. C'est toujours de là qu'il faut partir. Le principe de base auquel se réfère le rééducateur – qu'enseignants et parents pourraient ou même devraient partager avec lui – est que l'enfant qui est en difficulté en classe n'est pas pour autant sans désir. Mais ce désir est, le plus souvent, caché derrière l'échec apparent. »¹⁷¹ « Le théâtre de la rééducation est le lieu où l'on joue, où l'on parle. L'enfant y entre dans le

¹⁶⁵ THIERRY (Alain), *op. cit.*, p 19.

¹⁶⁶ FARGIER (Muriel), *Un temps différent, un temps différé*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 35.

¹⁶⁷ PORCHEZ (Patrick), *R je t'accompagne*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1991, p 35.

¹⁶⁸ PRON (Catherine), *A la recherche d'une identité*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 22.

¹⁶⁹ POMEL (Simone), *op. cit.*, p 31.

¹⁷⁰ MOUSSUS (Aleth), *op. cit.*, p 7.

¹⁷¹ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 17.

registre des représentations et de l'imaginaire dans le but de réinvestir l'école et le réel. Cet "espace transitionnel", le rééducateur tente d'aider l'enfant à l'utiliser en proposant des médiations. »¹⁷² **« J'ai, auprès de cette formatrice de terrain, pu vérifier la force et la tranquillité que peuvent procurer la faculté d'attendre, de se mettre en ouverture, tout en gardant une pensée indépendante : cela permet de proposer à l'enfant barré dans son expression ou son imagination d'autres possibles et de garder un rôle d'interlocuteur actif auprès de lui. »**¹⁷³ **« C'est un fait qu'il est bon de se rappeler : il n'y a pas d'écoute si, d'abord, il n'y a pas de silence. Silence extérieur, certes, en laissant de la place matériellement à l'enfant, en lui donnant l'espace pour s'exprimer, pour se dire : la scène rééducative. Silence intérieur surtout. Ecouter requiert qu'on ne se laisse pas envahir soi-même par ses propres idées, ses propres souvenirs, ses émotions qui suscitent les paroles, les dires à travers le jeu de l'enfant. En fait ce silence intérieur est le plus difficile à réaliser et il n'est pas toujours possible de tenir à distance ce qui se passe en nous quand nous écoutons. »**¹⁷⁴ **« Il s'agit de ne pas se trouver à la place que l'enfant s'attend à nous voir occuper, en instaurant l'écart rééducatif. Cet écart décrit un espace symbolique dans lequel l'enfant peut déployer sa créativité. Il permet au rééducateur d'apprendre quelque chose de l'enfant et d'être ainsi en mesure d'amorcer le processus dynamique de la rééducation. »**¹⁷⁵ **« L'écoute de l'enfant est multiforme et non-intrusive. Elle se fait en deux temps : d'abord au cours de la séance de rééducation et après la séance, dans la mise en perspective, la confrontation entre notre ressenti du moment passé avec l'enfant et le vécu des séances précédentes. Il faut aussi tenir les deux pôles d'un couple paradoxal : la centration sur soi et l'attention à l'Autre. »**¹⁷⁶ **« Le rééducateur occupe une position éthique paradoxale qui consiste à être à l'écoute de l'enfant, et, dans un grande proximité, à apprendre quelque chose de lui, mais également à garder, dans l'écart, la place de l'Autre. »**¹⁷⁷

Cette attente n'est pas passive mais révèle une attitude d'écoute :

« Il s'agit d'une attitude d'écoute et d'accompagnement de l'enfant dans sa démarche. Attitude d'écoute certes, mais qui n'est pas pour autant passive : l'adulte est en permanence interlocuteur actif de l'enfant, en répondant à ses questions, éventuellement même en faisant un certain nombre de propositions. Quand ce premier moment d'accueil total de ses difficultés s'est joué normalement, il est suivi généralement de moments d'intuition ou de compréhension soudaine, qui marque un nouveau tournant dans l'évolution de l'enfant. Alors il peut beaucoup plus facilement se laisser aller à comprendre des

¹⁷² VENOT (Chantal), *Enjeu en jeu en "je"*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, p 21.

¹⁷³ FIORENZANO (Jacqueline), *op. cit.*, p 6.

¹⁷⁴ REYMOND-ARSAC (Solange), *op. cit.*, p 23.

¹⁷⁵ JOHANNET (Marc), *L'écart rééducatif*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 9

¹⁷⁶ *Ibid.*, p 19.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p 23.

apprentissages sans se sentir en danger. »¹⁷⁸

Instaurer un cadre

Ce cadre doit assurer deux fonctions essentielles : paternelle et maternelle afin de favoriser la créativité au travers de médiations originales.

« La fonction du rééducateur est d'assurer à l'enfant, les conditions psychiques pour qu'il puisse reprendre son processus évolutif. Selon M.D. DUFOURT, le rééducateur doit assurer deux fonctions : La fonction paternelle, c'est-à-dire, organiser les limites contenant, permettant à l'enfant de se sentir sécurisé car celles-ci le rassurent dans ses débordements pulsionnels, générateurs d'angoisse, La fonction maternelle, c'est-à-dire, créer un climat de confiance par une attitude d'écoute et d'accompagnement de l'enfant dans sa démarche propre. »¹⁷⁹ « La cadre fonctionne, comme une forme de maintien, de holding adapté aux besoins du Moi, à travers une relation de dépendance comparable à celle du nourrisson vis à vis de l'environnement primaire. »¹⁸⁰ « Le cadre rééducatif remplit deux fonctions : une fonction de "conteneur" appelée fonction paternelle, qui, en posant les limites et les règles, agit comme la loi structurante du père; et une fonction "contenant", qui renvoie à une fonction maternelle. Cette deuxième fonction correspond à ce que WINNICOTT appelle "le holding"; l'enfant se sent sécurisé, soutenu car elle répond aux besoins constitutifs du moi. »¹⁸¹ « Le rééducateur est mis à la place de l'objet transitionnel, notion de D W WINNICOTT : il fera partie de la réalité partagée. Il permettra à l'enfant de passer de sa réalité intérieure à la réalité extérieure, de l'imaginaire à l'imagination. »¹⁸²

L'ancrage de la rééducation dans la théorie winnicottienne est profonde. En début de rééducation, le rééducateur instaure le cadre comme une « zone d'illusion » au sens winnicottien. Comme la mère « suffisamment bonne » du nourrisson présente l'objet au moment où l'enfant le crée, le rééducateur permettra à l'enfant d'exercer son omnipotence imaginaire en lui laissant la plus grande liberté dans le choix de ses médiations. Comme c'est le cas pour la mère, le rééducateur laissera croire à l'enfant, dans les premiers temps de la rééducation, qu'il peut le contrôler :

« Au début, la mère, par une adaptation qui est presque de 100%, permet au bébé d'avoir l'illusion que son sein à elle est une partie de lui , l'enfant. Le sein est, pour ainsi dire sous le contrôle magique du bébé. »¹⁸³

¹⁷⁸ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 23.

¹⁷⁹ BOUARD (Alain), Le "Nom dit"..., Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 24.

¹⁸⁰ ORIOL (Marlène), op. cit., p 16.

¹⁸¹ KUMMERLING (Chantal), op. cit., p 21.

¹⁸² LIOURE (Françoise), Pour mieux vivre, il faut pouvoir mieux se vivre, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 28.

¹⁸³ WINNICOTT (D. W.), op. cit., p 21.

Si cette zone d'illusion est essentielle au bébé, elle l'est aussi à l'enfant et constitue un paradoxe à respecter : créer l'illusion afin de rencontrer l'objet (ici le nœud des difficultés). Ce n'est qu'ensuite, lorsque l'enfant s'engagera par le jeu libre dans cet espace d'illusion, que les objets transitionnels lui permettront d'expérimenter son omnipotence. L'espace rééducatif est un espace transitionnel comme le sont bien d'autres : « [...] dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. »¹⁸⁴ La liberté offerte en salle de rééducation crée un espace neutre de création ludique :

« L'objet transitionnel et les phénomènes transitionnels apportent dès le départ à tout être humain quelque chose qui sera toujours important pour lui, à savoir une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée. »¹⁸⁵

Le rééducateur opère le passage de la fonction maternelle à la fonction paternelle en désillusionnant l'enfant par le respect des règles de la rééducation :

« [...] La tâche principale de la mère, tout de suite après qu'elle ait donné la possibilité de l'illusion, est de désillusionner. C'est là une tâche préliminaire à celle du sevrage et elle demeure l'une de celles qui incombent aux parents et aux éducateurs. Si le processus de désillusionnement évolue favorablement, la scène est prête pour les frustrations que l'on groupe sous le nom de sevrage. »¹⁸⁶

Le recours à ce cadre théorique adapté stabilise la rééducation sans entrer de plain-pied dans la thérapie. Les outils conceptuels sont manipulés sans être instrumentés dans une finalité thérapeutique ; ils constituent uniquement un cadre théorique de référence. Ils permettent au rééducateur de maintenir la distance nécessaire à la dévolution de son action : « Une thérapie s'inscrit dans une visée mais ne doit pas poursuivre des objectifs partiels : toute thérapie qui se fixe des objectifs partiels est une rééducation. »¹⁸⁷

L'apport de WINNICOTT nourrit donc la réflexion rééducative. Si l'enfant a besoin de créer par l'hallucination un objet qui lui permet d'obtenir une satisfaction, c'est en raison de son inachèvement : démuné, cette illusion lui permet de distinguer un intérieur d'un extérieur. La mère qui ressent son nourrisson sera capable de présenter l'objet au moment où l'enfant le créera au travers sa capacité hallucinatoire. L'enfant exercera une omnipotence imaginaire dans cette zone d'illusion qui s'installe progressivement. Son efficacité lui fera croire qu'il a lui-même créé l'objet. Selon WINNICOTT, ce paradoxe est essentiel et complète les deux autres fonctions que sont le holding (la tenue et le maintien de l'enfant) et le handling (la manipulation de l'enfant) :

« [...] c'est en jouant, et peut être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre se montrer créatif. Cette idée dérive du concept des phénomènes transitionnels mais elle tient compte d'une difficulté inhérente à la théorie de

¹⁸⁴ Ibid., p 9.

¹⁸⁵ WINNICOTT (D. W.), *op. cit.*, p 22.

¹⁸⁶ Ibid., p 23.

¹⁸⁷ DARRAULT-HARRIS (Yvan) et KLEIN (Jean-Pierre), *Pour une psychiatrie de l'ellipse*, 1ère éd., Paris, PUF, 1993, p 52.

l'objet transitionnel, à savoir qu'un paradoxe est en cause, paradoxe qui doit être accepté, toléré et non résolu. »¹⁸⁸

Loin d'exprimer ces fonctions sous la forme de codes, le psychanalyste les définit comme des processus mouvants en interaction avec l'environnement. La notion d'espace transitionnel ne s'ouvrira que plus tard lorsque l'enfant fera fonctionner cet espace d'illusion par le jeu. Certains objets (chiffon, couvertures, peluches, etc.) attireront électivement l'enfant et accéderont au statut d'objets transitionnels :

« J'ai introduit les termes d' » objets transitionnels » et de « phénomènes transitionnels » pour désigner l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci (Dis : » Ta » [Merci]. »¹⁸⁹

Ces objets lui permettent de mettre en œuvre son omnipotence par l'entremise du jeu. Une précision est néanmoins à indiquer afin d'éviter des contresens :

« Ce n'est pas l'objet, bien entendu, qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. »¹⁹⁰

Il en est de même pour la rééducation qui n'est pas transitionnelle, en elle-même, sauf lorsqu'elle permet la transition de l'enfant qui fait corps avec son symptôme et l'enfant qui peut prendre de la distance d'avec lui.

Cet espace transitionnel permet à l'enfant de mettre en œuvre sa créativité par le jeu et de se déprendre un temps de ses symptômes :

« [...] c'est en jouant, et peut être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre se montrer créatif. Cette idée dérive du concept des phénomènes transitionnels mais elle tient compte d'une difficulté inhérente à la théorie de l'objet transitionnel, à savoir qu'un paradoxe est en cause, paradoxe qui doit être accepté, toléré et non résolu. »¹⁹¹

Cet usage du jeu en rééducation entre en conflit avec son autre usage en situation d'enseignement ; en classe, le jeu est le vecteur d'un futur apprentissage (au pire un leurre agité par l'enseignant pour capter l'attention des élèves) ; ici, il est un facteur de libération sans quête de gain : « Si le jeu est essentiel, c'est parce que c'est en jouant que le patient se montre créatif. »¹⁹² Le jeu est gratuit et peut accepter un infinité de formes – ce qui n'est pas le cas en classe en raison de sa fonction utilitaire et socialisatrice □ :

« Ces réflexions nous fournissent une indication sur le procédé thérapeutique à

¹⁸⁸ WINNICOTT (D. W.), op. cit., p 75.

¹⁸⁹ WINNICOTT (D. W.), op. cit., p 8.

¹⁹⁰ Ibid., p 23.

¹⁹¹ Ibid., p 75.

¹⁹² WINNICOTT (D. W.), op. cit., p 76.

adopter : il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme. »

193

La créativité, libérée de l'exigence de résultat est retournée sur le sujet lui-même :
« La créativité qui m'intéresse ici est quelque chose d'universel. elle est inhérente au fait de vivre. » « La créativité que nous avons en vue est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure. Il est probablement erroné [...] de penser que la créativité puisse être complètement détruite. »¹⁹⁴ « Jouer en rééducation c'est se libérer de ses tensions dans un lieu de l'école où les contraintes sont réduites au minimum. L'enfant est ainsi dans le domaine du faire#semblant, il lui est permis de faire mal dans le jeu symbolique mais non dans le réel. »¹⁹⁵ « Les médiations sont avant tout des outils pratiques au service de l'enfant et du rééducateur et servent de base d'échange. Il n'y a pas d'option privilégiée à choisir d'emblée telle ou telle médiation. C'est dans chaque séance et dans l'évolution de la rééducation que la réponse se trouve, au rééducateur d'apprécier. »¹⁹⁶ « Dans ce cadre, la perception ou la pulsion sera ressentie comme réelle et constituera vraiment une expérience personnelle. Parvenir à un état où il n'y a pas de but; le jeu, la créativité ne peuvent surgir que dans cette aire de l'informelle, du non organisé où les gestes, les mots, peuvent simplement être ce qu'ils sont, où le sujet, trop souvent façonné et modulé par les attentes d'autrui, peut enfin s'abandonner à être. »¹⁹⁷ « Resituer les difficultés d'un enfant dans un contexte interactionnel et les aborder à ce niveau, c'est aller dans le sens d'une objectivation et d'une extériorisation des conflits dans le champ relationnel. C'est aussi prendre le parti de limiter les investigations aux phénomènes directement observables : à ce que les partenaires en présence disent ou font. Ce choix de méthode, qui sera le mien dans la démarche rééducative est d'ailleurs le seul acceptable dans notre cadre institutionnel qui est celui de l'école. Les intrusions trop personnelles ne pourraient que renforcer chez les protagonistes le sentiment d'être mis en cause ou disqualifiés. »¹⁹⁸

Le choix des supports des médiations est infini. Un seul critère est certain : toute médiation recherche à établir une relation entre l'enfant et le rééducateur et doit exclure un temps d'apprentissage systématique afin d'éviter de confondre l'espace rééducatif avec l'espace de classe. Ce principe étant posé, il n'est pas interdit que l'élève apprenne pendant une séance de rééducation mais le rééducateur doit résister aux tentatives de

¹⁹³ Ibid., p 90.

¹⁹⁴ Ibid., p 95.

¹⁹⁵ PETIT (Lionel), *D'une filiation...à une autre*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 23.

¹⁹⁶ PICHERY (Michel), *On fait la course !*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 24.

¹⁹⁷ ORIOL (Marlène) op. cit., p14.

¹⁹⁸ REYMOND-ARSAC (Solange), op. cit., p 10.

ses collègues et de l'enfant de se transformer en maître répétiteur ou en maître de soutien. Si tel est le cas, il interprétera ces tentatives comme des attaques sur le cadre afin de ne pas s'engager dans le travail qui lui est proposé : ici, soit le cadre est insuffisamment solide, soit il n'a pas été installé avec pertinence soit les acteurs résistent à la reconnaissance de la rééducation scolaire. La quête d'efficacité sous-entendue par la sélection de la ou des médiations présente une dérive majeure :

« Il fallait à la fois respecter l'enfant et traiter sa difficulté de manière aussi rapide que possible. Or, nous constatons que le souci d'efficacité aboutissait souvent à ce centrer sur des techniques et des méthodes de remédiation dont l'enfant devenait l'objet et auxquelles il se mettait très vite à résister. »¹⁹⁹

Ainsi, le choix de la médiation, comme de la technique est secondaire. Le fil conducteur est à rechercher dans la finalité de la rééducation déjà décrit dans le texte officiel fondateur de 1990 :

« Or la difficulté de l'approche rééducative est justement de n'y voir qu'un objet unique qu'il faut atteindre en articulant ces deux aspects fondamentaux que sont pour l'enfant la nécessité de s'estimer soi-même pour désirer apprendre et cette autre nécessité de mettre ce désir à l'œuvre dans l'efficacité des apprentissages. »²⁰⁰

La technique rééducative peut même être réduite à un artifice afin de minimiser ses particularismes :

« [...] la rééducation est un artifice, ou mieux un artefact parfois nécessaire, mais qui n'a pas de spécificité propre. Sa fonction essentielle est de rendre les enjeux véritables de l'éducation représentables pour l'enfant et ceux avec qui il se construit. »²⁰¹

Par définition, les médiations mises en place, reprennent la stratégie du détour afin de ne pas s'affronter inutilement au symptôme et renvoyer l'enfant à sa difficulté : « La « stratégie du détour » propose ainsi à chaque fois d'œuvrer dans le ménagement des défenses, à mi-distance de l'expression des symptômes et de celle des résistances en les rappelant indirectement : il s'agit de respecter les défenses et de contourner les résistances. Les défenses se réélaboreront ultérieurement sans qu'on y prenne garde. »²⁰² . Le rééducateur emploiera le dessin, les jeux symboliques dont celui du corps. La médiation est avant tout une médiation interpersonnelle.

Le concept des deux zones ou des foyers, développé par Ivan DARRAULT-HARRIS²⁰³ sera d'un grand secours afin d'éviter des déconvenues, de contourner une quête sans fin de recherche de la meilleure médiation et d'établir une distance suffisante avec

¹⁹⁹ LA MONNERAYE (Yves de), *La parole rééducative*, Paris, DUNOD, 1999, p 265.

²⁰⁰ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 265.

²⁰¹ *Ibid.*, p 267

²⁰² DARRAULT-HARRIS (Yvan) et KLEIN (Jean-Pierre), *op. cit.*, p 59

²⁰³ DARRAULT-HARRIS (Ivan), "Conférence : La médiation dans la relation d'aide", IUFM de LYON, 17 janvier 2001.

l'enfant. Cet auteur décrit ces zones comme celle de l'aisance et celle de la réticence. La zone d'aisance est celle des médiations qui sont choisies librement par l'enfant, celles qui lui procurent un plaisir immédiat, celles des compromis avec les pulsions, celles des médiations situées dans le foyer de la diction. L'enfant parle alors de ses difficultés en utilisant le mode « je, ici, maintenant ». A l'opposé, la zone de réticence correspond aux médiations qui mettent l'enfant mal à l'aise. Elle se situe dans le foyer de fiction ou sont utilisés les « il, ailleurs, alors ». Le « bien-être » construit par l'enfant autour du symptôme l'incitera à résister au changement. L'enfant se sent en insécurité, ses défenses sont débordées. Il évitera les médiations qui se situent dans cette zone le rendant impuissant au changement. La tâche du rééducateur sera de lui proposer une zone de création à bonne distance entre ces deux foyers insérés dans une ellipse afin de favoriser le changement ; l'enfant pourra engager un changement grâce à l'expression, la représentation et la symbolisation. La conceptualisation de ces zones fournit un outil remarquable d'évaluation au rééducateur. Il peut, dans le même temps, rationaliser les réactions et les engagements de l'enfant, se distancier des phénomènes de transfert et contre-transfert et évaluer ses propres propositions.

La première des médiations, en reprenant la position des rééducateurs en psychomotricité (R.P.P.), et non des moindres due à sa singularité dans le cadre scolaire, est le corps :

« Leur fonction "officielle", les incitant à faire intervenir le corps comme médiation à la base des activités de l'enfant, leur permettait, par exemple, de mettre en œuvre ce que FRÖBEL (1782-1852) ou Maria MONTESSORI (1870-1952), avaient préconisé : placer l'enfant dans les conditions les plus favorables à son activité, l'inciter à développer son potentiel, en manipulant pour intégrer le monde extérieur, en se connaissant mieux soi-même, dans un jeu considéré comme éducatif. »²⁰⁴

Le corps, si absent et dont l'absence est si souvent décriée dans le cadre scolaire, réduisant l'enfant à un esprit □ un apprenant chez certains auteurs □ revient donc par le biais de la rééducation : l'élève retrouve son corps, il le réintègre.

Le débat n'est plus dans la pluralité des médiations mais dans le processus de décision : est-ce l'enfant ou l'adulte qui les déterminent ? La réponse ne peut être dogmatique si l'on s'attache à respecter l'enfant mais inversement elle ne doit pas laisser filer l'enfant sur la pente de son symptôme au risque d'abandonner la fonction institutionnelle de la rééducation : toute action éducative ou créative implique des contraintes. Si, lors des premières séances, il est courant que l'enfant choisisse les médiations, rester à cette conception relègue l'enfant dans sa zone d'aisance qui deviendra rapidement zone d'ennui et de désengagement. Cette période exploratoire (trois à cinq séances) permettra de distinguer celles qui mettent l'enfant à l'aise de celles qui suscitent des résistances :

« Un des objectifs des séances préliminaires est donc, pour Ivan DARRAULT et Jean-Pierre KLEIN, de repérer des médiations à proposer à l'enfant, situées dans "une zone intermédiaire", à mi-chemin entre les deux premières zones, médiations qui offrent en elles-mêmes des contraintes propres à susciter les

²⁰⁴ HERAUDET-DUVAL (Jeannine), op. cit., <http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

processus créatifs de cet enfant. »²⁰⁵

En acceptant les médiations de l'enfant, le rééducateur changera de place, ne se satisfera pas de celle qui lui est assignée par la tradition de l'école où l'adulte choisit pour l'élève. Ce choix relève d'une approche psychanalytique. Le rééducateur devra assumer une non-maîtrise, une perte de son pouvoir sur l'enfant à l'image de la posture du formateur développée par Jean HOUSSAYE²⁰⁶ dans le processus de formation. En proposant, sans insistance exagérée, d'autres médiations qui peuvent être refusées, le rééducateur ouvre d'autres possibilités à l'enfant :

« Se réserver cette possibilité, permet de tenter de faire rupture, de créer un écart, sans faire violence, lorsque l'enfant semble s'enfermer dans des répétitions, ou bien de tenter de réguler l'activité de l'enfant, lorsqu'il change sans cesse d'activité, ou bien lorsqu'il a tendance à utiliser une grande quantité de matériel, comme dans une fuite en avant. »²⁰⁷

En permettant à l'enfant de repousser l'aide proposée, le rééducateur limite son désir d'aider, il rompt avec certaines habitudes pédagogiques qui confinent à l'acharnement pédagogique lorsque le désir d'enseigner l'emporte sur le désir d'apprendre de l'élève :

« Quiconque s'est coltiné la tâche d'éduquer au quotidien dans des situations sociales où rien n'est joué d'avance - c'est-à-dire, au fond, quand l'éducation n'est pas déjà faite, sait que l'on est en permanence sur la lame du couteau, que l'on peut basculer d'un instant à l'autre dans la folie démiurgique ou la résignation passive. »²⁰⁸

En cette situation, l'enfant n'est plus qu'un objet. C'est en raison d'une sollicitude nécessaire que l'enseignant s'impose à l'enfant : « L'enseignant peut transformer sa sollicitude en une sorte de traque de ce qui expliquera à coup sûr le comportement de l'élève et permettra donc de le circonscrire. »²⁰⁹ Le rééducateur doit encore plus s'armer pour résister à cette tentation démiurgique de toute-puissance : la relation à deux en séance porte en elle ce danger. Le face à face ne doit pas se résumer à un soliloque. Il s'agit autant d'une posture technique que d'une posture éthique.

L'usage de l'informatique comme variable d'analyse de la forme rééducative

Le support informatique est autant nouveau qu'heuristique en ce qui concerne l'analyse des médiations. L'ordinateur poursuit, en rééducation aussi, sa fonction facilitatrice d'acquisition culturelle déjà observée dans d'autres cadres comme celui de la famille ou de l'école. En ce qui concerne l'ordinateur, la cible du marketing actuel est la famille avec l'enfant et son avenir scolaire comme vecteurs d'introduction ; l'espoir des parents à

²⁰⁵ HERAUDET-DUVAL (Jeannine), *op. cit.*

²⁰⁶ HOUSSAYE (Jean), *Le triangle didactique*, Paris, E.S.F., 1990

²⁰⁷ HERAUDET-DUVAL (Jeannine), *op. cit.*, <http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

²⁰⁸ MEIRIEU (Philippe), *La pédagogie, entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1987, p 68

²⁰⁹ *Ibid.*, p 69

faciliter la « réussite scolaire », exacerbé par un discours culpabilisateur des publicitaires, motive l'achat de la grande majorité des familles dont les plus modestes constituent les clients les plus désarmés. Pour grandir, l'enfant a besoin d'acquérir des savoirs culturels : l'ordinateur est un outil parmi d'autres de cette problématique, sans exclure les moyens plus traditionnels comme le sont le livre, la rencontre ou l'expérience. La puissance de l'outil informatique incite et invite à son étude dans les domaines éducatifs dont fait partie la rééducation. Il est l'occasion de révéler la réflexion portée par des professionnels sur leur métier et leurs fonctions. Cette remarque n'est pas spécifique aux rééducateurs : l'introduction dans un corps social d'une machine reproduisant des gestes techniques sans risque d'erreur interroge paradoxalement la place de l'homme dans son milieu naturel. Son usage impose une théorisation voire une catégorisation des actes professionnels. Si l'outil est commun, son usage doit se différencier. L'informatique actuelle, axée autour du concept d'interactivité, engage l'enfant comme l'adulte à une plus grande maîtrise de son corps, de ses émotions et de ses pensées. Cette maîtrise corporelle rencontre l'objectif de la rééducation scolaire : « favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école »²¹⁰. L'ordinateur peut être considéré comme un étayage chez certains enfants éprouvant des difficultés ; les parents et les enseignants savent l'utiliser pour entrer en contact avec leur enfant ou leurs élèves lorsque la communication s'est tarie ou est défectueuse. Les dérives de son usage consisteraient à remplacer le symptôme par un étai afin de cacher la difficulté ; le rééducateur disparaîtrait derrière la machine. Aussi interactifs qu'ils soient, les ordinateurs et les logiciels sont avant tout une médiation offerte aux rééducateurs : il est donc impérieux de définir les deux instances en lien pour ne pas être aveuglé par l'outil.

L'ordinateur en rééducation offre donc des avantages à décliner. Il est un révélateur de cette profession. Nous en profiterons pour rappeler ce qui spécifie ce métier.

L'ordinateur est un cadre à usage rigoureux.

« L'ordinateur constitue un organisateur psycho-corporel, doté d'une capacité de structuration sans aucune commune mesure avec aucun des autres supports envisageables en rééducation. »²¹¹.

Qui n'a pas été surpris par ses capacités à seconder la réflexion de son utilisateur, à figer les mouvements, à concentrer l'attention des élèves en difficulté : ces contraintes imposées au corps et à l'esprit sont inhérentes à son utilisation. Son utilisation raisonnée, c'est-à-dire, instrumentée par un éducateur, est structurante de fait. Tout utilisateur saura vanter les apports dont il a bénéficié grâce aux logiciels utilisés tant sur le plan de la production, sur celui de la conservation des informations que sur celui de la structuration de sa pensée.

²¹⁰ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, op. cit.

²¹¹ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *L'enfant à l'ordinateur. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté. Observations et réflexions*, L'Harmattan, Paris, 2000, p 22. Cet ouvrage servira de référence en ce qui concerne les rapports entre l'ordinateur et rééducation en raison de sa qualité et de son unicité.

Comme il a été précisé précédemment, la conduite d'une rééducation présuppose l'instauration d'un cadre définissant le permis et l'interdit. L'ordinateur constitue un cadre à lui seul : « Le cadre spécifique imposé par l'ordinateur aux activités de ses utilisateurs est toujours double, sinon triple. »²¹². Le premier cadre est constitué par le respect de la procédure de mise en marche. Le deuxième cadre est celui des règles internes à chaque logiciel. Le dernier fait référence aux multiples règles des jeux disponibles sur support numérique, c'est-à-dire les règles du jeu.

La bonne marche de l'appareil suppose le respect d'une procédure immuable. Qui ne s'y plie pas ne peut en tirer profit :

« Tous les enfants acceptent très vite les règles basiques du fonctionnement matériel et logiciel de l'ordinateur. Pour ceux d'entre eux qui sont instables, ou particulièrement démunis intellectuellement, la rapidité avec laquelle ils comprennent et s'approprient ces règles est toujours surprenante. La perception au moins confuse qu'ils ont de la parfaite neutralité de la machine fait qu'ils manifestent rarement des mouvements d'humeur à son encounter. »²¹³.

Cette familiarité avec l'ordinateur, plus ou moins réelle pour certains enfants □ tous n'en disposent pas à leur foyer mais il est quasi omniprésent dans tous les supports culturels, publicités, affiches, radios, télévision, instructions officielles – incite et facilite de fait son utilisation. L'accès spontané des enfants diffère de celui des adultes. Ils apprennent davantage en utilisant le processus d'essai et d'erreur ; dommage que les adultes s'interdisent cette méthode qui a fait ses preuves. Il est probable que la permanence de ce cadre et sa stabilité expliquent cette captation du regard et donc de l'attention. L'ordinateur est avant tout une machine qui obéit aux ordres lorsque ceux-ci sont prévus par le concepteur. Par définition, les ordres incohérents sont sans effet sur la machine mais pas sur l'utilisateur qui, lui, doit s'interroger sur sa propre cohérence. L'utilisation de l'outil informatique renvoie donc l'utilisateur à lui-même. Toutes ces règles d'utilisation présentent l'avantage d'être immuables : les mêmes procédures produisent les mêmes effets. L'ordinateur est intraitable et ne supporte pas les tricheries :

« Machine et logiciels sont inflexibles quant au respect des procédures à suivre pour atteindre tel ou tel résultat, bien plus intraitables que l'interlocuteur humain le plus rigide. La plupart des enfants le pressentent tellement qu'ils ne s'aventurent même pas à rivaliser avec la machine. »²¹⁴

L'introduction de l'ordinateur en rééducation rappelle la dimension éducative de toute action rééducative :

« Sous l'angle rééducatif, l'apport majeur d'un tel cadrage nous semble être de « calmer » l'enfant, de pacifier son agitation comme ses angoisses. »
« L'apaisement apporté par le cadrage du dispositif informatique favorise une activité expressive plus distanciée. »²¹⁵.

²¹² Ibid., p 97.

²¹³ Ibid., p 98.

²¹⁴ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 99.

L'écran informatique dédouble le cadre rééducatif en s'y insérant.

« L'écran informatique devient, pour l'enfant qui choisit l'ordinateur, l'espace ludique actif, celui dans lequel il va se mettre en scène. Dès lors, cet espace tient lieu d'espace rééducatif. L'écran numérique constitue un double virtuel de la salle de rééducation. »²¹⁶.

Il en est ainsi de toutes les médiations qui sont introduites par le rééducateur dans les rééducations qu'il engage ; les objets mis à disposition sont intégrés dans sa panoplie de supports de rééducation. Si le rééducateur met à disposition un outil, il est supposé répondre à des objectifs rééducatifs précis. La particularité de l'ordinateur tient à ses capacités contenant sans exclure la liberté de choix offerte à l'enfant. L'ordinateur permet de définir, comme dans la salle de rééducation, des lieux individuels où les productions des élèves seront gardées et archivées. Comme pour tous les objets de l'espace rééducatif, l'enfant devra choisir les logiciels qu'il souhaite utiliser ; il revient au rééducateur de tenir compte de ces choix et d'analyser les utilisations qui en sont faites : « L'écran informatique constitue un espace ludique, complexe et structuré, dans lequel l'enfant peut se déplacer, manipuler des objets, jouer, dessiner, écrire. »²¹⁷. L'enfant se trouvera enveloppé par l'écran en raison de l'attractivité mais aussi isolé du reste de la salle. Il est courant de constater les efforts de concentration développés par les enfants face aux écrans, qu'ils soient en rééducation ou pas. Cette attraction est le résultat de l'interactivité instantanée des écrans :

« On a souvent l'impression que l'enfant se coupe du reste du monde pour s'enfermer avec cette machine dans une sorte de bulle. Dans cette bulle hautement protectrice et enveloppante, l'enfant peut rejouer sur la scène-écran ses préoccupations et ses conflits psychiques, avec aussi peu que possible de dangers d'éclatement ou d'intrusion. »²¹⁸.

Si cette fascination est une condition ou un moyen pour certains enfants de s'ouvrir à l'écoute de leurs problèmes, il faut rester vigilant à ce que l'ordinateur ne devienne une prison, une voie sans issue. La place et le projet du rééducateur doivent être préservés afin d'éviter les dérives isolationnistes, néfastes au déroulement de la rééducation. Cet espace renvoie aux travaux de D W WINNICOTT repris par Jacques LEVINE²¹⁹ qui utilisent la notion d'espace potentiel ou d'espace hors menace pour définir le cadre sécurisant à créer afin que la personne souffrante puisse se dégager, avec l'aide d'un professionnel, des troubles qui l'assaillent. Cet espace est une création du monde culturel afin de lutter efficacement contre les menaces du monde extérieur. Ces espaces peuvent être le théâtre et le cinéma où les scènes peuvent présenter les pires actes en restant

²¹⁵ *Ibid.*, p 99.

²¹⁶ *Ibid.*, p 106.

²¹⁷ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 107.

²¹⁸ *Ibid.*, p 107.

²¹⁹ DELANNOY (Cécile) et LEVINE (Jacques), *Je est un autre*, éd. ESF, Paris, 2000

protégé. Nous sommes dans un espace où les conflits, les menaces des groupes ou des personnes peuvent être affrontées alors que l'espace est sécurisé. L'école en tant qu'institution en est un, la psychanalyse ou la thérapie en sont d'autres, la rééducation aussi. Cet espace intermédiaire hors menace permet de métaboliser les vécus de menace. Il est possible de penser sa condition. Le cadre sécurisant imposé par l'ordinateur apaise l'enfant. Il peut s'exprimer sans subir les menaces de ses troubles. La présence du rééducateur redouble la sécurité et facilite l'expression distanciée de l'enfant. Une autre utilisation est à décrire en pendant de cette dernière :

« Nous avons vu qu'il peut arriver que le choix initial de travailler sur ordinateur constitue de la part de l'enfant une fuite de la relation directe, parfois clairement signifiée. »²²⁰ .

Dans ce cas, le rééducateur, grâce au pouvoir enveloppant de l'ordinateur, réintègrera une dimension rééducative.

« Cette machine fonctionne ainsi comme cadre dans le cadre, doté de ses règles propres, indépendantes des règles de la rééducation. »²²¹ .

Le jeu sur ordinateur présente une particularité unique : il est dématérialisé. Le corps immobile, le plus souvent, l'enfant intériorise son activité. Elle devient une activité presque purement psychique. Son activité mentale est intense alors que celle du corps est limitée. De fait, la pratique rééducative, en orientant son action vers un travail psychique, profite d'une accélération des réaménagements psychiques de l'enfant. Ce bénéfice reste dépendant de la pertinence et de la légitimité de l'usage de l'ordinateur en rééducation : il doit être circonscrit par les règles qui régissent toutes les médiations. Si le choix du support est libre, il est systématiquement réclamé de ranger le matériel, ordinateur compris, afin que les productions, assimilées à des béances psychiques, retrouvent leur place dans une enveloppe psychique. Le retour au monde ordinaire est conditionné par ce rangement. Si l'opportunité a été offerte à l'enfant de s'exprimer par des mots et des actes, il est nécessaire qu'il se réadapte aux règles ordinaires de vie. Le retour peut ne pas être recherché par l'enfant : la pratique informatique procurant une sécurité et un enveloppement confortables ne sera pas abandonnée facilement. Cette réticence traduirait une crainte du regard des autres.

L'ordinateur permet de délimiter nettement deux fonctions du rééducateur : il accompagne et il encadre. A son initiative, la délimitation des deux espaces rend compte de ces deux fonctions différentes :

« Le jeu ne prend une dimension rééducative que si l'enfant y « rejoue » un aspect de sa vie qui lui pose problème, et surtout si cette reviviscence initie des élaborations psychiques qui lui permettront par la suite de gérer cette difficulté autrement, d'une façon mieux adaptée et mieux intégrée. »²²² .

Ce jeu des difficultés personnelles dans un cadre sécurisé et sécurisant doit s'effectuer en maintenant des distances. Le rééducateur recherchera le « faire-semblant ». L'enfant

²²⁰ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *op. cit.*, p 113.

²²¹ *Ibid.*, p 99.

²²² CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *op. cit.*, p 103.

jouera à jouer. C'est cette distanciation qui différencie la rééducation du jeu libre : elle permet d'éviter la répétition et la compulsion. A l'école comme en famille, l'adulte n'est pas celui qui joue avec l'enfant, même si des occasions existent sporadiquement comme lors des fêtes et cérémonies familiales. En rééducation, l'enfant découvre un adulte qui joue avec lui ; en réalité, qui simule le jeu. L'adulte s'engage avec l'objectif d'étayer l'enfant afin qu'il s'exprime ou prenne de la distance avec ses expressions. Le danger pour le rééducateur réside dans la perte de sa fonction de garant du cadre, s'il se prenait au jeu. La plus simple des méthodes utilisées consiste à délimiter les aires du jeu de celles du travail, c'est-à-dire du jeu rejoué. Des limites sont tracées avec des objets pour matérialiser les activités. Il en est de même avec l'ordinateur : il peut être éteint ou allumé à tout moment. Son monde apparaît ou disparaît à volonté. L'enfant refait l'expérience de l'absence, notamment celle de sa mère. Le manque est réel mais maîtrisable. En éteignant l'ordinateur, après un voyage au travers des projections, l'enfant redevient acteur dans la vie réelle.

L'écran informatique, géré par les systèmes d'exploitation actuels, que se soit celui des Apple ou des PC (Mac-OS ou Windows), offre un espace en abîme où les fenêtres s'ouvrent, se ferment, se côtoient, se chevauchent ou s'emboîtent. Sans spéculer gratuitement, admettons une similitude entre le fonctionnement des systèmes d'exploitation et celui de l'esprit humain. L'enfant trouverait une métaphore de son fonctionnement psychique à l'écran. Cette ressemblance peut susciter un fantasme de pouvoir : l'utilisateur des outils informatiques se persuaderait qu'il dispose d'un outil de maîtrise des choses et de ses pensées. Ce fantasme de toute puissance ne peut être jugulé que par des retours réguliers et volontaristes dans la réalité de la vie.

La présence de l'ordinateur n'est pas seulement physique, elle institue un troisième partenaire dans la relation. La relation rééducative se triangule en raison du pouvoir d'interactivité de l'ordinateur. La machine est humanisée. Cette illusion répond à l'intelligence imaginée des réponses apportées par l'ordinateur. L'origine humaine des réponses de l'ordinateur, celles qui ont été conçues par les programmeurs, crée l'illusion d'une machine humaine. Ce qu'elle fait correspond à ce que pourrait faire un humain : voici pourquoi les réponses sont assimilées à celles d'humains. La constance et la prévisibilité de son comportement et de ses réponses suscitent la sécurité – hormis les pannes qui plongent les utilisateurs dans un abîme de perplexité : « Il présente surtout l'avantage de n'être ni masculin ni féminin. »²²³. Si l'ordinateur peut être l'objet de reproches, il n'est pas l'objet de projections sexuées : la triangulation n'est pas œdipienne. Son identité est clairement référencée à un autre qui ne supporte ni attirance ni répulsion sexuelle. Il est neutre, comme peut l'être un robot. Les relations triangulées établies entre les trois partenaires – l'enfant, le rééducateur et l'ordinateur – renvoient aux problématiques de la séparation et du rapport à la loi. Renouer des liens avec l'ordinateur puis s'en détacher offre une possibilité de simulation de la séparation pour certains enfants notamment ceux qui sont collés à leur mère, ceux qui sont restés dans une relation symbiotique avec elle. Il en serait de même avec des poupées ou des marionnettes dans une rééducation plus traditionnelle, hormis la sexualisation des rapports.

²²³ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 115.

La présence de l'ordinateur permet d'éviter le face à face souvent difficile entre l'enfant et le rééducateur. Il n'est pas exclu que l'écran réfléchisse l'image de l'enfant ou du rééducateur ; l'écran devient pendant un court instant un miroir. Les regards de l'enfant et du rééducateur se croisent furtivement, glissant sur les objets virtuels générés par l'informatique. Ce jeu de regards est quelques fois recherché, consciemment ou inconsciemment, par l'enfant comme s'il attendait une approbation ou un témoignage de son activité. En cet instant, l'ordinateur est réellement un support intermédiaire entre les protagonistes de l'action rééducative : il joue son rôle d'espace potentiel. Le côté à côté impose davantage la communication orale. La rééducation s'en trouve accélérée. Si l'enfant s'adresse à la machine, « La rééducatrice peut participer à cette conversation entre la machine et l'enfant, afin d'amener ce dernier à investir une communication orale réelle. C'est à elle de faire tiers à son tour, de médiatiser la relation entre l'enfant et la machine. »²²⁴.

En rééducation, l'ordinateur bénéficie aussi d'une valeur ajoutée : c'est un outil professionnel valorisé. Il symbolise le monde des grands, celui des adultes, celui du pouvoir, celui de la loi. Le fonctionnement de l'ordinateur respecte des règles intangibles assimilées par l'enfant comme la loi commune et impersonnelle :

« L'ordinateur présente l'avantage d'offrir une loi réellement commune, une loi universelle, indépendante des particularités de l'environnement familial et scolaire de l'enfant et qui tend même à dépasser ce qui reste de variations culturelles dans le monde. »²²⁵.

Cet avantage est aussi un danger : l'informatique a tendance à uniformiser ses utilisateurs. Les cultures dominantes trouvent ici un terrain privilégié pour diffuser en toute invisibilité et en toute sécurité leur discours et les modes de pensée valorisés.

L'introduction de l'ordinateur en rééducation ouvre une différenciation des positionnements du rééducateur vis à vis de la machine. Les termes utilisés pour caractériser la posture d'un éducateur ont été définis précédemment en reprenant les propos de Guy LE BOUËDEC : diriger, suivre et accompagner. La direction est "au dessus". Elle requiert l'obéissance comme consentement ; en rééducation, c'est le cas lorsqu'il s'agit d'établir ou de faire respecter le cadre de fonctionnement de la rééducation. L'obéissance n'est pas directement reliée au rééducateur mais médiatisée par le cadre et ses règles. Le suivi est "derrière". Il demande un contrat entre des sujets autonomes et le désintéressement ; si le rééducateur suit quelques fois certaines actions de l'enfant, il n'est pas exclu qu'un intéressement existe pour l'adulte : il espère un gain rééducatif. L'accompagnement est "à côté". Il implique le soutien d'un autre en lui donnant la confiance nécessaire en sa transformation grâce à une présence attentive. L'accompagnement existe lorsque le rééducateur inspire de la confiance en l'enfant afin qu'il progresse. Il reste que tout éducateur ou tout rééducateur peut prendre des postures différentes au cours de son travail. La mobilité sera une qualité à utiliser avec discernement en ayant pleine conscience du prix à payer pour les changements. Le risque encouru résidera dans la confusion des rôles ou dans la crispation sur une posture

²²⁴ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 118.

²²⁵ *Ibid.*, p 119.

rigide.

En restant aux marges de la relation machine / enfant, le rééducateur institue l'activité informatique comme rééducative : « C'est sa présence aux franges du jeu de l'enfant, même silencieuse et discrète, qui permet à celui-ci la distanciation nécessaire pour se réinscrire dans l'espace méta-ludique de la situation rééducative. »²²⁶. L'activité ludique en rééducation n'est qu'un support à l'expression de l'enfant. Placé derrière l'enfant, il peut observer alternativement l'enfant et l'écran. Le danger résiderait dans une intrusion maladroite du rééducateur dans les productions psychiques de l'enfant. Il lui faut savoir maintenir ses distances pour observer sans gêner l'enfant. En s'éloignant de l'enfant, le rééducateur choisit de prendre une autre position, celle centrée sur les rapports établis entre l'enfant et la machine. L'accès aux productions est rendu impossible en raison de la distance. Il observe simplement et dégage un espace de liberté pour l'enfant. Le rééducateur pourra toujours l'inviter à revenir pour partager ou évaluer une réussite. Si le rééducateur souhaite valoriser un échange verbal, il peut alors préférer cette situation.

Enfin, le rééducateur peut participer aux activités informatiques. L'accès aux productions psychiques est direct et à découvert. Il s'agit d'étayer directement l'activité de l'élève : « Dans ces situations, la rééducatrice peut faire miroir pour l'enfant, étayer ses actions et ses émotions, théâtralement si besoin est. »²²⁷.

L'apaisement des comportements.

L'ordinateur, en apaisant les comportements, subitement ou pendant un laps de temps plus long, apporte une réponse à deux types d'enfants : ceux qui sont soumis à une agitation répondant à leurs angoisses et ceux qui sont inhibés dans leurs activités motrices :

« La suspension des symptômes psychomoteurs des enfants qui s'installent sur un poste informatique est parfois immédiate, et semble aussi indépendante du type des désordres psychomoteurs, que de la gravité ou de la profondeur de leur enracinement corporel. »²²⁸

Cette libération est à créditer à la fonction contenant de l'ordinateur. La machine, de part son interactivité et sa productivité contient le corps, maintient et fixe l'attention. Cet effet n'est pas magique mais résulte de la nécessaire régulation corporelle exigée par la bonne utilisation de l'ordinateur. Tout utilisateur doit se tenir à une distance particulière pour accéder tant au clavier, à la souris qu'aux réponses visibles à l'écran et donner ses ordres :

« Mais l'ordinateur va capter le regard de cette enfant [Louise], et la distance qu'il impose lui permet une première organisation de son champ visuel. »²²⁹,

²²⁶ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 119.

²²⁷ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 122.

²²⁸ *Ibid.*, p 162.

²²⁹ *Ibid.*, p 164.

« L'activité sur ordinateur l'a inscrite dans un espace structuré, dans lequel elle a été d'emblée positionnée comme sujet interactif. »²³⁰ .

L'ordinateur a le pouvoir de structurer un espace stable, sécurisé et productif, indépendamment de l'utilisateur. Cet espace impose une gestualité normée mais consentie afin d'accéder à l'interactivité et à la production. Si les enfants consentent à cette perte de liberté de mouvement, c'est en raison d'un gain de pouvoir. La tonicité est maîtrisée de fait :

« Pour manipuler l'ordinateur, les instables doivent se poser, fixer leur attention, contrôler leur gestualité ; les inhibés doivent sortir de leur carapace, se risquer à des manipulations. »²³¹ .

Hormis les logiciels éducatifs qui stimulent le lecteur par des messages visuels ou sonores, la plus grande partie des logiciels nécessite l'usage du clavier et de la souris. Ils répondent aux ordres émis par l'utilisateur : il est donc impératif d'agir. En contrepartie, les ordres sont effectués d'une façon inéluctable. Le sentiment de domination de la machine est souvent ressenti par l'utilisateur ; l'aisance en est la gratification. Concentré sur l'activité, le corps figé dans une position, l'enfant peut interagir avec l'ordinateur : « Il impose une concentration de la tonicité corporelle sur le regard et sur la main, une mobilisation coordonnée de l'œil et de la main. »²³² . Il semble que s'établisse un continuum entre l'œil, la main et la pensée ; la souris devient une extension du corps mis en mouvement par la pensée. L'enfant est tout entier à son activité, porté par l'excitation induite par les logiciels – c'est particulièrement le cas des jeux. Ces remarques ouvrent des hypothèses explicatives de cet apaisement corporel :

« L'activité sur ordinateur présente des vertus relaxantes pour nombre d'enfants. Cette relaxation se traduit pour ces enfants mal « dans leur peau » par un épanouissement corporel impressionnant, aussi bien pour les enfants instables que pour les enfants inhibés. »²³³ .

Il faut émettre l'hypothèse que cet apaisement corporel n'est pas que le produit de l'imposition posturale mais résulte d'une récession des états d'angoisse ou de souffrance. L'ordinateur jouerait le rôle de libérateur des tensions à l'origine du signal au R.A.S.E.D. : les difficultés scolaires : « L'enfant retrouve, ou découvre, le plaisir de la maîtrise corporelle, de l'action efficace. Son tonus s'équilibre. »²³⁴ .

L'utilisation de l'ordinateur serait un outil idéal au regard des demandes institutionnelles puisque les objectifs de la rééducation sont relatifs aux conduites et à l'efficacité dans les apprentissages. Si cette convergence est patente, il faut se garder de trop en espérer et surtout de tout en espérer. L'outil, réponse à tout, est souvent l'effet de

²³⁰ *Ibid.*, p 164.

²³¹ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *op. cit.*, p 165.

²³² *Ibid.*, p 165.

²³³ , *Ibid.*, p 166.

²³⁴ *Ibid.*, p 167.

l'illusion. Le choix de ce support en rééducation se doit de répondre à la problématique de l'enfant. Néanmoins ne renâçons pas sur la puissance d'un outil sous prétexte qu'il est remarquable. Il est nécessaire de se garder de tout triomphalisme aussi éphémère qu'inutile.

En revanche, l'utilisation de l'ordinateur concentre, paradoxalement, le travail de l'élève sur les processus internes, c'est-à-dire les processus psychiques :

« Cette intériorité de la dynamique émotive-corporelle enclenchée par l'activité sur ordinateur semble impulser un vif travail psychique en profondeur, seul susceptible de stabiliser durablement la normalisation psychomotrice immédiate de l'enfant. »²³⁵.

L'outil informatique apporte un gain inespéré en rééducation en découplant les comportements des émotions, en libérant le jeu entre les émotions et les pulsions. L'ouverture d'un espace entre comportements, émotions et pulsions permet à l'enfant des élaborations et lui évite des thérapies. Il serait faux de croire que la rééducation peut remplacer la psychothérapie, mais il serait dommage de ne pas profiter de l'effet « thérapeutique » par surcroît en se regimbant par refus dogmatique pour le fallacieux prétexte que tout ce qui est thérapeutique n'est ni pertinent ni légitime à l'école. Comme nous l'avons déjà dit, si la thérapie en tant que telle n'est ni pertinente ni légitime à l'école, il serait ridicule de repousser les occasions d'offrir des espaces où l'être peut se réconcilier avec lui-même. Les services de thérapie n'ont pas le monopole du soin obtenu par contrecoup.

L'ordinateur est un espace de projection.

L'utilisation des jeux numériques permet à l'enfant de se projeter, de projeter son corps : « L'enfant vit le personnage dont il commande les actions et les mouvements comme un double de lui-même. »²³⁶. Au lieu d'utiliser ses perceptions sensori-motrices effectives, il se voit à l'écran en observant le personnage auquel il donne vie et comportement. Il peut même apercevoir l'observateur comme nous l'avons vu précédemment. Son attention et ses capacités motrices sont fortement sollicitées pour réussir aux épreuves, d'autant plus lorsque les animations sont en trois dimensions et utilisent le procédé cinématographique de caméra subjective. L'acquisition peut même être originale puisqu'elle inverserait l'ordre ordinaire :

« Il semble que la projection corporelle opérée par l'enfant sur des personnages virtuels soit suffisamment forte pour autoriser des apprentissages corporels réels. »²³⁷.

De la même manière, cette inversion peut être constatée avec des enfants qui répètent des gestes observés à la télévision comme par exemple chez des enfants qui copient des dribbles de footballeurs. Ce dédoublement procède de la mise en abîme, puisque le joueur

²³⁵ . CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 167.

²³⁶ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 172.

²³⁷ Ibid., p 169.

vit deux vies dédoublées en même temps : le personnage, double de lui-même sur l'écran, et le spectateur de ce dédoublement. Cet emboîtement des doubles permet à certains joueurs de glisser d'un rôle à l'autre : sur l'écran lorsque le personnage gagne, devant l'écran lorsque le personnage perd.

La pensée et l'ordinateur

« L'ordinateur présente la caractéristique centrale d'établir un lien constant et ordonné entre les actions que l'on effectue avec les périphériques d'entrée et les perceptions produites par les périphériques de sortie, liaison assurée par l'unité centrale de la machine. »²³⁸ .

Cette particularité est remarquable, notamment avec les enfants pris en charge lors des séances de rééducation. Pour certains enfants, le lien entre les actions n'est pas établi durablement. Il leur est même difficile d'inférer une action d'une autre et, a fortiori, une pensée d'une action. L'ordinateur, machine obéissante, rend compte du lien de la pensée à l'action. Son absence d'initiative en est même la garantie. Les actions de l'ordinateur tracent à rebours la marche de la pensée. Certains logiciels, comme les traitements de texte, permettent cette remontée des actions engagées. Toute action sur la machine provoque un effet. Si elle est possible, elle est réalisée. Si elle est impossible, elle sera refusée et la machine enverra un message d'erreur (sibyllin parfois, il faut en convenir !).

L'ordinateur est un outil de la raison. L'aléatoire n'a pas lieu d'être : « Aux antipodes des images télévisuelle et cinématographique, à fort pouvoir hallucinatoire, l'image informatique est une image maîtrisable. »²³⁹ . Toutes ces images diffèrent tant dans leur composition que dans leur lecture. Celle du cinéma est composée autour d'une intention artistique qui oriente, par divers procédés (les lignes, les couleurs, le montage, etc.), le regard du spectateur. Il est guidé, conduit, manipulé même. Celle de l'informatique intègre les qualités de l'image cinématographique dans un cadre constitué d'outils intégrés à des palettes ou des menus facilitant leur usage. Si l'image cinématographique use de la séduction pour instruire le spectateur, celle de l'informatique suppose l'intention, le libre choix et la maîtrise du spectateur. L'image cinématographique est focalisée alors que l'image informatique est parcellarisée : « Cette maîtrise de l'image dynamique est un stimulant puissant de l'activité mentale. »²⁴⁰ . Il serait faux de croire que l'image numérique est une pâte molle inerte :

« Au-delà de sa ressemblance apparente avec les images cinématographiques et surtout télévisuelles, l'image informatique est en réalité plus un « interlocuteur » qu'une image. »²⁴¹ .

L'image n'existe que parce qu'elle est désirée et attendue. Elle résulte d'une pensée, d'un choix et d'actions, ce qui n'est pas le cas pour celle du cinéma qui est imposée au

²³⁸ *Ibid.*, p 176.

²³⁹ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 177.

²⁴⁰ *Ibid.*, p 178.

²⁴¹ *Ibid.*, p 178.

spectateur. Ainsi, elle résulte de l'interactivité établie entre l'écran et l'enfant, elle relie les deux comme un interlocuteur. Elle rend compte de l'échange.

L'ordinateur suggère une organisation de la pensée.

Travailler sur ordinateur nécessite un ordonnancement des ses pensées avant d'être celui des actes. L'ordinateur rassure l'utilisateur en maintenant la permanence des actions et des résultats. La même procédure provoque le même résultat :

« Le système et les logiciels exigent de séquentialiser les commandes selon une succession précise, sous peine de ne pas obtenir le résultat escompté. »²⁴² .

Les résultats produits par l'intermédiaire de la souris sont identiques à ceux produits avec le clavier – une combinaison des deux périphériques est possible en utilisant les raccourcis-claviers. Il n'est pas possible, au risque de mettre l'ordinateur en panne, de déroger aux procédures d'action : elles s'apparentent à des rituels tant elles ont immuables. L'enfant peut intégrer la capacité organisatrice de la machine dans le but de prendre conscience de sa capacité à penser. En stabilisant ses actions, il affermit ses pensées : « L'activité sur poste informatique structure également l'expérience du temps et de l'espace à laquelle elle confronte l'enfant. »²⁴³ . L'ordre et la durée des procédures sont contraints par le logiciel, les temps de réaction de l'unité centrale et celui des périphériques. Chaque ordre crée un résultat unique. Si l'ordre donné nécessite un calcul de la part du processeur, l'ordinateur prendra le temps nécessaire à sa dévolution. Toute action surchargera sa capacité de travail jusqu'à rendre impossible l'exécution de la procédure. Il est donc nécessaire de prendre la mesure temporelle de ses ordres et de respecter son temps de réaction. Une impulsivité trop grande rend caduque l'usage de l'outil informatique. L'enfant doit donc s'ajuster sur la machine pour en être obéi : le cadre est ferme. Remarquons que l'utilisation du clavier et de la souris se déroule sur le plan horizontal alors que l'image sur écran est, très généralement, verticale. L'enfant doit rapidement associer ce passage d'un plan à un autre. Cette structuration de l'espace s'opère par imprégnation. Pour que ces intérêts cognitifs soient opérants, le rééducateur doit intervenir en intégrant ces potentialités dans le cadre rééducatif. Sans son activité, les effets ne seraient qu'éducatifs et quelqu'un d'autre pourrait la conduire.

Une aide au travail psychique

Il constitue un intérêt primordial en rééducation. Toutes les rééducations quelles que soient leurs modalités ont cet objectif. L'appel à la créativité et aux remaniements psychiques suppose un travail interne chez les enfants pris en charge.

« Au-delà de ses effets cognitifs, l'introduction de l'ordinateur facilite et accélère le travail psychique des enfants pris en charge. L'activité sur ordinateur soutient la production symbolique des enfants »²⁴⁴ .

²⁴² CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *op. cit.*, p 181.

²⁴³ Ibid., p 181.

²⁴⁴ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), *op. cit.*, p 183.

Les enfants sont invités à penser leurs affects en les liant à des images conscientes et inconscientes. Cette proximité avec les psychothérapies peut laisser croire à une confusion des genres. L'ordinateur constitue une aide unique pour produire et manipuler des images mentales, l'écran rendant compte des manipulations. Le film de la symbolisation se déroule devant leurs yeux sans intermédiaire humain. L'activité imaginaire se trouve extériorisée. Cette immédiateté et cette évidence pourraient expliquer l'accélération du travail psychique : un travail en profondeur de leur personnalité s'engage. L'usage d'images contribue aussi à l'accélération. Les images informatiques entretiennent une parenté formelle avec les images issues de l'imaginaire. Puisque l'enfant en rééducation investit affectivement les outils informatiques, la manipulation des images facilite les réaménagements des images mentales des enfants. Les activités avec l'ordinateur sont une opportunité pour engager des activités symboligènes. Le rôle du rééducateur consiste à faciliter chez l'enfant l'insertion des éléments manipulés dans le fonctionnement normal afin qu'ils soient métabolisés psychiquement. Les liens entre les images mentales relèvent d'une économie coûteuse :

« Le travail psychique, comme FREUD l'a montré à propos du processus de deuil, est un travail d'élaboration lente et récursive. »²⁴⁵.

L'outil informatique offre la possibilité à l'enfant de retravailler ses productions symboliques à satiété. Comme notre psychisme, l'ordinateur permet de retravailler et d'élaborer de nouveau les productions. La nouveauté avec l'ordinateur réside dans la double possibilité de fixer une production en l'enregistrant sur support numérique (disquette ou disque dur par exemple) ou en l'imprimant et de la faire évoluer en la retravaillant ultérieurement : son état n'est pas définitivement figé, comme cela est le cas lors de médiations traditionnelles (dessins, peintures, modelages, etc.) : « Le travail sur ordinateur rétablit le travail psychique dans sa fluidité et son dynamisme. »²⁴⁶.

L'ordinateur modifie les rapports entre temps et espace en rééducation.

Pour le rééducateur, faire retrouver à l'enfant le chemin de la réalité, c'est avant tout lui faire retrouver celui de la réalité scolaire. Pour ce faire, des séances vont être négociées avec l'élève, le maître de la classe et la famille, ceci constituant la particularité du cadre rééducatif. La dimension temporelle va prendre une importance capitale. Le rythme des séances va s'affranchir de celui de la classe et épouser celui du travail interne. Le temps de la rééducation est un temps à part :

« C'est précisément cette sorte d'extratemporalité du temps rééducatif qui facilite la résurgence ou le déversement des émotions les mieux enfouies dans le cours de la rééducation. »²⁴⁷.

Ce détachement du temps de la rééducation peut être perçu, à tort, comme une exigence d'extraterritorialité de la part des rééducateurs. Dans ce cas, il serait opéré une confusion

²⁴⁵ *Ibid.*, p 185.

²⁴⁶ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 186.

²⁴⁷ *Ibid.*, p 226.

des moyens et des buts. L'extratemporalité suppose des espaces stables et cadrés, réservés à cet effet. Dans cette hypothèse, il est évident que les rituels d'ouverture et de fermeture des séances revêtent une extrême importance : avec l'espace rééducatif, un temps propre s'ouvre. Il est donc nécessaire de le baliser et de le refermer. Cette extratemporalité est la condition d'approche des obstacles :

« Cette déconnexion par rapport aux temps ordinaires permet l'enfant de s'approprier ce temps rééducatif, pour s'y exprimer et y rejouer sa problématique, à son rythme, avec son rapport propre au temps. »²⁴⁸.

Cette particularité du temps avait déjà été relevée par J. J. GUILLARME²⁴⁹ quand il explique que le temps du rééducateur est haché et superpose des temps vécus (temps de la vie, du rêve et de l'imaginaire). Ce temps est un temps inventé disposant de son rituel propre. Le temps de la rééducation est un temps suspendu où l'imprévisible et l'ambigu sont possibles. Il sort du quotidien, il est singulier : il est propre à un enfant et à un rééducateur :

« Le phénomène fondamental ici est que l'ordinateur réintroduit de la temporalité dans le temps suspendu de la rééducation, une temporalité objectivée par la machine, une temporalité généralement très vive. »²⁵⁰.

La présence lors des séances de rééducation d'un support tel que l'ordinateur qui peut imposer une temporalité propre, réinjecte de la réalité dans l'espace rééducatif. La rééducation se trouve redéfinie comme un espace où temps et espaces s'emboîtent comme des poupées russes. Trois rythmes se trouvent paradoxalement emboîtés : le temps long de la scolarité, le temps hors temps scolaire de la rééducation et le temps rapide de l'informatique. Il en est de même pour les espaces : au cœur se situe l'espace de l'écran où les images sont manipulables à volonté, dans une moyenne couronne l'espace rééducatif est défini par le cadre mis en place par le rééducateur et le tout est inséré dans l'espace scolaire, traversé par des contraintes imposées par les programmes scolaires et les instructions officielles. Le temps et l'espace de l'ordinateur font coïncider des contraires qui semblaient impossibles. Par exemple, si le temps particulier de la rééducation peut entrer en conflit avec le rythme scolaire, le temps à l'ordinateur permet de respecter tout à la fois la contrainte horaire de la durée d'une séance et le dégageant de la réalité temporelle en circulant parmi des souvenirs, l'imagination étant mise à contribution. Il en est de même pour les espaces. L'espace créé par l'ordinateur rend possible la présence physique en salle de rééducation et la visite d'espaces imaginaires ou virtuels au travers de logiciels ou d'encyclopédies. L'ordinateur réconcilie les contraires :

« Toute personne qui investit un tant soit peu l'usage de l'ordinateur fait avec lui une expérience toujours très déroutante. Cette activité abolit l'expérience du temps, la perception subjective du temps. Cette abolition du temps face à l'ordinateur tend à replacer les enfants pris en charge dans un état psychique

²⁴⁸ Ibid., p 226.

²⁴⁹ GUILLARME (Jean-Jacques), op. cit., 1982.

²⁵⁰ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 226.

archaïque. »²⁵¹ .

Loin de déstabiliser l'enfant, cette désorganisation le libère dans la mesure où l'espace rééducatif est contenant. Cette libération protégée peut expliquer l'accélération des processus rééducatifs.

Rééducateur un métier différent de celui d'enseignant sans être opposé et nécessitant des qualités particulières.

Le rééducateur, comme le psychologue scolaire et le maître C.A.P.S.A.I.S. E, font partie des enseignants qui ne sont pas assujettis à un programme. Cette absence de contenus pré-établis offre un espace important de liberté mais impose une responsabilité : « On offre à l'enfant le vide de l'absence de programme (pas absence de projet), ce temps est à lui, il peut l'utiliser comme il le désire, dans les limites du cadre. »²⁵²

Le cadre rééducatif et les réunions de synthèse, en cohérence avec le fonctionnement du R.A.S.E.D., permettent aux rééducateurs de pas sombrer dans l'auto-définition. Cette carence de contenus leur est souvent reprochée par des enseignants et des inspecteurs dans un mouvement agressif. Ce grief est particulièrement inutile, il n'a qu'une fonction culpabilisante.

Un métier fondé sur la relation

La qualité de la relation qui s'établit entre l'enfant et le rééducateur dépend de l'espace d'écoute et de la solidité du cadre qui permet à chacun (adultes et enfant) de tenir sa place sans empiéter sur celle de l'autre.

« Pour atteindre ces objectifs [ceux de la rééducation], il est nécessaire de mettre en place une certaine relation avec l'enfant, car plus encore que la méthode, c'est cette relation qui caractérise la rééducation. »²⁵³ **« Le rôle du rééducateur ne consiste pas à faire changer ses partenaires mais à établir une relation avec eux permettant la recherche en commun des solutions pour faire changer l'enfant. Ce fut aussi l'occasion pour moi de comprendre que ce métier nécessitait une formation personnelle permanente, et combien le travail d'équipe est important au sein du réseau. »**²⁵⁴ **« Le rééducateur est au service du Moi de l'enfant et doit lui donner "la parole vraie" dans "l'ici et le maintenant". Lorsque A. "se plaint" de son papa, je lui apprends que nous l'avons rencontré récemment, ce qu'il ignore, et qu'il sait maintenant qu'à l'école, on ne fait pas que jouer, on y apprend. Et A. reconnaît savoir des choses qu'on lui a appris à l'école. »**²⁵⁵ **« L'enfant dans la relation d'aide va opérer un transfert sur le rééducateur, dans la mesure où il va l'investir de quelque chose pour lui. Le**

²⁵¹ CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), op. cit., p 228.

²⁵² ORIOL (Marlène), op. cit., p 13.

²⁵³ PRON (Catherine), op. cit., p 19.

²⁵⁴ PAPPINI (Geneviève,) op. cit. p 27.

rééducateur devient une personne associée et symbolique. »²⁵⁶ « Dans le "bain" rééducatif, il n'y a pas de place pour un quelconque "Euréka". Il s'agit plutôt de la description d'un processus, c'est-à-dire de quelque chose d'évolutif, marqué d'abord par l'établissement d'une relation, c'est-à-dire de liens authentiques, nécessaires à une aide efficace, puis après un certain nombre de séances, par l'analyse des faits qui devra mettre en évidence les traits dominants d'une problématique. »²⁵⁷ « Le danger de la relation duelle, enfant - rééducateur, est celui d'une érotisation, d'un désir mutuel de séduction. Ce désir est normal venant de l'enfant, inadmissible venant de moi car il ferait de l'enfant un objet à mon service. Une première façon de l'éviter est d'introduire les parents et l'enseignant comme partenaires du projet rééducatif. »²⁵⁸ « Marquer un écart pourrait vouloir dire mettre à l'écart. Ce serait le cas si la distance posée et imposée à l'enfant était rigide et fixe. Mais elle ne l'est pas : c'est le sens donné à l'ajustement continu de cette distance, qui permet le processus rééducatif. Pour ajuster cet écart en fonction de la situation, il ne serait guère approprié d'imiter le maître#nageur qui, de la rive, et bien au sec, prodigue conseils et encouragements. Le rééducateur est totalement impliqué dans la relation, non seulement en tant que professionnel mais également en tant qu'être humain. C'est à partir de cette relation authentique que va pouvoir se dérouler le processus rééducatif pour l'enfant et que les différents partenaires de l'aide (enseignant et famille) pourront accorder leur confiance. »²⁵⁹ « La rééducation, c'est l'éphémère d'une rencontre et contrairement à la pédagogie qui s'inscrit dans la répétition scolaire, l'aide rééducatrice s'inscrit dans la qualité et l'unicité de la relation. »²⁶⁰ « Je réalise à ce moment là la difficulté de la relation qui s'institue entre le rééducateur et l'élève et la nécessité d'établir un contrat ; le contrat, sans lequel il ne peut y avoir de processus rééducatif. »²⁶¹ « Le rôle du rééducateur, en effet, est, de par la qualité de son écoute, ses attitudes et de ce qu'il dira à l'enfant, d'essayer avec lui de trouver du sens à son histoire, de l'amener à essayer de se retrouver et peut-être de commencer à aller mieux. »²⁶²

²⁵⁵ COULON (Agnès), La rééducation comme gage de non-exclusion, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 35.

²⁵⁶ MOUNIN (Jean-François), L'histoire d'une rencontre, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 18.

²⁵⁷ BUISSON (Daniel), *op. cit.*, p 6.

²⁵⁸ FORCOLIN (Alain), La réparation interdite, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 16.

²⁵⁹ JOHANNET (Marc), *op. cit.*, p 17.

²⁶⁰ LAUTERNIET (Marie-Thérèse), Emergence, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 26.

²⁶¹ SYDENIER (Pierre), Permettre la présence de l'absence, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 19.

²⁶² FERRI (Janie), *op. cit.*, p 19.

« En effet si je peux aider un enfant à prendre conscience de ce qu'il se passe pour qu'il puisse fonctionner différemment, se délester d'un poids et accéder à une meilleure compréhension de lui-même, de la vie, il aura alors en lui un espace pour les apprentissages sans parasitage trop important. »²⁶³ « La rééducation, de par son cadre, de par la relation duelle institutionnalisée entre l'adulte et l'enfant, rappelle à celui-ci la relation privilégiée à la mère. Elle favorise donc le transfert. »²⁶⁴

La relation est spécifiquement triangulaire : la présence du maître rappelle l'inscription scolaire de l'aide ; les parents signalent leur volonté de voir s'améliorer la situation scolaire de l'enfant ; le rééducateur garantit les actions engagées dans ce cadre précis. Cette relation est une relation d'écoute active avant tout humaine ; elle ne recherche aucune performance, aucune excellence ; elle ne dépend que de soi et de son désir :

« C'est cette décision d'entendre et non de traiter ce que veut dire une enfant par sa difficulté ou son échec qui inaugure cette forme très particulière de relation intersubjective qui est appelée ici rééducation. »²⁶⁵

La relation engagée par le rééducateur avec un enfant en rééducation individuelle est souvent qualifiée de duelle. Cette appellation n'est pas juste sous cette forme. Le terme de relation duelle est utilisé pour signaler une relation fusionnelle entre deux êtres comme c'est le cas dans les premiers jours de la vie entre un enfant et une mère. Si la relation était duelle, la loi et la parole n'auraient ni place ni fonction ; ce qui n'est pas le cas dans le cadre rééducatif qui, par définition, triangule les relations : « L'idée d'institution rééducative vient rappeler en permanence qu'il n'y a pas de relation duelle entre l'enfant et le rééducateur. »²⁶⁶ La relation duelle suppose une relation sans médiation, en « corps à corps ». Cette dualité constitue même un danger pour le rééducateur. Cette relation sera davantage étudiée dans l'analyse des représentations de l'identité du rééducateur en raison des incidences qu'elle implique.

La notion de contrat reprend, sous une autre forme celle du cadre. En rééducation, ce qui est dit engage l'auteur : autant l'enfant que l'adulte. Cette parole constitue en elle-même un objet d'étude : l'inconscient sait s'immiscer dans la parole quotidienne lorsque l'émotion point. La rééducation se nourrit de parole, de médiations et d'actes ; ils constituent la matière sur laquelle travaille le rééducateur. Le silence n'est plus un espace creux ou improductif comme en classe, il dispose d'une place dans le dispositif. Le contrat n'est ni bancaire ni performatif :

« Le contrat de rééducation n'est pas un contrat au sens ordinaire du terme, il n'est pas à penser en particulier sous la forme d'un contrat marchand. C'est au sens fort un contrat de parole, c'est-à-dire qu'il fait jouer entre le rééducateur et l'enfant la fonction symbolique de la parole. C'est donc d'abord un acte de

²⁶³ MOUSSUS (Aleth), op. cit., p 26.

²⁶⁴ DESMURE (Lucette), op. cit., p 8.

²⁶⁵ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 13.

²⁶⁶ Ibid., p 117.

séparation pour pouvoir être secondairement l'établissement d'un lien que l'on choisit. »²⁶⁷

L'enfant est le sujet du contrat rééducatif :

« C'est pourquoi la tâche du rééducateur est si difficile. Le pari est en effet de travailler d'une part sur le système scolaire, d'autre part sur l'élève, enfant, sujet d'un contrat de rééducation, les deux aspects de ce travail étant articulés mais toujours séparés. Tel est le paradoxe à soutenir et à toujours maintenir. »²⁶⁸

Le rééducateur, conformément au texte officiel rédigera un projet de rééducation qui explicitera ce contrat :

« 3.3- L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit. Ce document : - décrit le cas à traiter ; - énonce la stratégie envisagée ; - prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action ; - donne une estimation de sa durée ; - élabore les modalités de son évaluation. »²⁶⁹

Le contrat est avant tout un engagement du rééducateur quant à sa sincérité sans être victime de ses sentiments :

« Le contrat de rééducation est d'abord et avant tout une rupture avec la réalité...scolaire, familiale, etc., mais cela passe d'abord par une rupture pour chacun d'entre nous avec la réalité des sentiments que nous pouvons éprouver pour cet enfant que nous voyons souffrir et que nous voudrions aider. »²⁷⁰

La rééducation s'inscrit d'emblée dans le partenariat : l'apport de la systémique est heuristique et étaye les qualités du rééducateur

Le travail partenarial est difficile mais consubstantiel à la rééducation. La confidentialité des rapports est équilibrée par la présence d'un cadre associant les autres partenaires.

« Or la tâche du rééducateur est beaucoup plus difficile que je ne le pensais : il ne s'agit pas seulement d'établir une relation avec un enfant mais de travailler avec ceux qui l'entourent; le père, la mère, la maîtresse, en essayant de comprendre l'interaction qu'il y a entre eux. »²⁷¹ **« Colette COMBE, professeur de psychopathologie, lors d'une de ses interventions cite René ROUSSILLON pour définir les qualités que doit posséder le rééducateur. Il le compare à un médium malléable (la pâte à modeler) dont les qualités requises doivent être : - L'indestructibilité (il se laisse atteindre par les impacts du sujet, se transformer tout en montrant qu'il est vivant), - Une extrême sensibilité par rapport à l'enfant, - Une inconditionnelle disponibilité, - Une transformation indéfinie, - Une**

²⁶⁷ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 161.

²⁶⁸ *Ibid.*, p 80.

²⁶⁹ Circulaire 82-1990 du 9 avril 1990, *op.cit.*

²⁷⁰ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 170.

²⁷¹ MEZINO (Gérard), *V. comme victoire*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1992, p 35.

animation propre. »²⁷² « Lorsqu'on est instituteur, les enfants sont les principaux interlocuteurs. On ne voit qu'occasionnellement les parents. Des rituels permettent d'entretenir avec eux de bonnes relations. Mais lorsqu'on est rééducateur, l'attitude que l'on a vis-à-vis des parents est toute autre. Les entretiens permettent aux parents un champ libre d'intervention. Quelques fois ils pourront être l'occasion de confidences ou au contraire de débordement d'agressivité. Le rééducateur doit avoir pris le recul nécessaire pour accepter la parole des parents sans se sentir personnellement accusé ou menacé. »²⁷³ « L'acte rééducatif m'a obligé à être protéiforme : - Celui qui joue avec l'enfant, qui est "enfant" avec lui tout en restant adulte, - Celui qui est le garant du projet et du cadre rééducatifs, - Celui qui est capable d'analyser pour Rémi pendant et après la séance ce qu'elle peut signifier pour lui sur le plan symbolique, - Celui qui est capable d'analyser ses propres réactions pendant et après la séance pour prendre conscience des situations transférentielles et contre transférentielles. »²⁷⁴ « Ce qui peut être gênant aussi pour l'enfant, c'est que le rééducateur qui est censé garder un "secret" entre eux deux, le voit dans son milieu où il est en difficulté et l'enfant peut avoir l'impression qu'il est trahi. »²⁷⁵

Chaque regard sur l'enfant s'affronte aux autres. Afin d'éviter le danger des alliances et de relier les différents acteurs, le partenariat est instauré. Ces alliances constituent un obstacle et un enjeu pour la mise en place de la rééducation.

La situation d'échec de l'élève instille de la passion dans les relations et met en mouvement ces rapprochements :

« Car le scénario habituel est celui-ci : l'enfant par son échec, sa difficulté, met en cause les adultes qui ont une responsabilité auprès de lui. Il devient l'échec de ces adultes qui alors "se renvoient la balle". Toutes les relations s'organisent autour de la recherche du coupable avec toutes les formes d'alliances possibles. Le rééducateur va se trouver confronté à ce jeu d'alliances ou plus précisément au jeu des coalitions que ce soit avec le maître, la famille ou l'enfant. Le signalement d'un enfant par exemple peut-être perçu comme la recherche d'une alliance de la part de celui qui signale contre l'autre ou les personnes impliquées dans le conflit. »²⁷⁶ « Ainsi, pour instaurer un contexte de collaboration avec tous les partenaires dont l'objectif commun est d'introduire une dynamique de changement, le rééducateur doit veiller à rester allié au système et non être en alliance avec l'un des protagonistes. Il joue le rôle de médiateur, toujours dans une position d'entre-deux. »²⁷⁷ « Le travail avec la famille est préalable à toute

²⁷² ANGELLOZ (Françoise), *op. cit.*, p 37.

²⁷³ TEISSIER (Annie), *De rencontre en rencontre, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 36.*

²⁷⁴ FORCOLIN (Alain), *op. cit.*, p 27.

²⁷⁵ CLARET (Monique), *op. cit.*, p 3.

²⁷⁶ REYMOND-ARSAC (Solange), *op. cit.*, p 8.

²⁷⁷ *Ibid.*, p 9.

rééducation. Il permet de poser le cadre du travail et la nécessaire articulation entre tous les partenaires de l'aide. C'est poser entre l'école et la famille un imaginaire de progrès projeté sur l'enfant en difficulté. »²⁷⁸ « Le rééducateur peut permettre également à l'enseignant de prendre de la distance par rapport à l'enfant en l'aidant à dédramatiser l'échec. Ce n'est plus l'échec personnel de l'enseignant qui est vécu de façon passionnelle. Et peut-être pourra-t-il alors mieux accepter cet enfant? »²⁷⁹

Nous ne reviendrons pas sur les phénomènes d'alliances (les coalitions) qui ont été développés plus haut, nous nous arrêterons sur le partenariat avec les familles.

Une particularité de la rééducation est sa fonction de reliance entre les acteurs. Cette nécessité est réclamée par le symptôme de l'enfant. Sans ce lien, les explications et les recherches de solutions se satisferaient d'une mise en opposition des divers acteurs dans une lutte de pouvoir stérile : les parents contre les enseignants, les membres du R.A.S.E.D. contre les parents et les enseignants contre leurs collègues du R.A.S.E.D. Le gain serait nul mais les dommages maximaux. Les alliances joueraient au gré des événements et des pulsions. L'enfant disparaîtrait derrière d'autres enjeux opposant les adultes (vécus scolaires difficiles des parents, échecs professionnels avec certains élèves, jalousies statutaires, etc.). Le partenariat suppose une égale dignité de chaque partenaire sans tenir compte de l'efficacité des actions engagées par chacun, notamment en ce qui concerne les parents (pour les enseignants, l'évaluation relève d'un inspecteur) :

« En effet, il est absolument fondamental de ne pas laisser croire à un enfant que, par exemple, il pourrait choisir ses parents, ou faire comme s'ils n'existaient pas. »²⁸⁰

En effet, le résultat logique de l'invalidation d'un partenaire est son remplacement ou son élimination dans la relation. L'autorisation donnée par les parents pour engager une rééducation peut constituer, pour certains parents leur seul engagement direct dans l'école pour leur enfant. Dans l'école actuelle, les parents d'élèves se situent davantage dans une relation « consumériste » passive soit par choix délibéré soit par rejet de part des enseignants. Le partenariat parents / enseignants est souvent anecdotique ou épisodique comme c'est le cas lors de l'organisation des manifestations festives scolaires. Au quotidien, il est délicat à organiser tant les choix philosophiques sont divergents entre les parents d'une même école. La solution confortable du plus petit dénominateur commun satisfait la majorité des partenaires scolaires. Cette solution n'est pas suffisante en ce qui concerne la rééducation. Chaque partenaire doit s'engager afin d'être valable pour les autres. La tâche la plus délicate du rééducateur sera de tenir un discours authentique sans jamais dévoiler le contenu des séances.

La recherche de la solution est partagée chez tous les partenaires

²⁷⁸ DUMAS (Régine), *op. cit.*, p 21.

²⁷⁹ TRUCHOT (Michèle), *Tu es là pour m'aider, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 12*

²⁸⁰ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 170.

« Par son regard nouveau et positif porté sur un être en souffrance, le rééducateur peut amener l'enseignant et la famille à modifier leur attitude et les inciter à recevoir l'enfant dans son intégrité. »²⁸¹ « La demande d'aide rééducative, ne peut en aucun cas, se faire dans l'urgence. Sa prise en compte, demande une mise à distance, pour un temps de réflexion, et un temps d'analyse institutionnelle et clinique. L'information, la participation et l'accord de tous les partenaires est requise. »²⁸² « La solution du problème se trouve à la fois dans l'enfant, dans le rééducateur, dans la famille et dans l'école. »²⁸³

La théorie systémique constitue la référence du partenariat. Elle est le pendant du concept de symptôme. Elle donne un écho particulier aux entretiens menés avec les parents. Si le rééducateur doit disposer de qualités propres afin de mettre en lien les acteurs de la rééducation, il lui faut aussi instaurer un cadre relationnel où chacun sera reconnu et disposera d'une place. Cette attention à l'environnement lui impose une distance vis à vis de ses actes : tous s'inscrivent dans un maillage signifiant. Cette orientation théorique renvoie à la demande institutionnelle inscrite dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : « Organiser le service public de l'éducation en fonction des élèves ». Il s'agit d'une adaptation du système à l'enfant et non l'inverse. L'approche globale et systémique en évitant l'étiquetage des difficultés d'un enfant est attendue. Les comportements des élèves sont des réponses plus ou moins adaptées à leur milieu. Monique VIAL, Eric PLAISANCE et Jacques BEAUVAIS mettaient en garde, dès 1970, des défauts de l'orientation et du long effet de l'étiquetage :

« Une orientation hâtive et définitive désignant l'enfant comme inadapté est très souvent le support de son rejet par l'école et le prélude à une limitation de son avenir scolaire et professionnel. »²⁸⁴

Cette approche systémique permet de répondre à des dérives éprouvées par le système éducatif :

- la dérive de l'institution où l'élève n'est qu'un objet de formation (élève absent de son curriculum sans que ses désirs ne soient ni reconnus ni retenus),
- la dérive de certains services qui se maintiennent en survie artificiellement et ne répondent plus aux besoins (établissements spécialisés, G.A.P.P., regroupements d'adaptation, classes d'adaptation, classes de perfectionnement, etc.)
- la dérive consumériste de l'école où l'élève circule de service en service,
- la dérive du redoublement, symptôme de l'inadaptation du système à l'élève, qui doit alors fournir l'effort de s'adapter (aucune enquête n'a pu prouver pertinence du redoublement),
- la dérive de la discontinuité, l'élève passe d'un cours à l'autre, d'une école à l'autre

²⁸¹ ZING (Claudine), *Un bout de chemin avec J.*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1990, p 35

²⁸² BLANC (Nicole), *De crise en surprise*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 42.

²⁸³ CLARET (Monique), *op. cit.*, p 32.

²⁸⁴ VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), « introduction » *op. cit.*, p 14.

- sans qu'un lien ne soit instauré entre les structures (les plus faibles en pâtissent),
- la dérive de l'idéal démocratique de l'école qui multiplie les services de compensation pour maintenir le cap (mauvaises orientations dans l'éducation spécialisée pour ne pas questionner tant l'école ordinaire que l'établissement d'accueil),
 - la dérive unificatrice où toutes les écoles pensent être identiques (dérive qui relève de l'illusion et du fantasme) alors qu'elles s'inscrivent dans des milieux différents (faire différemment ce n'est pas perdre la finalité commune de l'école publique),
 - la dérive de la solidarité quand l'accueil des handicapés reste modeste (les bonnes volontés ne peuvent suppléer à l'organisation et à l'engagement de la puissance publique),
 - la dérive d'autosuffisance lorsque l'école ne s'engage plus à garder le contact avec l'économie du moment (poursuite de formations obsolètes) ; l'école s'auto-légitime ; à terme, l'école « désadapte » les élèves.

Mara SELVINI PALAZZOLI définit simplement le système :

«[...] un système est un ensemble d'objets et de relations entre les objets et entre leurs attributs [...] dans lequel, suivant les commentaires de WATZLAWICK et de ses collaborateurs, « les objets sont des composants ou des parties du système ; les attributs sont les propriétés des objets et les relations, ce qui maintient ensemble le système [...] » »²⁸⁵

Les regroupements naturels, loin de dépendre du hasard, font référence à une histoire, une culture, à des raisons propres au regroupement lui-même et non seulement à chacun de ses éléments. Si, isolément, chaque membre peut disposer de désir propre, le regroupement sollicite d'autres caractéristiques qui expliquent le rapprochement. Le regroupement est ainsi nommé système à l'image d'un organisme disposant d'une unité dépassant les différents éléments le constituant.

L'approche systémique permet au rééducateur de comprendre davantage dans quels enjeux relationnels l'enfant est pris. Si l'on accepte cette approche qui montre les interactions en œuvre, il est possible de comprendre que chaque changement d'un élément modifie l'ensemble des relations comme l'expression des difficultés, notamment l'échec scolaire manifesté par l'enfant. Les membres d'un groupe (une famille, une école, une classe, etc.) sont analysés comme les éléments d'un circuit d'interaction. Le comportement d'un membre influence le système et les autres membres sans qu'il soit considéré comme une cause. De même, croire que le plus fort détient le pouvoir et que le plus faible n'en dispose pas serait une erreur ; le pouvoir est dans les règles qui ont été établies par les pratiques de chacun. Tout système social, sain et équilibré, est ouvert et autorégulé : les tendances homéostatiques et de transformations s'équilibrent. Un système pathologique tend à l'homéostasie, à la rigidité et à la répétition. Par exemple, le thérapeute systémicien doit découvrir les règles et les changer pour modifier le fonctionnement. Il s'intéresse uniquement aux transactions entre les membres. Après un entretien avec la famille, une prescription lui est annoncée, très souvent sur un mode

²⁸⁵ SELVINI PALAZZOLI (Mara), *Le magicien sans magie, ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*, ESF, 1987.

paradoxal. La difficulté de cette thérapie est de rester dans le mode inter-psychique.

Il est postulé que l'origine n'est pas dans les acteurs où dans les lieux mais dans les relations qui ont été tissées. Les questions du rééducateur systémicien seront les suivantes : quelle est la fonction du symptôme ? Que peut faire l'école face à un symptôme qui permet à la famille de vivre ? L'approche systémique est une façon détournée de reconnaître la place de l'enfant dans une organisation d'adultes.

Depuis PLATON et ARISTOTE, les philosophes se sont intéressés à la formule : « Le tout est plus que la somme des parties ». De même, la démarche scientifique développe des activités qui relèvent de l'explication □ donc de l'identification d'entités ou de processus élémentaires qui agissent en se combinant □ ou de la description - donc de rendre compte de faits sans s'intéresser aux entités ou aux processus élémentaires.

A toutes les époques, ces mouvements contradictoires de la pensée humaine ont existé : réductionnisme et globalisme. Historiquement le réductionnisme prévalut jusqu'à ce que la réflexion sur les systèmes ébranla ce consensus. Par définition, le réductionnisme isole les éléments, mais, et les exemples pratiques ne manquent pas, peut-on affirmer que le comportement d'un corps, terme pris au sens large, sera identique lorsque un élément isolé sera inséré ? Le globalisme a profité de cet argument en l'associant à des facilités pratiques pour remettre en cause la pertinence de la descente aux niveaux les plus élémentaires de l'objet étudié. Ainsi, certains phénomènes peuvent être appréhendés sans analyse du substrat.

Les deux positions ont leurs zéloteurs qui s'affrontent périodiquement, vainement sans doute. Un autre point de vue serait de comprendre la complémentarité en reconnaissant à chaque approche sa pertinence. Dans toute activité scientifique, il faut expliquer et décrire. Pour sortir de la pétition de principe développée depuis Aristote, il est nécessaire de se poser deux séries de questions :

- Que provoque l'insertion d'un élément nouveau dans un système ? Quelles sont les modifications des caractéristiques de cet élément et quelles modifications sont réalisées sur les autres éléments ?
- Comment une propriété globale peut-elle être indépendante des propriétés individuelles de chacun des éléments ? Comment certaines caractéristiques dépendent des aménagements fonctionnels ?

L'origine de la systémique

La systémique dispose d'une histoire. Son origine se situe dans la théorie générale des systèmes. Toute discipline ou toute technique se trouve confrontée à la notion de système. Cette notion peut être considérée comme un fondement qui permet un abord unifié des disciplines. L'approche systémique est une occasion de synthétiser les approches particulières.

Les premiers travaux sur ce thème remontent à ceux de Ludwig Von BERTALANFFY²⁸⁶. Vers 1925; biologiste et psychologue, il désirait construire une théorie générale des

²⁸⁶ BERTALANFFY (Ludwig Von), *Théorie générale des systèmes*, Bordas, 1973, p 31.

êtres vivants en tant que systèmes. Son ambition était de théoriser la reconstitution d'un tout intégré à partir des éléments constitutifs étudiés séparément. Actuellement, sous cette forme, cette théorie n'existe pas mais la recherche permet de définir avec encore plus de précision l'identité et les ressemblances de toutes les disciplines.

La Théorie Générale des Systèmes (T.G.S.) représente trois niveaux de réflexion, ou trois acceptions, qui ont chacune leur intention²⁸⁷ :

1. La science des systèmes étudie l'ensemble des principes théoriques généraux qui rendent compte du fonctionnement des systèmes ou des sous-systèmes qui existent dans la nature physique, chimique, psychologique. Notons que chaque discipline est cloisonnée et cloisonnante dans son approche du réel. La T.G.S. veut montrer que le tout ne peut se réduire à la somme des parties. L'intention est épistémologique et s'oppose à la démarche cartésienne. Les modèles mathématiques (théorie des réseaux, des graphes, des jeux...) et les modèles cybernétiques expriment ces principes généraux,
2. La technologie des systèmes étudie les problèmes spécifiques de la technologie moderne (calculateurs, automation...),
3. La philosophie des systèmes qui oppose le nouveau paradigme « système » au paradigme classique « analyse ».

Les cinq principes de la systémique.

1. La causalité circulaire Les éléments d'un système interagissent mutuellement. La théorie systémique ne s'intéresse pas seulement aux « objets », comme le réalisait la phénoménologie, ou aux relations entre les « objets », comme le recherchait le structuralisme, □ la circularité traditionnelle □ mais surtout à la relation qui s'établit entre les relations. Cette approche permet de comprendre que la frontière d'un système n'est pas une clôture mais un lieu d'échange. Pour le systémicien, la circularité est ouverte. Sa référence est l'écosystème, alors que le structuraliste opte pour l'organisme (la monade). L'approche systémique invitera le rééducateur à être attentif aux relations particulières qui s'établissent entre les acteurs rééducatifs et notamment aux effets des changements des relations sur les relations établies avec l'enfant (par exemple, le maître de la classe sera invité par le rééducateur à solliciter davantage un élève inhibé sans qu'une exigence de performance soit attendue dans un premier temps ; l'enfant pourra reconnaître ce changement, modifiera sa relation au maître et sa relation au savoir découvrira une opportunité nouvelle).
2. La non – sommativité Le tout est composé d'éléments mais ne peut être réduit à la somme des éléments. Chaque élément dispose de qualités dites émergentes. Tous ces éléments sont organisés et hiérarchisés. L'installation du cadre rééducatif après les entretiens avec tous les acteurs (enfant, parents, enseignant) fait appel à ce principe : aucun acteur ne doit être oublié.

²⁸⁷ BERTALANFFY (Ludwig Von), op. cit., p 36.

Le système fermé : Ce système aboutit à un équilibre vrai où l'entropie est maximale; il est isolé de son environnement (impossible dans la réalité mais possible dans une expérience). La notion d'entropie est une notion de thermodynamique; elle indique que l'univers physique a la tendance générale d'aller vers le plus grand désordre et le plus grand nivellement des différences. Le système fermé ne nécessite pas d'énergie pour sa conservation mais n'en fournit pas aussi. Nous retrouvons ce principe lorsque la famille ou l'école résistent à la réduction du symptôme de l'enfant malgré les souffrances encourues et les demandes d'aides ! Le symptôme assurant l'équilibre, tout changement perturberait l'économie stabilisée du système (l'enfant « paratonnerre » de Françoise DOLTO). Ce n'est que lorsque le système tend vers un déséquilibre qu'il fournit un travail. Cette remarque intéresse le pédagogue qui recherche par ses dispositifs pédagogiques un remaniement des conceptions des apprenants dont il a la charge. Fournir un travail en rééducation, c'est accepter d'entendre l'avis de l'autre, c'est installer un délai avant d'agir, c'est prendre du recul vis-à-vis ses sentiments sans avoir peur de découvrir l'inconnu, le nouveau qui faisait peut-être peur et inhibait.

Le système ouvert²⁸⁸ : Ce système suppose un échange continu de matière avec son environnement. Il y a donc entrée et sortie; construction et destruction. Il tend vers un équilibre stable qui n'est pas l'équilibre vrai car il peut fournir un travail. L'état stable signale une régulation. Le principe d'équifinalité définit la propriété des systèmes qui, à partir de conditions initiales différentes, peuvent atteindre le même état final (la famille pathogène par exemple). Le système ouvert est caractérisé par une organisation contrôlée par l'information et alimentée par l'énergie. Les systèmes vivants sont des systèmes ouverts, d'autres non-vivants peuvent l'être aussi comme les systèmes artificiels²⁸⁹ (exemple du lavabo, du frigo, etc.). Ces deux types de systèmes sont nommés différemment par d'autres auteurs. Jean Louis LE MOIGNE les appelle systèmes froids ou compliqués et systèmes chauds ou complexes. ATLAN associe les termes en distinguant la complication des systèmes artificiels et la complexité des systèmes naturels. La distinction entre système ouvert et système fermé est délicate car tout système ou tout sous-système peut être fermé à plusieurs niveaux sans l'être à d'autres. Le principe d'ouverture du système sera mis à contribution lorsque les médiations engagées par le rééducateur et acceptées par l'enfant lui permettront d'essayer, en confiance, de nouvelles relations avec l'adulte.

La téléologie (la finalité)BERTALANFFY (Ludwig Von), op. cit., p 75. Tout système 1.
tend vers un état qui n'est pas actuel. La téléologie peut être statique ou dynamique. Les machines construites par l'homme produisent un résultat (traction d'un véhicule, chauffage par un radiateur) □ la téléologie est dite dynamique, alors que d'autres objets semblent voués à une « intention » simple (la branche d'un arbre qui porte des feuilles, la fourrure qui maintient un corps chaud) □ la téléologie est statique. Les systèmes vivants sont régulés. Nous retrouvons chez eux, comme dans d'autres systèmes (sociétés, institutions, familles) une organisation qui intègre la totalité, la

²⁸⁸ BERTALANFFY (LUDWIG VON), op.cit., p 75.

²⁸⁹ DURAIN (Gilles), La systémique, 4ème édition, Paris, ESF, 1990, p. 100.

non-sommativité, la croissance, la différenciation, l'ordre hiérarchique, la domination, la commande, la compétition. La finalité des actes de l'enfant sera recherchée par le rééducateur afin d'entrer dans son système de compréhension et espérer découvrir le sens du symptôme. La plus grande difficulté pour tout rééducateur résidera dans les apports d'informations des acteurs qui espèrent voir leur interprétation prise en compte en l'état. Inconsciemment, ils espèrent manifester du pouvoir sur le rééducateur qui doit s'en dépendre pour découvrir ce qui a été caché et qui n'a pu être dit.

L'homéostasie Walter CANNON <http://www.ifrance.com/mutation/systeme.htm> a 2. formulé, pour la biologie, en 1929, ce qu'est l'homéostasie. Cette notion est proche de l'autorégulation, de la rétroaction (le feed-back de la cybernétique de Norbert WIENER en 1943 et de la complémentarité □ notion de communication). En cybernétique, il y a autorégulation lorsqu'une partie de l'information qui sort est reconduite à l'entrée. Cette autorégulation permet le maintien de certaines variables (par exemple: la température constante du corps ou le guidage vers un but défini □ les missiles autoguidés). En systémique, la notion proche serait celle de l'état stable du système ouvert. Pour le systémicien, l'homéostasie est interprétée comme un ajustement au contexte (par exemple, dans le système familial les comportements de chacun s'ajustent mutuellement les uns aux autres ; le conflit est le contre-exemple). Cette notion s'entend comme le résultat d'une causalité circulaire. En systémique, cette notion prête à confusion car la famille citée en exemple n'a pas de but homéostatique, elle n'est pas guidée par une finalité explicite, un projet. En revanche, si cette finalité est décidée par un membre, le père par exemple dans l'ouvrage « Les grandes familles » de Roger MARTIN du GARD, la régulation n'est plus possible car si un des membres qui ne correspond pas à l'intention s'oppose ou ne veut pas obéir, il ne peut choisir que la fuite ou être détruit. Si cette distinction n'est pas faite pour l'homme et ses comportements, nous retombons dans une perspective linéaire et finaliste qui n'existe pas (qui peut dire et démontrer le sens de sa vie en dehors de ses choix personnels ?). En réalité, l'ajustement n'est pas causal mais relève plutôt d'une cohérence comme l'explique D-F DELLDELL (D F), « Par delà l'homéostasie : vers un concept de cohérence », Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n°7, éd. Universitaires, Paris 1983.. La cohérence fonde le système et ne le contrôle pas. Elle implique qu'il y ait dépendance continue dans le fonctionnement. Le symptôme de l'enfant peut constituer la garantie de l'homéostasie du système familial. Si tel est le cas, il est préférable que la rééducation soit interrompue et que la famille soit orientée vers la consultation d'un thérapeute plus à même de répondre à une demande de ce type. Néanmoins, il se peut que la rééducation, dans des cas exceptionnels, soit maintenue afin de faciliter le passage vers l'autre aide davantage impliquante. L'objectif ne sera plus une amélioration chez l'enfant, mais, à travers lui, une prise de conscience familiale des raisons des dysfonctionnements. En tout état, une rupture brutale de l'aide rééducative n'est pas à réaliser : l'erreur de diagnostic n'appartient pas à ceux qui demandent de l'aide ! La réussite d'un enfant à l'école peut provoquer un symptôme d'échec : blocage dans l'apprentissage, refus de penser, peur d'apprendre, etc.

La description d'un système

Deux points de vue peuvent être adoptés pour décrire un système, structurel²⁹⁰ ou fonctionnel.

Le point de vue structurel :

- une frontière sépare le système de son environnement; cette dernière est plus ou moins perméable,
- des éléments peuvent être identifiés,
- un réseau de transport et de communication véhicule les informations, l'énergie,
- des réservoirs les stockent pour éviter le blocage ou l'emballement du système.

Le point de vue fonctionnel :

- des flux de natures diverses circulent dans les réseaux et les réservoirs,
- des centres de décision reçoivent les informations et les transforment en actions,
- des boucles de rétroaction informent les décideurs,
- des délais permettent les ajustements dans le temps.

Ainsi, dans tout système, il existe des entrées et des sorties qui matérialisent les rapports avec l'environnement. Le rééducateur devra découvrir ce qui reste ouvert dans le système familial et scolaire afin de faire évoluer la situation de l'enfant vers une régulation positive. La systémique est ainsi un outil théorique qui permet au rééducateur de reconnaître et démêler les enjeux dans lesquels sont pris les enfants. Elle permet, et ce n'est pas négligeable, de redistribuer les rôles entre les partenaires en délimitant les territoires et les droits. Elle rappelle, implicitement, que tout individu est inscrit dans un groupe d'appartenance : il est donc présumé que la relation est première avant la constitution de l'individu lui-même.

Nous rappelons pour l'anecdote que la référence à la systémique est faite dans le texte fondateur des R.A.S.E.D. lorsqu'il s'agit des évaluations :

« 1.2. L'évaluation de l'activité du réseau. Sous la responsabilité de l'I.D.E.N. les différents personnels du réseau devront consulter régulièrement le tableau de bord dont ils auront mis au point les divers indicateurs. Ces évaluations, qualitatives, quantitatives, systémiques, sont une garantie de cohérence, en même temps qu'elles permettent les régulations nécessaires. »²⁹¹.

Si le lien avec la cohérence et la régulation sont justement rappelés, il est regrettable que la systémique ne soit évoquée uniquement que lorsqu'il s'agit d'évaluer le R.A.S.E.D. Cet usage limité, relevant davantage de l'accessoire, peut être élargi au fonctionnement ordinaire du R.A.S.E.D. et de la rééducation.

²⁹⁰ DURAND (Daniel), op. cit., p 12

²⁹¹ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, op. cit.

Un métier où la dimension humaine est première

Un métier où les émotions du rééducateur sont mises à contribution

Si les émotions du rééducateurs ne sont pas refoulées, c'est en grande partie parce que son travail doit tenir compte d'elles sans néanmoins les laisser agir. Elles ont droit à existence non à manifestation.

« Ce qui était touché en moi c'était le côté maternel que MANDELL savait utiliser. Maintenant, j'acceptais mes émotions. Je ne m'en défendais plus de peur d'être rigide. J'avais compris que c'était un aspect de moi qu'il fallait admettre le temps d'un jeu. Du coup, j'avais l'impression de redevenir plus efficace, moi à l'écoute de moi-même, donc plus à l'écoute de l'enfant. »²⁹² « Je découvre la difficulté de mettre mes affects à distance tout en conservant une attitude empathique qu'il convient d'avoir. Je dois accepter de ne pas tout comprendre. »²⁹³ « Nous avons pu nous rendre compte qu'en rééducation, comme dans toute relation, nos réactions et préjugés surgissent et doivent être contrôlés. Il faut faire preuve dans ce métier de beaucoup d'empathie (capacité à se mettre à la place de l'autre), de congruence (capacité à rester soi-même) et de considération positive intentionnelle (capacité à renforcer d'abord les aspects positifs) pour construire "une relation ajustée, en fonction de la personnalité de l'enfant, qui permette de dynamiser le processus éducatif". »²⁹⁴ « Je suis ébranlée devant cet envahissement d'imprévu et je réalise à quel point il est important, dans ce rôle de rééducatrice, de maîtriser ses émotions au cours d'une séance et, par une réflexion "après-coup", d'analyser ce qui m'a touchée. »²⁹⁵

Le rééducateur doit savoir s'interroger sur les origines de ses sentiments envers l'enfant et ses partenaires : « Je prends conscience que pour faire efficacement un travail d'aide il ne suffit pas que je m'interroge sur les autres mais aussi sur moi-même. »²⁹⁶ . Il peut légitimement penser que ces sentiments ont été suscités par ses interlocuteurs afin qu'il emprunte une posture. Cette écoute est fondamentale ; sans elle, il ne peut entrer en relation originale et authentique avec ses interlocuteurs.

Ses sentiments peuvent aussi être introduits par lui-même ; alors il devra s'interroger sur les ressorts de cette mise en jeu : qu'est-ce qui a été touché en lui ? Qu'est-ce qui a suscité cette mise en œuvre ? Il s'agit bien d'une approche clinique où chaque relation est unique et singulière. Cette sensibilité aux facteurs relationnels est autant tournée vers ses

²⁹² CHAUDIER (Claudine), *Avec MANDELL, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, p 24.*

²⁹³ POINSARD (Gérard), *De l'imaginaire à l'imagination partagée, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1992, p 6.*

²⁹⁴ TABOUNTCHIKOFF (Jocelyne), *Temps donné -tant donner. Comment aider, en rééducation, une enfant à se situer dans le temps ?, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 27.*

²⁹⁵ NERVAGNA (Marie-France), *op. cit., p 7.*

²⁹⁶ CHAUDIER (Claudine), *op. cit., 1992, p 4.*

interlocuteurs (en priorité vers l'élève) que vers lui même.

Cette interpellation révélée par les mémoires professionnels constitue une particularité saillante tant du métier que de l'identité professionnelle du rééducateur. La part des émotions dans la pratique permet de distinguer le rééducateur de l'enseignant ordinaire : si ce dernier doit éviter de trop leur accorder d'attention en raison de sa mission enseignante. Si tel n'est pas le cas, son action sera parasitée par les échecs de l'élève, ses difficultés affectives, familiales ou sociales ; il médiatisera ses sentiments au travers d'organisations pédagogiques mettant en valeur les possibilités de l'enfant. La créativité pédagogique sera amoindrie par cet obstacle. La taille du groupe lui interdit cette attention. Sa mission éducative et transmissive l'incite à mettre à distance ses sentiments. Nous verrons que cette mise à l'écart motive certaines vocations d'enseignants pour devenir rééducateur dans un mouvement de « compréhension – réparation ».

L'acceptation de l'émotion du professionnel renvoie à l'acceptation de celle de l'enfant :

« Le premier point, quand il s'agit de rééducation, est de se dire que les émotions de l'enfant lui appartiennent au même titre que lui appartient sa parole, sa manière de s'exprimer, etc. Le rééducateur n'a rien à traiter de ce point de vue. Je dirai même plus : cela lui est interdit. C'est l'enfant qui fait sa rééducation, pas le rééducateur. »²⁹⁷

Dans l'espace scolaire, l'espace rééducatif, inclus dans celui du R.A.S.E.D., constitue un espace unique où les émotions de l'enfant, de l'enseignant, des parents et du rééducateur peuvent être manifestées sans engager des débordements. Cette originalité contribue sûrement à la présence d'une population qui ne dispose pas spontanément de cet espace d'échange soit pour des raisons sociales soit pour des raisons culturelles. L'inscription scolaire repousse l'a priori thérapeutique. La relation ordinaire, dans un lieu quotidien, entre le rééducateur, les parents et l'enseignant apporte une plus-value à la rééducation. Bien entendu, les émotions, tant celles de l'enfant que celles du rééducateur, constituent un danger pour la rééducation : elles peuvent constituer le contenu de phénomènes de transfert faisant obstacles à la remémoration de ce qui a été refoulé ou de contre-transfert redoublant l'obstacle par introduction d'autres émotions : le mécanisme du transfert²⁹⁸ est déclenché au moment même où des contenus refoulés particulièrement importants risqueraient d'être dévoilés. En ce sens, le transfert apparaît comme une forme de résistance, en même temps qu'il signale la proximité du conflit inconscient. »²⁹⁸ Malgré cette contradiction, il constitue le plus puissant des instruments thérapeutiques.

Si l'émotion est souvent bannie ou niée dans la quotidienneté de la classe, elle n'en demeure pas moins présente : elle fait partie de la vie elle-même. Le dictionnaire nous rappelle que l'émotion est « un trouble subit, une agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, etc. »²⁹⁹. C'est elle qui met en mouvement

²⁹⁷ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 55.

²⁹⁸ LAPLANCHE (Jean) et PONTALIS (Jean-Baptiste), *Vocabulaire de la psychanalyse*, 6ème éd., 1967; Paris, PUF, 1978, p 495.

²⁹⁹ Dictionnaire Larousse.

l'être, pour le meilleur comme pour le pire. Une des tâches du rééducateur est de « favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles »³⁰⁰, notamment celles qui empêchent d'apprendre. Nous ajouterons que cet objectif peut être retourné vers l'enseignant lors d'une rééducation afin qu'il puisse maintenir une relation éducative avec l'enfant. Cette aide, plus ou moins explicite, de l'enseignant n'est jamais absente de la prise en charge rééducative. Même si aucune aide ne lui est pas directement apportée par le rééducateur, le seul fait de confirmer ou de supporter le travail de l'enseignant constitue un étayage. L'ajustement des conduites émotionnelles de l'enseignant importe pour tout acte éducatif ; il constitue une qualité pédagogique.

Le rééducateur est personnellement engagé

Accueillir l'enfant comme il est, comme il se présente, est fondamental pour la rééducation. Sans l'acceptation de ce postulat, la rééducation se muerait en processus de réparation, en instrument de redressement.

« J'ai admis mes limites en tant que personne humaine. MANDELL est venu en rééducation avec toute son histoire. [...] Dans le même temps il a testé les miennes [limites] jusqu'à ce que je les découvre moi aussi. »³⁰¹ **« A partir de cette première expérience d'aide, je constate l'importance de la capacité d'accueil de l'enfant. Ce climat de confiance permet à la relation de s'établir et le rééducateur y engage sa personne. »**³⁰² **« En rééducation, il est important que le rééducateur prenne l'enfant comme il est. Cela suppose d'accepter, d'utiliser la partie de Soi négative. Il est important que la passivité, c'est-à-dire la féminité du rééducateur, puisse être éprouvée. »**³⁰³ **« La rééducation me semble un "parcours" qu'accomplit le rééduquant pour passer d'objet de souffrance à sujet de son être et de son devenir. Ce parcours ne se réalise pas dans la solitude. Il touche l'enfant qui demande "aide-moi à le faire tout seul" mais il touche le rééducateur dans son statut professionnel et personnel. »**³⁰⁴ **« Toute relation d'aide, pour être bénéfique, doit être basée sur la confiance. Cette confiance peut-elle s'établir sans un certain investissement affectif lui même amené par l'attitude empathique de l'aidant ? »**³⁰⁵

L'enfant aspire à cet accueil inconditionnel afin que son symptôme soit reconnu comme tel et non contesté comme cela peut l'être de la part d'un enseignant ou d'un parent : le symptôme dispose d'une capacité à résister voire à s'exprimer sous une forme nouvelle

³⁰⁰ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, op. cit.

³⁰¹ CHAUDIER (Claudine), op. cit., p 27.

³⁰² POINSARD (Gérard), op. cit., p 30.

³⁰³ BLANC (Nicole), op. cit., p 25.

³⁰⁴ RENAULT (Monique), Se trouver l'aider, à se retrouver, me trouver, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 40.

³⁰⁵ DESMURE (Lucette), op. cit., p 8.

s'il est attaqué de front. L'accueil inconditionnel met le rééducateur en demeure d'être à l'écoute de ses ressentis ou des postures qui sont provoqués lors de la rencontre de l'enfant. Cette posture originale opère une rupture et souhaite être lisible par l'enfant :

« Le rééducateur opère une rupture : il décide d'entendre cette création comme une parole dont il ne comprend pas le sens et non comme une manifestation indésirable qu'il faudrait supprimer. C'est cette décision d'entendre et non de traiter ce que veut dire un enfant par sa difficulté ou son échec qui inaugure cette forme très particulière de relation intersubjective qui est appelée ici rééducation. »³⁰⁶

Cet accueil est un message pour l'enfant : « Il ne s'agit pas de donner quoi que ce soit de plus à cet élève, et le premier « acte » qui constitue spécifiquement le soutien, c'est de renoncer à donner à l'enfant ce qui paraît lui manquer. »³⁰⁷

Le temps qui suit la rééducation fait encore partie de la rééducation

Il s'agit d'une évidence si forte, qu'elle n'est mentionnée que par un seul stagiaire. L'oublier, serait une erreur. La rééducation ne débute pas avec la rencontre de l'élève et ne se termine pas avec son départ.

« Le temps d'analyse après la séance est vite devenu indispensable. Il fallait que je mette des mots sur mon ressenti pour pouvoir l'analyser. Ainsi, je me retrouvais comme une personne unique, je redonnais une cohésion aux multiples personnages qui s'étaient mis en jeu pendant la séance. Le moment de fin de séance, de sortie du jeu avec Rémi avait le même sens pour sa personne : se reconstituer avant de sortir du cadre et de retrouver le monde. D'une juxtaposition de personnages, je suis devenu progressivement une seule personne qui pouvait utiliser différentes facettes en fonction des moments et des besoins. »³⁰⁸

La rééducation est avant tout un processus instituant :

« Il y a là un pari institutionnel original : celui de « faire institution » par rapport à un objectif professionnel – réaliser les objectifs de l'Ecole – et tout à la fois de mettre en place à l'intérieur même de cette institution des séparations, des interdits, pour que des sujets existent. »³⁰⁹

Instituer revient ici à établir des frontières et inaugurer ou renouer des liens.

L'enfant occupe une place de sujet à part entière

Paradoxalement, cette reconnaissance de l'enfant en tant que sujet autonome n'est pas engagée dans l'absolu.

³⁰⁶ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 13.

³⁰⁷ Ibid., p 22.

³⁰⁸ FORCOLIN (Alain), *op. cit.*, p 27.

³⁰⁹ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 107.

« C'est à partir de l'idée d'un parcours à deux dans le cadre rééducatif que j'envisage ma fonction de rééducateur vis à vis de Jules. »³¹⁰ « J'ai compris que si j'avais fait le choix du niveau fonctionnel c'était par besoin de sécurité, par souci d'efficacité (vouloir produire quelque chose en lien avec l'école); c'était l'instituteur qui pensait et qui agissait. Mais au bout de quelques séances je me sentais appelé à entrer dans une relation d'aide où il s'agissait d'écouter V. sans vouloir chercher d'abord à lui apprendre des choses. L'approche cognitive a donc été mise de côté en faveur d'un accompagnement du sujet en difficulté. »³¹¹

La reconnaissance de l'enfant est instituée par l'organisation du partenariat rééducatif dont l'enfant fait partie à part égale avec les autres. L'élaboration du projet rééducatif provoque cette réalité souvent oubliée ou chahutée :

« Et c'est dès ce moment instituant, ce moment où on s'organise entre enseignants pour préparer la vie quotidienne de l'école, qu'on peut se référer à une philosophie de l'autonomie du sujet. »³¹²

Sommes-nous certains que l'enfant soit considéré comme sujet dans la cercle de la famille ou en classe ? Rien n'est moins sûr !

Un métier assurant la fonction démocratisante de l'école avec des moyens spécifiques et l'objectif commun aux maîtres des classes

« L'aide rééducative est un des moyens que l'institution se donne pour permettre que chacun trouve sa place à l'école. »³¹³ « Le rééducateur, avec sa spécificité, travaille dans un souci d'équité, pour que nul ne reste au bord du chemin, pour que chaque enfant trouve sa place, en lui permettant de renouer avec les apprentissages et ceux qui les transmettent. Le rééducateur ne réussit pas là où les autres échouent, il a par sa formation théorique une approche différente du problème. Il a le même objectif que l'instituteur : il lutte contre l'échec scolaire, mais il voit l'enfant à travers l'élève. En posant sur lui cet autre regard, il permet à l'enfant de se sentir digne d'intérêt et ainsi de reprendre sa place, au milieu des autres, dans un vrai désir d'apprendre. »³¹⁴ « Tout individu, quel qu'il soit, doit avoir le droit, à un moment difficile de sa vie, de trouver sur son chemin une parole de reconnaissance. La rééducation, à l'école, en donnant ce droit à l'enfant, lui assure la possibilité d'accéder à la réalisation de sa personne et de vivre harmonieusement. »³¹⁵

³¹⁰ POINSARD (Gérard), op. cit., p 26.

³¹¹ MEZINO (Gérard), op. cit., p 33.

³¹² LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 72.

³¹³ LAMBERT (Jean-Marie), Chemin faisant..., Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 26.

³¹⁴ ROLET-SCHEURER (Lydie), Devine... Qui je ne suis pas !, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 40.

³¹⁵ DESMURE (Lucette), op. cit., p 29.

Démocratiser l'école, c'est avant tout mettre en œuvre des moyens qui facilitent l'accès des populations en difficulté aux structures scolaires afin de les aider dans leur scolarité. Ces moyens fonctionnent comme des conditions nécessaires conformément aux aspirations de l'école publique. La mise à disposition de bourses d'étude en est un dans la mesure où l'élève a pu accéder au statut d'étudiant, l'accueil des élèves handicapés par l'instauration de convention d'intégration en est un autre et la création de services ou de dispositifs d'aides psycho-pédagogiques au sein de l'école relève exactement de cet objectif démocratique de l'école laïque publique. Si des aides ou des soutiens pédagogiques peuvent être apportés par l'entremise d'une différenciation pédagogique ordinaire dans les classes, il s'avère qu'ils sont insuffisants lorsque les difficultés sont soit en amont du processus d'apprentissage soit submergées par des difficultés psychologiques ou sociales. Dans ce cas, la présence d'un service d'aides spécialisées (le R.A.S.E.D. en l'occurrence) facilite la reconnaissance et le traitement des difficultés sans poser une hypothèque sur la normalité des freins à l'apprentissage. Cette présence ordinaire du R.A.S.E.D. dans l'école offre aussi l'avantage de banaliser l'aide sans repousser certaines familles inquiètes du regard porté sur les difficultés rencontrées par leur enfant. L'offre plurielle et différenciée (maître E, maître G et psychologue scolaire), l'origine professionnelle (ils sont tous des enseignants), la quotidienneté des rencontres avec les maîtres des classes, l'autorisation parentale nécessaire avant toute action, la disponibilité des membres du R.A.S.E.D. confortent cette proximité et lèvent des obstacles aux aides. La centration de l'aide rééducative sur l'enfant et son réseau relationnel rassure les parents en leur redonnant une part essentielle dans le projet scolaire de leur enfant. L'aide rééducative, comme les autres aides offertes par le R.A.S.E.D. contribuent à l'objectif de démocratisation sans se limiter à la sphère cognitive et efficiente de l'élève : l'être est un tout, tout rejet d'une partie revient à l'amputer d'une possibilité d'évoluer. L'aide rééducative est une aide particulière car elle reconnaît et rencontre le désir d'apprendre de l'enfant, désir qui est supposé dans les démarches pédagogiques. Cette originalité complète les occasions déjà offertes à l'école de venir en aide à des élèves en difficulté. Un rabattement de cette aide sur des objectifs strictement cognitifs amoindrirait sa spécificité et rendrait inutile sa présence à l'école. Ceci n'implique pas une absolue de critique mais limite les transformations, qui, si elles sont contraires aux spécificités de cette aide, réduiraient sa présence à l'école et repousseraient le traitement vers des centres de soins. Ce renvoi risquerait de laisser de côté les familles qui sont défavorables à une reconnaissance de la pathologie des difficultés chez l'enfant.

Un métier situé dans un entre-deux délicat

Ce métier, facilitant ou restaurant les relations entre les familles et l'école, est essentiellement un métier de l'entre-deux, comme l'a montré l'analyse de la relation rééducative. Entre pédagogie et éducation familiale, la rééducation établit un lien entre des territoires et des logiques qui s'affrontent au lieu de se compléter sur le terrain de la difficulté ou de l'échec scolaire.

« Dans le cas de Salma, le rééducateur a permis que s'instaure une relation entre la famille et l'école. Il y a donc mise en place d'un nouveau système. Le rééducateur a un rôle de médiateur dans l'institution école à laquelle il appartient; »

il se situe dans la position d'"entre-deux". Si l'on se réfère à WINNICOTT, l'aire d'intervention du rééducateur pourrait être une aire transitionnelle, confirmant cette situation de médiation entre les différents systèmes dont l'enfant est membre. »³¹⁶ « Le rééducateur a donc sa place au sein de l'école pour assurer un passage, aider l'enfant à endosser son habit d'écolier. Réconcilier l'enfant à son statut d'élève exige le "mieux être et le mieux savoir de l'enfant élève". Le rééducateur ne fait ni comme l'enseignant, ni comme le psychologue. Situé entre les apprentissages et la thérapie, ce champ étroit qu'est la rééducation devra sans cesse être délimité par le rééducateur. »³¹⁷ « La rééducation installe un nouvel espace pour l'enfant au sein de l'école, c'est un espace « trouvé#créé#inventé », c'est un espace autre, différent du cadre scolaire. C'est un espace protégé qui va permettre à l'enfant de vivre et d'éprouver de nouvelles expériences. Au sein de l'école, c'est un lieu intermédiaire, un "espace entre". [...] C'est un espace transitionnel au sens que lui donne Winnicott qui le définit comme étant ni dedans, ni dehors, lieu d'illusion où il n'y a pas à choisir entre réalité et non-réalité. Espace intermédiaire entre le réel et l'imaginaire, entre le réel et le fantasme, c'est un espace neutre, c'est un espace de jeu. Le caractère transitionnel de cet espace ne pourra apparaître que par rapport à des limites préalablement fixées et définies par un cadre stable, protecteur et contenant. »³¹⁸ « Le lieu rééducatif a été un lieu de parole, d'échanges. Puisqu'il est impossible de ne pas communiquer, le cadre rééducatif a permis de mieux le faire. Il a créé une rupture dans l'interaction des deux systèmes. Il a offert à Myriam et à sa mère la possibilité d'expérimenter une situation nouvelle à l'école. Il a créé un espace transitionnel entre l'institution et la famille. Des images conflictuelles ont pu se défaire. Réalité et imaginaire se sont articulés. Il a été "l'entre-deux". »³¹⁹ « Le rééducateur de par son approche se place à la fois hors et dans le champ scolaire. La rééducation instaure une relation de sujet à sujet où il y a la place pour le désir et la reconnaissance de l'autre. Ce désir est bien souvent incompatible avec l'école qui attend répondre avant tout au besoin d'éducabilité de la société. »³²⁰

Ce métier garde un air de famille avec celui des enseignants et des parents. Comme ces derniers (si l'on accepte cette image pour les parents, bien que le terme est abusif), la rééducation est aussi sans fin : « Le paradoxe de la thérapie : à l'intérieur d'une situation qui pose clairement une finalité (« aller mieux », il est fait appel à la notion de création qui, on le sait depuis le Kant de la critique du jugement, se définit dans une absence de « fin » (nous dirions de « but ») »³²¹ Nous nous associons à la remarque des auteurs en raison

³¹⁶ PETITJEAN (Dominique), *Deux cultures. Somme ou différences*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 21.

³¹⁷ DOMAIN (Monique), *"J'ai retrouvé le sourire". Entre doutes et certitudes*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 33.

³¹⁸ ORIOL (Marlène), *op. cit.*, p 9.

³¹⁹ JOCTEUR (Frédérique), *L'entre deux...*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 24.

³²⁰ BACOT (Eric), *A la découverte de l'autre...*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 32.

de la proximité de leur conception de la thérapie avec la rééducation scolaire de type relationnelle.

La rééducation est en elle-même, de part sa finalité et des outils qu'elle utilise, une médiation de type institutionnel afin de rapprocher les acteurs de l'éducation de l'enfant. Elle peut se définir aussi comme une aire transitionnelle où des échanges vont enfin pouvoir s'effectuer et être reconnus pour le « mieux-être » de l'élève. D. W. WINNICOTT qui a déjà été évoqué plus haut rappelait une caractéristique de cet espace : espace de rencontre des réalités intérieures et extérieures. N'est-ce pas ce qui en jeu lors des prises en charge rééducatives : mettre en relation les réalités extérieures et intérieures chez l'enfant, chez l'élève et chez chaque partenaire ? De même, l'œuvre du rééducateur sera de susciter en début de travail l'illusion de son adaptation parfaite à l'enfant avant de s'engager sur les voies de la désillusion afin de l'éduquer, c'est-à-dire le conduire sur le chemin de l'autonomie comme c'est le cas pour tout éducateur à l'image de la mère, premier éducateur : les premiers temps de la vie du nourrisson sont ceux de l'illusion, créée par la mère pour l'adaptation parfaite, avant que la désillusion puisse être supportée grâce à l'installation de l'aire transitionnelle. La tâche ultime de la mère est de désillusionner progressivement l'enfant, mais elle ne peut espérer réussir que si elle s'est d'abord montrée capable de donner les possibilités suffisantes d'illusion.

mais être rééducateur c'est encore être enseignant

Les remarques distinguant le métier de rééducateur pourraient laisser croire à un observateur inattentif que ce dernier ne se ressent plus comme enseignant voire le revendique. Il n'en est rien

« Instruite, guidée, soutenue, mise en garde dans mon évolution par un travail d'équipe cohérent dans le cadre de l'I.U.F.M., je souhaite avoir trouvé une nouvelle voie dans mon métier d'enseignante. »³²² **« Si la fonction de l'instituteur est de transmettre un savoir, celle du rééducateur se situe en amont ou en périphérie : elle est d'aider l'enfant à profiter de l'enseignement, à accepter ce savoir. »**³²³

La situation particulière de la rééducation dans un entre-deux délicat – entre pédagogie et psychologie □ pourrait conduire certains à le croire, à le craindre ou à le leur reprocher. Le rééducateur est un enseignant spécialisé avant tout et c'est cette particularité qui spécifie son travail et légitime sa place au sein de l'institution scolaire. Un développement plus important est consacré à cet aspect dans la partie réservée aux représentations de l'identité du rééducateur.

La représentation issue de la revue « Envie d'école » de la F.N.A.R.E.N.

³²¹ DARRAULT-HARRIS (Yvan) et KLEIN (Jean-Pierre), op.cit., p 52

³²² FROMENT (Marie-Françoise), *Trois années de rééducation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 38.*

³²³ SAUDER (Odile), *Recherche identité..., Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 24.*

Présentation du corpus et de la méthode

La collection complète de cette revue, créée depuis 1995³²⁴, constitue notre corpus. La collecte s'est arrêtée sur les articles qui prenaient comme thèmes l'identité professionnelle ou le métier de rééducateur. L'analyse des nombreux articles relatifs à la pratique rééducative n'a pas été faite, bien qu'elle présente un fort intérêt, en raison d'un dépouillement trop conséquent et peut-être inutile pour notre travail. Constatons que la récurrence de la plainte d'une profession victime est bien moindre dans les écrits de cette revue professionnelle que dans les rapports oraux et dans les mémoires professionnels des stagiaires option G. Plusieurs explications peuvent être avancées :

- Les rééducateurs en poste n'éprouvent pas la nécessité d'écrire longuement sur ce thème puisqu'ils partagent la même profession mais il n'est pas certain qu'ils disposent d'une représentation homogène,
- Le comité de rédaction de la revue peut être tenté de limiter les articles sur ce thème afin de garder une ligne éditoriale éloignée de la revendication systématique ou de la vaine plainte (néanmoins certains articles polémiques sont publiés avec la précision que le texte n'engage pas la revue),
- Ce thème n'est pas une préoccupation constante mais dépend de l'actualité professionnelle et des relations avec le ministère au gré des réformes,
- Nous avons pu induire cet effet par déformation de la recherche en se centrant sur une thématique particulière.

Le corpus de référence est constitué des revues comprises entre janvier 1995 et avril 2002.

La place et l'origine des rééducateurs

Plusieurs rééducateurs en poste avancent³²⁵ que les rééducateurs représentent un groupe professionnel né dans les années 1970. Leur naissance est récente. Il est peut-être suggéré que leur place n'est pas complètement faite au sein de l'Education Nationale. Les rééducateurs sont définis comme des professionnels en relation avec de nombreux partenaires. Cette remarque n'est pas que descriptive mais distingue fortement l'enseignant de classe de l'enseignant rééducateur. Si l'un est relativement ou complètement isolé professionnellement dans sa classe, le rééducateur est très sollicité par de nombreux partenaires pour mener à bien sa mission. Les membres des R.A.S.E.D. ont en commun un passé d'instituteur avec une formation spécifique, validée par un diplôme qualifiant. Il est rappelé fort justement que le rééducateur de l'Education Nationale est un enseignant avant tout. Il est donc exclu de le considérer comme un soignant stricto sensu. Il n'est pas interdit qu'il apporte du soulagement comme le soin :

³²⁴ La F.N.A.R.E.N. a été créée en 1984 (Déclaration à la sous-préfecture de Clamecy le 25 juin 1984)

³²⁵ MEYER-MOUTON (Françoise), MONTEILLET (Martine), MOGET (Françoise), DEMANGE (Agnès), PHILIPPE (Annie), "La naissance du métier de rééducateur," *Envie d'école* n°1 (1995) : p 13-14

son action peut-être thérapeutique mais n'est pas définie a priori comme celle d'un thérapeute. Les rééducateurs font partie des personnels qui ont été créés pour remédier aux difficultés scolaires dès les années soixante. Les premiers rééducateurs ont été formés à la psychopédagogie. Il faudra attendre 1964 pour voir apparaître les rééducateurs en psychomotricité.

Dès l'origine de leur profession, la notion d'équipe est présente. En effet, le G.A.P.P. constitue une innovation importante dans le système éducatif: une équipe est vouée à une mission, les complémentarités doivent s'associer. Il sera créé afin de réduire les retards scolaires - cet objectif est rappelé dans la circulaire du 25 mars 1976. Déclinons les différentes missions des rééducateurs :

- de 1960 à 1969, les rééducateurs s'attachaient aux inadaptations scolaires,
- de 1970 à 1976 les rééducateurs deviennent des acteurs de la prévention et de l'adaptation,
- le début des années 80 oriente les missions vers l'enfant en difficulté et indique une orientation exclusivement psychopathologique de l'échec scolaire - l'acte pédagogique retrouve une valeur,
- la fin des années 80 signale une orientation systémique et une formation polyvalente des rééducateurs - la référence à la rééducation est explicite mais le nom de rééducateur disparaît comme si l'action était première et l'acteur second ! Les rééducateurs deviennent des maîtres G.,
- en 1990, leur secteur s'accroît sans que leur nombre augmente.

Cet historique retrace les mutations de la rééducation qui à l'origine était centrée sur l'acteur professionnel avant de l'être actuellement sur l'élève lui-même. La spécificité de la démarche rééducative à l'école provient de la construction commune du sens de la difficulté scolaire avec l'enfant et l'enseignant. Cette démarche est l'aboutissement d'une écoute de la demande appuyée par la mise en place de modes de création et d'expression. Il est recherché la singularité de l'enfant et son expression. Cette originalité est considérée comme moyen de communication. Le rééducateur pratiquera la lecture du sens des actes de l'enfant par l'écoute active.

Rééducateur, un professionnel persécuté

La mort de la rééducation

JackyPOULAIN³²⁶ relève une « multiplicité des indices annonciateurs d'une mise à mort programmée de l'aide rééducative à l'école : Initiatives de plus en plus nombreuses d'I.A., d'I.E.N. ordonnant le travail dans les classes, uniquement en petits groupes, Allègement de la formation initiale, assèchement de la formation continue, récupération de postes G, reprise en main de l' AIS (même les psychologues s'colèrent !). Dans une sorte de parodie d'état des lieux (le rapport de l'IGEN), tombent, une à une, plus ou moins feutrées, les

³²⁶ POULAIN (Jacky), "L'aide rééducative à l'école...le chant du cygne ?", *Envie d'école* n°10 (1997): p 21.

condamnations de l'idée de rééducation à l'école, ce à tous les échelons de la hiérarchie. ».

L'auteur précise la spécificité non-reconnue de la rééducation : l'entre-deux.

"La « clinique »³²⁷ pratiquée dans cet entre-deux (ni tout pédagogique, ni tout thérapeutique), l'expérience accumulée pèsent bien peu aux yeux des "décideurs" ayant succombé au chant des sirènes d'un pédagogisme militant, adeptes d'un cognitivisme plus ou moins affiché, ennemis déclarés de toutes nos supposées fadaïses « psycho-péda-quelque-chose ».

Des précisions sont apportées concernant cette situation institutionnelle :

« Nous occupons, vaille que vaille, ce champ de l'entre-deux, espace intermédiaire difficilement compris, accepté par l'administration, la hiérarchie. Le monde de l'école vit dans le(s) registre(s) du code, là où nous sillonnons le(s) champ(s) du signe [...] là où de simples décodages ne suffisent pas, là où quelques subtils réglages pédagogiques s'avèrent inopérants, nous sommes en charge de faire émerger du sens à des conduites d'échec par ailleurs inexplicables [...]. »

Jacky POULAIN exprime dans son article des opinions (des craintes ou des angoisses) très répandues chez les rééducateurs lors des échanges oraux : la rééducation va disparaître car elle est non-reconnue, l'administration impose des choix professionnels, le corps des rééducateurs est maltraité, la formation est bradée, les choix de politique éducative ne sont pas ceux à engager.

- L'absence de reconnaissance institutionnelle est manifestée par le sous-entendu de complot contre la rééducation. Les critiques sont exprimées sous la forme d'une persécution systématique, malhonnête et continue. Plusieurs explications sont à parcourir. D'une part, ce sentiment pourrait être l'expression du malaise vécu par la faiblesse de définition institutionnelle de la rééducation. N'étant pas assurés et rassurés sur leur place et leur rôle, les rééducateurs exprimeraient cette imprécision par un sentiment de malaise empruntant la voie de la persécution constante ? D'autre part, cette expression pourrait indiquer des peurs internes à la profession comme celle d'avoir été dupée sur son rôle, celle d'avoir été trompée sur l'importance de son engagement, celle d'être contrainte de subir alors qu'elle dispose de capacités d'analyse, celle de constituer un bouc émissaire afin de masquer des lacunes profondes de l'école, celle de s'être trompée dans son choix d'abandonner le rôle d'instituteur enseignant, celle de prendre conscience de son décalage vis à vis de l'institution scolaire.
- L'article manifeste une crainte, voire un refus de remise en cause des pratiques éducatives. Il serait impossible de les modifier sans risquer de remettre en cause la rééducation elle-même. La hiérarchie, représentée par les Inspecteurs d'Académie et

³²⁷ GRECO (Pierre), *Encyclopaedia Universalis*, tome 19, p 224 :« [] les deux caractéristiques fondamentales de l'approche clinique : elle est casuistique, puisqu'elle s'intéresse d'abord à des cas individuels, qui ne sont jamais rigoureusement comparables , elle est holistique (ou globaliste), puisqu'elle ses interprétations se réfèrent à un ensemble synchronique et diachronique de conduites, et non pas aux seules relations régulières entre conduites actuelles et situations e les provoquent. »

les I.E.N., n'aurait que peu d'intérêt et d'avis positifs sur la profession de rééducateur. Le rappel de cette hiérarchie semble ne pas plaire à l'auteur comme s'il était incongru. Il laisse entendre qu'il n'accorde que peu de crédit à cette autorité. Néanmoins elle existe, dispose d'une fonction et il n'est pas réaliste de croire que l'on peut s'en affranchir hormis vouloir fonctionner hors la loi (ce qui serait paradoxal pour une rééducation qui a pour pratique première l'instauration d'un cadre et d'une loi, instauration fondamentales et fondatrices pour l'institution rééducative). Les éléments de cette incompréhension restent à approfondir. Exceptées des demandes de changements inadéquats ou maladroits, il est permis de penser que d'autres pratiques sont possibles dans le cadre de la rééducation. Un refus systématique serait l'aveu d'un faille interne de définition et l'aveu de conflits au sein du corps des rééducateurs. Ces conflits seraient réactivés par cette demande. Les termes de la demande sont à prendre en compte : Y a-t-il eut concertation ou rencontre ? Comment s'est déroulée la diffusion des enquêtes ? Quels sont les objectifs politiques assignés à la rééducation ? Cette incompréhension signale a minima une faiblesse voire une absence relationnelle entre les rééducateurs et la hiérarchie.

La faiblesse de définition précise du concept de rééducation (Cf. la relation rééducative et la représentation de la rééducation) est contrebalancée par le rappel du long et persévérant travail réalisé par les centres de formation et des rééducateurs eux-mêmes pour apporter des éléments de réponse. Il est pratiqué une défense du patrimoine. Si la rééducation se situe dans un champ théorique imprécis; cela n'implique pas une faiblesse dans son efficacité. Sa reconnaissance universitaire n'existe pas en raison de sa double appartenance à la pédagogie et à la psychologie. Pour l'exemple, les thèses déposées sur cette thématiques sont déposées soit en psychologie soit en sciences de l'éducation.

La formation engagée dans les centres de formation et actuellement dans les I.U.F.M. devrait permettre une reconnaissance théorique de la rééducation. Si les écoles normales et les centres de formation se satisfaisaient de répondre aux demandes ministérielles, les I.U.F.M. doivent ancrer leurs formations dans la reconnaissance universitaire et dans la recherche. Cette opportunité serait une chance pour une reconnaissance institutionnelle par la voie détournée des I.U.F.M.

La crainte d'un choix cognitif exclusif du rôle de l'école exclurait les approches moins scientifiquement établies. Il est reproché aux "décideurs" de ne choisir qu'une option intellectuelle. L'approche cognitive restreinte offre l'avantage de ne pas aborder les facteurs psychologiques, affectifs et sociaux. Néanmoins, il ne serait pas légitime de ne retenir que ces derniers facteurs : l'enfant scolarisé est aussi un être cognitif, d'autant plus que cette reconquête de la capacité cognitive fait partie de l'un des trois objectifs de la rééducation : « l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école »³²⁸. Cette inquiétude manifestée à l'encontre du cognitivisme peut s'avérer justifiée lorsqu'elle masque un refus de la prise en compte des autres aspects de l'enfant mais il n'est pas légitime de ne pas tenir compte des avancées de la recherche dans les sciences cognitives notamment lorsqu'elles sont correctement intégrées à la pratique

³²⁸ Circulaire du 9 avril 1990, op. cit.

scolaire. Un refus pulsionnel du cognitivisme signalerait, outre une méconnaissance, une fermeture de l'esprit à d'autres hypothèses.

Une profession à défendre

Maryse METRA ³²⁹ explique le sentiment d'inquiétude des rééducateurs par une suite d'évènements comme les annonces de suppressions de postes, les deux rapports de l'Inspection Générale, la diminution des départs en stage et le flou des textes concernant la formation. Elle appelle à continuer à défendre l'aide rééducative. Elle craint de voir transformer les R.A.S.E.D. en Services d'Aides Multiples en Urgence. Elle rappelle avec une certaine malice les propos de Monsieur l'Inspecteur général GIOLITTO, cosignataire du rapport GOSSOT, qui expliquait en 1994 que les rééducations portent « sur le substrat sur lequel vont se construire les apprentissages, et il est évident que ce substrat psychomoteur, affectif, intellectuel est essentiel » et ceux du rapporteur de l'Inspection Générale - Monsieur GOSSOT - qui invitait les rééducateurs en formation « à construire le projet d'aide sur la personne privée du sujet ». Elle reconnaît que ce qui heurte l'institution est la distance entre le discours de la rééducation et celui de l'institution. Elle valorise cet écart en le connotant comme une richesse, signe de l'originalité du travail des rééducateurs. Elle indique que l'objectif reste de présenter le travail du rééducateur afin qu'il soit mieux connu, davantage reconnu et mieux identifié. Il est avoué qu'il n'existe pas de « théorie constituée qui corresponde à nos besoins [ceux des rééducateurs] ». L'aide apportée par le rééducateur à l'élève en difficulté est décrite par une métaphore qui rappelle celle du pédagogue : « Il a besoin que quelqu'un lui permette de pousser cette porte [celle du désir] et l'accompagne un moment sur le chemin des apprentissages ». La place du rééducateur est celle de celui qui suscite le désir d'apprendre à l'enfant qui l'a perdu. Celle de l'enseignant est nommée comme celle « d'un facilitateur ; il crée les conditions d'apprentissage, mais il ne dispose pas de toutes les clefs, il est à l'interface entre les savoirs et l'enfant apprenant ». Il est rappelé le rôle énergétique de l'affectif dans l'apprentissage.

La présidente et conférencière confirme la nécessité de défendre la profession. Elle serait victime d'agression notamment de la part de l'Inspection Générale et de l'administration centrale. L'appel à "parler" de son travail peut-être interprété comme le sentiment d'une absence de reconnaissance de la part de l'institution de la spécificité du rééducateur. Elle accuse même l'Inspection Générale de méconnaissance. Si tel est le cas, il faut admettre que l'institution n'est pas cohérente avec elle-même puisque c'est elle qui a créé les rééducateurs et qui continue à les former. Nous sommes plus enclin à croire que l'Inspection Générale veuille transformer le rôle et les missions des rééducateurs scolaires. Une difficulté majeure de la reconnaissance des rééducateurs est évoquée lorsqu'il est constaté qu'aucune théorie permet de définir la spécificité du rééducateur. Il serait plus confortable qu'une seule théorie existât. Hélas, ou plutôt tant mieux, les rééducateurs puisent leur savoir dans plusieurs théories comme la psychologie cognitive, la psychanalyse, la sociologie. Leur terrain est la globalité de l'enfant, ils ne peuvent opérer un choix théorique sous peine de se transformer en spécialiste qu'ils ne sont pas

³²⁹ METRA (Maryse), "Discours d'ouverture du XXème congrès de la FNAREN," *Envie d'école* n°11 (1997): pp 4-5

et ne plus répondre aux attentes de l'institution. Ils se situent au carrefour de théories qui leur permettent d'apporter une aide pertinente à l'élève en difficulté. Le rééducateur est présenté comme l'acteur qui reconnaît l'affectivité dans l'apprentissage. Si le rôle du maître est centré sur le cognitif, la présence du rééducateur garantit la globalité de l'enfant en réinjectant l'affectif blessé ou banni.

L'oratrice présente les rééducateurs comme « les porte-voix des enfants dans l'institution ». Cette expression traduit une conviction profonde selon laquelle l'enfant est oublié au profit de l'élève qu'on lui demande d'être, qu'on lui exige d'être. Cette fonction cachée jouerait le rôle de moteur chez les rééducateurs afin de supporter les critiques qui les assaillent : ils pourraient être assimilés à des militants de l'enfance oubliée à l'école. Il est possible de supposer que chaque rééducateur a dû souffrir ou a vu souffrir des élèves de ce déni. Ils se présenteraient, en accentuant le trait, comme un "peuple élu", porteur d'une mission, victime de l'institution comme le seraient tous les élèves dont on a oublié qu'ils sont des enfants d'abord. Une identification pointée entre le rééducateur et l'élève en difficulté. Il semble même que ce mouvement identificatoire à l'enfant soit premier et préparatoire à l'aide rééducative. L'énergie qui leur permet de prendre la défense obstinée de la rééducation serait à originer dans leur exigence démocratique et leur capacité de compassion pour les élèves en difficulté. Pourrait-on aller jusqu'à croire qu'ils se satisfassent de ce rôle de victime et que les avantages seconds sont suffisants pour supporter ces attaques ?

Bernard DURST³³⁰ prend appui sur le texte fondateur des R.A.S.E.D. de 1990 et le rapport GOSSOT pour annoncer une mort programmée des rééducateurs. Il accuse ce rapport de menacer l'identité professionnelle des rééducateurs. Il explique que le rééducateur est un enseignant qui dérange de part sa spécificité (référénts théoriques, militantisme et approche globale de l'enfant), par sa position d'écoute de l'enfant en difficulté et par son attention à l'enfant chez l'élève. A tort, il précise que sa légitimité est inscrite dans la loi d'orientation de 1989 (en réalité il ne s'agit pas de l'enfant au cœur du système éducatif mais de l'élève, ce glissement n'est pas innocent !). La place du rééducateur est associée à un recours de l'enseignant lorsqu'il ne peut plus agir sur l'élève en difficulté. Le champ du rééducateur sera celui du savoir-être. Son rôle sera d'aider l'enfant à devenir un élève. Sa stratégie utilisera « l'aide en détour, en rupture avec le cadre scolaire ». Son objectif sera focalisé dans la découverte ou la redécouverte des processus de symbolisation, de création et d'échange. L'auteur critique la politique nationale et départementale : faiblesse des recrutements, moyens de fonctionnement faibles, formation continue indigente ou inexistante, baisse des postes lors du passage des G.A.P.P. aux R.A.S.E.D.

Selon cet auteur, la disparition de la fonction du rééducateur scolaire serait une perte pour le secteur public au profit du secteur privé avec le risque de retrait de l'enfant de l'école. Les inégalités seraient accrues. L'auteur reprend la thèse du complot en utilisant les termes inducteurs comme « mort programmée », « les conclusions étaient connues avant les résultats », L'argumentation du dérangement occasionné par la présence du rééducateur à l'école permet à l'auteur de justifier la critique dont il est l'objet. En inversant

³³⁰ DURST (Bernard), "Le rééducateur, chronique d'une mort programmée" *Envie d'école* n°11 (1997): p 21-22.

cet argument, on arriverait à une double interprétation : instrumentation de sa place (il existerait pour exprimer les limites supportables du changement dans l'institution), ou bouc émissaire (il serait l'objet de critiques destinées à l'institution dans son ensemble).

La valeur démocratisante de la fonction du rééducateur est en jeu. Sa situation scolaire facilite la rencontre avec un spécialiste de la difficulté scolaire, il n'est pas perçu comme un soignant ni par les parents, ni par les enfants, ni par les enseignants. S'il travaillait dans une structure extérieure, son rôle serait davantage assimilé à une fonction de soin, d'aide et de thérapie.

Serait-il possible de garder la fonction sans se séparer des rééducateurs ? Cette question embarrasse car elle recentre le débat sur la fonction et non sur le personnel. La circulaire du 9 avril 1990 n'interdit pas une plus grande polyvalence du maître G, notamment en rappelant les prises en charge en petits groupes. Cette stratégie rappelle celle du maître E. Un glissement de la stratégie sur la fonction pourrait être opéré dans un second temps. Une forte opposition existe chez les rééducateurs quant à ces regroupements bien qu'ils s'en défendent : aucunes données ne permet de savoir si elle est majoritairement moins mise en œuvre. Ils considèrent que la spécificité de prise en charge individuelle fait partie de leur identité professionnelle. Ce faisant, ils se rapprochent de la représentation d'une pratique de type thérapeutique.

La pratique rééducative

Qui aide qui ?

Des propos caricaturaux dans les échanges avec les partenaires de la rééducation tendraient à laisser croire que les rééducateurs font ce métier pour se soigner eux-mêmes et non pour aider les élèves qui leur sont confiés. Ce préjugé est attaché à toutes les personnes qui proposent une aide dans un cadre professionnel. Un dessin humoristique d'ALBERT³³¹ où l'on voit un rééducateur assez âgé tenant dans sa main gauche un gros sac rempli de jeux et levant l'index de la main droite pour s'exclamer : « Je suis rééducateur mais je me soigne ! ». Cette interpellation joue à deux niveaux dédoublés. Au premier, il donne raison à ceux qui pensent qu'il faut être malade pour faire ce métier soit en raison de sa souplesse d'organisation qui peut être perçue comme du dilettantisme - dans ce cas être rééducateur révélerait d'une maladie (laquelle ? une étude épidémiologique reste à engager !) soit, au contraire, en raison de l'impossibilité de sa réalisation « rééducation, métier impossible » en paraphrasant Sigmund FREUD. Au second niveau, il fait allusion au public des rééducateurs. S'il est considéré comme un public malade, il est possible d'admettre que leur accompagnement puisse fatiguer voire rendre malade, dans ce cas il faut se soigner mais il n'est pas précisé de lieu de soins; peut-être le R.A.S.E.D ? Enfin, cette remarque conforte ceux qui pensent que les élèves pris en charge par les rééducateurs sont des enfants malades et donc que les rééducateurs sont des soignants travaillant dans une unité de soin, le R.A.S.E.D. serait un lieu de soin thérapeutique. La relation avec les partenaires n'en serait que davantage troublée.

³³¹ [Envie d'école n°1 \(1994\)](#), op.cit.

La rééducation en maternelle

Un texte de Jacqueline MARTIN-HERBERT ³³² décrit les risques d'une mauvaise préparation des jeunes élèves de la maternelle à la nécessaire séparation des parents pour profiter de l'école. Après une description des occasions de difficultés psychologiques des premiers jours de la scolarité, l'article énumère les multiples actions du rééducateur : il participe à la concertation, il réserve du temps (les matinées des deux premières semaines) ; il accueille l'enfant dans la classe avec l'Adjoint Technique Spécialisé d'Ecole Maternelle (A.T.S.E.M.) pendant que l'enseignant accueille les parents ; il crée des repères de vie chez les enfants (symbolisation) ; il contient l'angoisse des enfants (contact corporel, parole) ; il limite les angoisses de séparation en orientant les enfants vers des jeux ; il rassure les enfants en difficulté et les parents anxieux ; il utilise le récit pour renouer les liens rompus par la séparation ; il respecte le cadre institué par le maître (collaborateur second) ; il sait disparaître lorsque sa présence n'est plus nécessaire.

Le rééducateur est présenté comme un adjoint qui permet par sa présence et sa formation une meilleure prise en compte des angoisses du jeune enfant. Le rôle du rééducateur est centré sur l'enfant. Il est remarquable que l'enseignant se libère du contact de l'enfant, il est le garant du cadre scolaire, pour rassurer les parents. Dans la classe, seuls, A.T.S.E.M. et rééducateur, maintiennent le contact avec les enfants. Il est rappelé que le seul responsable du cadre scolaire est l'enseignant. Il n'est pas précisé que le rééducateur est aussi un enseignant, sauf pour lui intimer une position basse vis-à-vis de la maîtresse même s'il n'est pas d'accord avec « les règles de vie instaurées par la maîtresse, même s'il ne les approuve pas ». Cette position de principe doit comporter des obstacles et des limites. Comment installer un partenariat avec un professionnel dont on désapprouve les pratiques ? Cette remarque de l'auteur pourrait être interprétée comme un interdit fort pour rendre valable la maîtresse, à tout prix. Elle peut être comprise comme la reconnaissance de la perte d'un pouvoir absolu : seul le maître commande d'un pouvoir complet ! Le rééducateur ne peut que choisir de disparaître après avoir agi. Il est présenté comme un professionnel qui doit gagner la reconnaissance de ses interlocuteurs pour exister. Il ne peut jamais s'imposer, seul le cadre rééducatif le légitime, le protège et lui permet d'agir. Il vit par et pour les autres. Cette position lui permet de pénétrer les intimités lorsqu'elles sont accueillantes. Mais de quel type est l'aide apportée par les rééducateurs ?

Une aide unique

Le psychanalyste Jacques LEVINE ³³³ critique sévèrement les rapports sur la rééducation :

« Le rapport MINGAT, en 1991, et le rapport GOSSOT, en 1997, qui portaient sur la rééducation et la psychologie scolaire, ont fait preuve d'une rare incompétence sur ce point. Il y était dit que, non seulement les rééducations échouent, mais

³³² Envie d'école n°7 (1996) : pp 4-7

³³³ LEVINE (J), "Tribune libre," Envie d'école n°11 (1997): pp 21-22.

qu'elles sont les responsables d'un surplus d'échecs scolaires ! ».

Les rapports ne précisent pas la population qui est prise en charge par les rééducateurs. Cette population est souvent issue des familles les plus défavorisées. Jacques LEVINE rappelle que les parents de ces enfants utilisent peu le C.M.P.P. en raison de leur connotation négative. L'auteur regrette que l'examen direct des enfants n'a pas été engagé. Il reproche aux auteurs de n'avoir pas distingué trois notions : le réétayage du Moi, le redémarrage et le rattrapage. L'ampleur des difficultés éprouvées, creusant un écart important avec les exigences scolaires, ne laisse espérer souvent qu'un réétayage du Moi. Selon lui, deux conceptions s'opposent, celle qui recherche la remise en évolution du Moi et celle du tout pédagogique - approche dogmatique et techniciste - qui règle les problèmes scolaires par le scolaire; la présence du rééducateur dans la classe évite le recours à la situation duelle. Il est demandé de faciliter le rattrapage en quelques séances.

Le principal acquis de la rééducation dans le cadre scolaire résulte du regard porté : le rééducateur comme le psychologue scolaire ont droit à prendre en compte le vécu non-scolaire handicapant la vie scolaire. Ce vécu extra-scolaire peut être découpé en trois strates :

- Les défaites de l'enfant dans la famille (sa place) ou les défaites de la famille elle-même (les problèmes des parents - l'enfant est un symptôme social et familial),
- La dévalorisation du Moi de l'enfant dans le cadre scolaire,
- La division du Moi en deux parties, une bonne et une mauvaise.

Le rééducateur pose un autre regard sur le déroulement de la vie de l'enfant; un avenir reste possible ! Ce regard permet à l'enfant de se désengager de son vécu négatif sans nier les difficultés actuelles. Le rééducateur crée un espace original dans le cadre scolaire pour que les problèmes de l'enfant soient reconnus et que la recherche ou la reconquête puisse s'engager. Cet espace reconnaît que l'enseignant ou le rééducateur représentent des personnages de recours qui lui offrent la possibilité de se dégager des espaces douloureux (intime, familial, scolaire). Ce personnage réhabilite l'enfant. Répondant à distance à ceux qui croient que le rééducateur est un thérapeute, Jacques LEVINE rappelle qu'il ne suffit pas de prendre en compte le subjectif pour devenir un psychanalyste. L'espace créé par le rééducateur est intermédiaire entre le tout pédagogique et le tout psychologique. Ce cadre intermédiaire répond aux crises de l'école et de la famille en se situant entre deux solutions existantes. Cette position intermédiaire est une condition de l'écoute et de l'aide.

La conception techniciste du tout pédagogique présente des intérêts appréciables :

- elle est directement maîtrisable en raison de sa proximité des méthodes pédagogiques ;
- elle est peu coûteuse car limitée dans le temps ;
- elle ne remet pas en cause la mission de transmission des savoirs ;
- elle limite la conception de l'enfant à un être apprenant libéré des difficultés affectives.

Notons que les avantages d'une approche de la difficulté scolaire par le tout pédagogique permettent de ne pas interroger ou remettre en cause l'institution scolaire. Elle est économique car elle ne soulève pas de conflits. S'en remettre à elle aveuglement pourrait s'apparenter à un déni de réalité, à une politique de l'autruche. Dans cette approche, il n'est pas judicieux de considérer la difficulté scolaire comme un symptôme ; elle n'est qu'une erreur de parcours, un défaut de fonctionnement un artefact. Hélas, Gaston BACHELARD³³⁴ a montré que seule l'erreur rectifiée est source d'apprentissage, ici source de compréhension et donc chance de découverte. La difficulté de l'élève peut-être considérée comme une chance par le maître pour comprendre ce qui n'est pas compris et comprendre comment cela n'est pas compris. Cette difficulté est à intégrer dans sa didactique. En ce qui concerne le rééducateur, la difficulté est à considérer comme une demande d'aide sans que le destinataire soit identifié par l'enfant.

Les inconvénients existent aussi :

- elle bannit les différences entre individus ;
- elle suppose une adaptation de l'enfant à un projet ;
- elle néglige les interactions entre les différentes origines de la difficulté scolaire (familiale, personnelle, sociale, culturelle, etc.).

La conception de l'évolution du Moi présente des spécificités qui peuvent faire obstacle au sein de l'institution : elle se centre sur l'affectif et l'identité de l'enfant; elle introduit du doute dans un univers centré sur la programmation des contenus; elle ne garantit pas son efficacité; elle réclame, au moins pour un temps, la situation duelle adulte □ enfant; elle ne s'origine pas dans un savoir académique constitué mais dans la relation.

La situation duelle est rare dans l'institution. Nombreux sont les textes qui suscitent le travail en groupes, voire en petits groupes mais jamais en relation duelle. Il semble que cette modalité pose problème aux représentants de l'institution. Au delà des problèmes juridiques qui se posent lorsqu'un adulte est seul avec un enfant, cette modalité introduirait du jeu dans les pratiques scolaires et se centrerait sur un individu particulier. Cette centration est recommandée dès le collège afin d'accompagner les élèves en difficulté. L'adulte en relation duelle accéderait, peu ou prou, à l'intimité d'un être pour comprendre les raisons de ses interdits. De fait, en pénétrant la vie privée, il empiète sur des prérogatives familiales et privées. La distinction entre les espaces privés et publics serait effacée voire abandonnée.

Le bas âge des élèves de l'école primaire est un obstacle ou un fantasme d'obstacle. Cette migration d'un enseignant dans cet espace peut inquiéter l'institution et les parents : les dérives seront plus difficiles à identifier et les effets néfastes sont connus. Que va faire l'enseignant de ces informations ? Il disposerait d'un pouvoir qui fait quelques fois défaut aux parents eux-mêmes. Le rééducateur ne peut garantir son rôle qu'en respectant le cadre rééducatif et une charte déontologique. Avec le psychologue scolaire et le médecin scolaire, il fait partie des rares professionnels à pouvoir rester en tête à tête avec l'élève.

³³⁴ BACHELARD (Gaston), op. cit.

La fonction démocratisante

L'aide apportée³³⁵ par les rééducateurs est plus largement répartie que celle prodiguée par le psychanalyste dans son cabinet. L'aide des rééducateurs s'adresse à des familles qui ne font pas appel aux "psy". L'école est un espace révélateur des problèmes des enfants, notamment ceux qui peuvent être masqués par les dynamiques familiales. Quelles que soient les origines des problèmes, tous aboutissent à des conséquences cognitives néfastes pour les apprentissages. Le rééducateur est un professionnel qui peut limiter l'amplification des problèmes des enfants qui les conduiront à être exclus de l'école. Le rôle important du rééducateur se situe dans la relation qu'il noue avec l'enseignant : ce lieu est favorable à l'élaboration de l'aide à l'enfant en difficulté. Le rééducateur joue une fonction de médiation entre l'enfant et les parents. Il se situe au lieu du symptôme entre parents et enseignant. Son outil principal est sa capacité à entendre.

Le psychanalyste Philippe THIEFAINE attribue aux rééducateurs une fonction démocratisante originale en facilitant l'accès aux aides prodiguées par les thérapeutes. De fait, ils se trouvent associés à leur fonction tout en précisant la particularité de leur statut. L'auteur désigne le territoire du rééducateur comme celui du symptôme. La fonction médiatrice est détaillée d'une façon asymétrique : avec l'enseignant il est un professionnel au service de l'enfant et de la relation avec lui (il est sous-entendu que de la qualité de relation dépendra la réussite de son travail), avec les parents, il est un médiateur particulier (il évoque des difficultés familiales sans être thérapeute et sans être enseignant).

Lutter contre l'échec scolaire

L'échec scolaire n'est pas qu'un échec pédagogique³³⁶ : il est au carrefour de difficultés intra-personnelles, intra-familiales et interpersonnelles. Le rééducateur agit sur les difficultés intra-personnelles et interpersonnelles. Son travail vise à limiter le risque de chaos intérieur. Le rééducateur accompagne la personne de l'élève dans la reconnaissance de ses difficultés. En lui faisant dépasser la peur d'échouer, le rééducateur soutient l'enfant face au risque d'apprendre. Il est un « compagnon de l'élève dans sa pratique d'échec ». Le rééducateur manifeste la volonté politique de l'institution de venir en aide à l'enfant en difficulté.

Jacques CHARPENAY rappelle la problématique complexe de l'échec scolaire. Le rééducateur accompagne l'élève pour pénétrer son système d'échec. Il lui faut donc suffisamment s'identifier à lui pour prendre sa place. Il est en devoir de développer cette capacité; il ne serait pas impossible qu'elle lui soit reprochée comme par exemple, en lui faisant tenir le rôle du mauvais objet de l'institution, celui qui prouve l'échec. Une expression de cette identification serait le maintien du rééducateur dans une position ambiguë d'interlocuteur incontournable (il est membre de l'équipe éducative) mais repoussé pour sa mission envers les élèves en difficulté (il s'attache aux élèves qui

³³⁵ AREN 39, "Entretien avec Philippe THIEFAINE," *Envie d'école* n°8 (1996) : p 12

³³⁶ CHARPENAY (Jacques), "Lutter contre l'échec scolaire," *Envie d'école* n°9 (1996): p 21.

mettent l'institution en échec). La position du rééducateur dans l'institution s'apparente à celle de l'élève en difficulté : il est présent, support d'attention mais révélateur de l'échec donc déprécié. De fait, il lui est nécessaire de comprendre les attaques qu'il subit pour comprendre celles que subit l'élève en difficulté. Cette ambiguïté, condition d'exercice professionnel, se redouble d'une injonction paradoxale : comme le précise Jacques CHARPENAY le rééducateur représente la volonté de l'institution. Comment peut-on représenter une volonté et s'identifier à un élève en échec ? Comment peut-on comprendre que l'institution confie une mission si importante aux rééducateurs sans soutenir davantage ces agents ? Cette ambiguïté fragilise l'action des rééducateurs et explique l'usage de la notion d'entre-deux. La contre partie symbolique de ce double langage résiderait dans la demande de reconnaissance, comme si les rééducateurs attendaient que les responsables de l'institution scolaire se dévoilent. Une première réponse est apportée aux remarques émises plus haut par Jacky POULAIN.

Lutter contre la peur d'apprendre

Que redoutent les enfants qui n'apprennent pas ? ³³⁷ Est-ce du côté de l'objet du savoir (les dangers de connaître des secrets interdits, avoir accès à des pouvoirs faisant accéder à un changement de statut non-désiré), c'est-à-dire l'interdit de savoir ou du côté de la pensée (réveil des peurs anciennes liées aux carences éducatives), la peur d'apprendre. Serge BOIMARE rappelle que FREUD montre que la possibilité de transgression, de dépassement des interdits est inhérente à l'activité intellectuelle. Par la curiosité et la libération de l'intelligence, il est possible d'opérer des retours sur les non-dits et les silences de son éducation. Les élèves en échec massif ont vécu des événements familiaux dont il a fallu détourner l'investigation intellectuelle. L'intelligence a fonctionné en secteur. De même, l'accès à une culture peut être une transgression d'un milieu familial. Il n'est pas rare de rencontrer des enfants qui n'éprouvent pas de difficulté face au savoir mais refusent la démarche d'apprentissage. La confrontation avec le doute, la suspension du jugement et la recherche sont repoussées. La frustration passagère de ce moment de doute provoque la dispersion et réactive des peurs anciennes ancrées dans les thèmes de la mort ou de la sexualité. Ces élèves se protégeront en agressant leur fonctionnement intellectuel et la situation d'apprentissage. Deux cibles seront valorisées, la pensée avec une mise en court-circuit par l'agitation ou l'endormissement, le cadre, en agressant le matériel, l'enseignant ou l'exercice. Trois comportements existent :

- Les enfants qui étouffent ces peurs : ils sont conformistes, inhibés ou passifs. Ils évitent l'inquiétude en se retirant. Le fonctionnement intellectuel aboutit à des déficiences. Ils ont la tête vide, ils manquent de curiosité. Leur appareil conceptuel est atteint : les capacités baissent (mémoire, attention, concentration, jugement). Envers eux, la rééducation devrait leur permettre d'exprimer dans un cadre sécurisant et sécurisé ces peurs inhibantes.
- Le groupe d'enfants le plus important est constitué par ceux qui se débarrassent de leurs peurs en coupant le fil de la pensée dès l'apparition d'une tension. La malaise

³³⁷ BOIMARE (Serge), "Des enfants qui n'apprennent pas" *Envie d'école* n°10 (1997): p 10-14.

est projeté sur l'entourage en exprimant un dénigrement : « C'est pourri ! ». Ne pouvant traiter avec les forces internes débordées, ils placent l'ennemi à l'extérieur. Deux comportements distincts existeront. La sexualisation excessive des supports de l'enseignement (lettres sexualisées, formulations détournées, etc.) offre l'avantage ; par la perversion des exercices scolaires, d'une protection et d'une illusion de la maîtrise de la situation. Cette sexualisation n'est pas à confondre avec une capacité créative ou une facilité d'association d'idées. Elle est la manifestation d'une présence excessive de peurs liées au sadisme et à la castration. Il sera difficile à l'enseignant de maintenir la bonne distance avec ces élèves qui confondent proximité avec excitation, et éloignement avec abandon. Les relations avec l'enseignant rencontreront la séduction, le chantage et l'opposition. Ces enfants seront souvent agités, instables et excités. Ces manifestations tant langagières que motrices ne feront pas douter de leur intelligence. Hélas, ils décevront les espoirs des enseignants qui tenteront de dépasser le lien direct au savoir. La violence sera aussi utilisée pour éviter le malaise d'apprendre, elle est libératoire. La recherche intellectuelle qui suppose souplesse de la pensée et attente sera perçue comme persécutoire : le doute réactive la frustration. Toute confrontation avec le doute (nouvelle règle de grammaire, changement de code, nouvelle règle, etc.) est une remise en question intolérable. Les garçons constituent principalement cette population. Le cadre scolaire et ses lois seront vécues comme des atteintes à leur identité sexuelle, à leur virilité. Leur corps est utilisé comme une carapace, expression de leur virilité, pour lutter contre les risques de la pensée; ils aimeront les films violents et d'horreur, les super héros et les sports violents. Le rééducateur saura apaiser ces enfants en leur permettant d'agir en replaçant en avant l'intentionnalité des actes après la nécessaire libération des pensées qui briment et persécutent. L'instauration du cadre rééducatif et son maintien par le rééducateur sans être détruit pas l'agitation sera le plus simple moyen à mettre en œuvre.

Parmi ces enfants, il en existe certains qui essaient de composer avec leurs peurs. Leurs raisonnements sont aberrants, altérés ou détournés de leur finalité: leurs inquiétudes pénètrent les exercices de mathématiques ou de conjugaison. Ils manifestent des troubles de la personnalité plus profonds. Le rééducateur devra porter une attention plus grande quant à la profondeur des troubles. Si une action rééducative n'est pas pertinente, les premières rencontres pourront constituer l'espace favorable à une prise de conscience chez les parents afin qu'une action thérapeutique soit envisagée. Si l'action rééducative est à engager, un doute pourra subsister quant à sa légitimité. Néanmoins, si elle est nécessaire à la prise de conscience des difficultés chez les parents, sa mise en œuvre peut être justifiée, dans la mesure des places disponibles.

Il est évident que le rôle de l'instituteur face à ces élèves sera difficile à tenir. Au lieu de susciter l'intérêt, la motivation et le dépassement, la situation scolaire suscite la violence et alimente les craintes internes. Le rôle constructeur de l'enseignant est transformé en rôle destructeur.

La première réponse est dans l'abandon des méthodes qui ont suscité l'échec.

L'objectif n'est pas de rechercher une remise à niveau, objectif en accord avec les attentes professionnelles de l'enseignant, mais de réconcilier l'enfant avec la pensée et l'apprentissage. Le pari est important : il faut le persuader que la pensée est un autre outil pour se libérer des inquiétudes. La pensée peut passer du camp des persécuteurs dans celui des protecteurs.

L'auteur, de part son expérience auprès d'enfants en grande difficulté, illustre et explicite les rôles complémentaires de l'enseignant et du rééducateur face à l'absence de désir d'apprendre. Sa contribution est précieuse car elle ne renvoie pas dos à dos les professionnels mais éclaire leur commune intention sans confondre les rôles.

Ce parcours des idées et des auteurs plutôt favorables à la rééducation ne doit pas nous dispenser d'entendre les critiques émises à son encontre. Leur compréhension est une condition de l'exercice intellectuel honnête.

Les représentations critiques de la rééducation

Nous utiliserons essentiellement quatre rapports pour collecter les critiques : le rapport « Enquête sur le dispositif d'aide aux enfants en difficulté » rédigé par Jean Louis DUCOING en 1987, celui d'Alain MINGAT de 1990 « Les activités de rééducation G.A.P.P. à l'école primaire » et ceux de l'Inspection Générale « Les Classes d'Intégration Scolaire » de 1995 et « Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté » de 1996. Il seront présentés et critiqués dans l'ordre de leur apparition. Ceci permettra de prendre la mesure des différents mobiles qui ont justifié ces enquêtes.

Afin de faciliter la rédaction nous pourrions être amenés à nommer les rapports par le nom de leur rédacteur ou leur rapporteur.

Le rapport DUCOING

Précisons d'emblée pour lever toute ambiguïté que le rapport DUCOING n'est pas disponible dans son intégralité : seul le Ministère en dispose. Un résumé a été édité par la F.N.A.R.E.N. Nous nous servons de ce document.

L'enquête DUCOING a été l'outil qui a permis au ministère de proposer la mutation des G.A.P.P. en R.A.S.E.D.

Très diplomatiquement l'auteur remarque que le fonctionnement des G.A.P.P. reste très dépendant des I.E.N. : « Enfin, les IDEN qui assurent le contrôle des institutions ne sont pas tenus de partager une doctrine commune »³³⁸. J. L DUCOING constate la présence d'un modèle commun de rééducation : « Il est apparu qu'un modèle commun parcourait tous les groupes : « [...] une phase d'observation – dépistage précède [...] un examen plus approfondi des enfants en difficulté »³³⁹.

Une critique est développée autour du terme de « prise en charge » qui laisserait entendre une décharge du maître de la classe : il n'en est rien. Les maîtres réclament

³³⁸ DUCOING (J L) op. cit., p 24

³³⁹ Ibid., p 24

avant tout une aide qui leur permette de comprendre les enfants. Leur attente vis-à-vis de l'aide psychopédagogique, celle du R.P.P., est dans une action en amont des apprentissages, afin « [...] d'aider les élèves à acquérir une attitude plus réceptive et constructive devant ce que leur offre la classe »³⁴⁰. L'auteur remarque, dans les réponses des enseignants, « [...] un parallélisme des résultats de la prise en charge »³⁴¹ entre celle du R.P.P. et celle de la classe d'adaptation. Très vite il prend ses distances avec un amalgame des fonctions en précisant que « Ce qui est commun à tout cela, c'est le point de départ : l'échec scolaire »³⁴².

Néanmoins, J. L. DUCOING n'évite pas de rappeler la critique importante : « [...] on pointe un des noyaux du malentendu à propos du G.A.P.P. : l'enquête révèle que ni dans ses objectifs, ni dans ses effets, ni, [...] dans l'attente des enseignants, il n'est centré prioritairement sur les acquis scolaires »³⁴³. Cette remarque explique en partie la centration qui sera opérée sur l'élève en définissant les aides sous la forme de dominantes dans le texte du 9 avril 1990. Le rapport précise que les champs d'intervention des G.A.P.P. et des C.M.P.P. sont différents. Cette remarque est de grande importance car elle signale que les fonctions et le rôle des G.A.P.P. sont bien identifiés et ne recoupent pas ceux du secteur médico-psychologique. Le G.A.P.P. est reconnu comme une structure interne à l'école.

La conclusion trace les grandes lignes du futur R.A.S.E.D. La prise en charge de l'échec scolaire doit être double – pédagogique et psychologique – et ces compétences doivent être disponibles à l'école. Une aide des maîtres est souhaitée afin qu'ils puissent mieux comprendre les difficultés des élèves. Il est même rappelé, qui en doutait !, que les maîtres ne veulent pas être dépossédés de leur rôle d'enseignant.

En fin de rapport, trois recommandations sont énoncées :

- maintien de l'appartenance des G.A.P.P. au milieu scolaire,
- maintien de la qualité de la formation,
- maintien de la double prise en charge, G.A.P.P. et classe d'adaptation.

Jean Louis DUCOING a été entendu par l'administration car toutes ses remarques ont été reprises dans le texte de 1990. Hélas, malgré la levée des ambiguïtés de fonctionnement par le texte de 1990, d'autres sont apparues en raison de l'usage du terme de dominante qui n'a pas été compris. Selon, Marcel DUHAMEL, Directeur des écoles, il fallait l'entendre « en compréhension et non en extension »³⁴⁴.

³⁴⁰ Ibid., p 26

³⁴¹ Ibid., p 26

³⁴² Ibid., p 26

³⁴³ DUCOING (J L) op. cit., p 26

³⁴⁴ Propos tenus lors de la présentation du rapport de l'Inspection Générale sur les fonctionnements des R.A.S.E.D. en décembre 1996 à Suresnes au Centre de formation C.N.E.F.E.I.

Ce rapport est très descriptif et ne stigmatise aucun acteur de la prévention. C'est sa qualité et sa limite. Ne voulant faire de tort à personne, il reste trop imprécis. Avec le temps, et à la lumière des rapports suivants, il est possible de voir poindre une faible critique contre la rééducation relationnelle. Elle n'est pas évoquée, comme s'il fallait éviter les sujets conflictuels. De même, aucune critique n'est émise quant à la part prise par les I.E.N. dans la mise en place des G.A.P.P. Tout compte fait, le rapport de J-L DUCOING est la chronique annoncée de la disparition douce des G.A.P.P.

Le rapport MINGAT

Ce rapport a provoqué une levée de boucliers dans le monde enseignant et suscité des articles enflammés dans la presse tel celui paru dans le Monde de l'Education³⁴⁵. Deux raisons principales en sont la cause : il portait un avis négatif sur les rééducations en prenant à contre-pied les opinions communément partagées et utilisait une méthodologie statistique difficile à aborder et extérieure à la culture scolaire. Ceci dit, sa lecture est intéressante et son propos est original.

Une précision s'impose d'emblée : les résultats analysés concernent les rééducations engagées à l'école élémentaire et particulièrement dans les cours préparatoires (CP) d'un seul département (la Côte d'Or) et sur le plan strictement scolaire.

Très honnêtement, l'auteur précise ces limites sans pour autant en tirer de conséquences. Tout d'abord, il n'est pas sûr qu'il faille évaluer la rééducation à ce niveau de la scolarité où se cristallisent toutes les craintes des acteurs du système éducatif (parents, enfants, enseignants et ministère). L'année de CP était et est toujours perçue comme le moment de vérité (dramatisé à outrance) de la scolarité d'un élève : un échec à ce moment serait le pronostic d'une scolarité contrariée. De plus, les attentes des élèves et des parents étant importantes, aucun enseignant de CP n'est « détendu » cette année ; la tendance est plutôt à la quête des signes de défaillance. Une certaine « angoisse » est perceptible chez tous. Le CP est perçu par beaucoup comme le temps unique pour apprendre à lire. Un échec serait fatal. Il n'est pas encore commun de penser que l'apprentissage de la lecture dure tout le temps du cycle 2 : c'est-à-dire qu'il débute avant l'entrée au CP et continue après. Ainsi, le choix de ce niveau aggrave de fait les avis qui seront portés. Il n'est pas interdit de penser que chaque lecteur aurait aimé détenir la solution « magique » de l'échec de certains élèves au CP. La déception n'en sera que plus grande. Enfin, l'enquête reste à mener en maternelle pour vérifier si la rééducation n'est pas plutôt un outil de prévention que de réparation. D'une certaine façon, le dernier rapport de l'Inspection Générale répond à cette question.

Si l'auteur néglige légitimement le fait que tous les enfants originaires de la Côte d'Or valent bien ceux d'autres régions, il n'est pas sûr que cet argument joue pour les rééducateurs. Nous avons pu constater qu'un certain effet était imputable aux centres de formation. Il n'existe pas un rééducateur type représentant tous les rééducateurs mais la formation subie modélise des générations de rééducateurs. Il n'est donc pas exclu que les rééducations engagées – dont nous ne connaissons pas les modalités – soient de types suffisamment variés pour faire accéder les résultats à un niveau de généralité suffisant.

³⁴⁵ LAURENT (Evelyne), Un rapport explosif sur les G.A.P.P., Le Monde de l'Education, Décembre 1990, pp 52 et 53.

Et pour finir avec ce premier train de remarques, se focaliser strictement sur les résultats scolaires revient à s'imposer des œillères. Bien que l'objectif de toute rééducation soit de favoriser l'efficacité scolaire d'un élève, ce qui n'est contesté par personne, il ne faut pas croire que seules les difficultés scolaires sont à travailler pour améliorer le travail scolaire des élèves. Il est évident que la rééducation provoque des effets qui dépassent largement la vie scolaire d'un enfant comme cela a été signalé plus haut. Certaines rééducations restaurent profondément la personne. L'enfant n'est pas un être qui peut se décomposer au gré des spécialistes qui l'entreprennent. Cette évaluation aurait demandé une étude bien plus élaborée surtout en raison de la définition d'indicateurs fiables.

Plus loin, l'auteur confesse ne pas avoir distingué les différents types de rééducation – R.P.P. et R.P.M. – en supposant d'une part que les pratiques réelles sont « probablement » mixtes³⁴⁶, d'autre part que l'offre locale n'est pas suffisante et que les décisions ne feraient pas preuve d'une « très grande fermeté disciplinaire ».

Ces procès d'intention ne manquent pas de piment. Confondre les rééducations signifierait une méconnaissance de la rééducation à cette époque : si les aides étaient distinguées, les difficultés devaient l'être aussi. Supposer que l'offre locale ne puisse pas garantir de disposer de toutes les possibilités relève d'un truisme mais accuser les G.A.P.P. de ne pas procéder à un choix sérieux relèverait de la diffamation. Ce manque de disponibilités ne peut être imputé aux réseaux eux-mêmes mais à l'employeur. Enfin, il n'est pas sûr que l'on puisse confondre les difficultés des élèves, certaines sont plus délicates à lever.

Alain MINGAT remarque que seul l'âge est un critère discriminant quant au choix des élèves. Nous devons avancer plus loin dans l'analyse. Si les élèves en retard sont davantage représentés dans la population des élèves en rééducation c'est, pour une bonne part, soit parce qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'une aide spécialisée auparavant soit parce que leurs difficultés ont pris une connotation scolaire à l'arrivée au CP – avant elle n'était pas « handicapante ». Les inspecteurs généraux montreront en 1996 que les garçons sont plus nombreux en rééducation que les filles. Cette différence ne doit pas inquiéter le lecteur : le décalage de développement entre les deux sexes explique ce phénomène³⁴⁷.

Un long développement est consacré à l'effet négatif produit par la durée de la rééducation : pendant le temps rééducatif, l'élève n'est pas en classe, il ne peut donc plus poursuivre ses apprentissages. L'auteur s'attarde en détaillant cette critique en avançant deux arguments :

« [...] l'effet des rééducations doit être considéré comme le solde entre l'impact probablement positif des actions de rééducation elles-mêmes et les impacts négatifs associés, dont celui, automatique, de la diminution du temps d'enseignement dans la classe »³⁴⁸.

³⁴⁶ MINGAT (Alain), op. cit., p 519.

³⁴⁷ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., p 50.

L'effet négatif serait moindre lors des rééducations collectives. Des effets d'étiquetage sont mis à contribution pour expliquer une faiblesse des effets des rééducations :

« Il est patent que l'enfant qui est admis en rééducation est identifié comme un élève « à difficultés ». Ce type d'étiquetage, dont on sait qu'il est généralement porteur d'effets négatifs tant sur la perception des maîtres que sur les acquisitions des élèves, peut inconsciemment entraîner chez le maître des exigences moindres vis-à-vis de l'élève et chez l'enfant lui-même un plus grande réticence à mobiliser énergie et ténacité pour apprendre et réussir ».

Parmi les commentaires apportés pour étayer sa thèse, l'auteur, après avoir mentionné l'effet aggravant contenu dans la nécessité d'une rééducation longue, associe action personnalisée et thérapie :

«...[...]si la rééducation est conduite sur un mode individuel [...] [cela] signifie que l'élève a un besoin spécifique sans doute plus proche d'une thérapie »³⁴⁹.

Le marquage serait moins prégnant en rééducation collective. Les risques des effets Pygmalion seraient moindres lorsque enseignant et rééducateur développeraient une mauvaise collaboration.

Les propos sont de première importance. Ils remettent en cause des conceptions véhiculées dans les G.A.P.P. et les R.A.S.E.D. et des pratiques qui s'accommodent de l'habitude. La durée est un réel problème en rééducation. L'auteur remarque avec une pertinence clairvoyante que le temps passé en rééducation ne se rattrape pas. Cela ne signifie pas qu'il soit perdu pour l'élève. Hors ubiquité, la solution ne réside que dans l'organisation. La rééducation serait dénigrée pour sa place. A-t-elle sa place à l'école ? Comme l'expliquent J-J GUILLARME³⁵⁰ et Mara SELVINI PALAZZOLI³⁵¹, la rééducation à l'école assume un rôle particulier et unique qui tient autant de son inscription dans l'école, des techniques qu'elle utilise et des objectifs qu'elle poursuit. Il n'est pas possible de faire émigrer la rééducation scolaire à l'extérieur des murs de l'école sous peine de la dénaturer.

S'il ne faut se réjouir de la perte de temps de classe, que penser de l'intérêt et de l'efficacité du maintien d'un élève en difficulté dans un lieu qui n'est qu'échec pour lui sans apporter une aide conséquente ? La durée de la rééducation doit être la plus courte possible et surtout ne pas se calquer sur le temps scolaire³⁵². Autant dire que l'action rééducative doit se dérouler dans le temps bref (sans supprimer une étude préalable) et donc ne peut être assimilée à une psychothérapie.

S'il est probable que des effets d'étiquetage s'associent à l'action rééducative, il n'est

³⁴⁸ MINGAT (Alain), op. cit., p 543.

³⁴⁹ MINGAT (Alain), op. cit., p 545

³⁵⁰ GUILLARME (J-J), op. cit.

³⁵¹ SELVINI-PALAZZOLI (Mara), op. cit.

³⁵² GUILLARME (J-J), op. cit., p 145.

pas exclu qu'elle soit seule dans ce cas. Quelle action éducative échappe à ces effets ? Agiter ces risques n'apporte aucune explication, d'autant plus qu'ils n'ont pas été prouvés par des relevés expérimentaux comme l'admet l'auteur, mais sans se l'adresser : « [...] on se contente souvent d'invoquer leur présence pour rendre compte d'effets pervers dans des situations ordinaires d'observation »³⁵³.

Enfin, il est décevant de voir suggérée une assimilation entre rééducation individuelle et thérapie. Cette confusion est très courante dans le monde enseignant qui manifeste une crainte de la relation duelle. Elle serait antinomique avec la relation pédagogique habituelle. Il faut voir, dans cette confusion, un effet de la forme scolaire. Elle a exclu ce type de rapports pour des motifs économiques et afin d'éviter les risques de la relation à deux. Les phénomènes de transfert et de contre-transfert sont difficiles à maîtriser. En supprimant les occasions, on supprime les risques. Logiquement, les actions collectives sont valorisées et les effets pervers de l'étiquetage sont oubliés, comme s'ils ne concernaient que les individus. Il est très surprenant, voire paradoxal – dans le sens premier d'opposé à l'opinion commune – de lire que le désaccord enseignant – rééducateur limite les effets Pygmalion. Tous les textes officiels recommandent une collaboration entre le maître et le rééducateur. Seraient-ils dans l'erreur d'une façon aussi permanente ? Trois raisons permettent de dénouer ce paradoxe :

- une opposition entre les deux éducateurs assure à l'évidence l'annulation de tout effet Pygmalion mais ne garantit pas d'un effet contre-Pygmalion où l'un penserait et ferait ce qui entrave l'action de l'autre,
- une mauvaise collaboration signifie peut être l'assurance que les éducateurs n'ont pas noué une alliance pour se « liguier » contre l'enfant et lui reprocher d'être en difficulté,
- cette « opposition » entre éducateur justifierait une mise à l'écart du G.A.P.P. hors de l'école car il est plus difficile d'être en accord lorsque l'on est éloigné.

Accordons nous avec les textes officiels qui, forts de leur bon sens, savent que la collaboration n'est ni la soumission à l'effet Pygmalion ni l'alliance des éducateurs contre l'enfant. Il aurait été stimulant de rechercher les effets positifs d'étiquetage autant chez les enfants que chez les enseignants, lorsque les rééducations ont permis aux enfants de retrouver le chemin de la classe.

Reconnaissons à l'auteur un goût pour la provocation – qui réussit à atteindre son but si l'on se souvient de l'effet médiatique produit □, et un sens aigu de la maîtrise des évaluations quantifiées. Hélas, une plongée dans la réalité rééducative aurait permis d'affiner certaines remarques et d'augmenter la pertinence du propos. Certaines propositions de l'auteur impliquent de profondes modifications qui remettent en cause la conception de la prévention et plaident en faveur d'une « élimination » de la rééducation alors qu'elle a prouvé son intérêt là où elle pouvait déployer son action. Ceci n'interdit pas de l'améliorer ! Une enquête plus équilibrée, moins à décharge, aurait permis d'entendre les critiques et d'en tirer profit. Les auteurs du rapport, tout comme nous, aspirent à

³⁵³ MINGAT (Alain), op. cit., p 546

conforter leurs remarques en écrivant que « [...] les résultats présentés proviennent d'une recherche particulière et demanderaient à ce titre à être corroborés par d'autres travaux »³⁵⁴. Il nous serait agréable de les lire lorsqu'ils paraîtront.

Evelyne LAURENT, en rapprochant les propos d'Alain MINGAT « de ces temps de prévisible contrainte budgétaire »³⁵⁵ radicalise les conclusions : « Si en effet, les G.A.P.P. sont si nocifs, comment ne pas les supprimer ? »³⁵⁶. S'il est légitime de poser cette question, admettons qu'elle n'était et n'est toujours pas à l'ordre du jour. La virulence de l'article n'est que l'effet de l'agacement qui a été ressenti par les membres des G.A.P.P. constatant qu'ils sont si mal compris.

Le rapport de l'Inspection Générale sur les Classes d'Intégration Scolaire

Ce rapport ne concerne pas en propre les rééducateurs et le R.A.S.E.D. Il interpelle plutôt les maîtres C.A.P.S.A.I.S. E et D. Malgré ceci, le rapport expose une recommandation au Directeur des écoles qui a troublé les rééducateurs :

« La distinction entre actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique et actions d'aide spécialisée à dominante rééducative pourrait être supprimée, ce qui aurait pour conséquence de conduire les maîtres G (ex. rééducateurs) à prendre en charge les actions de prévention et d'adaptation aux cycles I et II. »³⁵⁷

Les auteurs prétendent que la distinction est formelle « et met l'accent sur les stratégies plutôt que sur les objectifs ». Il s'agit en fait de recentrer le travail des maîtres G sur des objectifs pédagogiques. Conscients de leur effet, la prudence guide leurs propos lorsqu'ils écrivent qu'« un tel dispositif reste un modèle théorique qui ne peut être mis en œuvre avant qu'une étude approfondie n'ait été conduite sur la situation réelle que connaissent actuellement les élèves en grande difficulté dans les classes »³⁵⁸. Cette dernière remarque met en lumière l'appellation commune aux maîtres E et G d'actions à dominante, ce qui n'est pas le cas pour les psychologues scolaires. Nous devons donc nous interroger sur les autres actions conduites par le rééducateur qui seraient mineures, celles qui ne sont pas à dominante rééducative. Les actions de prévention, les temps de concertation et les temps d'échange complètent les actions à dominante rééducative sans poser aucun problème. Néanmoins, des actions d'adaptation, pédagogiques en somme, engagées par le rééducateur l'exposeraient à certaines difficultés.

Ce n'est pas parce qu'il peut les engager qu'il serait opportun de les lui demander. Est-il pertinent de former un enseignant à la rééducation pour lui demander de mettre en

³⁵⁴ MINGAT (Alain), op. cit., p 548

³⁵⁵ LAURENT (Evelyne) op. cit., p 52

³⁵⁶ Ibid., p 53

³⁵⁷ *Rapport de l'Inspection Générale, Les classes d'intégration scolaires, op. cit., p 41.*

³⁵⁸ Ibid., p 41.

œuvre des actions d'adaptation ? Par exemple, l'alternance d'aide rééducative puis l'aide pédagogique par le rééducateur auprès du même enfant seraient une source de confusion pour l'élève : il pourrait s'interroger sur l'identité du professionnel face à lui, d'autant plus que cette problématique identitaire réduit déjà les potentialités cognitives de nombreux élèves accueillis en rééducation. La multiplication des rôles d'un professionnel rend caduque toute tentative d'établissement d'un cadre d'action fiable. Si cette identification du professionnel n'était pas importante pour l'enfant, nous pourrions imaginer un enseignant multiforme : pédagogue, infirmier, rééducateur, psychologue, etc. Cette limitation des rôles professionnels ne relève pas d'un obstacle corporatiste ou d'une logique dépensière mais s'inscrit dans la démarche de tout professionnel qui doit s'interdire des actes pour ne pas brouiller l'image de sa fonction. Sans une identification fiable, son action n'est plus spécifique : cela est attendu par l'utilisateur lui-même. Il souhaite savoir à qui il a à faire. Dans la réalité, il est fort rare qu'il reste du temps aux rééducateurs pour faire autre chose que des rééducations et leurs évaluations.

Il faut admettre que la proposition de l'Inspection Générale est audacieuse et offre des gains économiques certains. Tout lecteur comprend aisément qu'il faut agir pour que certains élèves qui sont en grande difficulté soient aidés. Mais cette solution ne peut raisonnablement régler « le problème délicat de la situation en suspens des classes de perfectionnement »³⁵⁹. Notre remarque sur la disparition symbolique du terme « rééducateur » dans la circulaire du 9 avril 1990 trouve confirmation dans ce rapport. Les rééducateurs n'existent plus, ils ne sont que maîtres G. La simplicité de la dénomination permettrait un usage « en extension » de leurs compétences qui s'étendraient jusqu'à admettre dans leur pratique des objectifs pédagogiques. Il ne leur reste plus qu'à ressembler à leurs collègues maîtres E.

Hélas, il semble que cette proposition répond davantage à une nécessité économique de suppléer au manque de maîtres E qui eux-mêmes compensent le nombre insuffisant de maître D. La pénurie de maîtres spécialisés (plus 8000 en 1996, toutes options confondues) conduit l'administration à émettre des propositions d'urgence qui remettent en cause l'identité professionnelle de nombreux enseignants, comme ici les rééducateurs, ailleurs les enseignants débutants dans des C.L.I.S. Si ces recommandations sont appliquées en l'état, il faut repenser la formation des maîtres G. Que leurs actions soient davantage orientées vers des objectifs pédagogiques reste de l'ordre du possible, mais exiger d'eux de ne pas faire ce qu'il ont appris relèverait d'un gaspillage de compétences. En évoquant la distinction R.P.P. et R.P.M., Jean Claude BARAT proposait une issue à ce conflit entre pédagogie et thérapie : « Le R.P.P. travaille sur le pédagogique [...]. Le R.P.M. travail autour du pédagogique[...] »³⁶⁰. Devons-nous croire qu'il ne fallait pas les supprimer et les fondre en une option G unique ? Devons-nous imaginer un maître G double tantôt R.P.P., tantôt R.P.M. ? Espérons que cette critique n'augure pas d'un retour au tout pédagogique du début du siècle et de ses échecs.

³⁵⁹ Rapport de l'Inspection Générale, Les classes d'intégration scolaires, op. cit., p 41.

³⁶⁰ BARAT (Jean Claude), op. cit., p 142.

Le rapport sur les R.A.S.E.D. (dit rapport GOSSOT) ³⁶¹

Signalons que ce rapport est le résultat d'une enquête approfondie qui a attiré l'attention autant des rééducateurs que des I.E.N. Nous ne retiendrons que les aspects les plus saillants qui nous intéressent ici.

Préambule à l'analyse

Les raisons ne manquent pas de lire avec acuité le rapport de l'Inspection Générale de l'Education. Hormis le souci constant de maintenir une veille institutionnelle, le parcours de ce document malgré son ancienneté indique des tendances profondes de l'institution scolaire. Le rapport présente un tableau contrasté de la mise en place des R.A.S.E.D. et suggère des modifications en indiquant des rappels à l'ordre puisque des dérives sont mentionnées. Sans émettre d'opinions sur les décisions futures qui seront prises au moment opportun, il est légitime de soumettre ce rapport à la critique.

Nous montrerons, dans la limite des informations dont nous disposons, que certains préjugés défavorables sont confirmés par l'analyse faite des observations recueillies par les inspecteurs. De même, il est flagrant que l'institution manifeste, au travers des propos des rédacteurs, une gêne voire des lacunes dans la formation et la gestion du dispositif R.A.S.E.D. et particulièrement vis-à-vis des rééducateurs, maîtres spécialisés CAPSAIS G chargés des aides à dominante rééducative : l'usage de la périphrase n'est pas innocent. Enfin, une meilleure connaissance tant de la pluralité des actions que de la fonction particulière des rééducateurs serait un préalable favorable à leur perfectionnement ou à leur transformation.

Remarques préalables sur la méthodologie et l'échantillonnage utilisés

A la demande des rédacteurs du rapport, il a été décidé de procéder à la constitution d'un échantillon en fonction des caractéristiques de la réalité des implantations des R.A.S.E.D. : zones rurales, zones urbaines, diversité des régions. Il est remarquable que les rédacteurs du rapport aient pris à la lettre la demande du Directeur des écoles ³⁶² : l'Inspection Générale a, de part ses statuts, une liberté enviée par de nombreux membres de la fonction publique ; elle peut choisir à sa guise ses modalités et ses thèmes d'enquête, tel n'a pas été son choix. Les rédacteurs font donc référence explicitement à la commande pour s'expliquer : « Les attendus de la lettre du Directeur des écoles invitent à prendre en compte quelques situations départementales pour constituer le champ de l'étude. » ³⁶³. Il est intéressant de poursuivre la lecture du courrier pour comprendre les

³⁶¹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, non publié, 1996.

³⁶² Extrait de la lettre de commande : « Il me serait particulièrement utile de connaître sur ce point l'analyse de l'Inspection Générale fondée, par, exemple, sur l'examen de quelques situations départementales. »

³⁶³ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit., p 8

intentions de cette enquête et, au-delà de celles-ci, mesurer l'importance qu'il faut accorder à l'évaluation régulière du système éducatif et de ses acteurs : évaluation nécessaire et légitime. Le Directeur des écoles exprime ouvertement ses craintes sur le risque « d'éclatement complet du réseau »³⁶⁴ en raison des diversités de fonctionnement.

Le choix réalisé présente l'intérêt de reconnaître la diversité des lieux d'exercice sans toutefois garantir sa représentativité. Les R.A.S.E.D. sont majoritairement implantés dans les zones urbaines. Bien qu'il ne faille pas s'en satisfaire, les difficultés scolaires et les remédiations engagées s'adaptent à des genres particuliers : chaque zone d'action comporte des spécificités originales. Les problèmes liés à l'isolement et à la dissémination des lieux culturels et éducatifs ne sont pas une constante de la prise en charge des membres des R.A.S.E.D. Admettons que les effets dévastateurs des délocalisations sauvages des entreprises, du chômage et de la misère tant culturelle que sociale, constituent une constante de l'environnement des rééducateurs et de leurs collègues des R.A.S.E.D. Il est plus que probable que l'environnement façonne, voire conditionne, les pratiques spécialisées. Ainsi, si l'enquête souhaitait rendre compte, même d'une manière dynamique, des modalités de fonctionnement des R.A.S.E.D., il était possible de rechercher des critères plus objectifs d'un échantillon représentatif en empruntant des méthodes statistiques. Tel n'a pas été le cas puisque « La représentativité absolue et certainement illusoire, n'a pas été recherchée »³⁶⁵. Si le choix statistique avait été opéré, les zones urbaines auraient été sur-représentées³⁶⁶. L'équipe des inspecteurs généraux a préféré la diversité sans souci de représentativité statistique :

« Un échantillon de dix départements, présentant une certaine diversité, a été retenu. On y trouve des régions assez contrastée, certaines fortement urbanisées, d'autres comportant de vastes zones rurales »³⁶⁷.

Plus loin, leur choix est justifié :

« Cet échantillon correspond à un choix raisonné, visant à couvrir des situations dont la spécificité des caractéristiques peut influencer sur la mise en place des réseaux d'aides spécialisées. ».

Nous pouvons en conclure que le choix fut déterminé par d'autres impératifs comme il est suggéré dans cette précédente citation : la mise en place des R.A.S.E.D. est différente en fonction des lieux d'activité. Il serait utile de vérifier ce postulat et cette hypothèse.

Ce questionnement sur les critères de définition de l'échantillon fait peser une hypothèque sur la valeur des résultats et des conclusions du rapport, d'autant plus que des remarques individuelles sont élevées au rang de généralité sans garantie aucune. A la page 29, une opinion émise par un inspecteur de circonscription est placée en pendant d'une remarque des inspecteurs généraux comme si cet individu exprimait ce qui était

³⁶⁴ Lettre du Directeur des écoles à Monsieur le Doyen des l'Inspection Générale du 21 juin 1995

³⁶⁵ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. p 8

³⁶⁶ En page 22, à propos des implantations : « Si le dispositif a perdu son caractère excessivement urbain, il reste encore beaucoup à faire pour que tous les élèves bénéficient des aides des réseaux ».

³⁶⁷ *Ibid.*, p 8

pensé par tous : « L'inadaptation des formations R.P.P. et R.P.M. est flagrante pour ce type de travail ». A la page 42, une déclaration devient « révélatrice » de la dérive de l'aide à dominante rééducative : « Quand on arrive aux apprentissages, je passe l'enfant au maître E car je ne sais pas faire ». Cette alternance d'analyse globale, comptable, et d'approche clinique augmente davantage la suspicion qu'elle n'apporte de confirmations aux analyses. Le mélange des constatations objectives et le recensement des opinions ou des sentiments font courir le risque de confirmer la « véracité » de ses préjugés. Enfin, et pour clore cette critique sur la méthodologie employée, il est regrettable que seuls trois inspecteurs de circonscription et deux directeurs dans chaque département sur un total de neuf aient répondu à un questionnaire. Il était possible d'utiliser l'informatique et des logiciels spécialisés dans le dépouillement d'enquêtes afin de recueillir les avis de tous les inspecteurs et tous les directeurs : des nuances auraient été détectées. Il est encore plus regrettable que des enseignants exerçant en classe et très souvent à l'origine des signalements au R.A.S.E.D. ne soient pas consultés. Si la mise en place des R.A.S.E.D. doit prouver son efficacité, c'est d'abord en direction des élèves et donc, en premier lieu, elle doit être patente pour leurs premiers interlocuteurs que sont les enseignants ordinaires. Les modalités d'enquête pèchent par une faible légitimité scientifique et une approche trop hiérarchique de la mise en place des R.A.S.E.D.

A plusieurs reprises, le rapport émet des critiques sur l'aide à dominante rééducative. Nous vous proposons d'examiner les arguments afin d'appréhender la conception qui s'en dégage.

Le sentiment de spécialisation

Une remarque suppose une hiérarchie entre les niveaux de spécialisation des aides. Il est rapporté qu'« un inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires résume bien les observations formulées à ce sujet : de manière un peu diffuse, le sentiment demeure qu'un maître E est moins spécialisé qu'un maître G ou un psychologue scolaire, et la classe d'adaptation reste souvent indépendante »³⁶⁸. Les inspecteurs généraux élèvent ce sentiment au rang d'avis général, prenons-le comme tel, bien qu'une réserve soit de rigueur.

Plusieurs hypothèses permettraient d'expliquer ce sentiment. Premièrement, il peut être reçu comme une reconnaissance de la spécificité de leurs approches – ce que nous doutons ! Deuxièmement, il peut indiquer une distance dans les pratiques sans préjuger de leurs opportunités au sein de l'institution – en ce sens il confirmerait l'écart existant entre les aides rééducative, « psychologique » (celle du psychologue scolaire) et pédagogique. Troisièmement, il sous-entendrait un détachement des maîtres G et des psychologues scolaires de la vie scolaire en les désignant – les stigmatisant – comme des spécialistes importés – ici, nous retrouvons, sous une forme allusive, le sentiment partagé par ces deux acteurs de la faible connaissance (reconnaissance) de leur travail au sein de l'école, bien qu'un inspecteur A.I.S. ait, de part ses fonctions, l'occasion régulière de rencontrer et de travailler avec les psychologues scolaires, notamment en C.D.E.S. Enfin, il est probable que ce sentiment soit l'expression inversée d'un manque de connaissance

³⁶⁸ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. p 12

de ces actions.

Sans vouloir interpréter à outrance cette opinion, il est légitime de s'interroger sur les conséquences qu'elle pourrait susciter. Si ce sentiment est considéré comme négatif, il engage une remise en cause de la légitimité de la présence de ces deux acteurs au sein de l'école : leur place serait dans des structures spécialisées, ils n'auraient pas leur place au sein du R.A.S.E.D., car telles ne seraient pas leurs missions. La dérive de la structure spécialisée externe à l'école serait à craindre. Complémentairement, il leur est adressé une réprimande afin qu'ils estompent la spécialisation de leur image.

La résistance au changement

Les inspecteurs généraux signalent une résistance au changement de la part des maîtres G :

« Dans cette période de passage à un dispositif d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, de nombreuses résistances sont venues des maîtres G qui tenaient à perpétuer leurs pratiques de rééducateurs en psychopédagogie ou en psychomotricité utilisées dans les anciennes structures GAPP. Travailler plus étroitement avec le maître de l'élève « aidé » ainsi qu'avec les maîtres de l'école est apparu assez novateur et a été vécu parfois comme une contrainte »³⁶⁹.

Toute profession est sujette à combattre le changement. Cette résistance est d'autant plus grande que les formations sont absentes et les missions imprécises. Le passage du G.A.P.P. au R.A.S.E.D. dépasse de loin le changement d'appellation. Si l'opposition existe, nous pouvons être sûr que la nouveauté de la demande est perçue. Néanmoins, faut-il réserver cette critique aux maîtres G qui, à l'occasion, retrouvent leur dénomination de « rééducateurs » ? Il ne serait pas faux d'avancer que cette résistance est partagée – dans quelle proportion ? – par les maîtres des classes. Ces derniers sont décrits dans le texte fondateur des R.A.S.E.D. comme les acteurs premiers de la prévention³⁷⁰, avec qui les maîtres G collaborent pour apporter leur concours. Sont-ils, d'emblée, sans accompagnement, aptes à assumer ce recentrage de la prévention autour d'eux ? Il aurait été donc pertinent d'interroger les maîtres des classes pour vérifier les effets induits par le passage de la logique de structure des G.A.P.P. à la logique systémique des R.A.S.E.D. Admettons cette résistance dont l'existence n'est pas à remettre en cause.

Peut-on en estimer l'ampleur ? Si elle est générale, il est nécessaire de s'interroger sur les causes, sinon, elle concourt à la nécessaire diversité des personnes sans obérer le fonctionnement général. Par ailleurs, il reste à interroger les processus qui auraient été engagés pour passer des G.A.P.P. aux R.A.S.E.D. Gardons en mémoire la jeunesse de ce changement qui n'est apparu que six ans avant l'enquête.

Il est mentionné l'effort des départements interrogés en matière de formation : « D'une manière générale, une politique soutenue de formation continue a été appliquée

³⁶⁹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. p 12

³⁷⁰ Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 : « // faut rappeler que la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une pédagogie différenciée. »

dans l'ensemble des départements »³⁷¹. Nous retrouvons dans le questionnaire remis aux inspecteurs AIS des questions relatives à la formation continue. Les réponses ont permis de qualifier l'ampleur des efforts engagés par les acteurs départementaux mais, hélas, aucune indication chiffrée ne permet de mesurer cet effort. Une information sur les durées et les contenus de formation, rapportés au nombre de maîtres spécialisés, aurait été utile pour corroborer cet avis. La consultation des plans de formation du département du Rhône de 1989 à 2000 permet d'illustrer la politique départementale. Elle fait apparaître une irrégularité de l'offre de formation au cours des 12 années étudiées. Le potentiel de formation (rapport de l'offre de formation sur le nombre des rééducateurs) fluctue de 5 à 60%.

Paradoxalement, les inspecteurs généraux nuançaient précédemment ces propos en évoquant « des phases de lenteurs préjudiciables à une véritable dynamique de changement »³⁷² quand il est question de « l'application du nouveau schéma de fonctionnement des réseaux ». Ainsi, nous pouvons associer tous les acteurs institutionnels à cette résistance au changement sans présager d'une intention volontaire de freiner l'installation de ce nouveau dispositif. Ne pourrions-nous pas nous satisfaire de l'idée d'une résistance partagée ? Rappelons, qu'il ne serait pas rare de rencontrer des G.A.P.P. qui avaient déjà mis en expérimentation cette démarche partenariale entre les membres du G.A.P.P. et les enseignants des classes. Il serait abusif de croire que cette nouvelle définition de la participation des maîtres spécialisés serait née ex nihilo : un texte officiel n'a pas ce pouvoir de création ; il est nécessaire, au préalable de sa parution, que les commissions rédactrices s'enquissent des conditions de réalisation et des chances de mise en place.

Les départs des maîtres G

La création des R.A.S.E.D. est mise en corrélation avec une diminution de postes de maîtres G : « Un premier constat global apparaît avec netteté : depuis la création des réseaux en 1990 [...] le nombre de postes de maîtres G a diminué de manière assez significative. »³⁷³. Une certaine hétérogénéité est relevée entre les départements. Cette baisse n'affecte pas les candidatures puisque « les stages de psychologues scolaires et de maîtres G [...] recueillent une adhésion encore assez forte »³⁷⁴. Une explication, avancée par les inspecteurs d'académie, est proposée pour comprendre ce hiatus entre

³⁷¹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. p 20

³⁷² Ibid. p 12

³⁷³ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit., p 14. Dans le département du Rhône, les maîtres G qui quittent la fonction deviennent pour 31% adjoint, 29% psychologues scolaires, 28% secrétaires de CDES ou CCPE et 6% maîtres formateurs. Nous observons aussi dans une analyse plus fine des postes retrouvés, seuls 22,5% retournent sur un poste ordinaire. Les autres restent dans le secteur spécialisé. Il semble évident que le choix du spécialisé soit définitif pour la grande majorité des rééducateurs.

³⁷⁴ Ibid. p 15

l'offre, la demande et la baisse des postes :

« Certains d'entre eux regrettent, en même temps, que les contraintes financières les aient amenés à réduire le nombre de départ en stage, malgré les besoins de formation existants. Ils considèrent en outre que les postes E sont plus faciles à pourvoir et répondent plus immédiatement aux besoins signalés, d'autant que l'adaptation, plus pédagogique, est mieux comprise par les enseignants que la rééducation. »³⁷⁵ .

Plus loin, les auteurs s'interrogent :

« En revanche, la situation des spécialités psychologues et maîtres G retient l'attention. Il est surprenant de constater que le nombre relativement conséquent de personnels formés s'érode considérablement, et ne se retrouve pas lorsqu'on effectue le décompte des professionnels en exercice »³⁷⁶ .

Paradoxalement, les auteurs remarquent que les stages de spécialisation ouverts aux futurs maîtres G attirent les candidats. Ils rapportent que les inspecteurs d'académie pensent que les enseignants comprennent peu la rééducation. Une explication est apportée quant à cette fuite des maîtres G : ils reprendraient des postes de titulaires mobiles pour des raisons financières. Cette fuite, qu'il serait souhaitable d'évaluer davantage, est un indicateur de malaise évident. Comment admettre sans s'interroger que des enseignants qui se sont investis dans une formation qui touche autant la personne, la quitte uniquement pour des raisons financières ? Marie-Françoise CROUZIER indique, en rapportant les résultats de son enquête, que « Le premier motif de ce choix professionnel est de l'ordre d'une recherche intellectuelle et personnelle » et que « Le conseil numéro un [donné à un enseignant qui aurait le projet de devenir maître G : c'est moi qui souligne] est de travailler, de faire un travail sur soi, d'acquérir des connaissances »³⁷⁷ . Une étude approfondie resterait à mener pour connaître les mobiles réels qui poussent ces rééducateurs à revenir sur leur choix. Il est probable qu'ils n'ont pas trouvé dans l'institution la reconnaissance auxquels ils aspiraient et avaient droit. Si l'institution forme des personnels, il serait cohérent qu'elle crée les conditions pour qu'ils puissent exercer. Sans cette congruence, le maintien du rééducateur sur son poste relève soit du militantisme soit du « masochisme ». Ne serait-il pas plus pertinent d'interroger les enseignants pour savoir ce qu'il savent de la rééducation ? Faut-il comprendre une technique pour admettre un professionnel ? Jean Louis DUCOING livrait un avis contraire en 1987 lorsqu'il souhaitait la présence de techniciens compétents aux côtés des enseignants³⁷⁸ .

D'autres explications peuvent être avancées quant à la baisse des postes G. Tout d'abord, cette dernière pourrait être le résultat d'une désaffection in situ de la fonction – les maîtres G ne trouveraient plus cette fonction attractive soit en raison de contraintes

³⁷⁵ *Ibid.*, p 15

³⁷⁶ *Ibid.*, p 15

³⁷⁷ CROUZIER (M F), op. cit., p 128.

³⁷⁸ DUCOING (J L), op. cit., p 27.

trop fortes (financières, grand nombre d'écoles à couvrir, mauvais découpage des zones³⁷⁹ et manque de budgets affectés aux frais de déplacement³⁸⁰), ensuite, cette baisse pourrait être le résultat mécanique du non-remplacement de tout départ d'un rééducateur d'un R.A.S.E.D. par un départ en stage comme le laissent supposer les inspecteurs d'académie, et enfin, en raison du manque de connaissance de ce travail dans les écoles. Dans ce cas, nous serions contraints d'étudier l'hypothèse d'un certain rejet de la pratique rééducative, de la part des enseignants des écoles, en vertu de l'incompréhension qu'elle susciterait. Nous nous garderons de croire en la toute puissance des enseignants qui auraient le pouvoir de dicter les quotas de recrutement aux inspecteurs d'académie. S'il est vrai que la rééducation n'est pas comprise, il serait urgent de la promouvoir davantage dans la mesure où l'institution veut la conserver. De plus, est-il pertinent de faire disparaître une fonction sous prétexte qu'elle est mal comprise ? Si telle est l'explication, nombreux sont les métiers et les pratiques qui sont voués à la disparition sans procès d'évaluation. Les heures de l'innovation et de la recherche sont comptées, l'uniformisation progressera ! Il est fort probable que toutes ces explications se cumulent dans un magma incertain et seule l'explication énoncée est visible, rendue visible. Néanmoins, admettons la tendance constante de toute l'institution à ne pas défendre ce qui s'écarte de la norme : la marge borne, gêne, mais est lieu d'interrogation à la fois.

La situation des maîtres spécialisés qui quittent la fonction rééducative

L'analyse détaillée des parcours professionnels des rééducateurs R.P.P. et R.P.M., et maîtres G du département du Rhône montre des trajectoires différenciées.

Il est évident que ces sorties de la fonction sont influencées par les formations initiales :

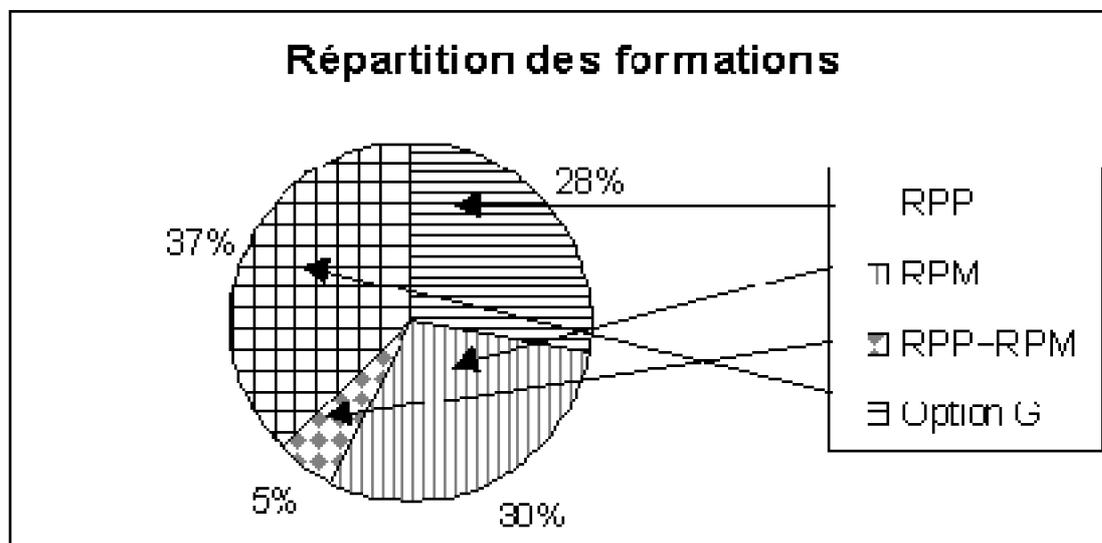
Spécialisation	Nombre
R.P.M.	12
R.P.P.	21
Option G	4
Inconnue	2
Total	39

Sur 39 maîtres spécialisés en rééducation, nous observons que les anciennes appellations sont majoritaires. L'avantage de l'âge peut-être avancé. La fonction G est récente et ne fournit pas les plus gros bataillons pour le départ.

³⁷⁹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. : Les inspecteurs généraux reconnaissent une réelle difficulté en page 28 : « Par ailleurs, la définition des zones d'intervention prioritaires pose souvent des problèmes délicats à traiter, faute de critères de référence suffisamment précis ».

³⁸⁰ Ibid., en page 22, nous lisons un constat et un aveu : « La nécessité des déplacements effectués par les personnels vient encore renforcer la situation moins favorisée des secteurs ruraux ». En page 15 « Lors de l'enquête sur le terrain, il n'a pas été rare d'apprendre que plusieurs maîtres G avaient repris, pour des raisons financières, un poste de titulaire mobile au sein d'une brigade »

La répartition des formations entre les différentes spécialités est assez équilibrée dans la population du département du Rhône.



L'étude des dossiers professionnels met en évidence une tendance forte quant aux déterminants à l'accès à la fonction de psychologue scolaire.

Trajectoires (ancien □ nouveau)	Nombre
R.P.M. □ Secrétariat	4
R.P.P. □ Secrétariat	6
Option G □ Psychologue scolaire	1
R.P.M. □ Psychologue scolaire	1
R.P.P. □ Psychologue scolaire	8
R.P.M. □ Adjoint	5
R.P.P. □ Adjoint	6
Option G □ Adjoint	2
R.P.P. □ PMF	2

La fonction R.P.P. prédestinerait davantage à la fonction de psychologue scolaire. C'est avec surprise que nous prenons acte de cette réalité statistique, partielle mais réelle, que les enseignants davantage spécialisés en pédagogie sont plus attirés par la fonction de psychologue scolaire.

Dans le rapport de l'Inspection Générale, il n'est que rarement mentionné une défense de cette mission rééducative malgré sa description et sa promotion dans les textes officiels. En revanche le rapport décrit la volonté des politiques départementales d'intégrer massivement les maîtres E dans les réseaux. En page 15, si les psychologues scolaires et les maîtres G sont signalés au titre de « spécialité », tel n'est pas le cas des maîtres E, bien que le texte de 1990 précise qu'ils mettent en œuvre des actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique : leur spécialité n'est pas mise en avant. Ne

tenons-nous pas une explication : un choix aurait été délibérément fait – consciemment ou inconsciemment – des postes E sur les postes G. Les inspecteurs d'académie rappelaient précédemment la facilité et l'immédiateté de la mise en place de ces postes. La politique de mise en place des réseaux s'est traduite par un recentrage sur les fonctions pédagogiques des R.A.S.E.D. en repoussant les autres membres. Cette hypothèse permettrait de comprendre a fortiori les résistances mentionnées plus haut. De plus, la fonction pédagogique des maîtres E, mise en œuvre avec des outils spécifiques mais néanmoins connus, a l'avantage d'être comprise d'emblée, ou au moins acceptée, par les enseignants des classes sans que les identités professionnelles délimitent leurs territoires.

La formation spécifique des personnels

Les rédacteurs s'attardent sur ce thème crucial lorsqu'il s'agit d'engager une nouvelle politique : la formation des personnels. La mise en place des réseaux a été l'occasion dans les départements d'ouvrir des formations spécifiques facilitant tant l'identification des nouvelles attentes que la mise en œuvre des exigences incluses dans le texte fondateur des R.A.S.E.D. Un avis sur la participation opère une distinction entre les engagements respectifs des différents membres des R.A.S.E.D. :

« Plusieurs inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires mentionnent une faible participation des psychologues scolaires à ces formations, une participation moyenne des maîtres G et une forte participation des maîtres E »³⁸¹.

Nous retrouvons encore ici une opinion élevée au rang de constat. Celle-ci permet d'inférer que « l'objectif de construire des équipes de professionnels chargées d'organiser l'aide spécialisée aux élèves en difficulté se trouve d'emblée compromis »³⁸². Au-delà de ce risque de culpabilisation des personnels qui sembleraient faiblement investis dans ces nouvelles formations, il serait intéressant de consulter les plans de formation des dits départements afin de vérifier l'enthousiasme et la pertinence des stages offerts. Certains réseaux évoquent :

« Certes, plusieurs membres des réseaux ont exprimé le regret de voir leur demande souvent repoussée, ou ont souligné parfois le manque de propositions de stages spécifiques. Cependant, ces données confirment les observations déjà formulées par les inspecteurs chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires une certaine réserve des personnels spécialisés, notamment des psychologues scolaires, à répondre favorablement aux actions qui leur sont proposées. »³⁸³.

Il est probable que les formateurs étaient au pire autant en découverte que les membres des R.A.S.E.D. au mieux suffisamment informés pour créer ces formations nouvelles.

L'étude des plans de formation du département du Rhône apporte quelques

³⁸¹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit. p 20

³⁸² Ibid., p 20

³⁸³ Ibid., p 55

éclairages, même partiels. Une récurrence des thèmes est flagrante et n'assure pas de priorités comme le rapportent les inspecteurs généraux :

Thèmes	Occurrences
Analyse de la pratique	5
Polyvalence du rééducateur R.P.M., R.P.P.	5
Les médiations en rééducation, la rééducation, ses supports et ses outils	2
Le RASED, son identité et sa place dans l'institution, l'identité professionnelle	2
Echange non verbal avec l'enfant	2
Diversité des origines culturelles, Mise en œuvre de la technique d'aide à l'explicitation, Les entretiens dans le cadre de l'aide rééducative, Analyse de la demande d'aide pour le R.A.S.E.D., Une nouvelle approche du handicap à l'école, Approche cognitive des difficultés du langage, Quelles aides spécialisées à l'école, Explicitation et stratégies d'apprentissages Enseignants A.I.S., Sensibiliser aux droits de l'enfant membres des R.A.S.E.D., Voix, corps, communication, La programmation neurolinguistique, Le RAS et les problèmes institutionnels, Thérapies familiales - Analyses systémiques, Développement Neuro-Psycho-Physiologique de 0 à 6 ans. ³⁸⁴	1

Nous pouvons avancer que les rééducateurs sont en questionnement sur les exigences de leur métier notamment en ce qui concerne les phénomènes de transfert, de contre-transfert ³⁸⁵ et de situation institutionnelle au sein de l'école. Les spécificités des aides sont plusieurs fois en question. A part exception, rares sont les occasions où les stages s'adressent à tous les membres du R.A.S.E.D. De plus, aucun n'invite les autres partenaires institutionnels (enseignants, IEN, membres des CMP, etc.). D'autres occasions existent comme les actions de formation en circonscription mais la densité de réflexion est moindre ; l'objectif est plus fonctionnel que prospectif. Il était donc nécessaire d'interroger les plans de formation pour mesurer les efforts engagés par les inspections académiques et sortir de la langue de bois.

Une attention particulière porte les inspecteurs à évoquer le thème de l'évaluation :
« Enfin , très peu nombreux sont les personnels des réseaux ayant participé à un stage sur l'évaluation. Est-ce un désintérêt de leur part ou, comme l'indiquent certains, parce que l'enthousiasme pour la participation à ces stages se trouve

³⁸⁴ Les titres des formations ont été regroupées pour faciliter la mise en page.

³⁸⁵ en référence à la circulaire du 30 octobre 1989, BOEN n°45 du 14 décembre 1989, page 3005 ; « bien que ces phénomènes soient moindres que dans la prise en charge d'élèves déficients intellectuels, toute relation de personne à personne sollicite ces mouvements psychologiques, d'autant plus quand elles sont duelles. »

« affecté par le petit nombre de propositions offertes ? »³⁸⁶. « En revanche, on observe une meilleure adhésion aux stages qui ne sont pas spécifiques aux personnels des réseaux. L'analyse des commentaires montre que des personnels spécialisés participent à des actions proposées aux autres maîtres du premier degré, « lorsque l'accès nous est autorisé », mentionnent certains, mais surtout, nombre d'entre eux insistent sur leur engagement dans des formations spécifiques hors de l'institution. Un large éventail de thèmes, parfois ésotériques, est exposé (entretien d'explicitation, processus d'influence et de manipulation, supervision clinique, etc.), avec un corollaire le regret exprimé de ne pas trouver ce type de stages dans l'Education nationale. Certains personnels sollicitent une formation spécifique à l'adaptation et l'intégration scolaires, sur les différentes théories concernant l'échec scolaire, dans les domaines relationnel, systémique et cognitif. »³⁸⁷. « Manifestement, la formation continue de ces personnels pose un problème général qui mérite attention. Si l'institution scolaire n'a pas à répondre aux multiples attentes, parfois discutables, de certains enseignants spécialisés, elle ne peut toutefois pas négliger, totalement les formations spécifiques qui peuvent l'aider à traiter les problèmes qu'elle rencontre. »³⁸⁸.

Les inspecteurs généraux livrent des critiques acerbes alors que « d'une manière générale, une politique soutenue de formation continue a été appliquée dans l'ensemble des départements »³⁸⁹. Dans cette même page 20, ils écrivent :

« D'autre part, l'intitulé des stages, lorsqu'il est énoncé, fait apparaître des thèmes qui ne traduisent pas une spécificité centrée prioritairement sur la préparation à la mise en place et au fonctionnement des réseaux ; il en est ainsi des stages consacrés à « l'analyse de la pratique », d'autres à « la psychanalyse à l'école » ou encore à « l'identité professionnelle ». Cette brève énumération pourrait apparaître réductrice et caricaturale si elle n'exprimait pas souvent des préoccupations extérieures à l'objet spécifique de la formation prévue. ».

Nous apprécions le verbe persifleur qui sied aux critiques. Il n'aurait pas été déplacé de poursuivre en énonçant les thématiques qu'il fallait engager. Après ce constat définitif, l'apport de l'Inspection Générale aurait intéressé les formateurs. Hélas, la critique tarit le conseil. Nous ne pouvons croire que seule la connotation « psychologique » des intitulés rebute les enquêteurs. La psychologie est familière de l'éducation depuis suffisamment longtemps pour ne pas alarmer ses visiteurs notamment grâce au Plan LANGEVIN-WALLON.

La lecture de ces intitulés peut être interprétée d'une manière plus positive, tout en reconnaissant qu'un intitulé ne fait pas un stage. Au-delà de toute validation des contenus, il est compréhensible, voire pertinent, que soient proposés aux membres des R.A.S.E.D. des stages centrés sur l'analyse de la pratique. Le métier de rééducateur est à

³⁸⁶ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, op. cit., p 56

³⁸⁷ Ibid., p 56

³⁸⁸ Ibid., p 56

³⁸⁹ Ibid., p 20

la croisée d'enjeux : ceux de la pédagogie, du soin et de l'éducation parentale : un rééducateur est avant tout un médiateur actif. La rééducation permet aux acteurs éducatifs, par la médiation qu'elle crée □ le cadre rééducatif □, de retisser les liens facilitant la reprise du travail scolaire de l'élève. Les maîtres G sont donc, de part leur situation institutionnelle, confrontés quotidiennement à des glissements de leur statut. Il leur est difficile et coûteux de maintenir leur position de tiers entre l'enfant, l'enseignant et les parents. Cette situation subit aussi des phénomènes d'alliances complexes, propres à toute relation humaine, dont les conflits font partie. L'analyse de la pratique est donc l'occasion pour ces professionnels de prendre ou restaurer la distance nécessaire afin de maintenir un espace garantissant la professionnalité des acteurs. D'autres appellations existent □ groupes BALINT, groupes de contrôle ou groupes de supervision □ il est prévisible qu'elles auraient attiré l'ire de l'Inspection Générale. Tous ont leur origine dans le suivi psychologique. Signalons que les I.E.N. de terrain n'ont pas manifesté ces réticences.

Les stages sur l'identité professionnelle peuvent sous-entendre des questionnements internes aux membres des R.A.S.E.D. La mise en place de ces réseaux suppose un réaménagement des identités professionnelles afin que les missions de chaque membre puissent se dérouler correctement. Un nouveau membre apparaît, le maître E et un autre, le maître G, disperse ou condense - c'est selon les avis - ses prédécesseurs R.P.P. et R.P.M.. Proposer un temps de réflexion alors que les repères institutionnels changent n'apparaît pas d'emblée incongru. Ces stages peuvent être l'occasion de tracer une nouvelle géographie des territoires professionnels sans éviter le dessin des zones communes.

Les stages sur la thématique de la psychanalyse à l'école sont surprenants dans ce contexte. S'il est intéressant dans l'absolu de réfléchir aux apports de la psychanalyse dans le domaine de l'éducation – Sigmund FREUD et Anna FREUD n'ont pas ménagé leurs peines en ce domaine – il est nécessaire de s'informer davantage quant aux contenus développés. Il n'est pas improbable qu'un effet d'annonce ait été recherché par les promoteurs des stages. Néanmoins, il est légitime de rester vigilant à certaines des dérives probables des pratiques des enseignants spécialisés, d'autant plus qu'ils sont nouveaux ! L'école retire sa pertinence de son originalité : elle est un lieu d'éducation, séparé, spécifique et étranger aux pressions de la société (autant que faire se peut). Elle doit se garder de se transformer en lieu clos ou de soin car telle n'est pas sa mission ; ils existent par ailleurs. Si l'approche psychanalytique peut être critiquée comme toute autre approche psychologique, il serait abusif de lui dénier une pertinence lorsque son discours porte sur l'éducation (Cf. Françoise DOLTO). La lecture de cet intitulé provocateur ne permet pas d'apporter un avis sur la pertinence de la formation.

Les modalités de prise en charge

La prise en charge individuelle

L'enquête s'oriente sur les modalités de prise en charge pour constater des particularités chez les maîtres G :

« La prise en charge individuelle demeure la pratique quasi générale des maîtres G (89,5 %). L'intervention directe dans les classes semble correspondre à une technique également fréquente (60,5 %), et plus utilisée en ZEP que dans les autres secteurs. Très peu de maîtres G utilisent le travail en petit groupe. »³⁹⁰ .

Cette tendance de la rééducation individualisée est confirmée en page 39 où un tableau permet de prendre la mesure des trois types d'intervention :

« Les maîtres G interviennent prioritairement en prise en charge individuelle mais, dans plus de la moitié des réseaux, les actions se font aussi en petits groupes. Il s'agit de l'application stricte – mais peut-être un peu restrictive – de la circulaire du 9 avril 1990. »

Une nuance est apportée vis à vis des prises en charge en petits groupes.

Les modalités de prise en charge peuvent être analysées sur deux plans distincts. Tout d'abord, elles seraient la réponse professionnelle d'un maître G face à une difficulté rencontrée. Ses compétences professionnelles seraient la garantie de ses choix. Il est commun de penser que dans le passé les aides des R.P.P. et des R.P.M. étaient majoritairement individuelles (ceci resterait à prouver par une enquête vouée à l'inutilité car seules seraient collectées les opinions qui par essence sont invérifiables). La reconduction de ce mode pourrait laisser croire à une poursuite de pratiques sans lien avec le nouveau rôle attendu, celui du maître G : il faudrait inventer un outil pour mesurer l'importance relative des différentes prises en charge. De plus, elles posent un problème pratique difficile à résoudre :

« En outre, le retrait même momentané, de l'élève hors de sa classe pour des séances avec le maître E ou le maître G, pose le problème, rarement résolu, du rattrapage des séquences pédagogiques perdues. »³⁹¹ .

La solution la plus radicale serait de déplacer toutes les aides spécialisées hors temps scolaire. Si le rattrapage des séquences est évité de fait, d'autres difficultés apparaissent : les maîtres E et G peuvent être ressentis comme des personnels extérieurs à l'Education Nationale, des spécialistes de l'aide qui doivent s'isoler pour travailler – le fantasme du complot plane sur ce choix. Un glissement risquerait de s'opérer de l'aide spécialisée vers le soin, et donc du normal sur le pathologique. De plus, le temps de scolarisation de l'enfant serait rallongé, ce qui n'est ni possible, ni souhaitable.

Dans la pratique, pour le maître G, ce retrait ne dépasse pas une heure par semaine, déplacement compris. Le temps à rattraper est minime et, compte tenu des difficultés éprouvées par l'élève, il y a fort à parier que l'aide prodiguée compense le temps de retrait. Néanmoins, il est nécessaire que l'enseignant soit vigilant à ne pas faire porter ce retrait sur les mêmes champs disciplinaires en cours d'année.

Ces modalités entretiendraient une critique courante dans l'école quant à la trop grande proximité du rééducateur avec le psychothérapeute :

« Nombre d'inspecteurs soulignent l'existence, dans les prises en charge individuelles des maîtres G, d'une dimension psychothérapique marquée. Cette

³⁹⁰ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, op. cit., p 24

³⁹¹ *Ibid.*, p 29

forme d'intervention, héritière des pratiques déviantes déjà observées dans les GAPP mais résultant aussi de certaines formations, ne répond pas véritablement aux besoins »³⁹².

Cette critique est reprise plus loin : « Des réserves importantes sont formulées au sujet de l'action des maîtres G, dont les contenus et les démarches, déconnectés des objectifs des résultats scolaires, évoluent et paraissent s'éloigner du domaine pédagogique »³⁹³. La critique est filée en page 30 lorsqu'il est fait mention, en rapportant les avis des directeurs d'école, de l'analyse des difficultés au sein de la classe :

« Cette bonne collaboration est parfois ternie par la résistance – voire le refus – des psychologues scolaires et des maîtres G de s'intégrer à l'école : ils tiennent à conserver leur autonomie, tant envers leurs collègues enseignants que vis-à-vis de la hiérarchie de l'Education Nationale. »

Cet avis est pondéré par une remarque située au chapitre des divers modes d'intervention :

« Si la demande des maîtres est largement à l'origine des prises en charge des élèves, il est intéressant de constater que les conseils de cycle jouent également un rôle important dans ce domaine[...] »³⁹⁴.

Si cette critique est un truisme dans l'univers scolaire, sa véracité reste à prouver. Une opinion trop partagée peut cacher un préjugé ou un motif moins honorable. Plusieurs raisons peuvent être avancées hormis une dérive caractérisée de la part de rééducateurs qui pratiqueraient des psychothérapies sauvages. S'il s'avérait véridique que des thérapies soient engagées au sein de l'école sans information préalable et sans légitimité institutionnelle, il serait urgent de sanctionner de tels professionnels si négligents quant à leur éthique : personne ne leur demande de pratiquer de telles aides ; elles sont hors cadre et vouées à l'échec de surcroît. Un rééducateur aide un élève, sous réserve d'une institutionnalisation de sa démarche auprès de ses principaux partenaires parents, enseignants et enfant, dans la limite dessinée par la circulaire du 9 avril 1990. Dans ce texte, il n'est jamais fait mention de telles pratiques, légitimes ailleurs et engagées par des praticiens psychothérapeutes qui se consacrent à cette tâche. Les rééducateurs ne sont pas des thérapeutes, dans le sens où ce terme décrit un métier spécifique ; il n'est pas interdit que leur action apporte un bien-être à chacun des acteurs de la rééducation (fonction thérapeutique primaire).

« Il est évident parallèlement que le lieu institutionnel où s'exerce la rééducation est l'Ecole, lieu habilité à l'éducation et à l'enseignement, mais certainement pas le soin. C'est pourquoi il y a pour le rééducateur un interdit à respecter : il ne doit pas soigner, car il n'est pas habilité pour cela et parce que son lieu d'exercice n'a pas cette finalité. »³⁹⁵

³⁹² Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, op. cit., p 24

³⁹³ Ibid., p 29

³⁹⁴ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, op. cit., p 38

³⁹⁵ LA MONNERAYE (Y de), *La parole rééducative*, éd. PRIVAT, Paris, 1991, p 27

Cette dernière citation interdit toute dérive thérapeutique à la rééducation. Une critique, émise par les inspecteurs, est reprise par les auteurs concernant des dérives de la pratique rééducative : « Nombre d'inspecteurs soulignent l'existence, dans les prises en charge individuelles des maîtres G, d'une dimension psychothérapeutique marquée. »³⁹⁶

En énonçant ceci, les inspecteurs confondent, involontairement peut être, psychothérapie et rééducation. Utiliser des techniques relevant de la psychologie ne rend pas psychologue !

Si les actes sont tels qu'ils sont qualifiés, il faut admettre qu'ils sont déplacés et inopportuns. Jean-Jacques GUILLARME avait déjà mentionné cette dérive possible³⁹⁷. Néanmoins, cinq raisons essentielles interdisent la psychothérapie en milieu scolaire :

- l'école n'est pas un lieu de soin,
- ni les parents ni l'enfant ne viennent rechercher ces soins,
- le rééducateur n'a ni le droit ni les moyens de manier le transfert dans sa relation de sujet à sujet,
- le rééducateur, par ses médiations, habite l'espace potentiel avec l'enfant – il est partagé – mais il n'a pas à élucider verbalement les actes de l'enfant,
- le rééducateur a son temps et son espace comptés, il ne peut s'affranchir de la réalité.

Cette critique peut être interprétée différemment. En utilisant la formule « Cette forme d'intervention, héritière des pratiques « déviantes » déjà observées dans les G.A.P.P. mais résultant aussi de certaines formations[...] »³⁹⁸, les auteurs insinuent une mauvaise volonté chez ces rééducateurs de ne pas comprendre leur erreur. L'insinuation remonte même jusqu'aux centres de formation. Les guillemets n'affaiblissent pas l'accusation de déviance mais la souligne encore plus. Nous n'osons penser que l'accusation s'applique aux rééducateurs eux-mêmes. Alors, il faudrait donc leur confier d'autres tâches ou réformer leurs missions.

L'observation en classe

« Par ailleurs, sauf si l'enseignant souhaite une évaluation du niveau de sa classe, il semble excessif d'engager une procédure de passation de tests pour détecter les quelques cas d'enfants, d'ailleurs déjà bien connus du maître, qui ont besoin d'une aide spécialisée »³⁹⁹.

Il est difficile d'être en désaccord avec cette remarque, et ce pour plusieurs raisons. La

³⁹⁶ Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., p 23.

³⁹⁷ GUILLARME (J. J), « Education et rééducation psychomotrice », op. cit. p 150.

³⁹⁸ Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., p 23.

³⁹⁹ *Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit., p 38*

conception actuelle de la prévention des difficultés scolaires, depuis la loi d'orientation de 1989, fait référence au maître de la classe comme premier acteur de la prévention. C'est lui qui recherchera de l'aide si son action n'est pas suffisante soit au sein de la classe soit au sein du cycle, notamment auprès du R.A.S.E.D. dont l'école dépend. Toute procédure systématique de « dépistage » venant de l'extérieur sans demande du maître revient à l'invalider et désigne de fait tout enfant détecté comme relevant peu ou prou de la pathologie. Rappelons qu'il est normal d'éprouver des difficultés pendant l'apprentissage. Une conception excluant ces difficultés relève de la pathologie de son auteur.

Deux grands types de réponses peuvent être apportés par un dépistage, soit aucun enfant n'est détecté – cette procédure montre son inutilité – soit certains sont détectés – la procédure montre une efficacité mais ruine la confiance qui était postulée chez les maîtres. Si ces élèves sont véritablement « hors pédagogie » comment justifier leur maintien en classe ? Il n'est pas exclus de faire l'hypothèse d'un effet structure. Ce type de procédure recherchera toujours à prouver sa validité et sa pertinence. Nous retrouvons une pratique déjà critiquée dans certains GAPP qui avaient tendance à justifier les moyens en identifiant des élèves qui rendaient nécessaire leur action – la boucle offre / demande est bouclée.

La spécificité des aides à dominante rééducative

Nous sommes au cœur de la critique. Cette spécificité reconnue suppose une distance vis-à-vis de l'enseignant professant. Nous avons la conviction que cette spécificité relève plus d'un domaine à prospecter que d'un champ de certitudes, néanmoins des traits originaux seront mentionnés plus loin.

Les réseaux d'aides ont décliné la spécificité de chacune des aides. Les maîtres G ont décrit leur travail ainsi :

« Elles méritent une attention particulière. Selon les maîtres G, elles s'adressent à des enfants qui présentent des difficultés plus importantes, plus globales, non uniquement scolaires, et à causalité diffuse. Une description assez large est faite de troubles divers pouvant être à l'origine de ces difficultés. On mentionne fréquemment un comportement inadapté, des manifestations d'anxiété, d'agressivité ou, au contraire, d'inhibition, une attention dispersée, une immaturité globale, des troubles de la communication, des difficultés relationnelles ou psychologiques. »⁴⁰⁰.

Les rencontres régulières des maîtres G en formation nous ont permis de dégager une récurrence des difficultés rencontrées : enfants inhibés ou ne s'autorisant pas à apprendre, enfants sans limites (tout-puissants) qui refusent l'interdit fondateur, enfants sans espoir d'amélioration de leur condition, enfants victimes de la pathologie de leur famille⁴⁰¹, etc. Nous faisons le pari que les rééducateurs ont utilisé des termes courants

⁴⁰⁰ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, op. cit., p 41

⁴⁰¹ CIFALI (Mireille), op. cit., p 20 : « Chez un enfant paratonnerre comme le baptiste Dolto sa difficulté a un sens dans l'économie familiale. C'est par amour qu'il « se dévoue ». Son symptôme occupe chacun, met une sourdine à ce qui chez l'un ou l'autre membre de sa famille pourrait faire grand bruit. Il serait en réalité malade de tous. »

mais vagues au lieu de termes psychologiques et ce pour deux raisons : ne pas entretenir la caricature psychothérapeutique dont leur activité est victime, ne pas utiliser des termes qui risqueraient de les éloigner de leurs collègues maîtres des classes. Il serait légitime d'accepter une certaine imprécision d'identification des types d'enfants aidés par la rééducation d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une action sanitaire. La spécificité de leur aide relève de leur place institutionnelle unique et originale : les rééducateurs travaillent dans l'entre-deux reliant pathologie et normalité, éducation et thérapie, pédagogie et psychologie. Bien que cette situation soit inconfortable, il serait pertinent de défendre la thèse selon laquelle la rééducation scolaire choisit délibérément cette posture intermédiaire pour rendre possible une analyse, une aide voire un passage de la situation scolaire ordinaire de la classe à celle plus problématique du dénouement de la situation de l'élève en difficulté d'apprentissage. Se situant dans l'entre-deux, le rééducateur permet aux interlocuteurs et donc à l'enfant de faire jouer le problème afin que la recherche de solutions soit possible et sorte du conflit et du symptôme, et ce, quels que soient les moyens techniques mis en œuvre. L'enfant voit un espace de compréhension s'ouvrir autour de lui dans l'école sans quitter l'école. Cet espace, garanti par la posture du rééducateur (personne et cadre) évite la « pathologisation » des troubles et relie les différents partenaires désireux d'améliorer la situation scolaire de l'enfant : parents, enfant, enseignant, rééducateur, etc. sans qu'aucun n'abandonne ses prérogatives.

« Un vocabulaire souvent diversifié et des formules imagées viennent qualifier les situations rencontrées par les élèves. Un maître G estime que « l'aide à dominante rééducative concerne des difficultés scolaires dues à une histoire personnelle perturbée », un autre considère qu'une telle aide s'adresse à des enfants qui manifestent « des troubles de la sphère émotionnelle et intellectuelle avec retombées sur le plan corporel » un autre encore fait état « de souffrance psychologique par rapport aux apprentissages et se traduisant par de l'instabilité, du mutisme ou de l'agressivité »⁴⁰². « Face aux difficultés repérées, les maîtres G orientent leur intervention sur un domaine plus large que la stricte situation scolaire, intervention qu'ils justifient par le souci de rétablir les bonnes conditions de la réussite de l'élève. Ainsi, très souvent, est-il fait état d'un travail avec « l'enfant qui est derrière l'élève ». Un maître G écrit « il convient de travailler avec l'histoire de l'enfant et de donner sens au symptôme ». Les personnels d'un réseau résument bien l'aide rééducative telle qu'elle est comprise par la majorité d'entre eux : « Le maître G implante massivement ses actions en direction du désir, de la motivation, de la relation au savoir en empruntant des chemins de traverse, afin de contourner la difficulté qui est devenue lieu de souffrance pour l'enfant »⁴⁰³.

Malgré l'approximation des formules et avec une bienveillance minimale, nous devons prendre acte de la difficulté de décrire avec exactitude le profil de la spécificité de l'action rééducative. Nous rappelons l'imprécision du texte officiel du 9 avril 1990. Mais est-il nécessaire qu'un texte officiel soit davantage précis en la matière ? Ne risquerait-on pas une réduction de l'action rééducative en cas de texte très précis ! Le rééducateur exerce

⁴⁰² Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit., p 41

⁴⁰³ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, op. cit., p 41

son art dans la relation qui, par définition, ne peut se spécifier hors la rencontre. Il est parfaitement légitime que les finalités scolaires de la rééducation soient attendues, recherchées et atteintes. Inversement, il serait urgent d'apporter les précisions qui faciliteront l'identification de la rééducation scolaire.

« Le nouveau dispositif paraît plus structurant aux membres des réseaux, dans la mesure où la circulaire du 9 avril 1990 donne une définition claire des rôles et des missions de chacun. L'intégration du maître E dans l'équipe du réseau est perçue favorablement ; elle a permis de faire émerger la notion de soutien spécialisé et de dégager des possibilités pour le maître G, lequel ne travaille plus directement sur l'instrumental, mais replace l'enfant dans une problématique plus globale. »

404 .

Profitions de cette remarque pour regretter que les lieux de formation n'aient pas davantage d'occasions d'échanger les pratiques. La création d'occasions (colloques, séminaires, groupes de travail nationaux, etc.) serait une opportunité positive et permettrait de lever les malentendus inutiles.

« La présentation globale de l'aide à dominante rééducative est assez conforme à la définition donnée par la circulaire du 9 avril 1990. Il est cependant révélateur de constater, dans ces déclarations, l'absence quasi générale d'un objectif essentiel assigné aux maîtres G «la restauration de l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école ». Une telle interprétation, quelque peu réductrice, est peut-être la conséquence de la dualité formelle établie entre les deux types d'aides par le texte fondateur, dualité qui conduit à définir l'aide à dominante rééducative par ce que n'est pas l'aide à dominante pédagogique. Cette conception semble être étayée et cultivée dans les divers lieux de formation des personnels spécialisés, tant en formation initiale qu'en formation continue. » ⁴⁰⁵ .

Si ce mouvement de définition n'est pas positif, il reste celui qui est avancé en premier lorsque l'on définit une nouvelle conception. C'est sur le passé existant que sont définis la nouveauté ou l'incompris. Un deuxième stade doit suivre en s'attendant à préciser les spécificités de la nouveauté afin de lui permettre d'exister pour elle-même et non en opposition ou négation avec l'existant. La dualité pointée par les inspecteurs était remise en question dans leur précédent rapport d'octobre 1995 sur les Classes d'Intégration Scolaire où ils écrivaient :

« La distinction entre « actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique » et « actions d'aide à dominante rééducative » pourrait être supprimée, ce qui aurait pour conséquence de conduire les maîtres G (ex. rééducateurs) à prendre en charge des actions de prévention ou d'adaptation aux cycles I et II. La distinction entretenue entre ces deux types d'aides présente en effet un caractère formel et met l'accent sur les stratégies plutôt que sur les objectifs. Sa suppression devrait exiger des maîtres G une pratique centrée sur des objectifs d'apprentissages, sans pour autant que soit remise en cause la diversité des approches » ⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Ibid., p 56

⁴⁰⁵ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 42

Les auteurs auraient pu poursuivre leur réflexion à terme en supprimant la distinction opérée dans les formations : une seule option pour des actions différentes, chaque maître pouvant faire toutes les actions. Hélas, la réalité résiste aux représentations. Tous les enfants peuvent bénéficier d'une action préventive sans qu'il soit fait référence à une option précise du C.A.P.S.A.I.S. Les élèves aidés par les rééducateurs dans le cadre de l'aide rééducative ne sont pas les mêmes que ceux qui sont aidés par les maîtres E. Hormis, l'approche préventive commune, la distinction entre le pédagogique et le rééducatif ne relève pas d'une distinction formelle. Le choix d'engager l'une ou l'autre action relève d'une stratégie concertée en équipe de R.A.S.E.D. correspondant à l'action la plus préférable pour l'élève. Si les approches sont diverses, c'est en raison d'un impératif d'efficacité. De plus, est-il possible de former des personnels aussi polyvalents ? Nul n'est tenu à l'impossible sauf quand son action est impérieuse, ici, nous n'en voyons ni l'urgence ni la pertinence.

Le rapport poursuit en décrivant les présupposés de l'action rééducative.

« En conséquence, les maîtres G inscrivent leur action dans ce champ conceptuel, et analysent en priorité les composantes psychologiques des difficultés, en ne retenant, pour leur intervention, que les aspects qui ont trait aux manifestations de la personnalité et de l'affectivité de l'enfant, et en laissant plus ou moins de côté tout ce qui concerne la psychologie des processus cognitifs. »

407 .

Il est vrai que l'approche cognitive est peu développée dans les R.A.S.E.D. et encore moins en rééducation. Ce constat, hormis une réflexion sur la pertinence de son usage, pourrait être suivi de modifications des référentiels de compétence des C.A.P.S.A.I.S. Le développement de cette approche limiterait et légitimerait, a contrario, l'approche psychologique.

Tout naturellement les rédacteurs évoquent une dérive de l'aide à dominante rééducative :

« La priorité donnée au traitement psychologique des difficultés sous un angle spécifique et, corrélativement, la négligence manifestée à l'égard du travail sur les apprentissages et les activités proposées par l'école, traduisent une certaine dérive de l'aide à dominante rééducative. Les maîtres G prennent en charge des élèves en situation difficile par le biais privilégié de la psychologie à dominante clinique, ce qui les conduit à se démarquer de la mission qui leur est confiée, la réussite scolaire de l'élève, pour se consacrer exclusivement au mieux être de l'enfant. »⁴⁰⁸ . **« Ce glissement serait compréhensible si, comme il est souvent énoncé dans les principes de ce type d'aide, « l'enfant allant mieux pour lui-même, il est désormais disponible pour les apprentissages ». Mais les pratiques nous**

⁴⁰⁶ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Les classes d'intégration scolaires, Groupe de l'enseignement primaire, octobre 1995, p 41.

⁴⁰⁷ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 42

⁴⁰⁸ .Ibid., p 42

inquiètent, lorsque les maîtres G déclarent ne pas avoir à se préoccuper de l'aspect scolaire des difficultés de l'élève et renvoient au maître E ou au maître de la classe le traitement de ce problème. La déclaration de l'un d'eux est révélatrice « Quand on arrive aux apprentissages, je passe l'enfant au maître E car je ne sais pas faire », oubliant ainsi son passé et sa fonction d'enseignant du premier degré. »⁴⁰⁹. « La dérive devient préoccupante lorsque l'aide à dominante rééducative est présentée comme une approche qui s'oppose à l'activité scolaire. Deux témoignages sont particulièrement illustratifs à ce propos, un maître G écrit « La rééducation s'inscrit dans une démarche de rupture avec la pratique pédagogique », un autre déclare à un inspecteur général « Dans ma formation, j'ai appris qu'il ne fallait pas aborder l'activité pédagogique pour éviter la déchirure du tissu symbolique créé par la rééducation ». »⁴¹⁰.

Au delà du jargon dévastateur, piège de la communication ou masque de l'ignorance, il n'est pas théoriquement absurde de présenter la rééducation comme une activité en rupture avec la pédagogie (Cf. la compatibilité entre forme scolaire et forme rééducative). Encore faut-il en dire plus pour sortir de la caricature. Le rééducateur intervient lorsque la pédagogie a échoué ou a montré ses limites. Qu'il intervienne, en relation duelle ou en groupe auprès de l'enfant, c'est en raison des difficultés scolaires de l'enfant. De fait, mettre en place une rééducation revient à interrompre le processus didactique : il est demandé à l'élève de surseoir à son apprentissage et à ses difficultés, au moins pendant les séances rééducatives, individuelles ou collectives. Néanmoins, il ne s'agit que d'une interruption et non d'un arrêt définitif. Cette démarche suppose que le rééducateur ne soit pas confondu ni avec le maître de la classe ni avec le parent. Enfin, si l'élève reprend ses apprentissages scolaires, il devient impertinent de poursuivre une rééducation qui a montré son efficacité.

« L'aide à dominante rééducative se mue ainsi, en un travail essentiellement psychologique, et l'usage fréquent de certaines notions (symptôme, souffrance) appelle en écho des actions assimilées à des soins, cachant mal une référence implicite au modèle thérapeutique. Les maîtres G se présentent alors comme des « soignants », se démarquant de la tâche de restauration des apprentissages. Une telle conception confirme l'observation déjà faite lors de l'analyse des projets de réseau la tendance à déplacer le problème des difficultés scolaires vers le domaine des troubles psychologiques, et à considérer les élèves comme des cas particuliers. Les inspecteurs de circonscription soulignent cette dérive lorsqu'ils dénoncent l'existence d'une dimension psychothérapique de ces actions. »⁴¹¹.

L'usage de la notion de symptôme ne doit pas pervertir la représentation qu'il est possible d'avoir de la rééducation. Cette notion est très largement utilisée dans la vie courante et aussi dans le langage des professionnels de l'éducation. Jean Louis GRABER,

⁴⁰⁹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 42

⁴¹⁰ Ibid., p 42

⁴¹¹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 42

psychanalyste précise :

« Tout le monde, pas seulement le psychanalyste, peut avoir cette exigence de ne pas enfermer l'enfant dans son symptôme, dans un diagnostic, dans un niveau de performance, de ne pas réduire l'enfant aux signes dont il est porteur, ni même à l'objet d'un soin. »⁴¹²

Cet usage fréquent n'est pas un indicateur suffisamment pertinent de l'essence de l'activité mise en œuvre. Il est probable que son usage fait référence à une conception de l'enfant qui distingue le sujet de ses manifestations. Tout sujet⁴¹³, l'enfant en est un, développe un comportement en relation avec son environnement et en est influencé, provoquant des transformations plus ou moins profondes, conscientes et attendues. Cette conception est sous-entendue dans la circulaire de 1990, notamment lorsqu'il est question d'émotion, de conduite et de désir d'apprendre et d'estime de soi⁴¹⁴. Une utilisation psychothérapeutique active de cette notion est à proscrire car tel ne sont ni le rôle de la rééducation scolaire ni les attentes des parents et de l'institution scolaire. Le travail du rééducateur se caractérise, en outre, par son travail d'écoute. Yves de LA MONNERAYE définit son usage en rééducation :

« D'où l'importance de savoir écouter l'enfant. L'accueillir tel qu'il est, c'est l'accueillir avec son symptôme, c'est-à-dire une création qui lui est personnelle et que tout le monde cherche à réduire. Le rééducateur opère une rupture : il décide d'entendre cette création comme une parole dont il ne comprend pas le sens et non comme une manifestation indésirable qu'il faudrait supprimer. C'est cette décision d'entendre et non de traiter ce que veut dire une enfant par sa difficulté ou son échec qui inaugure cette forme très particulière de relation intersubjective qui est appelée ici rééducation. »⁴¹⁵

Cet auteur précise les contours du symptôme en rééducation :

« Si un sujet a construit un symptôme – inconsciemment bien entendu – ou, pour nous rééducateurs, si un élève a construit un échec scolaire, c'est que cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa « personne psychique » ; raison pour laquelle on dit parfois qu'il faut respecter le symptôme. A dire vrai, ce n'est pas le symptôme qu'il faut respecter, mais le sujet qui l'a créé ; [...]. »⁴¹⁶ **« Pourtant, certains maîtres G considèrent que la distinction entre aide à dominante pédagogique et aide à dominante rééducative n'est pas toujours très opératoire.**

⁴¹² GRABER (J.L), « Le symptôme comme parole avortée », in *Thérapie psychomotrice*, n° 82 1989-2, p 20

⁴¹³ Le terme de sujet a été préféré à celui de personne bien que ce dernier soit souvent utilisé. Personne renvoie à l'étymologie latine « persona » qui indiquait le masque de théâtre porté par les acteurs. Du masque, le sens du mot a glissé sur l'acteur et de la scène théâtrale à la vie sociale, d'où son usage courant en synonyme de sujet.

⁴¹⁴ « Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école, et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. »

⁴¹⁵ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 13

⁴¹⁶ *Ibid.*, p 31

Les personnels d'un réseau écrivent : «Le maître G fait aussi des actions à dominante pédagogique ; quand on travaille, il n'est pas toujours facile de faire la différence entre les deux types d'aide. D'ailleurs, les maîtres E, qui interviennent directement sur les situations scolaires, ne peuvent dépouiller leur action d'une dimension psychologique incluse tout naturellement dans toute relation pédagogique. »⁴¹⁷ .

Il faudrait étudier les différents niveaux de distinction des aides. A l'évidence, l'une ne peut et ne doit pas être l'autre, sinon, à quoi bon former des personnels différents ? A quoi bon proposer une aide plus qu'une autre ? A contrario, l'une ne doit pas s'opposer à l'autre : participer au travail du R.A.S.E.D. suppose des liens entre les personnels. La distinction entre les deux aides se situe entre ces deux extrémités à éviter. Si le maître E concentre son activité professionnelle sur les compétences pédagogiques de l'élève⁴¹⁸, il ne nie pas les liens avec sa psychologie. Il serait abusif de l'accuser d'activité psychologique lorsqu'il lui est demandé de maintenir une cohérence psychologique entre les paramètres de son action⁴¹⁹. Une distinction est réalisée de fait par les professionnels du R.A.S.E.D. lorsqu'un choix est établi en fonction des difficultés manifestées par l'élève. S'ils pensent que l'une sera plus bénéfique qu'une autre, il n'est pas réaliste de critiquer ce choix sans s'engager dans une étude approfondie des critères d'analyse des difficultés. Il ne serait pas exclus que certaines dérives existassent, encore faudrait-il les identifier plus précisément. Enfin, n'y aurait-il pas incohérence entre les attentes exprimées par l'institution vis-à-vis de ces personnels qualifiés et l'établissement d'une grille d'évaluation des difficultés ? Leurs rôles se mueraient en ceux d'exécutants dociles □ en supposant qu'une telle grille soit réalisable ! Il est probable que la distinction est difficile à établir théoriquement sans partir de cas d'élèves particuliers. Il est néanmoins vrai que les maîtres E et G peuvent agir sur le domaine pédagogique en utilisant la même conception du soutien scolaire. Evoquant les conceptions du soutien scolaire, Yves de LA MONNERAYE écrit :

« Elles partent de cette idée que tout échec peut être considéré comme un symptôme – c'est-à-dire une construction qu'un sujet humain a tant bien que mal mise en place pour maintenir quelque chose de son désir dans sa relation à autrui. »⁴²⁰ .

Les deux maîtres E et G peuvent à leur façon activer ce point commun et laisser croire qu'aucune distinction n'existe entre leurs pratiques.

« En conclusion, la distinction d'aide à dominante pédagogique / aide à

⁴¹⁷ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 43

⁴¹⁸ Circulaire du 9 avril 1990 : « Elles ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite. »

⁴¹⁹ Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 : « Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part. »

⁴²⁰ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 20

dominante rééducative effectuée dans le texte fondateur a permis de bien définir le travail des maîtres spécialisés dans les classes et regroupements d'adaptation, mais elle a engendré des pratiques, dans le domaine rééducatif qui ont privilégié le traitement de certains aspects psychologiques des difficultés des élèves, au détriment d'un travail sur les apprentissages scolaires. Il y a manifestement là une dérive qu'il convient de corriger. »⁴²¹.

Cet avis tranché est néanmoins nuancé et relativisé lorsqu'il s'agit de la prise en charge d'enfants en difficulté en raison de facteurs sociaux :

« De manière générale, les maîtres des réseaux sont donc confrontés au traitement de difficultés scolaires associées à des facteurs sociaux, ce qui pourrait expliquer, là encore, pour une part, que certains d'entre eux, les maîtres G majoritairement, donnent une dimension non strictement scolaire à leur action. Il est compréhensible que certains élèves, se trouvant dans des situations sociales particulièrement difficiles, soient peu disponibles pour les activités scolaires. Mais rien ne prouve qu'une aide à dominante rééducative soit la meilleure formule pour les amener à assumer ces situations. »⁴²².

Les effets de l'aide rééducative

Une évaluation globale apporte une considération positive de l'efficacité de l'aide rééducative :

« Parmi les 2156 élèves ayant bénéficié des actions d'aide spécialisée à dominante rééducative, 78 % d'entre eux ont été admis au cours ou au cycle supérieur à la rentrée 1995, 11,9 % ont redoublé le cours qu'ils suivaient, 2,5 % ont été orientés vers des structures Spécialisées. Rapprochés des résultats de l'étude de 1987, les effets de l'aide à dominante rééducative sont assez favorables au nouveau dispositif. A l'époque, à l'école élémentaire, 58 % des élèves suivis par les GAPP passaient dans la classe supérieure, 28 % redoublaient, 3 % étaient admis en classe d'adaptation et 10 % dans les autres classes spéciales. Pour les élèves d'école maternelle, ces pourcentages étaient respectivement de 75 %, 4 %, 5 % et 7 %. »⁴²³.

Les inspecteurs signalent une amplification des prises en charge par les maîtres G sans que les élèves suivis relèvent de leur mission :

« En conséquence, il n'est pas surprenant d'observer la prise en charge, souvent par les maîtres G, d'enfants qui devraient être suivis à l'extérieur mais qui, à la suite d'un refus des parents, sont présents à l'école sans que leurs graves difficultés ne soient traitées. »⁴²⁴.

⁴²¹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit. p 43

⁴²² Ibid., p 51

⁴²³ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., p 45

⁴²⁴ Ibid., p 46

Cette surcharge des prises en charge obère les possibilités des rééducateurs. Œuvrant avec ces élèves qui nécessiteraient une aide plus spécialisée voire thérapeutique, les rééducateurs doivent opérer un choix cornélien parmi toutes les demandes. Seules les plus urgentes peuvent être assurées. S'il est légitime de leur reprocher de déroger à leurs missions, il est compréhensible qu'ils ne se désintéressent pas de cas graves lorsque aucune aide n'est possible. Mireille CIFALI nous aide à comprendre ce mouvement. Dans ces cas urgents, encore plus que pour tous les autres élèves pouvant bénéficier d'une aide rééducative, la rééducation devient un lieu d'écoute afin d'atténuer les effets pathologiques : « Lorsqu'un enfant ne peut exprimer ce qu'il ressent ou lorsqu'il n'est pas entendu quand il le fait, ce qu'il vit devient pathologique. »⁴²⁵. De fait, le rééducateur joue un rôle de prévention dans l'urgence du quotidien.

La non-participation des parents rend la situation scolaire de l'élève intenable car « Un enfant n'est jamais seul, ses difficultés sont parfois l'écho de ceux qui l'entourent : peut-on alors en inférer que ce sont eux et non lui qu'il faut traiter ? Parfois oui. »⁴²⁶. Cette vacance parentale aura une influence sur le devenir personnel et scolaire de l'enfant car toute éducation a une influence, elle n'est jamais neutre :

« Un adulte a une influence certaine sur la façon dont un enfant traverse les épreuves de sa croissance, il peut accentuer, voire lui interdire d'en ressortir victorieux. Mais nul concours extérieur n'a le pouvoir à lui seul de les adoucir véritablement. »⁴²⁷.

La fonction parentale est une nécessité vitale pour tout enfant en bonne santé et davantage pour celui qui est en difficulté : « Un enfant n'est jamais seul pour son grandir. Sans sa mère, son père ou leurs substituts, c'est la mort. »⁴²⁸. Tout enfant est inscrit dans une filiation : « Son inconscient est d'abord celui de ceux qui le précèdent, avant qu'il ne se l'approprie. Actif et passif, c'est du tout qu'il hérite. »⁴²⁹

Ce sont les émotions réprimées, muselées, les sujets tabous, le mutisme des adultes sur les épisodes douloureux, de peur de faire mal, qui rejailliront un jour en souffrance psychique. Il serait pertinent de signaler cette faiblesse aux C.M.P., C.M.P.P. voire hôpitaux de jour. Cette révélation de l'Inspection Générale rend compte des difficultés des secteurs de soins à assurer des prises en charge dans des délais supportables : il n'est pas rare que des enfants signalés à des centres de soins doivent attendre un, voire deux ans, avant d'obtenir satisfaction. Cette situation est intolérable pour les familles et perturbe dangereusement tant les enfants que les familles et la politique de prévention que les R.A.S.E.D. qui y contribuent.

⁴²⁵ CIFALI (M), op. cit., p. 21

⁴²⁶ Ibid., p. 19

⁴²⁷ Ibid., p.18

⁴²⁸ CIFALI (M), op. cit., p. 19

⁴²⁹ Ibid., p. 19

Il n'est pas rare que le symptôme de l'enfant ne lui appartienne pas en propre – il le partage avec son entourage – la tâche du rééducateur et du R.A.S.E.D. s'en trouve complexifiée : nous retrouvons l'enfant-paratonnerre de Françoise DOLTO. Il ne s'agit nullement d'accabler les parents mais il faut toujours garder à l'esprit, quelle que soit l'aide entreprise, qu'une situation familiale peut se muer en source pathogène :

« Les difficultés d'un enfant peuvent provenir de circonstances qui le rendent fou. Les conditions de vie, d'habitat fabriquent des déviations. La responsabilité en revient aux adultes. Inutile de rendre un enfant responsable des conditions pathogènes auxquelles il répond sainement, en apportant ses difficultés. »⁴³⁰ .

Dans ce cas, le symptôme signale une bonne santé mentale. L'aide rééducative éprouve donc souvent ses limites institutionnelles lorsque son action sous-entend un prolongement de cette prise en charge sur le milieu familial.

Conclusion de l'analyse du rapport GOSSOT

En paraphrasant Sigmund FREUD, nous pouvons avancer l'opinion que la rééducation constitue un nouveau métier impossible :

« Il y a très très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. »⁴³¹

Il renouvellera ces propos en 1937, en écrivant :

« Il me semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers « impossibles » dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner. »⁴³² .

Mireille CIFALI complète en précisant le niveau d'impossibilité : Ce sont tous trois des métiers « impossibles » quant à leur finalité⁴³³ . Ne dévoilons-nous pas une difficulté supplémentaire de l'aide rééducative qui recoupe sans parodier deux métiers impossibles : éduquer et « guérir » dans le sens où toute aide peut contribuer au soin : une parole et un lieu où les problèmes peuvent être dits et élaborés. Il en est de même pour l'enseignant comme pour son collègue rééducateur :

« La pédagogie peut avoir un effet thérapeutique, dans le sens où elle permet à l'un ou l'autre de devenir, là où quelque chose est resté « gelé ». Des procédures pédagogiques peuvent se révéler thérapeutiques, non par la volonté d'un enseignant mais parce qu'un enfant vous l'indique : il a pu utiliser quelque chose # dont on ne saura jamais exactement quoi # pour poursuivre son chemin. C'est lui qui rend thérapeutique le milieu ou le geste ou le savoir ou la parole, et non

⁴³⁰ Ibid., p. 23

⁴³¹ CIFALI (M), op. cit., p. 34

⁴³² Ibid., p. 34

⁴³³ Ibid., p. 34

vous qui voulez qu'ils le soient à tout prix. »⁴³⁴ .

Ne serait-ce pas une conclusion pour l'expertise si complexe qu'a opérée l'Inspection Générale : la rééducation est un métier impossible, une tâche nécessaire, un défi à relever. L'institution scolaire saura reconnaître ses traits de génie lorsqu'elle crée ce qui n'existe nul part ailleurs. Souhaitons qu'elle sache avoir conscience de sa créativité !

Comparaison entre les deux formes

Voici venu le temps de la comparaison des formes scolaire et rééducative. Nous optons pour une présentation simplifiée afin de faire ressortir les points de différence et de communauté. Nous utilisons les traits distinctifs de la forme scolaire rapportés par Marie ELIOU⁴³⁵

La forme scolaire est une façon de penser la réalité scolaire comme forme particulière de relation sociale. La forme scolaire décrite n'est pas unique. Gardons à l'esprit les pédagogies issues du courant de l'Education Nouvelle mais qui s'en détachent et s'en démarquent. La forme rééducative en cours dans cette analyse est celle dite à dominante relationnelle. Dans cette comparaison, nous emprunterons une démarche comparative, notion par notion.

Le lieu et sa fonction.

La première notion à discuter, comme pour toute action humaine, est celle du lieu. Dans la forme scolaire, l'école est un lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales, et fermé aux regards extérieurs. Elle est un univers séparé pour l'enfance. L'élève travaille à l'école. Sa production est valorisée et attendue par la société mais sa vie sociale est artificielle, codée spécifiquement (les codes scolaires ne valent que dans l'enceinte scolaire). L'école joue un rôle social en prônant le travail ; ce dernier étant rémunérateur dans la société. Il n'est pas rare qu'un parallèle soit établi, soit par les parents soit par les enseignants entre travail scolaire et travail par l'instauration de récompenses, financières ou symboliques. Les moments de jeu sont distincts de ceux du travail. Dans la forme rééducative⁴³⁶, le lieu est investi par l'enfant. Il est un symbole où des espaces multiples s'imbriquent. Le lieu de la rééducation est une occasion pour l'enfant d'être autrement, il peut travailler ses problèmes en jouant. Si les conceptions des lieux diffèrent, les deux formes se situent dans le champ de la normalité.

Le temps et son vécu.

Dans la forme scolaire, le temps est contraint, prévu et prévisible. La classe a toujours lieu malgré les humeurs ou les désirs. L'éducateur vit dans la quotidienneté. Le temps scolaire

⁴³⁴ *ibid.*, p. 73

⁴³⁵ ELIOU (Marie), Faiblesse et prégnance de la forme scolaire, in VINCENT (Guy) sous la direction, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?, P.U.L., 1994, pp. 183 – 186.

⁴³⁶ GUILLARME (Jean-Jacques), op. cit. Cet auteur nous servira de guide pour caractériser la forme rééducative.

articule trois durées : il est une période de la vie, il est un temps dans l'année, il est un emploi du temps quotidien. En rééducation, le temps de l'enfant comme celui du rééducateur est haché et superpose des temps vécus (temps de la vie, temps du rêve et temps de l'imaginaire). Il invente un rituel (le temps de la rééducation est un temps suspendu où l'imprévisible et l'ambigu sont possibles). Le temps de la rééducation sort du quotidien, il est singulier : il est propre à un enfant et à un rééducateur. Le danger est la ritualisation du temps rééducatif dans le temps scolaire et social en se calant sur le temps scolaire afin de se protéger des temps éclatés : par exemple, ne jamais ni finir une rééducation sur l'année scolaire suivante.

Le contrat unissant l'adulte à l'enfant

Le contrat didactique liant l'éducateur à l'élève ne porte pas vraiment sur un savoir mais sur une promesse de réussite⁴³⁷. L'éducateur s'adresse à l'élève. Le contrat rééducatif ne porte surtout pas sur l'acquisition d'un savoir mais sur une promesse de mieux-être. L'enfant prend le risque de croire en la parole du rééducateur. Il doit s'engager et croire dans l'engagement de son interlocuteur.

Le projet

Le projet éducatif est celui de l'adulte. Il articule les demandes institutionnelles (programmes et instructions), l'âge et les compétences de l'élève et l'organisation pédagogique de l'école. L'avenir est prévu en classe. L'éducateur peut être original mais ne peut abandonner la commande sociale (instruire et éduquer). L'avenir social et professionnel d'un individu est tributaire de sa trajectoire sociale hormis une carrière artistique. L'enseignement est systématisable et développe des méthodes. Il a pour but de développer les compétences et les savoirs de l'élève. Le projet pédagogique se situe dans le champ cognitif. Le projet rééducatif est le résultat d'une négociation avec tous les partenaires : enfant, parents, enseignant et rééducateur. Il est d'abord celui d'un enfant. Il a pour objectif d'aider un enfant à devenir un élève. Il facilite la reprise du développement psychoaffectif. L'anticipation des moments futurs est rare voire néfaste au déroulement de la rééducation. Le projet se situe peu ou prou dans le champ du relationnel quelque soit la dominante de la rééducation. Le travail du rééducateur peut être totalement remis en cause en fonction de l'évolution du projet rééducatif : par essence, il est unique, comme l'enfant est unique. Il aide à la mobilisation du potentiel parasité par les émotions. En contrepoint, la psychothérapie aide un enfant à être un enfant. Educateur et rééducateur participent au même projet : faire entrer l'élève dans la culture et l'initier aux codes culturels.

La relation

La relation pédagogique entre maître et élève est une relation sociale originale. Elle est distincte des autres relations sociales. Elle s'autolégitime et dépossède les autres groupes sociaux de ses prérogatives : éducateurs, parents, etc. L'apprentissage scolaire est

⁴³⁷ PERRENOUD (Philippe), La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum à l'évaluation, Droz, 1995, 348 p.

distinct du faire qui caractérisait l'apprentissage par l'initiation comme l'enseignement professionnel (faire et faire-voir). L'enseignant s'adresse à un groupe. Il doit agir et placer sa réflexion hors action sous peine d'être inefficace. L'écriture est le moyen d'accumuler la culture. Les rapports maître / élève sont médiatisés par la règle générale impersonnelle. L'adulte enseigne à l'enfant. L'enseignant est interchangeable, il n'est qu'un agent. Sa personnalité est mise entre parenthèses pendant son travail. Ceci n'implique pas une neutralité parfaite. Son affectivité existe mais n'est que peu sollicitée (elle risque de parasiter la relation pédagogique. L'enseignant est le détenteur légal de son pouvoir (de part son titre et son diplôme : gardons en mémoire les craintes des parents d'élèves lorsqu'un stagiaire PE 2 effectue un stage en responsabilité.). Un travail solitaire n'est pas incompatible avec sa mission. Néanmoins, une collaboration est souhaitable avec les partenaires éducatifs. En rééducation, la parole et l'action sont le véhicule et le support du rééducateur. Le rééducateur doit apprendre de l'enfant. Il ne saura que ce que cet être singulier voudra lui livrer. L'action du rééducateur l'engage comme l'enfant est déjà « engagé » par son symptôme. La neutralité est d'autant plus impossible que chaque protagoniste apporte son histoire. L'affectivité est donc sollicitée d'autant plus que la relation est très souvent particulière avec un enfant. Le rééducateur ne peut s'isoler sous peine de subir les mouvements de ses affects et perdre la distance nécessaire à l'exercice de son métier. La collaboration est une exigence interne à la pratique et une garantie de fonctionnement.

Le contenu

Dans la forme scolaire, il est exigé de maîtriser la langue écrite pour accéder à tout quel type de savoir scolaire. L'école est devenue le lieu d'apprentissage de la langue : les instructions officielles actuelles mettent l'accent sur le nécessaire apprentissage de la langue orale. L'éducateur inculque aussi un rapport au langage et au monde par l'entremise des savoirs scolaires. Les savoirs à acquérir sont objectivés, délimités et codifiés par l'écrit : ce passage par l'écrit les a rendus cohérent. L'école est le lieu d'apprentissage des formes d'exercice du pouvoir – obéissance et soumission □ à des règles supra□personnelles propres au milieu scolaire.

Les apprentissages sont planifiés par l'administration centrale. Seules les modalités pédagogiques sont négociables. La transposition didactique est réalisée par les manuels, les curricula et les livres du maître avant d'être celle du maître lui-même. Trois piliers fondent l'éducation :

- la loi,
- l'interdit,
- le travail.

Les valeurs partagées par tous les membres de la société légitiment ces piliers. La tendance à l'uniformisation découle de la codification des savoirs. La socialisation est durable et a recours systématiquement à l'écrit. La forme scolaire s'est développée dans de nombreuses institutions et groupes sociaux. Largement répandue, elle subit les pressions extérieures : parents, administration, courants pédagogiques, etc. Dans la

forme rééducative, le rééducateur permet à l'enfant de mettre une parenthèse dans sa vie. L'enfant est à réinsérer dans la culture, aucun apport n'est recherché. L'idée de passage obligé par l'écrit s'est répandue dans toute la société : il est couramment pensé que seul l'écrit permet d'accéder aux savoirs, au Savoir.

Les outils et l'action

A l'école, afin d'apprendre, l'éducateur utilise et invente des situations pédagogiques et des exercices. L'éducateur agit. Il est dans la classe pour agir : l'urgence le pousse à agir (soit répéter, soit inventer). Sa réflexion porte le plus souvent avant (préparer la classe) ou après la classe (évaluer les effets et les acquis). Parallèlement, l'enfant apprend à écouter. En rééducation, le choix des outils est à la discrétion totale du rééducateur. Aucun n'est particulier. Tous peuvent le devenir. Deux tendances différentes traversent la rééducation selon Jean-Jacques GUILLARME : la tendance technologique⁴³⁸ et la tendance psychothérapique⁴³⁹. Le rééducateur agit aussi mais doit saisir, à tout moment, l'évolution de son travail. Elle est une pensée avant d'être une action. L'enfant espère ici être écouté. C'est au rééducateur à apprendre à écouter.

Les rapports externes

Les enseignants échangent avec d'autres structures de gré à gré et en fonction des cas des élèves surtout lorsqu'il s'agit de difficultés scolaires ou de handicap. Rares sont les échanges en dehors de la nécessité de confronter les points de vue sur des difficultés particulières (hormis les échanges scolaires, correspondance, etc.). Les rééducateurs sont dans l'obligation de collaborer pour décider des modalités de prise en charge, que l'enfant soit suivi dans un autre service ou qu'il ne le soit pas. Le partenariat est inhérent à la forme rééducative. Le risque est l'alliance qui peut se créer entre un partenaire et le rééducateur au détriment d'un autre acteur de la rééducation.

L'évaluation

L'enseignant procède à plusieurs évaluations sous plusieurs formes (sommatives, diagnostiques, formatives, etc.). Elles sont toutes à sa discrétion. Une évaluation nationale CE2 / 6^{ème} permet des comparaisons entre classes, écoles, milieux et élèves. En rééducation, il n'existe pas d'évaluation des actes des enfants (dans le sens normatif). Seul le projet est évalué pour vérifier s'il atteint ses objectifs. Une rééducation peut être

⁴³⁸ La tendance technologique : à chaque symptôme correspondrait un outil, une réponse technique. Il est recherché une réduction des symptômes, une correction. Inversement, si les outils sont utilisés tant par l'éducateur que le rééducateur, la spécificité de la rééducation sera remise en cause.

⁴³⁹ La tendance psychothérapique : Cette tendance confond, sous prétexte de présence du transfert et du contre-transfert, une légitimité à le manier. Si le rééducateur doit savoir repérer ce mécanisme, il n'est pas pertinent qu'il le travaille avec l'enfant. De même, si la parole appartient aux champs rééducatif et psychothérapique, elle ne fait pas l'objet d'une élucidation en rééducation. Enfin, le rééducateur doit intervenir dans la réalité scolaire. Le résultat ne peut tarder. Seule la psychothérapie peut s'affranchir des contraintes du réel – le fantasme et la fantaisie sont libres.

interrompue à tout moment, sans le désir de l'enfant, la prise en charge perd de son sens et de son efficacité.

Conclusion de la comparaison

L'incompatibilité est flagrante, surtout lorsque seules sont pointées les différences. Si à l'école, le code est édicté, il est à la discrétion des protagonistes en rééducation – le minimum étant le respect des personnes. L'école est un lieu de travail – il n'est pas rare d'entendre une maîtresse de maternelle le rappeler à un élève distrait ! -, le jeu et la parole règnent sans partage en rééducation. Le temps scolaire contraint est négocié avec le rééducateur. Les contenus à transmettre sont prédéfinis en classe, la rééducation sera un temps de découverte unique pour l'enfant et le rééducateur. Le projet scolaire de l'élève – quand il existe ! – s'emboîte dans une suite de projets qui s'étagent de celui de la société à celui de la classe en passant par la région, l'école et l'enseignant. Le projet rééducatif est inventé et évalué directement par les protagonistes, chacun ayant des niveaux d'exigence différents. A chaque rentrée, l'élève noue une nouvelle relation avec un enseignant qu'il va garder pour l'année ; cette relation évitera d'être personnalisée. Avec le rééducateur, la relation sera personnalisée et tout sera mis en mots. En classe, un programme sera défini par l'enseignant ou puisé dans un manuel alors que le travail rééducatif subira les aléas de l'invention et du désir de l'enfant. Enfin, l'évaluation des apprentissages fait référence à des normes externes ; le progrès en rééducation dépend d'appréciations et d'indicateurs, parfois au préalable, indéfinis.

De même, il est évident maintenant qu'une forme ne peut « souffrir avec » l'autre dans le même lieu et le même temps. Cette incompatibilité est quelquefois ressentie lors de visites d'observation mal organisées en classe par le rééducateur.

Pourtant la rééducation ne peut exister que si elle se déroule dans l'enceinte de l'école : sans cette condition nous assisterions au mieux à une thérapie, au pire à une marginalisation ambiguë.

Néanmoins, en filant la métaphore de la compatibilité entre machines, nous pouvons avancer que la connexion est possible et souhaitable. Des informations circulent de l'éducation vers la rééducation et inversement. C'est le cas lors des définitions des projets de rééducation, lors des réunions de synthèse, lors des réunions de cycle ou de rentrée.

La présence de cette pratique – de recours admettons-le – dans l'école est un avantage appréciable. Son existence à l'école augmente la variation des pratiques et contribue à réguler le rejet inhérent à toute institution envers les élèves qui ne sont pas dans les conditions d'apprendre. Elle permet d'apporter une aide unique et irremplaçable aux élèves en difficulté et contribue à la démocratisation de l'école. Sans elle, l'école abandonnerait un moyen d'atteindre son objectif de justice sociale.

La rééducation scolaire constitue un laboratoire pour l'école en ouvrant un espace unique à des élèves en particulier qui ne peuvent entrer dans les apprentissages : « Ceci constitue un des points sur lesquels la rééducation peut être un laboratoire pour l'école : la façon d'accueillir les enfants qui sont dans une lutte primaire contre l'adversité. »⁴⁴⁰ Cette aide offerte aux élèves dans le cadre scolaire fournit les repères nécessaires aux élèves pour rester élèves à l'école ; repères qui n'ont ni été apportés ni été supportés par

les familles :

« Les enfants qui viennent en rééducation , ce sont ceux qui rencontrent une adversité inscrite dans les façons même de la famille de vivre les choses. S'il y a un manque de repères, c'est que le repérage est tellement globalisant qu'on ne peut entrer dans les détails. Il y a une pression des menaces, qu'une organisation de la désorganisation constitue une manière de se défendre. Ces enfants ne peuvent supporter les repères, et leurs parents non plus d'ailleurs. »⁴⁴¹

Cette aide se situe dans un entre-deux permettant de mettre en lien la pédagogie et la psychothérapie.

Conclusion de la première partie

Le passage du G.A.P.P. au R.A.S.E.D. a recherché et obtenu la centration de l'apport spécialisé sur les actions au détriment de celles sur les acteurs. La conception des aides est donc déclinée sous forme de dominantes : pédagogique et rééducative. L'intérêt et la pertinence de ce fonctionnement présente le risque de dilution et de non-reconnaissance de la spécificité des acteurs. Le R.A.S.E.D. est un réseau de compétences et non une structure composée de personnels spécialisés.

La philosophie maximaliste répartit l'exigence de prévention sur tous les acteurs du système éducatif et modère donc le caractère spécialisé des R.A.S.E.D. Leur action est enchâssée dans une chaîne de préventions.

Le parcours historique nous a instruit des événements qui ont émaillé l'avènement de la rééducation scolaire. Précisons que la création du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (C.A.E.A.) et l'ouverture de classes spécialisées à l'initiative d'Alfred BINET« inaugure un conflit de pouvoir entre éducatif et médical »⁴⁴². La présence de rééducateurs au Ministère de la Santé manifestera la concurrence entre les deux ministères de l'Education Nationale et de la Santé. Les multiples décisions de l'administration – modification des intitulés des diplômes – C.A.E.A. puis C.A.E.I. et enfin C.A.P.S.A.I.S., réforme concomitante des missions et des rôles des rééducateurs et changement des structures – signalent une évolution des conceptions de l'élève en difficulté. Il sera nommé successivement arriéré, inadapté, handicapé ou en difficulté. Cette mutation des conceptions, couplée à une réforme des statuts perturbe la situation professionnelle des rééducateurs. Si actuellement la concurrence n'est plus à l'ordre du jour, notamment entre les R.A.S.E.D. et les C.M.P.P., l'institution expose toujours sa difficulté à identifier la spécificité de la pratique rééducative. Admettons que la dérive de

⁴⁴⁰ LEVINE (Jacques), "La rééducation : une pédagogie de la transitionnalité ?," *Envie d'école* n°28 (septembre - octobre 2001): p 19.

⁴⁴¹ LEVINE (Jacques), *op. cit.*

⁴⁴² HERVE (Guy), *Intervenir en R.A.S.E.D.*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université LYON II, 1995, p 166.

certaines psychologues et rééducateurs scolaires ne calme pas les craintes de l'employeur.

La distinction entre les dominantes des pratiques rééducatives a mis en évidence que seule celle qui se situe dans le relationnel pose problème dans l'institution. Elle est souvent associée et confondue à la psychothérapie. Hormis, des rares cas patents de dérives, cette confusion relève d'une représentation faussée par l'identification superficielle des techniques utilisées. Profitons de l'occasion pour rappeler les trois niveaux de la psychothérapie : le premier est universel et dépend d'un regard, d'un geste ou d'une parole ; le second est une attitude implicite et le dernier est explicite : celui du thérapeute qui conduit une psychothérapie à la demande express d'un patient après information. La rééducation pourrait être repérée sur les deux premiers niveaux de cette échelle sommaire comme le démontre Jacqueline MARTIN-HERBERT :

« [...] la rééducation a des effets favorables sur la personnalité, qu'elle permet des levées de défenses paralysantes et une maîtrise progressive d'une part d'angoisse, ce qui entraîne des déblocages, des dépassements d'impasse ou de fourvoiements, bref, qu'elle a des effets thérapeutiques non négligeables, dont l'incidence est élargie par l'accueil positif du changement dans les milieux de vie de l'enfant avec lesquels nous sommes en contact. »⁴⁴³

Cette opportunité n'a pu se réaliser qu'en raison de la circulaire du 9 avril 1990 en ouvrant un espace intermédiaire entre la pédagogie et la thérapie. Cette aire intermédiaire permet à la réalité psychique inconsciente d'émerger et de s'élaborer.

En comparant les relations pédagogique et psychothérapeutique, nous avons montré que la relation rééducative se situe à un carrefour dangereux dessinant un entre-deux plein. Ce croisement contribue à expliquer la confusion exprimée par un grand nombre d'observateurs de la rééducation.

Le détour par la forme scolaire a permis de définir l'originalité de la forme rééducative. Son existence à l'école assure l'institution d'une indépendance de la prise en charge des difficultés des élèves. Elle permet d'éviter l'effet imparable d'étiquetage de l'anormalité de l'élève. Comme l'avance Alain MINGAT, s'il existe un effet d'étiquetage propre à la rééducation – qui reste à confirmer par un suivi de cohorte par exemple – il sera moindre que celui lié au doute sur la normalité.

L'analyse attentive des rapports d'enquêtes prouve que les investigations sont souvent conduites à décharge pour les rééducateurs sans que soit rappelée leur contribution à la démocratisation de l'école en faisant réussir le plus grand nombre : les rééducations qui réussissent sont plus nombreuses que celles qui échouent et leur effet est positif⁴⁴⁴.

Cet ensemble plaide donc pour décrire un paysage institutionnel hostile à l'émergence de l'identité professionnelle des rééducateurs. La pluralité des lieux d'action, la naissance de la rééducation dans un climat concurrentiel, la situation d'échec scolaire qui inaugure la prise en charge rééducative, l'ambiguïté de la relation et l'incompatibilité

⁴⁴³ MARTIN-HERBERT (Jacqueline), *op. cit.*, p 416.

⁴⁴⁴ Rapport de l'Inspection Générale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, *op. cit.*, p 45.

formelle entre école et rééducation constituent des arguments expliquant l'inscription difficile des rééducateurs dans l'institution scolaire. Ils l'expriment par leur trouble identitaire.

Toutefois, toutes ces particularités ne justifient en rien leur exclusion de l'école. Leur présence crée un espace transitionnel unique assurant une fonction intermédiaire entre trois instances : la classe, la famille et les lieux de soins. Le rééducateur est un pédagogue au sens premier en faisant passer les enfants de leur monde singulier dans celui du savoir et de la société comme le rappelle Jacques LEVINE :

« Le rééducateur est celui qui pratique une pédagogie de la transitionnalité. Il essaie donc de faire passer des enfants qui sont dans une pensée pré-rationnelle, dans le syncrétisme, qu'on appelle la pensée syncrétique, la socialité syncrétique, à une pensée rationnelle, au social. Le rééducateur est un passeur. »

⁴⁴⁵

La figure de Janus sera convoquée pour décrire ce rôle de passeur, unique et original dans l'école.

⁴⁴⁵ LEVINE (Jacques), *op. cit.*

Partie 2 : l'identité professionnelle des rééducateurs

La première partie a montré une rééducation à la croisée de théories et de pratiques. Sa définition l'a présentée dans une position opposée à l'école, au moins dans sa forme théorique. Si cette opposition est exacerbée, ne faudrait-il pas mettre de côté la rééducation dans une institution qui lui soit propre ? Si son rôle est nécessaire et reconnu par les instructions officielles comme c'est le cas dans la dernière circulaire du 5 mai 2002, quel effet est produit sur le corps des rééducateurs par les critiques et les dénis de reconnaissance dont ils sont l'objet ? :

« Deux rapports de l'Inspection Générale ont beaucoup contribué à renforcer ces opinions négatives et à déstabiliser les personnels qui se sont sentis niés dans leurs compétences professionnelles. Ces rapports ont ouvert la voie à des dérives institutionnelles, certains I.E.N. ayant tenté de les substituer aux textes officiels ⁴⁴⁶ [...] ».

Le modèle théorique de la rééducation a montré une pratique qui ne tire sa légitimité et sa pertinence que de sa proximité de l'éducation scolaire. Si l'on retire la rééducation scolaire de l'enceinte scolaire, elle ne serait au mieux qu'une technique hybride psycho-pédagogique, au pire, une approche psychothérapique sans fondement théorique stable. Il lui faut donc rester tout contre l'école pour exister. L'effet sur les praticiens, les rééducateurs, au lieu d'assurer leur statut institutionnel, le rend ambigu. Qu'en est-il de

⁴⁴⁶ LUCIANI (Dominique), « Ethique et fonctionnement du R.A.S.E.D. », *Envie d'école* n°30 (mars - avril 2002): p 25.

l'identité professionnelle des rééducateurs ? Peuvent-ils générer une identité sociale fondée sur des valeurs suffisamment stables et reconnues pour être constructive ? Si tel n'est pas le cas, ne seraient-ils pas les boucs émissaires du malaise de l'école devant les difficultés à lutter efficacement contre l'échec scolaire ; échec que ces mêmes rééducateurs sont dans l'obligation institutionnelle de désigner et de traiter ? Nous pensons que l'entre-deux qui fonde la rééducation, fonde aussi l'identité professionnelle des rééducateurs. Cet entre-deux, aussi instable et perturbant qu'il soit devient le principe même de leur existence institutionnelle : il leur permet de reconnaître et d'accompagner les élèves en difficulté vers un mieux être scolaire suffisant permettant une reprise de l'éducation scolaire.

La notion d'identité

Quelle terminologie utiliser ?

De nombreuses études sociologiques se sont interrogées sur la terminologie la plus adéquat. La notion d'identité aussi radicale pour l'être humain impose un questionnement sur elle-même avant tout usage comme nous y invite Claude LEVI-STRAUSS : « Toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion »⁴⁴⁷. Nous limiterons nos investigations à celles qui facilitent la compréhension de notre problématique.

Nous savons que le terme aussi courant que celui d'identité peut prêter à malentendus voire à polémiques. Les auteurs des travaux portant explicitement sur la notion d'identité dans le champ professionnel sont mis en demeure de définir les notions qu'ils étudient ; ils utiliseront les termes⁴⁴⁸ « de formes identitaires », « d'horizons socioprofessionnels », « d'identité au travail », « d'identité sociale ». Aussi, nous resterons sur une posture prudente et hélas polysémique en gardant la terminologie traditionnelle d'identité en reprenant l'argument avancé par Claude DUBAR : « Elle tiendrait au fonctionnement même du langage qui est au centre des processus de nomination (l'identité est d'abord un nom) et de production d'un récit (l'identité est aussi une histoire). »⁴⁴⁹ Devenant la source principale d'échanges entre citoyens, l'identité au travail attirera particulièrement notre attention.

La part de l'identification et les raisons de la soif de reconnaissance

⁴⁴⁷ cité par DUBAR (Claude), "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité," *Education permanente* 128 (1996): 37.

⁴⁴⁸ Nous reprenons ceux qui sont recensés dans l'article précédemment cité de Claude DUBAR.

⁴⁴⁹ DUBAR (Claude), 1996, op. cit., p 43.

Evoquer le concept d'identité revient à évoquer de nombreux champs théoriques : l'anthropologie, la psychologie génétique, la psychanalyse, la sociologie, etc. La volonté d'apporter une définition contentant ces différents champs ou répudiant d'autres relèverait de l'utopie et dépasserait le cadre de cette modeste recherche, toutefois une tendance se dégage :

« Ce que l'on peut dire aujourd'hui c'est que, dans chacune des disciplines qui utilisent la notion d'identité on semble s'acheminer vers une approche moins substantialiste et plus dynamique, plus interactionniste, plus sociale. »⁴⁵⁰

Il semble inutile, voire stérile, d'isoler la notion d'identité. L'identité fait référence au processus d'identification exposé par la psychanalyse et rend compte de l'expérience de la pluralité de personnes psychiques. L'identification relie par le biais de l'affection un sujet à un objet d'attachement. Ainsi se fonde une communauté affective. Le sujet ne se crée donc pas seul mais au travers autrui. Autrui sert de modèle. Si la construction du moi est autonome, elle n'en reste pas moi dépendante d'autrui. Cette apparente contradiction s'efface souvent lorsque les interrogations naissent à propos de l'identité, comme si cette notion n'apparaissait qu'au travers des crises qu'elle traverse où dont elle est l'objet. Les processus d'identification qui modèlent les choix du sujet n'amointrissent en rien l'influence de l'inconscient et de ses choix. Le désir n'est jamais orphelin. L'identité ressemble davantage à un produit, celui de l'identification, celui des identifications multiples qui scandent la vie psychique du sujet : elle est, selon ERIKSON⁴⁵¹ et montrant par la même son aspect dynamique, la résultante des identifications. Edmond-Marc LIPIANSKY, Isabelle TAOBADA-LEONETTI et Ana VASQUEZ reprennent cette idée :

« Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire des sous-sociétés) identifie le jeune sujet en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est, et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté. »⁴⁵²

Le rôle d'autrui, au delà du processus d'identification déjà mentionné, est aussi celui qui délivre son autorisation à être.

En ce qui concerne les rééducateurs, et en extrapolant, nous observons que, si l'identification est opérée, elle n'est pas complète puisque l'enseignant rééducateur se voit dénié le droit de changer de nom. L'autorisation finale, mettant un terme à l'identification manque et perturbe le sujet en changement. L'enseignant advenu rééducateur, c'est le nom le plus simple à donner à celui qui engage des actions rééducatives □ mêmes si elles ne sont qu'à « dominante rééducative » pour reprendre la dénomination officielle □ est maintenu dans une zone liminale. Si les rééducateurs, grâce à la formation professionnelle agissant comme un rite de passage⁴⁵³, franchissent l'étape du rite de

⁴⁵⁰ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), in CAMILIERI (Carmel) et al., *Stratégies identitaires*, 1ère éd., Paris, PUF, 1990, p 7.

⁴⁵¹ ERIKSON (E.H), *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972

⁴⁵² LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), *op. cit.*, p 11.

séparation avec l'ancien métier (enseignants en classe), ils n'abordent qu'incomplètement le stade du rite d'agrégation (rééducateurs), ils sont maintenus dans le stade du rite de marge (ni enseignants ni rééducateurs). Sans cette reconnaissance du nom, ils restent dans l'entre-deux, provoquant une soif de reconnaissance aussi importante qu'inextinguible. Ce phénomène, étranger voire intrigant aux personnes qui ne l'éprouvent pas, est pourtant commun à tout un chacun comme le rappelle fort justement Renaud SAINSAULIEU : « Les gens montraient qu'ils étaient très sensibles à la reconnaissance, à ne pas perdre la face. »⁴⁵⁴

Le rééducateur prend l'apparence d'un être hybride, incomplet et insatisfait. En réaction à deux articles parus dans la revue « Envie d'école », Josette LASSALIS⁴⁵⁵ se plaint, en des termes virulents, de l'abandon de la motion votée par la F.N.A.R.E.N. de reconnaissance de la rééducation. Elle reproche à l'auteur de l'article (M. GILLIG, I.E.N.), l'intention de transformer le rééducateur en être hybride: «maître E le matin et maître G l'après-midi et psychologue dans l'entre-deux». Quelques temps suivants, Marc-Olivier ROUY⁴⁵⁶, psychologue clinicien au Centre de formation de Beaumont sur Oise, expose les difficultés identitaires du rééducateur et met en lien cette hybridité avec sa pratique. Selon lui, le rééducateur doit créer son identité professionnelle dans deux réalités contradictoires : si son statut est celui d'un enseignant, sa pratique et ses compétences ne relèvent pas de l'enseignement. Il peut être la proie d'un double lien □ être et ne pas être un enseignant □ et éprouver les vertiges du non-être □ moitié thérapeute, moitié pédagogue détroqué donc proche de la figure de la chimère. Ce statut paradoxal est aussi celui des élèves en difficulté qui sont pris en charge par les rééducateurs : des enfants qui ont le statut d'élèves mais qui n'en n'ont pas les compétences. L'Education Nationale a institué un statut paradoxal de rééducateur en parallèle au paradoxe des élèves □ non élèves. De fait, il est créé un lieu scolaire □ non scolaire dans l'école pour prendre en charge ces élèves. La rééducation à l'école ouvre une trinité où l'élève □ non élève rencontre l'enseignant □ non enseignant dans un lieu scolaire □ non scolaire. La rééducation à l'école doit donc instaurer un cadre qui permette à l'enfant de se reconnaître comme un élève □ non élève. Ensuite, un processus est à engager pour que l'enfant puisse prendre une position viable et sensée d'élève. Pendant les séances, l'enfant rejouera la problématique de l'école et celle du savoir.

L'auteur justifie la place paradoxale du rééducateur par celle de l'élève □ non élève -. La fonction ferait corps avec le paradoxe, par nécessité professionnelle. Si cette hypothèse est vraie, elle expliquerait le malaise récurrent des rééducateurs dans l'institution qui ne sont pas reconnus comme tels. Dans ce cas, l'institution, par la voix des Inspecteurs généraux, refuserait ce jeu institutionnel paradoxal. Ce faisant, elle rend intenable la position déjà inconfortable des rééducateurs dans l'école. Elle produit un

⁴⁵³ VAN GENNEP (Arnold), Les rites de passage, 4ème éd., 1920; Paris, Terre humaine, 1988

⁴⁵⁴ JOBERT (Guy), "L'identité et les relations au travail," Education permanente 128 (1996): 188.

⁴⁵⁵ LASSALIS (Josette), "Libre propos," Envie d'école n°1 (1995) : p 23.

⁴⁵⁶ ROUY (Marc-Olivier), "Témoignage", Envie d'école n°11 (1997): pp 6-8.

double lien décrit par Paul WATZLAWICK : il est exigé de ne pas être enseignant mais en même temps il est interdit de le montrer. Seuls, la folie, l'humour ou la fuite sont possibles. Ici, la folie serait la malaise vécu par les rééducateurs, l'humour serait la dérision très commune chez les membres du R.A.S.E.D. (certains articles en attestent) et la fuite serait l'abandon de ce statut instable pour retourner dans une classe (refus d'occuper des postes dans les zones les plus difficiles ou retour en classe comme en atteste les réponses des rééducateurs au questionnaire et le recueil des trajectoires professionnelles).

Les rééducateurs aspirent encore plus à la reconnaissance. Selon la présidente de la F.N.A.R.E.N.⁴⁵⁷, il y a vingt ans, les rééducateurs étaient définis par ce qu'ils n'étaient pas, entre pédagogie et soin. Cette fédération participe de fait à lever les zones d'ombres autour des pratiques des rééducateurs. Ils attendent reconnaissance et respect des compétences. Dans ses propos, il est explicitement attendu une reconnaissance et un respect sans indiquer le destinataire, ici l'employeur. Ce plaidoyer fait office d'auto-reconnaissance et s'apparente à une déclaration de politique générale sous-entendant que chaque rééducateur, membre de la fédération, aspire à cette reconnaissance.

Ces remarques précédentes illustrent à leur manière cette citation d'Edmond-Marc LIPIANSKY, d'Isabelle TAOBADA-LEONETTI et d'Ana VASQUEZ :

« Dans cette perspective, la notion d'identité semble renvoyer en même temps à un sentiment conscient de spécificité individuelle (à partir et au delà de la multiplicités des identifications), à un effort inconscient tendant à établir une continuité de l'expérience vécue (au delà de la diversité des rôles et des discontinuités temporelles) et à la participation de l'individus aux idéaux et aux modèles culturels du groupe, conçus comme « positifs ». »⁴⁵⁸

La psychologie sociale confirme le lien de la notion d'identité avec autrui :

« Selon MEAD, l'individu s'éprouve lui-même comme tel non pas directement, mais seulement en adoptant le point de vue des autres ou du groupe social auquel il appartient. Il ne se perçoit comme Soi qu'en se considérant comme objet, qu'en prenant envers lui les attitudes des autres à l'intérieur d'un contexte social. »⁴⁵⁹

Ainsi, les rééducateurs redoublent de perplexité car, si le doute ne les étreint pas autant que les hypothèses le pressentaient □ ils savent qui ils sont (ou ne sont pas) □, si l'Inspection Générale met en doute ce sentiment d'identité, aucun enseignant, ni dans le quotidien ni dans les écrits, remet en cause leur spécificité. Le contexte social ne relaie donc pas leur trouble, soit qu'il n'ait pas l'importance que nous lui prêtons, soit que les incidences soient sans effet sur le cours du quotidien.

⁴⁵⁷ METRA (Maryse), "Editorial," *Envie d'école* n°9 (1996): p 3.

⁴⁵⁸ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), *op. cit.*, p 11.

⁴⁵⁹ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), *op. cit.*, p 13.

La part de l'interaction et le risque d'aliénation

La théorie des rôles apporte sa contribution en articulant perception et définition de soi. Le rôle est le nom qui est donné à l'interaction liant deux personnes selon des normes culturelles. De fait, tout sujet est un acteur social qui joue des rôles en fonction de son âge, son sexe, son métier, etc. Plusieurs modalités d'adhésion coexistent laissant une latitude de choix dans les rôles assumés. Les travaux d'Erwin GOFFMAN se sont attachés à la notion de présentation de soi mettant l'accent sur les aspects visibles de l'adhésion au rôle : le sujet présente la « face » attendue de lui par l'environnement social. L'activité sociale deviendrait une scène de théâtre dont la finalité serait le respect des rituels et des lignes de conduites institués par la norme sociale. En s'intéressant aux populations stigmatisées par la norme sociale « [...] GOFFMAN parle d'identité réelle et d'identité virtuelle, où le faux-semblant apparaît comme la stratégie permettant de survivre □ tout en n'y croyant pas □ au sein d'un certain consensus social »⁴⁶⁰. Selon ce sociologue, l'acteur social disposerait de la faculté de se voir jouer un rôle permettant d'établir une distance entre le Moi et l'identité. Si tel est le cas, il faudrait admettre « l'existence de deux sortes d'identités, l'identité existentielle et profonde qui fait la continuité de la personne, et l'ensemble des différentes identités qu'elle fait siennes au cours de la vie »⁴⁶¹. Si d'aventure, des discordances existent entre ces deux types d'identités, une hypothèse d'aliénation peut être posée, notamment lorsque les sujets subissent des relations de pouvoir qui leur interdisent de se percevoir comme ils sont mais comme il est voulu qu'ils soient :

« Dans ce cas, l'identité imposée équivaut à une sorte d'aliénation de soi, car ces groupes sociaux ne peuvent pas prendre conscience de leur identité à partir de ce qu'ils possèdent, mais par ce dont ils ont été privés. »⁴⁶².

Nous constatons que la population des rééducateurs subit le mouvement rapporté par LABOV, BERNSTEIN et HOGGART, soit une imposition d'une identité sociale, mais dans une moindre mesure bien sûr que les populations défavorisées étudiées par les sociologues cités. L'aliénation de soi nous semble patente et provoque une opposition, comme cela a été rapporté plus haut au travers des critiques parues dans la revue « Envie d'école ». La sociologie dialectique définirait l'aliénation ainsi : « la conscience que l'individu a de la réalité ne correspond pas aux conditions objectives qui la déterminent »⁴⁶³. Cette opposition signale une prise de conscience au moins des contradictions sinon celle d'une identité sous tutelle. Nonobstant la valeur de cette opposition, nous pouvons la considérer comme une chance d'accéder à l'identité : « De toute façon, pour qu'un groupe ou un individu devienne acteur de l'histoire de sa société, il doit cesser d'accepter

⁴⁶⁰ Ibid., p 16.

⁴⁶¹ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), op. cit., p 16.

⁴⁶² Ibid., p 17.

⁴⁶³ FISHER (Gustave-Nicolas), Les concepts fondamentaux de psychologie sociale, Paris, Dunod, 1996, p 179.

l'identité que lui assigne son système »⁴⁶⁴

Inversement, l'identité peut être considérée comme la soumission à la société, comme le résultat de l'apprentissage social. L'identité serait fautive, sans conscience de soi : une absence d'identité. Ce risque conduit à l'émission de l'hypothèse d'une double identité :

« Pour TOURAINE, il existe en quelque sorte deux identités : une fautive identité imposée par le système, et une vraie identité, arrachée par les luttes. Selon lui, la formation de l'identité ne se réalise qu'à travers les luttes sociales qui permettent de révéler les illusions de l'identité. »⁴⁶⁵

Si tous les auteurs sont d'accord pour admettre la multiplicité des identités, il n'est rien dit de la notion elle-même d'identité, notamment l'identité substantielle, celle qui assure la permanence dans le temps. La multiplication n'apporte pas l'élucidation. Gardons en mémoire que la notion d'identité reste insérée dans l'histoire qui lui a donnée naissance :

« S'appuyant sur des travaux d'ethnologie, GADLIN met également en question l'universalité du « sentiment » d'identité et suggère que cette façon particulière d'aborder la psychologie est largement tributaire de l'ensemble des valeurs de la société occidentale, GADLIN pose l'hypothèse que notre conception de la « personne » et de son « identité » est également un produit historique (de l'histoire occidentale et de l'histoire des idées). »⁴⁶⁶

Claude LEVI-STRAUSS avait montré le doute des sociétés primitives pour une identité substantielle unique :

« On connaît, notamment en Indonésie, des sociétés qui croient en des « âmes » innombrables logées dans chaque membre, chaque organe, chaque jointure du corps individuel ; le problème est alors d'éviter qu'elles ne s'échappent, de vaincre leur tendance constante à la dispersion. Car seulement à la condition qu'elles restent ensemble, l'individu conservera son intégrité. »⁴⁶⁷

Nous pouvons avancer qu'actuellement, la notion d'identité est conçue comme dynamique dans le temps et résulte d'un processus initié par le sujet lui-même au cours de ses expériences sociales. Ce dernier, au gré des interactions qu'il a pu engager avec les différents environnements familiaux, sociaux et groupaux, reconstruit perpétuellement son identité par le jeu de l'acceptation et du rejet des modèles et rôles sociaux qui lui sont assignés. Ainsi, la conscience de soi est dépendante de l'autre. L'expérience sociale agit autant dans la production de soi que dans la conscience de soi. S'il est admis que l'identité est multidimensionnelle et structurée, il n'existe aucune garantie quant à l'harmonie des agencements. La multiplicité des expériences sociales, augmentant les références identitaires, peut mettre en péril la cohérence de la structuration. Les conflits provoqueront des souffrances qui peuvent aller jusqu'à faire douter la personne de son

⁴⁶⁴ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), op. cit., p 17.

⁴⁶⁵ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 179.

⁴⁶⁶ LIPIANSKY (Edmond-Marc), TAOBADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), op. cit., p 19.

⁴⁶⁷ LEVI-STRAUSS, *L'identité*, (Séminaire dirigé par), Paris, Grasset, 1977, p 11.

sentiment d'identité.

L'identité, examinée sous l'angle de l'interaction, est aussi un système de négociation avec soi-même :

« En effet, l'incorporation des modèles sociaux est un processus qui peut produire des perturbations profondes, dans la mesure où certains rôles, incompatibles avec un sentiment profond de soi, créent un malaise et s'accompagnent d'un sentiment d'aliénation. » ⁴⁶⁸

Néanmoins, l'identité permet de résoudre le paradoxe du changement incessant en suscitant chez le sujet la conscience de son unité et de sa continuité dans le temps. La notion d'identité se situe au carrefour des champs psychologique (le sentiment d'être, le sentiment de moi) et sociologique (l'interaction sociale). La sociologie conçoit la notion d'identité comme une notion en situation, résultat des interactions sociales : « Si la formule « soi c'est l'autre » est peut-être excessive, il reste que c'est dans le rapport à l'autre que s'élabore le soi. » ⁴⁶⁹ La multitude d'interactions suscite autant d'occasions de mettre en valeur un ou plusieurs éléments identitaires, ainsi, « l'identité apparaît comme une « boîte à outils », selon l'expression de DEVEREUX, chaque « outil » étant un élément identitaire que le sujet choisit en fonction de son adéquation à « l'opération » demandée, autrement dit, suivant la situation d'interaction dans laquelle il est. » ⁴⁷⁰

Cette conception dynamique de la notion d'identité qui peut être perçue comme utilitaire, laisse planer une dérive instrumentale : quels seraient les obstacles à ce que la personne n'utilise les outils dans l'intention de tromper ou manipuler soi-même, l'interlocuteur ou la situation ? De même, quels seraient les garanties offertes au sujet afin d'être assuré que l'élément identitaire mis en avant convient à la situation ? Il n'est donc pas exclu qu'une faible conscience de soi joue contre le sujet et l'engage, malgré lui ou inconsciemment, dans une interaction faussée ou prédéterminée par des normes ou des attentes sociales. L'interaction sociale devient alors l'espace dialectique où les places sont définies en constante évolution. Il reste donc nécessaire qu'un autre s'oppose au soi pour que l'un comme l'autre existent.

Le champ s'ouvre à l'activité stratégique de l'identité dans la mesure où le sujet dispose d'une liberté d'action suffisante, nécessaire à la propre définition de soi. Ces stratégies identitaires ne sont pas réservées à des actions individuelles mais rencontrent l'action collective des acteurs lorsque les situations instaurent des enjeux importants pour les sujets comme le collectif. Parmi ces enjeux, les finalités assignées par les acteurs, constituent des enjeux majeurs. Un comportement stratégique de la présentation de soi sur le lieu de travail a été exposé par Michel CROZIER et est à mettre en valeur pour sa singularité : « [...] les relations qui se déroulent à l'intérieur d'une organisation s'établissent, entre les individus, selon des modalités qui leur permettent d'adopter des

⁴⁶⁸ LEVI-STRAUS (Claude), "Avant-propos," *L'identité, Séminaire dirigé par*, 3^{ème} éd., 1977; Paris, PUF, 1995, p 11.

⁴⁶⁹ TAOBADA (Isabelle), *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in CAMILIERI (Carmel) et al., op. cit., p 44.

⁴⁷⁰ Ibid., p 46

positions échappant aux pouvoirs des autres. »⁴⁷¹ Le comportement, devenant incertain, une marge de sécurité est préservée rendant acceptables les relations de pouvoir, celles qui sont capables d'être tenues de part et d'autre. Nous pourrions retenir cet argument pour catégoriser les rapports qui s'établissent entre la F.N.A.R.E.N. et le Ministère de l'Education Nationale. Aucun ne s'affronte de face □ bien que des attaques fortes sinon violentes soient présentes tant dans la revue « Envie d'école » que dans les propos tenus par les Inspecteurs Généraux lors de conférences, hors mandat ministériel, chacun ménageant l'autre, préservant une zone de sécurité garantissant des relations de pouvoir préétablies.

La dynamique identitaire est néanmoins maintenue par les rééducateurs. Ils ont engagé par le biais des nombreux regroupements (associations, groupes de travail, formations, colloques, séminaires, etc.) une réflexion collective qui relève d'une stratégie identitaire de conquête ou reconquête d'une identité propre. La création et le maintien d'une fédération des rééducateurs marque la volonté des rééducateurs à appartenir à un groupe et rend compte de la valeur interactive de leur identité sociale. Ils renforcent ainsi le niveau d'estime d'eux-mêmes nécessaire au maintien de valeurs propres et assure leur appartenance sociale au milieu scolaire. Ils mettent en œuvre une lutte sociale comme l'énonce Alain TOURAINE. Dans la partie précédente, les phénomènes d'alliance qui ont été décrits montrent un risque des interactions professionnelles non maîtrisées, une dérive de la notion de « boîte à outils ». Les nombreux renvois aux arguments soutenus dans les publications de la F.N.A.R.E.N. attestent de cette stratégie identitaire.

Enfin, nous pouvons rapprocher la situation des rééducateurs dans l'institution scolaire de celle de l'étranger :

« Parce qu'elle entraîne une rupture avec son milieu et les modèles où l'individu a été socialisé, la situation prolongée d'étranger [...] constitue une situation quasi expérimentale, car c'est en situation de crise que les motivations et les mécanismes deviennent plus facilement apparents. »⁴⁷²

L'analyse des mémoires professionnels présentée plus loin comme la critique de la forme rééducative en première partie, rend compte de cette situation de rééducateurs étrangers dans l'institution. Leur culture professionnelle originale et faiblement référencée, issue du pot commun des enseignants, leurs valeurs professionnelles propres, leurs savoirs professionnels authentiques mais ambigus, rendraient compte de cette posture d'étranger. De même, les réponses au questionnaire, notamment celles relatives à l'abandon de ce métier ou aux cas de remise en cause de l'identité renvoient toutes à l'impossibilité de mettre en œuvre leur démarche originale de rééducation scolaire comme si elle était étrangère à celles qui dominent à l'école.

Il demeure que disposer d'une identité est fondamental pour tout individu. Son corollaire est l'aspiration à sa reconnaissance. Nous pouvons aussi relier la situation des rééducateurs dans l'institution de celle de dynamique des groupes. Une déstabilisation

⁴⁷¹ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 188.

⁴⁷² VASQUEZ (Ana), *Les mécanismes des stratégies identitaires: une perspective diachronique*, in CAMILIERI (Carmel) et al., op. cit., p 146.

des repères identitaires se trouve dans ces deux situations et le mécanisme engendré est commun : « On constate que le besoin de reconnaissance est d'autant plus fort que les individus se sentent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité. »

⁴⁷³ Cette recherche de reconnaissance s'exprimera à quatre niveaux : tout d'abord en exprimant le besoin d'exister aux yeux des autres (la visibilité sociale qui manque aux rééducateurs), ensuite en souhaitant être pris en compte et d'avoir sa place (respect de la spécificité de la rééducation et du rôle singulier des rééducateurs), et puis en étant approuvé et valorisé (mise en valeur tant du rôle que de la fonction institutionnelle de la rééducation et des rééducateurs) et enfin en étant reconnu dans son identité propre (reconnaître le changement d'identité des enseignants qui deviennent autre en étant rééducateurs). Les citations issues des mémoires professionnels, les réponses apportées au questionnaire comme les extraits de la revue « Envie d'école » relatent cette aspiration à la reconnaissance légitime dans les différents niveaux cités.

En tout état de cause, le caractère incertain de la négociation identitaire reste à relever :

« L'identité se définit enfin comme un processus incertain, car on se sait jamais au départ jusqu'à quel point la dynamique identitaire confrontée à la machine sociale va faire de nous plutôt des individus interchangeables et passifs que des êtres qui affirment leur singularité. » ⁴⁷⁴

La part de la revendication

Les rééducateurs ne sont pas seuls à subir une crise identitaire : tous les acteurs sociaux la ressentent avec plus ou moins d'acuité. La société est en mutation et les changements n'épargnent aucun niveau sans ménagement (individuel, social, économique, culturel, etc). Les styles de vie se transforment en façonnant des familles éclatées et recomposées ; les lieux de travail sont de plus en plus distants des lieux de vie ; l'entrée dans la vie active est de plus en plus tardive ; le chômage n'épargne aucune branche professionnelle provoquant des déplacements et des ruptures de familles voire de populations (la crise du textile, de la sidérurgie ou des bassins miniers). L'effet du chômage ne se résume pas seulement dans la perte d'un emploi mais se double par la perte de la référence au salaire qui reste une reconnaissance forte et centrale comme le rappelle Renaud SAINSAULIEU : « Nous sommes bien dans une société salariale, ce qui évidemment est un problème dans la société contemporaine où les emplois se raréfient et où l'on se pose la question de savoir comment définir le social par d'autres expériences, d'autres activités que le travail. » ⁴⁷⁵ La socialisation par le travail se trouve mise en péril, abandonnant les chômeurs à une « errance sociale » : « Ceux qui perdent l'emploi perdent, à travers l'emploi, l'identité au travail et ne sont guère en état de se créer des identités de compensation. » ⁴⁷⁶ La socialisation par le travail se trouve brutalement

⁴⁷³ LIPIANSKY (Edmond-Marc), *Identité subjective et interaction*, in CAMILIERI (Carmel) et al., op. cit., p 179.

⁴⁷⁴ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 199.

⁴⁷⁵ JOBERT (Guy), op. cit., p 192.

interrompue, sans aucune alternative pour les victimes. RenaudSAINSAULIEU reste pessimiste en ajoutant : « Le blocage identitaire au travail me paraît constituer un trait dominant de la société contemporaine. »⁴⁷⁷ Enfin, ceux qui sont épargnés par les plans de licenciement, dont la légitimité reste à prouver, ne sont pas à l'abri comme l'annonce Bernard TAP :

« Mais pour ceux qui restent, la menace du chômage modifie les valeurs : l'esprit maison est atteint puisqu'on n'y trouve plus son avenir assuré, l'initiative cède le pas aux réflexes de sécurité et de protection, les solidarités se brisent contre un sentiment général de défiance et de soupçon à l'égard des collègues, l'autorité est souvent plus cassante dans un contexte de crainte et de passivité. »⁴⁷⁸

Le brouillage des références semble se répandre comme une traînée de poudre dans le champ social provoquant une dévalorisation de la légitimité de l'autorité notamment celle de type réglementaire et hiérarchique puisqu'elle ne sait plus éclairer le découpage des fonctions, des grades et des carrières : « Les signes extérieurs de la reconnaissance (grades, fonctions, métiers, diplômes, carrières) ne paraissent plus éclairer l'action. On ne sait plus nommer les gens et les choses. »⁴⁷⁹ Tel est le cas des rééducateurs qui ont perdu leur nom au cours des différentes définitions réglementaires de leur fonction dans les textes officiels comme cela a été montré en première partie. Les analyses des réponses apportées au questionnaire et celles des articles de la revue « Envie d'école » rappelleront l'attachement des rééducateurs à ce nom historique bien qu'il soit connoté comme imparfait.

L'introduction de l'informatique dans tous les secteurs économiques crée des opportunités nouvelles en invalidant des pratiques efficaces rendues plus coûteuses. Elle enlève la légitimité des métiers soudainement rendus inutiles. L'outil informatique bouleverse les rapports au travail et introduit du virtuel dans la réalité sociale. La nouvelle économie bouleverse la valeur traditionnelle attribuée au travail. Le foisonnement culturel augmente l'offre culturelle et soumet à rude épreuve le consommateur déboussolé. Les valeurs légitimées du passé sont remises en cause par l'efficacité des techniques actuelles. Les références s'auto-instituent et effacent les anciennes sans égard. La rentabilité à court terme devient la seule qualité au lieu d'être un paramètre parmi d'autres. Le lien social se délite dans les quartiers défavorisés et remet en cause la fonction intégrative de la société.

L'avenir est de plus en plus incertain rendant caduque tout pronostic, toute prévision. Les systèmes et institutions de référence deviennent instables, incertains au repères changeants. Les individus subissent cette incertitude faute de stabilité sociale : « Le propre de cette mutation, qui touche tous les niveaux, est l'impossibilité pour les individus et les groupes de se projeter dans l'avenir en s'appuyant sur les constructions

⁴⁷⁶ Ibid., p 192.

⁴⁷⁷ Ibid., p 192.

⁴⁷⁸ TAP (Bernard), "L'identité et les relations de travail," *Education permanente* 128 (1996): 195.

⁴⁷⁹ TAP (Bernard), op. cit., p 197.

présentes. »⁴⁸⁰ Le discours dans cette situation devient celui de la préservation, celui du temps où la stabilité régnait. La revendication identitaire n'est hélas pas tournée vers la création, la nouveauté ou la conquête mais, phagocytée par l'angoisse, par la perte de sens et de substance, se retourne vers le passé. L'ancien se trouve idéalisé, assimilé à un paradis perdu. Ce mouvement est le frère jumeau du besoin d'affirmation identitaire initié par le Moi et permettant de rester soi par unification et liaison. Nous avons décrit l'aspect dynamique de l'identité qui se réalise ici « par une oscillation entre tension unifiante et fragilité dissociante. »⁴⁸¹ Cette fonction dynamique du Moi est refoulée lorsque l'angoisse survient : la quête de stabilité inhibe la régulation. Les mutations sociales livrent leurs représentations qui s'affrontent aux anciennes et provoquent la crise identitaire. L'ampleur et la profondeur de la crise sont davantage le produit du dévoilement des failles de l'unité perdue que l'effet du choc avec les nouvelles représentations. La violence de la défense contre la nouveauté devient révélatrice : « Ces bouleversements dans les structures sociales et leurs fonctions interrogent de ce fait la qualité des systèmes défensifs érigés par les individus et les groupes pour préserver une certaine cohérence. »⁴⁸² Si toute construction nécessite des défenses, tous les moyens ne sont pas bons pour les défendre : il est des défenses pathogènes qui refusent tout compromis même salvateur. Lorsque les attentes de la société sont trop éloignées des possibilités des individus et les aides insuffisantes, les individus doivent puiser en eux les forces nécessaires. La crise peut devenir conflit mettant en demeure l'individu soit de se soumettre au risque d'intérioriser la crise soit de riposter en créant un nouveau social. Deux aides peuvent être offertes. La plus immédiate qui consisterait à reconstruire le détruit ou à consolider le défait ne ferait que renforcer les défenses qui ne savent plus réguler et augmenterait la crispation sur les certitudes perdues. Le deuil serait à engager des capacités créatrice du processus identitaire. La plus engageante consisterait à développer un travail avec les individus ou les groupes afin d'élaborer la crise identitaire : il s'agira « d'un travail de mise à plat des différents déterminants et de leurs intrications. »⁴⁸³ Le dépassement de la crise identitaire impose une démarche créative :

« Autrement dit, parce qu'elle se présente comme une faillite des constructions individuelles et collectives, la crise nécessite un travail de décomposition des modèles intériorisés et des fonctions qu'ils remplissaient, puisque les systèmes défensifs ont perdu de leur efficacité. »⁴⁸⁴

Alors la parole leur permet de mesurer leurs investissements antérieurs et de redonner du sens au présent. Le mouvement de liaison se renouvelle permettant une recomposition

⁴⁸⁰ GIUST-DESPRAIRIES (Florence), "L'identité comme processus, entre liaison et déliaison," *Education permanente* 128 (1996): 63.

⁴⁸¹ GIUST-DESPRAIRIES (Florence), op. cit., p 64.

⁴⁸² Ibid., p 66.

⁴⁸³ Ibid., p 67.

⁴⁸⁴ GIUST-DESPRAIRIES (Florence), op. cit., p 67.

des identités. Les groupes de parole apportent la contenance nécessaire aux examens des échecs sociaux. Contenance d'autant plus importante que certaines élaborations personnelles, écartées lors de la réussite sociale précédente, remontent et perturbent l'analyse des déterminants de la crise. Le recours au groupe s'avère positif lorsqu'il sait éviter les replis défensifs. Ce travail dans des espaces intermédiaires ouvre des voies que la culpabilisation avaient fermées : « Cet accès à une représentation de leur identité, davantage traversée par la division et la contradiction, les prédispose à mieux intégrer et à accueillir la complexité extérieure de façon moins persécutive. »⁴⁸⁵ Une approche sommaire et fautive ferait croire que le repli s'oppose au redéploiement identitaire : il n'en est rien, c'est dans le repli que le processus identitaire permet le dégagement. La responsabilité des groupes de parole ne s'en trouve que plus importante.

Ce recentrage de la situation des rééducateurs parmi l'ensemble des acteurs sociaux qui subissent les mutations de la société nous permet de porter un avis distancié sur la crise identitaire qu'ils vivent. Nous aurions pu penser que la revendication qu'ils expriment dans leurs publications, leurs mémoires professionnels, leurs colloques ou leurs réponses au questionnaire n'est que l'expression de leur angoisse. Cette dernière révélerait une crispation sur un avant repeint aux couleurs de l'illusion. Tel n'est pas le cas. A aucun moment, il n'a été perçu ce mouvement de recul et de repli décrit précédemment (il n'est pas exclu qu'il s'exprime dans des cercles restreints comme à l'occasion de réunions locales). S'il existe, nous constatons qu'il n'est ni relayé ni amplifié. Il est fort probable que l'usage professionnel de la parole et la reconnaissance de ses vertus libératrices permettent aux rééducateurs de les utiliser à leur profit. La connaissance que nous avons des stagiaires C.A.P.S.A.I.S. G nous incite à croire en leur capacité d'élaboration, d'élucidation et de dépassement des situations angoissantes ou conflictuelles. Cette capacité est réelle d'autant plus qu'elle fait partie de leurs compétences professionnelles. La pratique des groupes de supervision contribue à l'entretenir.

Ce nécessaire détour par la notion d'identité individuelle nous permet d'aborder la notion d'identité professionnelle. L'accent mis à de nombreuses reprises sur le regard des autres nous incite à favoriser l'approche sociologique sur les approches psychologique et psychanalytique, sans les exclure toutefois.

La notion d'identité professionnelle

L'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. Elle constitue donc une socialisation secondaire. Dans ce cadre professionnel, Renaud SAINSAULIEU souligne que l'identité subit une socialisation originale en raison des effets du pouvoir, des métiers et des classes sociales présentes :

« Au fond, ce que j'ai montré, c'est que la vie de travail est non seulement un lieu de rapports techniques, de rapports de pouvoir ou de combats de classes, mais

⁴⁸⁵ .Ibid., p 69.

aussi un lieu de socialisation où les gens apprennent des formes plus ou moins souples, plus ou moins riches de rapports aux autres, et du même coup peuvent « charger leur expérience », comme dirait François DUBET aujourd'hui. »⁴⁸⁶

Selon Jean PIAGET, l'insertion professionnelle constitue un but et une preuve de ses capacités professionnelles. Nous suivons Claude DUBAR⁴⁸⁷ pour décrire les attributs de toute identité professionnelle sans omettre de répondre à la question sous-jacente : est-ce que la rééducation est une profession ? Nous nous proposons d'illustrer les apports théoriques des remarques concernant la situation des rééducateurs.

L'identité sociale

L'identité sociale, résultant de la socialisation, s'acquiert tout au long de la vie selon un processus et des transactions. Ils peuvent être décrit selon six critères en suivant les travaux d'A. PERCHERON⁴⁸⁸ dans la continuité des travaux de Jean PIAGET en se déplaçant des processus sur les échanges. La transaction correspond ici aux deux processus piagétiens, assimilation et accommodation. La socialisation résulte d'une représentation du monde. Chaque individu compose cette représentation en mélangeant l'existant et l'original. Ses aspirations et ses expériences sont parties prenantes. Parcourons les six critères en nous rapprochant des rééducateurs :

- La socialisation résulte d'une transaction entre le socialisé et les socialisateurs dont les renégociations sont permanentes. Les valeurs du groupe seront sollicitées. Le rééducateur stagiaire ou aspirant recherchera les valeurs prônées par les rééducateurs déjà en poste, par les formateurs ou par l'institution, au travers des textes officiels, de la littérature professionnelle et des temps de rencontre. Le temps de formation est un temps exceptionnel de socialisation et aussi de déstabilisation notamment en mettant en valeur les temps d'échange lors des stages pratiques avec l'accompagnement d'un rééducateur d'accueil.
- La socialisation se développe à partir d'une certaine représentation du monde, composée d'autres représentations et des aménagements apportés par l'individu. Ici, la représentation sera la forme rééducative évoquée dans la première partie de la recherche : les conceptions de la rééducation. Cette représentation motivera un enseignant ordinaire à candidater à la certification soit en candidat libre soit en suivant une formation initiale. Cette représentation s'acquiert par étapes successives en suivant le processus ordinaire d'apprentissage par essai et erreurs. Les mouvements seront décrits dans le chapitre sur la socialisation professionnelle.
- La socialisation est latente et impersonnelle et découle d'un apprentissage informel et implicite. Aucun temps n'est instauré dans les formations à ce titre, hormis les

⁴⁸⁶ *JOBERT (Guy), op. cit., p 190.*

⁴⁸⁷ DUBAR (Claude), *op. cit.*, 1991.

⁴⁸⁸ PERCHERON (A), *L'univers politique des enfants*, in DUBAR (Claude), 1991, *op. cit.*, p 24

moments où les ressentis sont analysés en groupe avec un psychologue en analyse de la pratique ou avec la formatrice afin de tirer profit des événements. Ces derniers constitueront des expériences par la suite si l'analyse a permis de les théoriser.

- La socialisation permet à l'individu de disposer d'un code symbolique lui fournissant un système de référence et des moyens pour évaluer le réel; l'acquisition d'un code symbolique résulte de transactions entre l'individu et la société ; des compromis doivent être construits entre les désirs individuels et les valeurs collectives. Pour les rééducateurs, il s'agit plus précisément d'un corpus de théories de référence, d'instructions officielles (circulaires et lois) et d'écrits évaluatifs ou appréciatifs (avis des formateurs, des I.E.N., des Inspecteurs Généraux, etc.). Le recueil des bibliographies des mémoires professionnels montre que les auteurs les plus cités se situent dans leur grande majorité dans le champ psychologique : citons dans l'ordre d'importance, D.W WINNICOTT, Yves de LA MONNERAYE, Jean-Luc GRABER, Françoise DOLTO, Françoise COUTOU-COUMES, Grégoire EVEQUOZ, Ivan DARRAULT-HARRIS, J. de AJURIAGUERRA, J.P. DURIF-VAREMBONT⁴⁸⁹ Parmi ce champ théorique, la psychanalyse est la plus représentée juste avant la psychopathologie.
- La socialisation est l'identification du sujet au groupe. Elle est élaboration d'une identité qui va dépendre des différents groupes d'appartenance, de l'ambivalence qu'ils vont susciter chez le sujet et des emboîtements successifs qui vont se produire. Le langage sera l'outil qui permettra aux identifications de s'exprimer. Sa cohérence sera celle de l'identité. Les rééducateurs disposent d'un corps professionnel homogène par l'origine commune puisqu'il est requis d'être enseignant avant de postuler au C.A.P.S.A.I.S. G. (ceci ne signifie pas que tous les rééducateurs soient en accord sur les conceptions de la rééducation). La pluralité des avis permet une vie importante dans les associations locales (A.R.E.N.). La F.N.A.R.E.N. a contribué à fédérer le corps. Elle sait se faire entendre auprès des instances dirigeantes lorsque ses opinions ne sont pas entendues. La consultation des archives des Cahiers de Beaumont a permis de constater qu'aucun colloque n'a jamais existé ni sur le métier ni sur l'identité des rééducateurs : ils ont été conviés à participer à différents séminaires et colloques mais leur singularité n'a jamais été mise en avant.
- La socialisation est un processus de construction d'identité. L'individu appartient à des groupes et noue des relations privilégiées avec d'autres individus. Appartenir à un groupe, c'est prendre en charge son passé, son présent et son projet. La multiplicité des groupes d'appartenance rend complexe l'identification. La difficulté pour le nouveau rééducateur réside dans ce changement identitaire d'une posture d'enseignant ayant comme mission d'enseigner un contenu prédéfini à celle d'un enseignant devant susciter chez l'élève un désir d'apprendre et une régulation des comportements. Le temps de formation constitue une période essentielle dans ce processus de construction identitaire. La présence d'une équipe de formateurs, l'instauration d'un cadre contenant et sécurisant, l'adhésion à un projet de formation et la mise en place de temps de régulation se révèlent favorables (voire essentiels) au passage d'une identité à une autre. Sans ces balises, les transformations seraient occultées, déniées, angoissantes, ou élevées au rang d'obstacles.

⁴⁸⁹ Cf. Annexes 5 et 6

En psychologie sociale, le concept d'identité « exprime la résultante des interactions complexes entre l'individu, les autres et la société. »⁴⁹⁰ Ainsi, « l'identité [...] implique une définition de soi par les autres et des autres par soi-même. »⁴⁹¹ Ces deux mouvements sont décrits par Claude DUBAR comme deux processus complémentaires : le processus relationnel et le processus biographique. L'identité n'est donc pas une notion en soi, issue d'un individu comme une création autonome et distincte, mais comme un processus interactif reliant l'individu à son environnement. L'identité sociale est un système enrichi des valeurs et des désirs du sujet, ici l'acteur social.

Pour la perspective psychanalytique, l'identité est une synthèse du personnel et du social, déterminée par « quatre éléments essentiels : la confiance en soi ; le caractère stable des éléments individuels ; l'intégration du Moi ; l'adhésion aux valeurs d'un groupe et à son identité. »⁴⁹² Le mouvement est double de l'individu vers le groupe et du groupe vers l'individu. Le sentiment de bien-être sera éprouvé par l'individu « s'il accepte et fait siennes les valeurs qui lui sont proposées. »⁴⁹³ Le lien indissoluble de l'individu à son environnement impose donc, dans toute analyse, un respect de son contexte.

La multitude d'identités enchâssées

A l'instar de l'enseignant qui dispose d'une multitude d'identités composant une identité originale, le rééducateur créera la sienne en toute originalité : « Le moi est un objet fait comme un oignon, on pourrait le peler et on trouverait les identifications successives qui l'ont constitué »⁴⁹⁴ Les travaux de Pascal BOUCHARD⁴⁹⁵, inspirés de ceux de Jacques LACAN, nous permettent de tracer les prémisses de l'identité des rééducateurs à l'image de celle des enseignants qu'ils sont encore statutairement mais dont ils n'empruntent plus les gestes.

La première couche serait de l'ordre du dicible, du simple, du visible. Le rééducateur est un fonctionnaire chargé par l'état de mettre en œuvre des missions dans le cadre des lois républicaines et démocratiques. Cette simplicité n'est qu'apparente puisqu'une part personnelle d'appréciation est laissée à chaque rééducateur. Tout n'est pas fait, par tous, partout de la même manière. Une transposition didactique de la rééducation est à l'œuvre en limitant le possible théorique au réalisable dans l'ici et le maintenant. Cette transposition reste encore à étudier.

⁴⁹⁰ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 176.

⁴⁹¹ Ibid., p 176.

⁴⁹² Ibid., p 178.

⁴⁹³ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 178.

⁴⁹⁴ LACAN (Jacques), Le séminaire – Livre III, Les psychoses, Paris, Seuil, 1981, cité par DUBAR (Claude) op. cit., 1991, p 25.

⁴⁹⁵ BOUCHARD (Pascal), La morale des enseignants, (Paris: Lharmattant, 1997)

Une autre couche est constituée par la légitimité. Elle leur est accordée par le savoir acquis lors de la formation en I.U.F.M. Le statut du savoir oscille entre deux modalités : la croyance (la part personnelle) et la vérification (la part valable quelle que soit la personne, le savoir objectif).

La troisième couche est constituée par le fait que le rééducateur appartient à un corps professionnel qui use de solidarités. Ses actes sont fondés par l'interdit de l'inceste. Dans la réalité, les décisions des prises en charge des élèves ne sont pas dévolues aux rééducateurs mais aux parents et aux élèves eux-mêmes.

Une autre couche est constituée par son intégration multiple dans des institutions diverses (fonction publique, grade, discipline, établissement, mouvement associatif, culture locale, classe sociale, etc.). Ces appartenances peuvent entrer en conflit : le rééducateur devient un lieu de conflit lorsqu'il doit choisir une appartenance contre une autre (projet d'école contre culture locale, conflit entre grades, options du gouvernement et finalité de l'éducation, etc.).

Cette multitude d'identités est à rapprocher des conclusions de Jean-Louis DEROUET qui décrit l'identité professionnelle des enseignants comme un montage composite⁴⁹⁶. L'auteur montre que les enseignants interrogés « apparaissent clairement en situation de justification. »⁴⁹⁷ Nous retrouvons le cas des rééducateurs vis-à-vis de l'institution comme nous le présenterons plus loin dans le chapitre consacré à l'analyse des représentations émises des rééducateurs.

Au delà de cette approche impressionniste, il nous est nécessaire d'aborder une définition du professionnel.

Le professionnel

La définition du professionnel n'est pas simple à dégager. En 1968, T. PARSONS⁴⁹⁸ définit un modèle du professionnel, la référence étant celle du médecin. Cette référence pourrait s'accommoder actuellement de critiques et d'assouplissements. La référence au modèle libéral est trop forte. Elle dévalorise implicitement toutes les autres formes de professionnalité. Pourtant, un aspect fondamental est à conserver : la responsabilité du professionnel. En effet, le professionnel de type libéral peut voir sa responsabilité engagée en cas de défaillance, ce qui n'est pas le cas pour les employés ou les fonctionnaires (au moins dans un premier temps puisque l'Etat, à sa discrétion, se réserve un droit de recours dans un second temps).

Trois dimensions décrivent le rôle :

⁴⁹⁶ DEROUET (Jean-louis), "La profession enseignante comme montage composite," *Education permanente* n°96 (1988-4): p 62.
« [...] les enseignants doivent se composer une identité, toujours instable et toujours révisable, en agençant des éléments empruntés à plusieurs logiques. »

⁴⁹⁷ Ibid., p 62.

⁴⁹⁸ DUBAR (Claude), op. cit., 1991, p 138

- son savoir articule une double compétence : la première est théorique (acquise après une longue formation et sanctionnée par un diplôme), et la seconde est pratique (ancrée dans l'expérience d'une relation bienveillante). Le rééducateur bénéficie d'une formation d'un an au moins en ce qui concerne les apports théoriques et pratiques en I.U.F.M.⁴⁹⁹ (une « seconde année » de formation en poste afin de préparer l'unité de spécialisation – US 3 – composée de trois semaines de regroupement en centre de formation). Les projets de formation proposés par les formateurs référents des options sont validés par le directeur de l'I.U.F.M. Ils doivent respecter le cahier des charges des formations en développant les contenus qui respectent le référentiel de compétences de l'option⁵⁰⁰. Les contenus théoriques sont présentés sous forme de cours, de conférence et de travaux de groupe. L'apport pratique est réalisé par différents stages dont celui en résidence chez un maître d'accueil en R.A.S.E.D. Des formations C.A.P.S.A.I.S. existent au gré des initiatives académiques ou départementales : elles sont diverses et peuvent se rapprocher des I.U.F.M. pour compléter leur organisation comme c'est le cas des formations en cours d'exercice pour les options D, E et F dans les départements du Rhône, de la Loire et de l'Ain. L'option G ne fait pas partie de ces options.
- sa compétence spécialisée offre une double capacité : sa technique est spécialisée et son autorité s'exerce sur un domaine fondant son pouvoir de prescription. Le rééducateur acquiert une compétence spécialisée, distincte de celles acquises par les autres options du C.A.P.S.A.I.S., mais disposant de parties communes puisées dans le référentiel de compétences commun⁵⁰¹ : nous constatons que les missions de tous les maîtres spécialisés sont identiques mais s'expriment différemment (mission d'enseignement spécialisé, mission de prévention et d'intégration et mission de relation). Un référentiel par option décline ces spécificités⁵⁰². Une particularité est à remarquer : le rééducateur doit développer une mission d'enseignement alors que cela ne fait pas partie de ses tâches pratiques. La distinction n'a pas été opérée sur le plan des référentiels alors que nous l'estimons nécessaire. Si elle n'a pas été opérée, nous pouvons supposer qu'il fallait gommer la spécificité de la rééducation. Bien entendu, le mot rééducateur n'apparaît pas, alors que les dérivés de rééducation sont légion : son intervention est rééducative, le processus est rééducatif, les aides sont à dominante rééducative, son projet est rééducatif, le contrat est rééducatif et il réalise des rééducations. Son domaine lui est réservé (personne d'autre que lui ne peut engager de rééducations) d'une manière exclusive puisque, à notre connaissance, aucun poste de rééducateur n'est assuré par des personnels non formés – ce qui n'est pas le cas pour les autres postes spécialisés puisque plus de 8000 postes C.A.P.S.A.I.S. sont assurés par des enseignants non spécialisés. La notion de prescription doit être ici élargie à celle de décision consentie réciproquement par les partenaires de réaliser une rééducation : il n'est pas possible d'imposer une rééducation à un élève comme il n'est pas possible d'imposer une rééducation à un

⁴⁹⁹ Cf. Annexe 9

⁵⁰⁰ Cf. Annexe 7

⁵⁰¹ Cf. Annexe 7

⁵⁰² Cf. Annexe 8

rééducateur (ce serait le cas si une commission décidait des actions à engager).

- son intérêt est détaché : le professionnel est neutre affectivement. Son intérêt est empathique pour le client et son attente est inconditionnelle. Il en est de même pour le rééducateur qui, de part sa mission d'enseignant public et son éthique, se doit d'accueillir toutes les personnes comme elles sont, d'une manière inconditionnelle. L'analyse des mémoires professionnels confirme que cette caractéristique est présente mais n'abolit pas les mouvements affectifs qui restent à contrôler.
- Le rôle professionnel se réalise dans l'interaction avec son client : cette interaction suppose un désir chez le client, une autonomie liée à la limitation du champ professionnel et l'indépendance de ce dernier vis à vis de la hiérarchie et la puissance publique (notamment le secret professionnel). Le rééducateur répond à ces attributs si l'on accepte, pour la démonstration, d'assimiler l'usager du service public au client du médecin : le rééducateur n'est pas directement rémunéré par la famille puisqu'il est un fonctionnaire et donc qu'aucun échange financier ne s'effectue. Son indépendance est partielle vis à vis de la hiérarchie représentée par l'I.E.N. puisque sa mission est définie par un texte officiel. Malgré cela ses actions ne sont pas prescrites explicitement : il doit développer un projet rééducatif original pour chaque enfant. Les informations recueillies lors des entretiens ou des séances rééducatives sont conservées par devers lui : il ne peut les divulguer en raison de la nécessaire confidentialité que son action exige (pour l'anecdote, nous avons connaissance de R.A.S.E.D. qui, afin de manifester symboliquement cette confidentialité, brûlent les dossiers des élèves qui ont été pris en charge lorsque les enfants quittent l'école et qu'aucune demande d'information ne leur est parvenue). Sans cette confidentialité, aucun partenaire ne pourrait lui accorder sa confiance. Ce devoir de réserve ne l'exempte pas de son devoir de dénonciation si l'enfant est victime de sévices comme c'est le cas pour tout enseignant. Par exemple, à l'obligation de s'occuper du malade, le médecin réclame l'obligation de tout dire. Cette réciprocité d'obligations permet l'institutionnalisation et la professionnalisation du rôle médical dans les institutions d'exercice. Cette obligation réciproque lie aussi le rééducateur si les parents ont donné leur accord. Comme lui, il est soumis à un devoir d'action et non de réalisation.
- L'équilibre des motivations caractérise le professionnel : le besoin d'un professionnel (le client recherche un médecin) rencontre la nécessité du client (le médecin est rémunéré par ses clients). Cet équilibre existe pour le rééducateur hormis la notion de client. Dans la réalité, il est courant que le rééducateur ne puisse pas satisfaire toutes les demandes même si elles sont légitimes. Si tel est le cas, la carte d'implantation des R.A.S.E.D. des départements devrait être corrigée afin de rapprocher l'offre rééducatrice de la demande des écoles.

Les deux premières dimensions (savoir et compétences) sont liées par une notion originale : le savoir professionnel (cette référence a déjà été utilisée dans le premier chapitre lorsque la relation rééducatrice a été définie par un postulat qui avançait un savoir propre aux rééducateurs à l'instar des pédagogues et des psychologues). Nous devons maintenant élucider cette notion.

Le savoir professionnel

Raymond BOURDONCLE⁵⁰³ énonce que les professions sont caractérisées par trois dominantes plus ou moins importantes en fonction des lieux et du temps : le savoir professionnel, l'organisation sociale et les structures du pouvoir. Actuellement, le savoir professionnel a pris de l'importance sur les autres. Le savoir professionnel est associé à un savoir expert. Sa définition rencontre l'aspect systématique, universel et scientifique du savoir. Il se doit d'être efficace et d'atteindre le but fixé. Nous avons vu précédemment que le professionnel est centré sur la satisfaction des besoins du client. Il est donc réservé à certains et son accès n'est ni simple et ni direct. Ce savoir professionnel se construit dans les institutions de production du savoir, c'est à dire les universités.

En ce qui concerne les rééducateurs, leur savoir professionnel se construit dans les I.U.F.M. SCHÖN⁵⁰⁴ montre que ce savoir, inscrit dans le quotidien, résout des problèmes. L'accent est mis sur la rationalité technique qui postule qu'un but est atteint si la sélection technique est judicieuse. Le professionnel est celui qui choisit les moyens pour résoudre le problème, et non celui qui les détermine. Profession rime avec solution. GLAZER⁵⁰⁵ adopte cette attitude en la limitant aux professions majeures comme la médecine ou l'ingénierie, celles qui correspondent au modèle du professionnel. Cette définition du savoir professionnel s'applique dans un moindre mesure aux professions mineures comme celle de l'enseignement ou du travail social qui relèvent de plusieurs modèles théoriques. Comme les finalités sont confuses ou conflictuelles, l'approche strictement technique n'est pas possible ; le savoir à mettre en œuvre est davantage consensuel que professionnel.

Le savoir professionnel du rééducateur

Le savoir professionnel du rééducateur relève davantage du bricolage théorique que d'un corpus théorique constitué. Nous sommes donc dans les professions mineures de GRABER. Le recueil des bibliographies du corpus des mémoires professionnels analysés montre une prédominance de la psychanalyse suivie par la psychopathologie (Cf. annexes 5 et 6). La mise en évidence, au cours de la première partie de cette recherche, du croisement engagé entre pédagogie et psychothérapie afin de définir la relation rééducative, nous confirme dans cette affirmation du bricolage. Jeannine HERAUDET-DUVAL reconnaît « le bricolage plus intuitif que rationnel »⁵⁰⁶. Le travail du rééducateur relève du tâtonnement créatif, de l'approche clinique, puisque les fins restent

⁵⁰³ BOURDONCLE (Raymond), « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », Revue Française de Pédagogie n° 105 (1993): pp 83 - 119.

⁵⁰⁴ BOURDONCLE (Raymond), op. cit., (1993), p 96.

⁵⁰⁵ Ibid., p 96.

⁵⁰⁶ HERAUDET-DUVAL (Jeannine), op. cit., <http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

inconnues : que peut-on prévoir de ce qui va advenir chez l'enfant après la rééducation ? Ces savoirs sont essentiellement des savoirs d'expérience. La forte présence des comptes-rendus d'expériences rééducatives dans les pages de la revue « Envie d'école » plaide en ce sens. Rappelons l'importance accordée par les candidats C.A.P.S.A.I.S. G eux-mêmes quant au « mystère » de la rééducation qui a été développé dans le chapitre consacré aux représentations du métier en première partie. Cette particularité professionnelle rappelle le cas des personnes qui réfléchissent tout en agissant. Le modèle rééducatif exposé précédemment a montré l'importance de l'installation du cadre rééducatif et les tentatives déployées par le rééducateur. Le déroulement étant imprévu, le rééducateur doit se forger une théorie tout en agissant, comme « un chercheur dans un contexte pratique »⁵⁰⁷. De fait, « il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablie mais édifie une nouvelle théorie du cas particulier »⁵⁰⁸. L'injonction la plus délicate affectée au rééducateur est d'agir car « il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action. »⁵⁰⁹ Ceci explique l'importance cruciale que revêt l'apport théorique en formation.

Nous pouvons nous rapprocher de Gaston MIALARET⁵¹⁰ lorsqu'il évoque le savoir praxéologique de l'éducateur. Nous évacuons les deux premiers niveaux⁵¹¹ qui sont développés par cet auteur soit le savoir impulsif de premier niveau inadapté à la situation et le savoir fermé sur lui-même évacuant toute créativité. Ces deux savoirs sont contraires à la pratique rééducative (comme à toute pratique éducative du reste !) puisque l'analyse de la séance serait impossible par la suite et aussi parce que la créativité est la composante majeure du métier de rééducateur. Le troisième niveau relève davantage de la rééducation puisqu'il s'agit de fournir « une réponse adaptée aux exigences de la situation » et « considérée par le sujet comme la recherche d'une solution □ originale éventuellement □ aux problèmes rencontrés dans la réalité quotidienne. »⁵¹² Ce savoir relève de l'expérience dans la mesure où les observations sont intégrées à la personnalité du sujet. Tout événement ne constitue pas une expérience, le retour sur elle et sur une théorie explicative est nécessaire pour élever l'événement au statut d'expérience. L'expérience est construite, l'événement est vécu. L'écueil majeur de ce savoir pratique

⁵⁰⁷ SCHÖN (Donald A.), « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Savoirs théoriques et savoirs d'action, sous la direction de BARBIER (Jean-Marie), 2ème éd., 1996; Paris, PUF, 1998, p 210.

⁵⁰⁸ SCHÖN (Donald A.), op. cit., p 210.

⁵⁰⁹ SCHÖN (Donald A.), op. cit., p 210.

⁵¹⁰ MIALARET (Gaston.), « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation » in Savoirs théoriques et savoirs d'action, sous la direction de BARBIER (Jean-Marie), 2ème éd., 1996; Paris, PUF, 1998, p 161.

⁵¹¹ Ibid., p 164.

⁵¹² Ibid., p 164.

réside dans son mode d'acquisition : il est strictement personnel. L'intégration dans la personnalité rend inconscient son adoption et difficile sa critique. L'expérience ne rime pas obligatoirement avec progrès car le sujet peut soit profiter de ses activités par la réflexion soit s'enfermer dans une confirmation sclérosante des ses préjugés. Afin de passer de l'expérience sclérosante à l'expérience enrichissante puis enfin à l'expérience de type scientifique, le rééducateur comme l'enseignant doit emprunter« des modalités plus objectives, avec un certain souci de contrôle objectif des effets, d'évaluation (même si cette évaluation reste d'ordre qualitative). »⁵¹³ Ce souci d'objectivité engagera l'enseignant à coopérer avec ses collègues afin d'opérer des comparaisons. C'est exactement ce qui est mis en jeu par les rééducateurs, dans un premier temps au sein même du R.A.S.E.D. lorsque les actions sont évaluées, dans un second temps, lors des séances d'analyse de la pratique, ensuite dans un autre temps, lors des moments de formation continue et enfin, au travers de la littérature professionnelle comme les revues soutenues par la F.N.A.R.E.N. où apportant un éclairage du travail clinique. Une étude particulière resterait à engager quant aux effets probables de la consultation orientée des mémoires professionnels qui constituent aussi une mémoire de la profession : « On peut malheureusement remarquer que, la plupart du temps, cette « expérience » des maîtres est presque totalement perdue parce qu'elle reste personnelle et non communiquée. »⁵¹⁴ . Ces mémoires restent encore trop inertes et inusités sur les rayons des bibliothèques des I.U.F.M. Ils constituent un savoir praxéologique commun à un corps, nécessaire pour faire vivre une profession hybride et convoitée par les partenaires éducatifs. La consultation des revues de la F.N.A.R.E.N. montre une ouverture théorique susceptible d'enrichir cette réflexion originale sans réduire la prévalence de la psychanalyse dévoilée dans les bibliographies.

Ce savoir praxéologique est justifié par le fait que les situations problématiques en rééducation comme en éducation sont plus nombreuses que les situations circonscrites dans la rationalité technique. La pratique professionnelle rencontre davantage d'individualités que des généralités. Au delà l'approche techniciste, les professionnels développent une approche fondée sur l'art et l'intuition pour s'adapter aux cas particuliers. Selon SCHÖN⁵¹⁵, cet art de la pratique est une « réflexion en action ». Le professionnel répond à l'imprévu en changeant ses stratégies, ses théories et son diagnostic du problème. Il réalise trois mouvements : l'exploration, la construction d'hypothèses et l'action. Le savoir est dans l'action, nous pourrions dire dans la capacité d'agir. Le professionnel met en œuvre une pensée syncrétique, efficace mais signalant une faiblesse de la conscience. Cette réflexion en action, outre qu'elle signale une intelligence à l'œuvre longuement méprisée par les écoles professionnelles, est très couramment mise en place dans la réalité : rares sont les cas en éducation comme en rééducation où les solutions préexistent aux problèmes. Si tel était le cas, l'action apparaîtrait superflue voire nocive.

⁵¹³ MIALARET (Gaston), op. cit., p 169.

⁵¹⁴ Ibid., p 162.

⁵¹⁵ BOURDONCLE (Raymond), op. cit., (1993), p 97.

Mais le rééducateur est et demeure aussi un enseignant. Son détour professionnel nous impose à présenter des conceptions de la profession enseignante même s'il ne l'est plus véritablement.

Les conceptions de la profession enseignante

Nous ne savons pas si aucun autre métier a su attirer autant de métaphores que celui d'enseignant. Ainsi, nous ne les présenterons pas toutes tant la créativité en ce domaine est féconde ; nous nous réservons le droit de ne développer que celles qui ont trait à notre recherche, les autres ne seront qu'annoncées.

Raymond BOURDONCLE développe trois conceptions de la profession enseignante qui nous permettent d'éclairer la situation des rééducateurs. Nous les compléterons par celle de Jean BRICHAUX. Ces conceptions relèvent davantage de métaphores. Ne soyons pas dupes de cet usage. Si elles permettent d'engager la réflexion, elles ne l'épuisent pas. Les métaphores dévoilent ce qui est espéré et cachent ce qui doit rester masqué.

L'enseignant comme ouvrier

Les sociologues marxistes avancent l'idée que les enseignants se prolétarisent. De plus, cette profession ne correspond pas aux cadres théoriques du marxisme. Elle fait partie des classes moyennes et ne produit pas de plus-value. Comme la théorie marxiste polarise en deux classes la société et que les signes distinctifs existeraient, le choix fut fait de la prolétarianisation. BOWLES et GENTIS⁵¹⁶ ont indiqué en 1971 l'appel d'experts extérieurs aux établissements scolaires pour établir les programmes, l'évaluation, l'orientation et les outils professionnels. L'établissement scolaire s'apparenterait à une chaîne d'assemblage. Les années 80 auraient multiplié les signes : le travail est étroitement contrôlé, les programmes sont davantage définis, certains contenus sont assimilés par l'intermédiaires de machines programmés. L'enseignant ne serait qu'un « presse-bouton ». Cette prolétarianisation s'avèrerait très avancée aux Etats-Unis. Cette approche technique du métier d'enseignant s'accompagne d'une augmentation des tâches annexes (administration, surveillance, corrections, etc.) et donc une réduction du temps libre. L'identité des enseignants s'en trouverait modifiée voire pervertie. Les preuves ont manqué au moment des bilans des hypothèses et si la prolétarianisation technique a été prouvée (maîtrise technique assistée par des processus automatisés), la prolétarianisation idéologique n'a pas été vérifiée (contrôle des finalités du travail) : « Incontestablement, ces auteurs ont dégagés des faits bien réels. En faire des signes évidents de la prolétarianisation des enseignants était plus contestable. C'est ce qu'ils reconnaissent aujourd'hui. »⁵¹⁷

A l'image des enseignants, les signes associés à une possible prolétarianisation des rééducateurs pourraient être puisés dans l'augmentation des injonctions techniques dans

⁵¹⁶ BOURDONCLE (Raymond), op. cit., (1993), p 99.

⁵¹⁷ BOURDONCLE (Raymond), op. cit., (1993), p 100.

les quatre textes officiels. Si dans celui de 1970⁵¹⁸, le rééducateur est entièrement libre de ses actions tant dans leurs formes, dans le temps que dans l'espace. Le texte reste laconique, d'autant plus que le rôle particulier des rééducateurs n'est pas identifié. C'est le G.A.P.P. qui « [...] intervient sous forme de rééducations psycho-pédagogiques ou psycho-motrices pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. » Le texte de 1976 est plus précis sans être spécifiquement injonctif : « soit des actions de rééducation individuelle ou par petits groupes par 1e G.A.P.P. » Néanmoins, l'espace est défini puisqu'il est précisé que le G.A.P.P. « [...] prend en charge un secteur d'environ 1000 élèves. ». Il faut attendre celui de 1990 pour que les actions rééducatives soient davantage spécifiées dans un chapitre de la circulaire tout en étant assujetties à une démarche de projet commune aux deux aides dont le contenu est explicite :

« 3.3. L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit. Ce document: # décrit le cas à traiter; # énonce la stratégie envisagée; # prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action; # donne une estimation de sa durée; # élabore les modalités de son évaluation. »⁵¹⁹

Hélas, l'espace est moins défini qu'en 1976 puisque une zone prioritaire reste à établir :

« Toute école relève des actions d'un réseau. Cependant, en fonction des orientations nationales et des priorités départementales, arrêtées par l'inspecteur d'académie après consultation des instances paritaires compétentes, un ensemble cohérent d'écoles maternelles et élémentaires sur lequel le réseau intervient prioritairement est défini pour une durée de trois ans. »⁵²⁰

Le texte de 2002⁵²¹ n'apporte pas de changements notables par rapport à celui de 1990. Il est davantage explicatif voire pédagogique et met en avant la cohérence des démarches relevant de l'adaptation et de l'intégration.

Nous ne pouvons considérer ces instructions comme des signes patents de prolétarianisation de la profession, tout au plus comme ceux d'une rationalisation.

L'enseignant comme artisan et comme bricoleur.

Nous associerons l'artisan au bricoleur : la métaphore de l'artisan permet d'expliquer les modalités de mise en œuvre du métier et celle du bricoleur la faiblesse des assurances théoriques.

Une distinction radicale demeure entre le travail ouvrier et le travail artisanal. Le travail de l'ouvrier voit une séparation de la conception et de l'exécution. Les savoirs et les compétences sont définies au préalable. La prescription des tâches et des gestes est

⁵¹⁸ Cf. Annexe 1

⁵¹⁹ Cf. Annexe 3

⁵²⁰ Cf. Annexe 3

⁵²¹ Cf. Annexe 10

étroite et normalisée. Le contrôle de l'exécution est extérieur à l'agent. Le travail de l'artisan réunit la conception et l'exécution, l'approche est globale. Le produit réalisé est individualisé et manifeste une autonomie résultants de savoirs et de savoir-faire larges. Il ne subit ni instructions ni surveillance attentive pendant l'action. Enfin, la transmission du métier s'effectue par compagnonnage en utilisant l'initiation. De prime abord, le travail du rééducateur se rapprocherait davantage de celui de l'artisan bricoleur que de celui de l'ouvrier. L'artisan est moins responsabilisé que le professionnel expert. De plus, l'artisan n'a pas l'initiative de la production. Si l'enseignant est comparé au professionnel expert, c'est en grande partie dans l'intention de rehausser son statut.

R. PRATTE et J.-L. RURY⁵²² rapprochent le travail réel de l'enseignant de celui de l'artisan. La formation des enseignants est courte, fondée sur la participation à des stages alors que celle du professionnel est longue et de plus haut niveau universitaire. L'hétérogénéité signe le savoir des enseignants. Il est avant tout expérimental donc difficilement conceptualisé et explicite. Il tient à la personne puisqu'il est incorporé. Il est un savoir tacite, un savoir en action. Ainsi, si le professionnel expert bénéficie d'une image sociale confortée et d'un pouvoir, tel n'est pas le cas de l'enseignant. Logiquement, les deux auteurs prennent la défense d'une formation fondée sur l'observation et l'imitation. Cette méthode, malgré les risques de reproduction qu'elle contient, reste une des plus efficaces. De plus, elle permet, en outre, de développer la « conscience professionnelle », le goût du travail bien fait et le sens de ce qui est adapté à la situation. Cette méthode renforce le sentiment d'affiliation à la communauté, développe une sensibilité particulière et le jugement commun.

Si la proximité entre le métier d'enseignant et celui d'artisan est manifeste, il reste nécessaire de la particulariser. A. TOM et S. M. STROM⁵²³ rappellent le caractère moral de l'entreprise enseignante : la technicité est indispensable mais insuffisante. La dimension morale doit être révélée et mise en avant :

« C'est grâce aux supervisions cliniques en cours d'apprentissage que l'enseignant débutant prendra petit à petit conscience des considérations normatives et morales qui font de son activité un métier à nul autre pareil. »⁵²⁴

Si l'enseignant est un artisan, il est avant tout un artisan d'humanité, c'est à dire que ses actions manifesteront des incidences morales, culturelles et affectives. Si le métier d'enseignant dispose de quelques chances de professionnalisation, il lui faut considérer la dimension morale comme un passage obligé et révélant le sens profond de l'entreprise éducative.

L'enseignant est aussi un bricoleur. Jean BRICHAUX réfère cette conception à Daniel HAMELINE qui souligne le dénuement du savoir théorique issu des sciences humaines pour décrire le métier de l'enseignant :

« Bref, à la complexité il ne peut opposer que la pratique de la vertu qui, a ses

⁵²² BOURDONCLE (Raymond), op. cit., (1993), p 101.

⁵²³ BRICHAUX (Jean), "L'enseignant d'une métaphore à l'autre," *Revue Française de Pédagogie* n°118 (1997): p 99.

⁵²⁴ BRICHAUX (Jean), op. cit., p 99.

yeux, « n'est rien d'autre que l'art du bricolage en ce qu'il a de suprême : faire un peu de neuf avec beaucoup de vieux, un brin d'inattendu avec du fatigué, du féminin avec du masculin (et réciproquement), du provisoire avec du durable (et parfois l'inverse), du sérieux avec du dérisoire. »⁵²⁵

Afin de lever l'a priori négatif qui pèse sur ce terme, il n'est pas inutile de rappeler que Claude LEVI-STRAUSS notait que « le bricoleur reste de nos jours celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art »⁵²⁶. Le bricoleur est dans l'urgence de l'action et il fait avec ce dont il dispose sur le moment, résultat des accumulations antérieures. De fait, sans toujours le savoir, le bricoleur s'engage dans une démarche créative assez proche de celle du poète : il invente sans vouloir être un ingénieur. Le hasard y trouve sa part quelques fois, l'apprentissage usera de sérendipité⁵²⁷. Si, à terme, la réalisation lui convient, c'est qu'il s'y retrouve aussi. Les actes de l'enseignant sont des bricolages d'éléments hétéroclites, fruits de diverses expériences mais qui ont prouvé leur efficacité. Le détour est de rigueur ici afin d'assurer l'adéquation tant espérée :

« Souvent, ces rajustements successifs conduisent à un détournement de la fonction initiale des matériaux utilisés de sorte que la nouvelle activité n'a plus rien de commun avec la séquence de départ. »⁵²⁸

Si cette conception de bricoleur permet de rendre compte de l'effort de l'enseignant à se déplacer dans un monde où l'imprévu est fréquent et la décision souvent urgente (les élèves sont présents et ne peuvent souffrir d'un temps trop long de réaction), elle ne rassure pas quant aux étayages théoriques qui confirment la prise de décision. Cette dernière apparaît souvent comme opaque :

« L'enseignant chevronné loin de suivre un plan d'action préétabli met en œuvre une « pensée incarnée » avec tant de naturel qu'il se montre souvent incapable d'explicitier ses choix et sa démarche. »⁵²⁹

Le travail du rééducateur relève aussi de l'acte artisan : il conjugue la conception et l'exécution. Ce n'est qu'après une analyse de la situation de l'enfant, une estimation de son désir de s'engager en rééducation et le recueil des accords réalisés que la prise en charge rééducative sera engagée. Personne ne guide la conception de la démarche et la mise en œuvre du rééducateur. Seuls quelques indications sont portées dans les instructions officielles. La théorie rééducative est acquise lors de la formation initiale et peut être considérée, à cette occasion, comme une doctrine. Par contre, aucune garantie n'est offerte quand à l'homogénéité de celle-ci sur le territoire national. Notre travail s'est centré sur la théorie relationnelle de la rééducation, majoritaire au sein des rééducateurs,

⁵²⁵ *Ibid.*, p 100.

⁵²⁶ *Ibid.*, p 100.

⁵²⁷ Les auteurs anglo-saxons ont inventé le terme de serendipity, traduit sérendipité, notamment par le traducteur de D. W. WINNICOTT dans son ouvrage « Jeu et réalité ».

⁵²⁸ BRICHAUX (Jean), *op. cit.*, p 100.

⁵²⁹ *Ibid.*, p 101.

mais sans aucune assurance d'exclusivité. Il est fort probable que des nuances existent entre les centres de formation, entre les mises en œuvre opérant de fait une transposition. Il en est de même pour ce qui concerne l'exécution : personne ne la guide. Le rééducateur est seul maître à bord. Il saura utiliser les réunions de synthèse et les entretiens avec les partenaires pour réguler son action de l'extérieur. La participation à un groupe d'analyse relève de son choix, il n'est nullement contraint et n'est nullement obligatoire. Nous pouvons même penser que le contraire est attendu compte tenu des propos peu amènes tenus par l'Inspection Générale quand à l'opportunité d'inscrire la thématique de l'analyse de la pratique dans les contenus de formation :

« D'autre part, l'intitulé des stages, lorsqu'il est énoncé, fait apparaître des thèmes qui ne traduisent pas une spécificité centrée prioritairement sur la préparation à la mise en place et au fonctionnement des réseaux ; il en est ainsi des stages consacrés à « l'analyse de la pratique », d'autres à « la psychanalyse à l'école » ou encore à « l'identité professionnelle ». Cette brève énumération pourrait apparaître réductrice et caricaturale si elle n'exprimait pas souvent des préoccupations extérieures à l'objet spécifique de la formation prévue. »⁵³⁰

Ce rejet de l'analyse de la pratique n'est pas partagé par les inspecteurs d'académie qui maintiennent des formations sur ce thème comme nous l'avons constaté, en première partie (Cf. critique du rapport GOSSOT), lorsque les plans de formation continue ont été examinés. Nous rappelons, sans développer encore, la particularité du rééducateur qui est un enseignant sans enseignement. Cet aspect doit rajouter à l'image d'irrationalité déjà attachée à l'artisan « qui possède un savoir ésotérique et spécialisé acquis davantage par osmose que par simple transmission, l'artisan semble résolument tourner le dos à la rationalité scientifique. »⁵³¹ Le projet de formation de l'option G de 2001-2002, rapporté en annexe 9, et ainsi que les précédents, montre que les acquisitions ne relèvent pas de la transmission, exceptés les contenus relevant de l'information et de savoirs déjà constitués (cours et conférences). Par exemple, la conduite des séances rééducatives est exposée, démontrée, critiquée, justifiée, corrigée et répétée avec plusieurs formateurs (le formateur référent d'option, le maître d'accueil en R.A.S.E.D., le formateur chargé des séances d'analyse de la pratique et le formateur chargé des visites lors des stages). Le savoir acquis par le stagiaire puisera dans les remarques et théorisations effectuées par ces interlocuteurs et étayera son expérience propre de rééducateur :

« Son savoir s'origine dans l'expérience accumulée par des générations de praticiens. Confronté quotidiennement aux objets et aux situations pratiques, ce savoir va s'affirmer au point de constituer un art du faire et de l'agir dont la rationalité échappe au positivisme. »⁵³²

Un compagnonnage rationalisé est mis en place lors de la formation avec le maître d'accueil et trouvera une suite lors de la participation aux activités structurées par la

⁵³⁰ Rapport de l'Inspection Générale de l'éducation nationale, *Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, non publié, 1996, p 20.

⁵³¹ BRICHAUX (Jean), op. cit., p 99.

⁵³² BRICHAUX (Jean), op. cit., p 99.

formation continue ou par la F.N.A.R.E.N. L'aide apportée par le maître d'accueil ne relève pas exactement d'un compagnonnage aveugle puisque les missions, les rôles et les tâches sont définis dans un contrat : le maître d'accueil n'est donc pas libre de ses actions. Il ne lui est pas demandé de personnaliser sa présence comme c'est le cas pour les maîtres qui accueillent les artisans apprentis et novices. En ce qui concerne les rééducateurs, aucune identification n'est ni attendue ni recherchée. Le maître d'accueil doit au contraire se mettre au service du stagiaire afin qu'il construise par lui-même ses gestes et son style professionnels dans le cadre des missions définies par les instructions officielles.

Comme pour l'artisan, le produit se trouve individualisé par le rééducateur lui-même. Il n'est pas attendu une réponse normalisée, comme le serait un acte purement technique : la rencontre s'effectue entre deux êtres humains comme le précise et le rappelle judicieusement Yves de LA MONNERAYE : » C'est pourquoi la parole est d'abord une question de reconnaissance avant d'être une affaire de communication. »⁵³³ Cette rencontre, support de la rééducation, relève de l'approche clinique mais ne constitue pas une fin en soi :

« Si la rééducation est une pratique humaine intéressante, c'est parce que le rééducateur accepte d'être désarmé et de courir à chaque fois le risque d'une aventure singulière avec un enfant. »⁵³⁴

Mais cet humain rencontré, l'est dans un cadre institutionnel, excluant une relation duelle qui sombrerait, toute règle étant bannie ou abolie :

« Je crois qu'il faut absolument nous débarrasser de cette idée absurde qu'un enfant serait plus un être humain qu'un élève. Ce sont des statuts, relatifs à d'autres statuts, rien de plus. »⁵³⁵

Enfin, comme l'artisan, le rééducateur profitera de la marge d'autonomie qui est offerte par l'institution pour développer son action sans subir une surveillance trop attentive. Décrire cet artisanat se serait pas complet si la référence à son art n'était pas faite. Artisan bricoleur, fondé sur des théories empruntées, le rééducateur se double d'un volet artistique comme c'est le cas pour son collègue enseignant.

L'enseignant comme artiste.

Si l'on considère l'enseignement comme un art, puisque l'on ne peut appliquer les buts et les méthodes de la science aux êtres humains, l'enseignant devient artiste. Il disposerait de tours de main et de techniques. N'oublions pas que les techniques d'enseignement sont personnalisées par les enseignants qui les mettent en œuvre. L'enseignant dépasserait le modèle de l'artisan lorsqu'il refuserait de s'arrêter à l'acquisition des connaissances en désirant développer, chez l'élève, des attitudes et des sensibilités. Le maître incarnerait l'esprit de la discipline enseignée, la passion de cette discipline : cette

⁵³³ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 141.

⁵³⁴ *Ibid.*, p 242.

⁵³⁵ LA MONNERAYE (Yves de) ; op. cit., p 75.

représentation est davantage à l'œuvre dans le second degré où les enseignants se définissent d'abord par leur enseignement avant de se déclarer enseignant. Ces derniers se retrouvent magnifiés par cette image romantique d'un être voué à une passion et brûlant de la transmettre. L'abnégation complète cette représentation. Dans cette conception, l'enseignant communique plus qu'il transmet un contenu. Il expose des modes d'être, des valeurs et des capacités de jugement. Cette représentation du métier coïncide avec l'idée que l'on naît enseignant comme l'on naît artiste. Avec l'expérience, l'enseignant perfectionne ses capacités originelles.

Nous considérons que le rééducateur est un artiste de la relation comme l'enseignant est un artiste de la transmission de savoirs. Sans créativité, la rééducation ne serait qu'une coquille vide, qu'un espace inutile d'écoute. La définition du modèle rééducatif et le parcours des mémoires professionnels démontre les nombreux emprunts à la théorie winnicottienne notamment en ce qui concerne l'espace transitionnel. Contre le symptôme, création originale de l'enfant, le rééducateur est contraint de créer : un cadre d'abord afin que sa parole soit reconnue et écoutée, et ensuite, des interventions originales afin que l'enfant soit reconnu dans son originalité personnelle. Cette créativité n'est pas extraordinaire mais correspond à celle qui est inhérente à la vie. Les références à cette capacité du rééducateur dans le projet de attestent de son importance :

« Mettre en jeu sa créativité, expérimenter de nouvelles attitudes, développer son imaginaire et sa fantaisie afin d'accroître son efficacité au sein du groupe et dans la relation d'aide. », « Le rééducateur en formation aura à explorer sa propre créativité pour aller à la rencontre de celle de l'enfant, l'expérience créatrice permettant d'aborder le Faire et le Dire de manière symbolique. »⁵³⁶

D'autres conceptions sont développées pour décrire le métier d'enseignant comme celles du manager, du stratège et de l'expert : toutes sont éloignées du métier de rééducateur et ne seront pas présentées⁵³⁷. Seule, celle développée par SCHÖN (le savoir en action) pourrait éclairer le débat. La présence de ce savoir justifie les modalités de formation qui utilisent le modèle (celui qui sert de référence à l'élève) comme véhicule de formation ainsi que les moments d'analyse de la pratique (groupe de supervision, groupes BALINT, réunion de synthèse) afin d'extraire les savoirs des actions confondues, des illusions ou des préjugés. Dans ce cas, le savoir est dans l'action. Le travail du rééducateur est essentiellement réflexif comme le décrit SCHÖN :

« Cette incessante restructuration de la situation opérée à la lumière d'une information évoluant au gré de l'action équivaut, pour SCHÖN, à une conversation réflexive » entre le praticien et la situation incertaine »⁵³⁸.

Logiquement, SCHÖN préconise le tutorat entre le formateur et l'élève-maître. Ce tutorat est instauré d'une façon originale pour les rééducateurs en formation : chaque stagiaire est accompagné individuellement par au moins trois formateurs □ le formateur référent d'option qui garantit l'ensemble et la cohérence de la formation, le formateur qui visite le

⁵³⁶ Cf. Annexe 9

⁵³⁷ Cf. BRICHAUX (Jean), op. cit., pp 95-99.

⁵³⁸ Ibid., p 103.

stagiaire en présence du maître d'accueil pendant les séances rééducatives et le formateur qui aide à la réalisation du mémoire professionnel (il se peut que ces trois rôles soient tenus par la même personne).

Ces comparaisons avec les conceptions affectées aux enseignants permettent de dégager un faisceau de trois sources pour le rééducateur : il se rapproche de l'artisan lorsque son action est soumise à l'analyse (autonomie, importance de l'expérience, individualisation de l'acte, etc.). Il est un bricoleur en raison des emprunts théoriques et, enfin, il doit rester un artiste pour garantir une créativité bienveillante et attentive à l'enfant auquel il apporte son aide.

Les modèles qui ont été présentés décrivent des professions enseignante et rééducative qui ne pourraient pas tirer profit des sciences et des techniques. Ainsi, l'approche fonctionnaliste qui souhaite imposer l'idée que toutes les professions doivent découler d'activités scientifiques n'est pas opérante vis-à-vis des rééducateurs. La rééducation ne gagne pas en autorité scientifique mais ne doit pas craindre le regard sur son efficacité. La rééducation est avant tout une pratique clinique et le savoir nécessaire à sa mise en œuvre est dans l'action elle-même (ceci n'interdit pas les théorisations après coup mais des zones peuvent rester non-explicitées ou non analysables). Ainsi, la rééducation ne relève pas de la rationalité technique, ceci peut expliquer en grande partie les réticences dont elle fait l'objet ici où là. La configuration dans laquelle se situent les rééducateurs ne plaide pas en faveur de leur professionnalisation. Ainsi décrits, ils subissent le sort des enseignants dont la professionnalisation est remise en cause.

Le socle pour toute reconnaissance d'une profession est constitué par les savoirs professionnels. Ces derniers doivent être constitués d'une manière scientifique en utilisant des méthodes quantitatives et expérimentales. La conception scientiste de l'enseignement offre cependant un intérêt :

« Il est vrai que cette conception reste prépondérante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, car elle est la seule à donner une vision d'ensemble basée sur une méthode scientifique à laquelle les décideurs font spontanément plus confiance. »⁵³⁹

Ces savoirs sont d'autant plus reconnus qu'ils sont diffusés par l'université comme lieu de production du savoir. Tel n'est pas le cas pour les rééducateurs puisque leur formation est acquise pendant un temps bref en I.U.F.M. : ces établissements se trouvent dans une position ambiguë vis-à-vis des universités (universitaires de part leur appellation mais instituts par vocation □ ils conjuguent des termes antinomiques mais constituent une tentative de rapprochement des lieux d'acquisition des savoirs et d'exercice de ces derniers comme les centres hospitalo-universitaires). Les I.U.F.M. sont des établissements d'enseignement supérieur à caractère administratif. Leur autonomie n'est pas celle des universités ; ils dépendent directement du ministère de l'enseignement supérieur : la tutelle est directe. Il nous faut donc nous interroger quant à la définition d'une profession car, malgré les tentatives que nous avons engagé pour rapprocher le rééducateur du modèle du professionnel et des métaphores associées à l'enseignant, nous constatons qu'une distance persiste.

⁵³⁹ BOURDONCLE (Raymond), *op. cit.*, (1993), p 106.

Nous nous proposons d'apporter les précisions qui nous permettront de désigner le type de professionnel qu'est le rééducateur.

Les modèles de l'identité

Renaud SAINSAULIEU⁵⁴⁰ décrit six modèles d'identité au travail⁵⁴¹, six conceptions des relations au travail, complétant et précisant les quatre modèles de son travail précédent⁵⁴². Le modèle réglementaire caractérise le travail vécu comme une nécessité économique. Il reprend l'ancien modèle du retrait. Le modèle communautaire (proche de l'ancien modèle fusionnel) où les acteurs sociaux restent attachés à l'entreprise et valorisent l'action solidaire comme cela était le cas dans le modèle de la fusion. Ce modèle ne regroupe que les populations dont l'ancienneté est importante et qui subissent les effets des restructurations et des disqualifications professionnelles. C'est le modèle des tâches ingrates, disqualifiées et répétitives « où le collectif est valorisé comme un refuge et une protection contre les divergences et les clivages »⁵⁴³. Les combats d'idées sont relégués au profit de l'attachement au leader, c'est aussi le modèle de l'aliénation au travail. Le modèle professionnel (anciennement « négociateur ») recouvre maintenant aussi les nouvelles professions en rapport à la technologie et correspond aux métiers qui lient conception et exécution des tâches. Le modèle de mobilité (anciennement celui des affinités) où les mobilités sont facilitées par les affinités, où l'individualité est promue. Ce modèle accueille aujourd'hui les personnels qui ont pu profiter de la modernisation et des innovations.

Les deux nouveaux modèles sont ceux du service public et entrepreneurial. Le modèle professionnel de service public est celui des acteurs qui questionnent la mission de service public, celui qui accueille « des populations en demande d'assistance personnalisée »⁵⁴⁴. Dans ce modèle, le souci va à la protection du bien public. Dans ce modèle les attitudes recherchées sont l'autonomie, la responsabilité et la compétence. Nous retrouvons les attitudes des travailleurs sociaux. Le modèle entrepreneurial est des acteurs soucieux avant tout des résultats des ventes et de la gestion.

Deux axes regroupaient les modèles, celui de l'intégration et celui des sociabilités. L'axe de l'intégration collective relie l'intégration par la règle □ valorisation du statut et affaiblissement des relations au travail □ à l'intégration par les interactions de travail □ forte implication et échanges ouverts avec la hiérarchie. Le second axe, celui des sociabilités, s'étend des sociabilités fortes □ relations affectives intenses entre collègues

⁵⁴⁰ JOBERT (Guy), op. cit., p 193.

⁵⁴¹ FRANCFORT (Isabelle), OSTY (Florence), SAINSAULIEU (Renaud) et UHALDE (Marc), Les mondes sociaux de l'entreprise, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1995

⁵⁴² SAINSAULIEU (Renaud), L'identité au travail, Paris, Fondation nationale des sciences politiques, 1977

⁵⁴³ JOBERT (Guy), op. cit., p 199.

⁵⁴⁴ JOBERT (Guy), op. cit., p 191.

et importance accordée à la solidarité □ aux sociabilités faibles □ relations minimales en raison de l'attachement aux trajectoires individuelles.

Ces modèles interrogent la situation des rééducateurs. En raison des tâches et de leurs méthodes de travail, de la formation professionnelle dont ils ont bénéficié, de la pratique rééducative et des rapports constants qu'ils entretiennent avec les familles, les rééducateurs se rapprochent du modèle professionnel de service public. La définition ouverte de leur travail rééducatif dans les textes officiels, leur mission de prévention, la conscience de participer à la démocratisation de l'enseignement (Cf. première partie) leur permet d'interpréter leur mission de service public. Cette tendance s'est accentuée avec l'augmentation des familles en difficulté accueillies à l'école connotant socialement leur action éducative. Cette référence au modèle professionnel de service public sera confirmée plus loin lors de l'analyse du questionnaire lorsque le rôle mis en valeur sera celui de médiateur, lorsque les devises seront centrées sur les lignes de conduite, lorsque la confidentialité des rapports sera exprimée comme essentielle au métier, lorsque l'importance accordée au métier sera promue et enfin lorsque le partenariat sera autant mis en avant. Une précision reste à apporter car les qualités et l'attente de reconnaissance mises en avant par les rééducateurs les rapprochent davantage d'une sociabilité forte, pétrie de solidarité et de respect du métier. Ceci correspond davantage au modèle professionnel qu'à celui de service public. Nous retrouvons une position d'entre-deux qui emprunte les finalités au modèle de service public □ protéger et développer le service rendu au public □ sans renoncer aux valeurs du modèle professionnel de compétences et de conscience professionnelles dans un travail.

Les professionnalités

Le terme de professionnalité est nouveau. Les dictionnaires ne signalent pas sa présence dans le langage courant en raison de sa nouveauté. Ce terme à la mode recèle des sens différents.

Il a été créé en Italie ⁵⁴⁵ (professionalità) dans les années soixante-dix et définissait le caractère professionnel d'une activité économique. Il a été très largement utilisé par les syndicats pour rendre compte des conflits relatifs à l'organisation du travail et des modes de reconnaissance de la qualification.

Avant de décliner le détail des professionnalités, il est nécessaire de distinguer théoriquement deux termes qui sont souvent confondus à tort : profession et professionnalité. La professionnalité peut être acquise par un individu sans qu'il dispose d'une profession à un moment donné. La professionnalité relève d'une expertise complexe et composite dans le cadre d'un système de référence, de valeurs et de normes : il faut donc que l'individu dispose d'un savoir et d'une déontologie. Si toute profession suppose une professionnalité, une professionnalité peut exister en dehors d'un système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. La profession relève d'un mouvement de reconnaissance sociale qui se concrétise par une rémunération et un prestige social ou intellectuel.

⁵⁴⁵ BOURDONCLE (Raymond), "Autour du mot "professionnalité"", *Recherche et formation* n°19 (1995): p 137.

En ce qui concerne la professionnalité de l'enseignant, trois niveaux sont à interroger :

La professionnalité requise

- La professionnalité requise à chaque enseignant dépasse celle de l'enseignant diplômé. Il lui faut développer des compétences dans trois dimensions : le relation, l'organisation et l'éthique. Le discours actuel rompt avec l'approche classique en incluant ces trois dimensions comme une nécessité afin de sortir de la crise du système éducatif.
- Ces nouvelles qualités sont à intégrer d'une manière collective par l'intermédiaire de la formation. Elles ne relèvent plus de capacités individuelles.

Plusieurs indices montrent l'institutionnalisation progressive de ces capacités : inscription du temps de concertation dans l'horaire de service, développement de thèmes de formation continue programmés par le ministère, contrôle de l'implication dans le métier dès le concours d'entrée.

Ces arguments sont a fortiori valables pour les rééducateurs puisque les heures de concertation au sein du R.A.S.E.D. sont incluses dans le temps de service ; le ministère programme les thèmes de formation, d'autant plus qu'elle est initiale et continue □ programmes, référentiels, unités de spécialisation □ ; l'évaluation de l'implication a lieu dès la formation et se prolonge lors de la passation de l'Unité de Spécialisation n°3. Les trois dimensions attendues chez le rééducateur sont inscrites dans le référentiel de compétences⁵⁴⁶ soit : pour la relation □ une mission de relation □ ; pour l'organisation □ construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations □ et pour l'éthique □ échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle. La formation, comme le référentiel de compétences favorisent la mise en commun comme moyen d'acquisition des compétences : élaboration de projets, analyse collective d'actes professionnels, intervention à deux lors des séances de rééducation pendant le temps de formation, etc.

La professionnalité revendiquée

La professionnalité est revendiquée par les travailleurs qui espèrent gagner en autonomie par rapport au marché du travail et par les employeurs qui ont besoin de métiers de référence pour organiser ce même marché. Pour les entreprises, la logique est productiviste alors que pour les salariés il s'agit d'une tentative de maîtrise du cheminement professionnel. Le paradoxe provient d'un attachement au métier alors que les métiers professionnels sont en voie de disparition : Se référer à un métier permet de disposer d'une image globalisante de pratiques et de réseaux d'individus pratiquant le même métier. Il est davantage recherché un attachement aux actes professionnels qu'à l'entreprise qui emploie.

Cette professionnalité est revendiquée par les rééducateurs autant dans les

⁵⁴⁶ Cf. Annexe 8

échanges qui s'établissent avec le ministère, qu'au travers des articles de sa revue professionnelle « Envie d'école ». Nous retrouvons plus loin les traces de cette revendication notamment lorsqu'il s'agit du nom du métier et non de l'utilisation d'une périphrase, de la définition du modèle rééducatif et donc des spécificités propres à la profession, des modalités d'intervention et donc du nombre de prises en charge, etc. En ce qui concerne l'attachement à l'entreprise, ici nous retiendrons l'Education nationale, il n'est pas direct mais passe par l'objectif de démocratisation qui est revendiqué par les rééducateurs comme l'atteste l'enquête menée auprès d'eux et détaillée plus loin.

La professionnalité reconnue

L'usage de la professionnalité revient, au delà du développement des compétences, à les démontrer et les garantir. Le discours sera centré sur les formations qualifiantes et les référentiels structurant les compétences. La révélation des compétences penche davantage en faveur de la production que des travailleurs. Elles sont transformées en profil de poste, en individualisant les qualifications. Elles sont très liées aux normes scolaires et à la logique des postes. La difficulté de création d'un référentiel qui permettrait de passer des compétences acquises aux compétences requises persiste et butte sur l'utilisation des tâches comme critère.

Le référentiel de compétences en cours pour les maîtres spécialisés option G reste en deçà. Si des productions sont attendues et relèveraient de tâches évaluables comme par exemple « Construire des outils communs (fiche de liaison, fiche de signalement, charte de réseau, projet réseau/école) avec les autres professionnels de l'école. », d'autres compétences sont trop imprécises pour être évaluées sans ambiguïté comme par exemple « Construire une relation ajustée, en fonction de la personnalité de l'enfant, qui permette de dynamiser le processus rééducatif. ».

Ces trois niveaux de la professionnalité sont évoquées plus loin lors de l'analyse des réponses au questionnaire qui a été diffusé à l'ensemble des rééducateurs du Rhône. Néanmoins, la profession ne résulte pas d'une simple mécanique sociale. Il n'existe en la matière aucune systématisme. Disposer d'une identité sociale et a fortiori professionnelle résulte de processus différents.

Les deux processus identitaires

L'approche sociologique de Claude DUBAR définit deux processus duels et symétriques d'élaboration identitaire. Il n'est pas rare qu'ils ne coïncident pas, l'un apportant une représentation en décalage avec l'autre, ouvrant de fait un espace à l'élaboration psychique et à l'action de la conscience. C'est ce qui a été constaté dans la technique des récits de pratiques :

« En effet, toute définition « subjective » de Soi (identité « pour soi ») n'a aucune raison de coïncider avec les catégories « objectives » attribuées par les institutions et leurs agents (identité « pour autrui ») et la gestion de cette « dualité » constitue bien une des questions centrales des « récits de pratiques » mettant en scène des « stratégies identitaires » »⁵⁴⁷

Le processus relationnel

Il s'agit de l'identité pour autrui. La personne est l'objet d'actes d'attribution. Il lui est manifesté : « Quel type d'homme (ou de femme) vous êtes ? »⁵⁴⁸ Que dit-on que vous êtes ? Il s'agit de l'identité attribuée par les autres. Ce processus représente un des deux pôles de l'identité, le pôle social, « défini par le système des normes, et qui s'exprime à travers l'ensemble des rôles auxquels un individu se conforme pour répondre aux attentes des autres, d'un groupe social ou d'une situation donnée. »⁵⁴⁹ Les appellations des personnels constituent des actes d'attribution qui catégorisent (voire caricaturent ou étiquètent) non pas les postes mais un ensemble d'individus. Les avis qui vont être portés dépendent des connaissances, des intentions et des représentations de la personne qui juge. Il est créé une identité sociale virtuelle sous la forme d'un jugement⁵⁵⁰. La lecture de stigmates contribuera à forger un avis quelques fois définitif, fortement enraciné.

L'identité sera décrite par deux attributs :

- numérique par le nom attribué,
- générique par le genre attribué.

L'identité sociale sera nommée "virtuelle" et une transaction objective sera opérée entre les identités attribuées / proposées et les identités assumées / incorporées. Une alternative entre le couple coopérations – reconnaissances et conflits / non-reconnaissances sera à l'œuvre. Il s'agit d'une expérience relationnelle et sociale du pouvoir. L'identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes sera espérée. Une enquête par voie de questionnaire (questionnaire papier et questionnaire mis en ligne sur un site web⁵⁵¹) avait été engagée auprès des I.E.N. du département du Rhône mais la faiblesse des effectifs ne permis pas d'en faire un traitement, ce qui constitue un regret et un obstacle pour cette étude. Les deux seules réponses incomplètes apportées permettent de douter de la rumeur selon laquelle les I.E.N. sont farouchement opposés à la rééducation et aux rééducateurs.

Le processus biographique

Dans ce processus, il s'agit de dégager l'identité pour soi en déployant des actes d'appartenance : « Quel type d'homme ou de femme voulez-vous être ? = dites-vous que vous êtes. »⁵⁵². Ce processus correspond au pôle individuel de l'identité, il « traduit le

⁵⁴⁷ DUBAR (Claude), *op. cit.*, 1991, p 43

⁵⁴⁸ Ibid., 1991, p 112.

⁵⁴⁹ FISHER (Gustave-Nicolas), *op. cit.*, p 177.

⁵⁵⁰ GOFFMAN (Erwin), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, (Paris: Minuit, 1975) L'auteur a utilisé ce processus pour décrire les attributs qui sont attachés aux personnes porteuses d'un handicap.

⁵⁵¹ <http://www.lyon.iufm.fr/ais/Avis2.nsf/formulaire>

concept du Soi, c'est à dire les caractéristiques individuelles que quelqu'un s'attribue et qui lui permettent de se dire et de montrer qui il est [...] »⁵⁵³ Cette identité est souvent construite sur le tas, à l'initiative des personnes. Il est recherché les savoirs pratiques par contact direct avec le terrain d'exercice. Il n'est pas certain que ces savoirs soient connectés avec les connaissances scolaires. Les personnels qui recherchent à être reconnus n'imaginent pas la suppression de leur poste ou de leur emploi car ils s'identifient à lui. La stabilité de leur travail est une qualité car, pour certains, seuls ceux qui n'arrivent pas à faire changent. Le changement est perçu comme une sanction non un progrès. Cette identité sera nommée prédicative de Soi : l'appartenance est revendiquée. A l'opposé de l'identité précédente, cette identité sera ici une identité sociale dite « réelle ». Les transactions seront nommées subjective entre : les identités héritées et les identités visées. L'alternative s'effectuera entre : les continuités et la reproduction ou entre les ruptures et la production. Les individus feront l'expérience des stratifications, des discriminations et des inégalités sociales. Le processus d'identification s'effectuera vers des catégories jugées attractives ou protectrices.

Depuis les années quatre-vingt, le processus identitaire est défini par la rencontre entre deux sphères : celle du travail et de l'emploi et celle de la formation. Il semble que l'ensemble des actifs soient concernés par ce mouvement. La formation permet soit l'accès soit la sortie d'un emploi. Le temps de formation est aussi un temps identitaire. Si, pour tout individu, l'école élémentaire est un moment décisif de première construction de identité sociale, la confrontation au marché du travail reste un moment essentiel de la construction identitaire. L'issue de cette confrontation créera une identité professionnelle de base, à la fois identité au travail mais aussi anticipation d'une trajectoire d'emploi. Le danger actuel n'est pas dans cette nécessaire confrontation mais dans le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable. Le champ du travail rend instable cette identité professionnelle pour soi en raison de l'incertitude des emplois et du passage de l'adolescence à la vie adulte.

La situation des rééducateurs

Le processus biographique est au cœur de l'étude qui a été menée par voie de questionnaire⁵⁵⁴ auprès des rééducateurs du Rhône. Bien que le détail des enseignements est développé plus loin ; nous profitons de l'occasion pour détailler le processus biographique mis en œuvre par les rééducateurs.

Comme nous l'annoncions, il est fort probable que les deux processus ne s'accordent pas. L'individu développera des stratégies identitaires qui rechercheront à réduire l'écart. Ce désaccord est manifeste si l'on rapproche les résultats de l'enquête menée auprès des rééducateurs, la consultation de la revue « Envie d'école » et les rapports critiques de l'Inspection Générale. L'enjeu est donc effectivement dans une reconnaissance de

⁵⁵² DUBAR (Claude), op. cit., 1991, p 116.

⁵⁵³ FISHER (Gustave-Nicolas), op. cit., p 177.

⁵⁵⁴ Cf. Annexe 11 : un exemplaire d'un questionnaire renseigné.

l'identité des rééducateurs par l'institution scolaire représentée par l'Inspection Générale : « La relation entre les identités héritées, acceptées ou refusées par les individus, et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents directement en relation avec les sujets concernés. »⁵⁵⁵ A titre d'exemple, citons ce qui nous est livré par l'enquête avant le traitement systématique réalisé plus loin.

A la question⁵⁵⁶ « Est-ce que votre profession est reconnue ? », les avis sont mitigés. Cette réponse nuance les commentaires qui seront livrés plus loin quant aux zones d'ambiguïté du métier.

	Effectifs	%
Oui	22	53,66%
Non	13	31,71%
Total des réponses	41	100,00%

A la question « Comment améliorer la reconnaissance de la profession ? », nous découvrons les motifs de la non-reconnaissance. Le traitement des propositions permet de connaître et confirmer qu'il existe un différend entre les rééducateurs et les I.E.N. Si l'on en croit les douze répondants, la reconnaissance n'est pas ce qu'elle devrait être. Le classement par thème fait apparaître une attente importante de reconnaissance. Les deux moyens privilégiés par les rééducateurs concernent l'information et la formation, principalement celle des acteurs les plus proches comme les enseignants (en poste ou en formation) et les I.E.N. En l'espèce, ils expriment une qualité de leur fonction ancrée dans la communication et la relation. L'appel à l'information et à la formation peut être interprété comme une confiance dans le système éducatif : s'il s'engage sur ces voies, il ferait la preuve de son estime des rééducateurs et de la rééducation.

Quelques citations des réponses apportent des développements sur cette analyse.

- Informer les partenaires proches dans le but d'améliorer l'efficacité des relations professionnelles :

« Les RASED doivent informer et communiquer; informer les inspecteurs et les enseignants des différentes possibilités du travail rééducatif ; que chaque année l'I.E.N. représente l'équipe de RASED avec la spécificité de chacun lors d'une réunion avec les enseignants (au moins avec les directeurs) ; il est de la responsabilité de chaque rééducateur de se rendre crédible ; des rencontres enseignants rééducateurs ; interroger les parents et enseignants pour savoir si les aides ont fait évoluer leurs regards sur l'enfant ; proposer une information pointue aux I.E.N. , enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs IUFM et aux PE stagiaires ; informer les directeurs ; expliquer, dialoguer, se présenter. »

Cette information peut s'inscrire dans le cadre des réunions statutaires :

⁵⁵⁵ DUBAR (Claude), op. cit., 1991, p 114

⁵⁵⁶ Cf. Annexe 4

« Participation systématique au projet d'école; systématiser les réunions de début d'année ; s'inscrire dans le projet d'école ; réunions en début d'année avec I.E.N. et l'équipe: explicitation de notre fonction ; inscrire le travail du RASED dans les projets d'école ; préciser le rôle des R.A.S.E.D. en conférence pédagogique ; inscrire les actions du RASED dans le projet d'école ; clarifier notre rôle en conseils ; favoriser la communication avec les équipes enseignantes. »

- Former davantage de rééducateurs en formation initiale et continue

« Former davantage de rééducateurs (2 fois), augmenter les départs en formation, développer le nombre de postes; formation continuée IA indépendante des AREN ; autorisation à participer à des actions hors éducation nationale avec prise en charge des frais ; ne pas fermer les postes de rééducateurs et augmenter le nombre de stagiaires pour remplacer les nombreux collègues qui partiront prochainement à la retraite ; offrir des stages de qualité ; ouvrir davantage de places en formation initiale. »

- Former et sensibiliser les I.E.N.

Cette attente de formation répond au sentiment de non-reconnaissance de la part des I.E.N. Dans le meilleur des cas, les inspecteurs stagiaires reçoivent une semaine d'information pendant leur stage initial ; seuls ceux qui se destinent à une fonction d'I.E.N.-A.I.S. bénéficieront de neuf semaines de stage. Cette insuffisance pourrait expliquer les incompréhensions entre les I.E.N. et les rééducateurs bien que l'explication soit ailleurs, dans les représentations de la prévention et de l'action rééducative.

« Compléter la formation des I.E.N., améliorer la formation des I.E.N. (2 fois), former les I.E.N. et IA aux élèves en difficulté et aux aides rééducatives ; intéresser et impliquer les IEN dans l'évaluation des aides ; mieux former les I.E.N. »

- Former les professeurs d'école dès la formation initiale

L'information relative aux aides spécialisées n'est pas abordée en soi dans les plans de formation des maîtres. Par exemple, à l'I.U.F.M. de LYON, elle est effectuée soit au sein des Groupes de Suivi et d'Intégration Professionnelle (G.S.I.P.) conduits par deux formateurs dont un maître formateur en poste dans une école, soit à la demande de stagiaires en deuxième année de formation s'ils souhaitent présenter un mémoire professionnel sur la thématique de l'A.I.S. (environ une dizaine sur une promotion de 400 stagiaires professeurs d'école), soit sous la forme de deux conférences de deux heures (une sur la thématique de l'adaptation et l'autre sur la thématique du handicap). Ainsi, il ne serait pas légitime d'affirmer que l'information et encore moins la formation soient suffisantes. Il est vrai que cette attention aux aides spécialisées ne fait pas partie des urgences des stagiaires qui se concentrent sur la prise en main de la classe. Ce n'est qu'après des stages en responsabilités dans des zones difficiles qu'ils perçoivent cette lacune sans pouvoir toujours obtenir des réponses suffisantes, sauf si leur intérêt les rapproche du centre de formation A.I.S. (c'est le cas des stagiaires qui ont déjà eu des contacts avec des enfants ou des adultes handicapés).

« Formation PE vers les élèves en difficulté, développer l'information auprès des PE en formation, stages de formation avec enseignants et rééducateurs, membres du R.A.S.E.D. (2 fois), des formations communes I.E.N. et directeurs ; informer pendant la formation initiale ; présenter la fonction en formation initiale ; des modules spécifiques consacrés au RASED en formation initiale; Information aux PE en formation; informer tous les enseignants dès la FI ; en IUFM, réserver une part importante sur la relation enseignant/enseigné, travail sur le savoir être de l'enseignant des informations destinées aux enseignants de la part des I.E.N. ; mieux former les collègues enseignants. »

- Un autre moyen est la reconnaissance statutaire (donc financière) et des précisions sur les missions.

Si une reconnaissance est souvent insuffisante, au moins au yeux des enseignants, c'est aussi celle des rémunérations. Cette formation nécessite des enseignants reconnus et bénéficiant des conditions suffisantes (financières et d'exercice) à la mise en œuvre de leur mission. S'il est inopportun d'engager un débat sur les rémunérations, il reste légitime de préciser les réelles conditions d'exercice des rééducateurs. Rappelons que tous leurs déplacements ne sont pas remboursés et que les affectations en personnel ne couvrent pas tous les besoins. Ce manque crée des dysfonctionnements dans la mise en œuvre des instructions officielles puisque les zones prioritaires des R.A.S.E.D. sont davantage dessinées par les enveloppes budgétaires que par le recueil des besoins. Ainsi, des élèves inscrits dans des classes éloignées ne bénéficient pas des aides auxquelles ils ont droit en tant qu'usager du service public. D'autre part, aucune instruction officielle n'indique de montant financier quant à l'équipement des R.A.S.E.D. Les communes sont donc libres en ce domaine et elles ne sont pas toutes enclines à reconnaître l'importance du maintien et de l'entretien de lieux multiples sur le territoire communal à destination du R.A.S.E.D.

« Reconnaître la spécialisation financière aussi ; payer mes indemnités de déplacements à hauteur de celles des ZIL ; donner les moyens matériels et financiers de travailler = reconnaissance par l'administration »

- Proposer ou augmenter d'autres modes d'action

Les propositions signalent la créativité des rééducateurs. Ils savent que la reconnaissance est le résultat de la volonté d'une personne et que seuls les actes comptent ; il faut donc agir pour la susciter, les paroles ne viennent qu'ensuite.

« Systématiser les permanences; reconnaître la fonction par la diffusion d'informations par les I.E.N. et l'IA ; des animations pédagogiques consacrées aux fonctions des membres des R.A.S.E.D. ; davantage de réflexions avec l'institution afin de ne plus se sentir seuls à se définir pour nous faire reconnaître par l'institution ; permettre de penser à l'école; offrir aux enseignants des espaces d'élaboration; des rencontres I.E.N. et formateurs AIS-IUFM; créer des temps d'écoute et d'échange sur les difficultés spécifiques de la rééducation ; organiser des réunions de parents d'élèves. »

- Reconnaissance du statut, du nom et du travail effectué

« Siéger au même titre que les orthophonistes dans les instances de réflexion sur le langage à l'école maternelle ; injonctions ministérielles ; harmoniser la dénomination: rééducateur et non maître G ; cesser de nous prendre pour des prestataires de services ou pour le SAMU ; préciser les fonctions et l'identité du rééducateur (le texte de 90 reste trop vague) ; être respectueux des textes ; me nommer par mon nom ; reconnaître la qualité de mon travail sur le terrain ; être félicité pour les actions de prévention ; être reconnu pas la hiérarchie (2) ; définir clairement la profession ; être reconnu par les I.E.N. ; créer ou consolider des groupes de pilotages ; pilotages divers au niveaux académique et de circonscription. ; prouver la reconnaissance statutaire ; soutenir une éthique professionnelle ; reconnaître que la déficience n'explique pas toujours l'échec scolaire ; accepter de ne pas toujours faire de la quantité et de l'éducation de masse dans l'éducation nationale. »

Les remarques sont principalement dirigées vers l'employeur. Il est attendu des textes qu'ils confirment leur missions, leurs rôles et leur statut. Il semble qu'il aient été écouté puisque une circulaire récente confirme la volonté ministérielle de reconnaître le rôle des R.A.S.E.D. sans modifier les préconisations du texte de 1990 :

« Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ; c'est ainsi que : - les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation requérant une concertation et des collaborations régulières ; - les aides spécialisées sont adaptées aux situations particulières ; - les interventions se font à l'école, à la différence d'interventions de services ou de professionnels auxquels les familles sont invitées à s'adresser lorsqu'une prise en charge extérieure à l'école semble plus opportune ; les effets des aides spécialisées, comme de toute intervention en milieu scolaire, sont évalués. »⁵⁵⁷

Les deux processus identitaires nous permettent d'aborder, avec une attention soutenue, la socialisation professionnelle.

La socialisation professionnelle

HUGHES⁵⁵⁸ propose une socialisation professionnelle en trois temps. Nous commenterons son modèle avec des remarques concernant les rééducateurs.

- Le premier mouvement, le passage à travers le miroir : en découvrant de l'intérieur la culture professionnelle, le nouveau professionnel prend ses distances d'avec le profane et s'identifie progressivement au nouveau rôle. Cette identification ne pourra se faire qu'en abandonnant les stéréotypes professionnels. Il découvre la réalité désenchantée qui peut être ressentie de façon opposée : traumatisante si elle se présente trop tôt ou trop tard, stimulante si elle est rencontrée à un moment favorable. Le rééducateur stagiaire imagine que son futur métier conciliera dévouement et

⁵⁵⁷ Circulaire du 9 mai 2002 n°2002-113, B.O.E.N. n°19 du 9 mai 2002.

⁵⁵⁸ DUBAR (Claude), op. cit., 1991, p 145

écoute. Il se peut qu'il forme la représentation du rééducateur qu'il aurait aimé rencontrer lorsqu'il était encore en classe et qu'il éprouvait des difficultés avec des élèves. La première rencontre institutionnalisée s'effectue lors du premier stage en R.A.S.E.D. pour les stagiaires en I.U.F.M. Une comparaison est à l'œuvre lorsque la réalité de la rééducation ne coïncide pas avec la représentation. Par exemple, le stagiaire découvre que les enseignants, les élèves ou les parents peuvent résister à l'aide qui leur est proposée, que les locaux affectés à l'activité rééducative ne sont pas toujours adaptés, que les rééducateurs peuvent eux-mêmes montrer de la réticence à s'engager vis à vis de la famille, que la posture rééducative ne s'acquiert pas spontanément et qu'elle nécessite une vigilance de tous les instants, etc. Dès le retour de ce temps de prise de contact, les stagiaires sont traversés par des doutes quant à la justesse de leur choix de formation.

- *Le deuxième mouvement, l'installation dans la dualité* : la distance entre le modèle professionnel idéal (image de marque et valorisation symbolique) et le modèle pratique (tâches quotidiennes et travaux durs) est perçue. Un débat constant entre ces deux modèles est maintenu par les professionnels pour garder le contrôle des tâches nobles. Un groupe de référence permettra d'anticiper les positions souhaitables et de gérer cette dualité. Tout professionnel s'identifiera aux membres d'un groupe de référence et se projettera dans une carrière future. L'identification sociale est davantage fondée sur la frustration relative (appartenir plus tard au groupe de référence) que sur l'appartenance au groupe des professionnels. L'existence de filières promotionnelles favorisera l'acquisition des normes, valeurs et modèles des membres du groupe de référence. Les individus manifesteront leur degré d'engagement dans leurs tâches. La présence d'un formateur référent d'option auprès du groupe des rééducateurs stagiaires, associé à des maîtres d'accueil en activité dans les écoles, permet de référer la formation à la réalité scolaire. Il est très fréquent que les stagiaires s'interrogent quant à la pertinence des activités qu'ils mènent auprès des élèves durant le stage de pratique accompagnée. D'autre part, la présence de ce groupe de pairs est une garantie du maintien de la réalité dans le cadre de la formation. Des temps d'échange facilitent la circulation des informations entre la formation en I.U.F.M. et la formation in situ. Les interventions théoriques composent une image idéale de la rééducation et des directives ministérielles. Chaque jour, le stagiaire mesure l'écart entre théorie rééducative et réalité de terrain. C'est dans l'espace de cette dualité entre tâches ordinaires (présentations multiples de la rééducation et du R.A.S.E.D., rencontres infructueuses, participations aux conseils de cycle et d'école, etc) et tâches nobles (rééducations, synthèses, définition des projets individuels, etc.) que le stagiaire élabore son identité professionnelle. L'exigence de mener une rééducation auprès d'un enfant sous la tutelle du maître de stage illustre la tension entre ces deux pôles.
- *Le troisième mouvement, la conversion ultime* : les stéréotypes antérieurs sont abandonnés et refoulés. Une dualité s'installe entre le modèle idéal et le modèle pratique. Il y a ajustement de la conception de Soi. Les chances de carrières dans la profession sont identifiées; cette identification rend possible les décisions cruciales. Il arrive un temps où le rééducateur stagiaire prend conscience qu'il ne s'interroge plus

ni sur la légitimité ni sur la pertinence de ses décisions : un stade a été franchi; il est rééducateur. Il peut anticiper les effets de ses actions sans éprouver le sentiment qu'il expérimente mais qu'il réalise son métier en pleine conscience. Il développe des projets rééducatifs réalistes non sans porter l'ambition que les gains soient supérieurs à ceux espérés mais satisfaits de ceux qu'ils constatent. L'exemple de Fred DAVIS (la conversion des infirmières), rapporté par Claude DUBAR,⁵⁵⁹ illustre ces mouvements vécus par les rééducateurs en formation :

- L'innocence initiale pendant laquelle les stéréotypes associés à l'infirmière jouent librement : elle est dévouée, altruiste, disponible. Le rééducateur stagiaire motive son choix par le souhait d'aider les élèves en difficulté (ce qu'il ne pouvait faire auparavant) en mettant en avant sa disponibilité totale (Cf. remarques sur la volonté de changer de métier exprimée dans les mémoires professionnels) :
« Prendre la décision de changer de métier n'est jamais une démarche facile. Un changement remet en question toute la personne dans son identité profonde. Cependant l'orientation prise cette année pour devenir rééducatrice est le résultat d'un cheminement personnel. A ma demande de participer à ce stage était sous jacent le désir d'obtenir des réponses à un questionnement personnel, tout en ayant conscience qu'un investissement important serait nécessaire. Après avoir enseigné pendant trente ans auprès d'enfants dans des classes dites ordinaires, je constatais comme d'autres enseignants qu'une partie de la population scolaire se retrouvait dans une situation d'échec. Mon intérêt et ma sensibilité ont été aiguillonnés c'est ce qui a déterminé mon choix vers la formation de rééducatrice. »⁵⁶⁰ « Enseignante depuis une dizaine d'années et essentiellement institutrice de CP, je me confrontais chaque année à des élèves en échec scolaire : à des élèves qui n'apprenaient pas à lire. A qui incombait la responsabilité de cet échec ? à l'enfant ? à ses parents ? à son institutrice ? Grand mystère, qui au fil des années ne fut pas élucidé, et qui m'autorisait à abandonner ma classe et tous mes repères si sécurisants pour aller en quête d'une curiosité basée sur l'expérience du manque. C'est ainsi confiante que je m'engageais pour une année scolaire à effectuer le stage de formation qui me préparerait à élaborer ma nouvelle identité professionnelle de rééducatrice. »⁵⁶¹ « Attirée par ce que j'en devinais [la formation], c'est avec un peu de nostalgie mais beaucoup d'enthousiasme que "je fermais la porte de ma classe", pour me tourner vers de nouveaux horizons. Certes, je n'imaginai pas toute la distance à parcourir et les écueils à surmonter, pas plus que je ne mesurais la satisfaction que pourraient m'apporter les découvertes que j'allais faire. »⁵⁶²

- La conscience de l'incongruité : la prise de conscience que la profession ne coïncide pas avec les stéréotypes initiaux provoque le trouble. Il s'agit d'un choc avec la réalité. Dès les premiers contacts avec la réalité rééducative, le rééducateur constate que ses conceptions s'affrontent à une réalité difficile, hostile même. Il doute dans ses choix d'action : « En début de rééducation, je me torturais l'esprit en me demandant ce que j'avais le droit de faire, ce que je ne devais pas faire ou dire. Aujourd'hui, je sais qu'il s'agit avant tout, d'analyser, de
- ⁵⁵⁹ DUBAR (Claude) op. cit., 1991, p.147.
⁵⁶⁰ FROMENT (Marie-Françoise) op. cit., 1995, p.3.
⁵⁶¹ DOMAIN (Monique) op. cit., 1996, p.1.
⁵⁶² LOPEZ (Christiane), *Entre-deux*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p.1.

repérer mes comportements et de me questionner sur ce qui a été touché en moi pour que je réagisse ainsi. Progressivement, on se sent traversé par tout le travail théorique que l'on fait et ce travail nous transforme. C'est lui qui va créer une manière d'être particulière avec l'enfant. »⁵⁶³

- Le déclic : l'apprenti a l'intuition de ce qui est attendue, de ce qu'il doit faire; c'est l'art de sentir, de deviner ce que l'on attend. En présence du formateur d'accueil, le rééducateur, lors de l'analyse de ses prestations, commence à percevoir, non sans une certaine confusion, les postures et les actes les plus appropriés. Dans un métier fondé sur la relation, il n'est pas possible de prévoir ni les réactions de l'élève ni les siennes. Une part de spontanéité est à conserver avec la crainte de se tromper. Les premiers temps, le rééducateurs stagiaire ressent davantage ce qui doit être fait mais il ne peut analyse ce qui est réalisé (la position de non-maîtrise a été décrite en première partie). « Si je me reconnais le droit de changer dans ma relation à un enfant, je dois aussi me reconnaître une place différente au sein de l'institution. Peu à peu, je sens venir en moi des attitudes "rééducatives" : je ponctue de plus en plus souvent la réalité des faits de la séance, je m'inscris naturellement dans un jeu symbolique en rebondissant sur une action d'Adrien. »⁵⁶⁴ « S'approprier une nouvelle identité professionnelle ne se fait pas sans douleur : plus vraiment instituteur, pas réellement rééducateur...une position inconfortable.[...] Après chaque séance, j'ai cherché de nouveaux appuis pour comprendre et dépasser mes difficultés. »⁵⁶⁵
« Entreprendre une nouvelle formation, celle de rééducateur, alors que pendant vingt cinq ans j'ai exercé le métier d'institutrice, c'était hésiter avant de dire oui, prendre du plaisir à faire autre « chose » mais aussi éprouver beaucoup d'inquiétude. Je quittais mes habitudes, des repères bien sécurisants pour m'embarquer dans une aventure dont je n'avais qu'une idée vague. La rééducation n'était ni du « rattrapage » ni du « soutien » scolaire et s'inscrivait dans une démarche de rupture avec la pratique pédagogique. Le rééducateur travaillait dans un lieu à l'intérieur de l'école et s'adressait à l'enfant et non à l'élève. »⁵⁶⁶

- La simulation du rôle : c'est l'installation d'un rôle inauthentique en acceptant le gouffre qui sépare des stéréotypes antérieurs. Le déclic est mis en œuvre malgré les inconvénients. Le rééducateur stagiaire, confronté à une réalité professionnelle dont il ne perçoit pas tous les ressorts, doit accepter de réaliser les actes attendus

⁵⁶³ TERGNY (Nadia), Un nom sans père, un père sans nom, Mémoire professionnelle C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié 1994, p29

⁵⁶⁴ JOUTY-MERLE (Pascale), Changement pour l'auteur, Mémoire professionnelle C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1998, p

22. - L'intériorisation anticipée : la personnalité se double par anticipation de la carrière.

⁵⁶⁵ LELONG (Gérald), Le cadre, Eric et moi... Mémoire professionnelle C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 1

⁵⁶⁶ RENAULT (Monique), op. cit., p 4

⁵⁶⁷ FIAULT (Noëlle), op. cit., p 30.

beaucoup à faire pour que cette nouvelle peau soit ajustée : il me sera nécessaire de continuer à me former, à me poser des questions, à me remettre en question. »

568

- L'intériorisation stable : les réflexes professionnels sont acquis par incorporation du rôle. Le moi profane est refoulé. Les contacts réguliers avec les professionnels renforcent la nouvelle vision du monde. « D'ici quelques semaines, je vais quitter le réseau dans lequel j'ai fait mes premiers pas de rééducatrice et je vais vivre une double séparation en lâchant la main d'A. et celle de la rééducatrice d'accueil. Cette dernière a représenté pour moi un repère fiable d'identification professionnelle et cela m'a aidé à surmonter les difficultés de la formation et de la rééducation. »⁵⁶⁹

Une situation de formation offerte aux stagiaires C.A.P.S.A.I.S. G est à mettre en avant quant à sa contribution à l'élaboration identitaire : l'analyse de la pratique. Un thérapeute (très souvent psychanalyste) rencontre les rééducateurs stagiaires à plusieurs reprises au cours de l'année de formation en I.U.F.M. (Cf. annexe 9). Il permet aux stagiaires de mesurer l'écart entre l'idéal de la rééducation et la réalité qu'ils rencontrent. Tout rééducateur, au cours des échanges, met à l'épreuve ses capacités à entrer dans son rôle en tenant à distance ses préjugés, ses hypothèses et ses difficultés. Lors de ces séances, les mouvements personnels sont identifiés et explicités afin de comprendre en quoi les réactions étaient inappropriées ou pilotées par l'affectivité, faisant prendre conscience de la pertinence des actes. L'exposition des cas d'enfants pris en charge permet aux rééducateurs de se rendre compte de la nécessité de rester ouvert aux données fournies par la réalité en mettant en arrière les conceptions qui ont été formées.

Le rééducateur, est-il un professionnel ?

Cette question, volontairement polémique, est circonscrite par les éléments théoriques présentés plus haut. Nous avons montré le statut du savoir professionnel du rééducateur, nous avons pris connaissance des différentes conceptions et métaphores du métier d'enseignant, nous avons détaillé les différentes professionnalités avant de préciser les processus identitaires, il nous faut donc nous prononcer quand à l'état dans lequel se trouve le rééducateur. A de nombreuses reprises nous avons constaté que sa situation n'épousait pas les choix théoriques, sa situation est insuffisamment tranchée : cette particularité de l'entre-deux se révélera encore ici.

Comme les enseignants, les rééducateurs ne répondent pas aux critères assurant un statut de professionnel. Nous reprendrons les critères de LEMOSSE cités par Philippe PERRENOUD⁵⁷⁰ sans oublier les critiques précédemment émises :

- | | | |
|-----|--|----|
| 568 | la profession exige une activité intellectuelle qui engage la responsabilité du professionnel, | 1. |
| 569 | l'activité est savante (non routinière, mécanique ou répétitive), | 2. |
| 570 | PERRENOUD (Philippe), "Questions ouvertes," <u>Cahiers pédagogiques</u> n°338 (Novembre 1995): p 16. | |

- elle est définie comme l'exercice d'un art et est pratique, 3.
- une longue formation permet de la maîtriser, 4.
- le groupe professionnel est constitué en « corps », 5.
- l'activité est altruiste et rend service à la société. 6.

Ainsi, la profession est un métier qui dispose d'objectifs (ceux qui sont définis par un contrat avec l'employeur ou avec l'utilisateur) et d'une éthique (codifiée par la corporation). Les acteurs professionnels sont, par définition, les mieux placés pour savoir « ce qu'ils ont à faire » et comment le faire. Le vrai professionnel dispose d'une autonomie fondée sur ses compétences et son éthique comme nous l'a appris Raymond BOURDONCLE. Il assume la responsabilité de ses décisions moralement, civilement et pénalement.

Le métier de rééducateur, correspond donc à une semi-profession en raison de sa semi-autonomie et de sa semi-responsabilité puisque :

- son activité est intellectuelle mais sa responsabilité ne sera engagée que si son employeur (l'Etat) le décide au regard des décisions d'une commission disciplinaire, 1.
- son activité est savante mais les référents théoriques sont hétérogènes et importés d'autres pratiques, 2.
- son activité est pratique (la rééducation) sans oublier de s'interroger sur ses déterminants, 3.
- la rééducation s'apprend (Cf. citations des rééducateurs) au terme d'une formation courte (un an en résidence), 4.
- les rééducateurs sont organisés dans une fédération nationale qui n'est que consultative et ne représente pas véritablement un contre-pouvoir institutionnel. Ceci est à distinguer de son pouvoir symbolique qui est important. Des représentants de l'institution (représentants ministériels ou Inspecteurs Généraux) sont très souvent présents lors des congrès annuels de la F.N.A.R.E.N. De même, les représentants de la fédération sont consultés lors des tentatives de modification du cadre statutaire de la rééducation, 5.
- l'activité est altruiste et rend service à la population enfantine, à l'école et aux familles qui ne peut bénéficier de cette aide auprès d'un autre service. 6.

Le positionnement théorique ayant été effectué, les rappels à la réalité rééducative ayant été mentionnés, nous pouvons maintenant aller à la rencontre des représentations qui façonnent l'identité professionnelle des rééducateurs. Nous aurons le souci de ne pas restreindre le champ de l'étude afin de nous libérer, autant que faire se peut, de nos préjugés. 7.

Les représentations de l'identité professionnelle des rééducateurs

Nous vous proposons de confronter plusieurs représentations de l'identité professionnelle. Les sources sont distinguées afin que la confusion ne se glisse pas lors de la lecture, rendant caduque la tentative de clarification qui a été engagée. La multiplicité des points de vue veut rendre compte de la multiplicité inhérente à la définition de l'identité énoncée en début de seconde partie de cette recherche.

La population réelle en poste dans le département du Rhône

L'accès aux dossiers professionnels ⁵⁷¹ des rééducateurs, facilité grâce à l'accueil favorable de l'Inspection Académique du Rhône, nous permet de décrire les caractéristiques de la population de référence.

La répartition selon l'âge

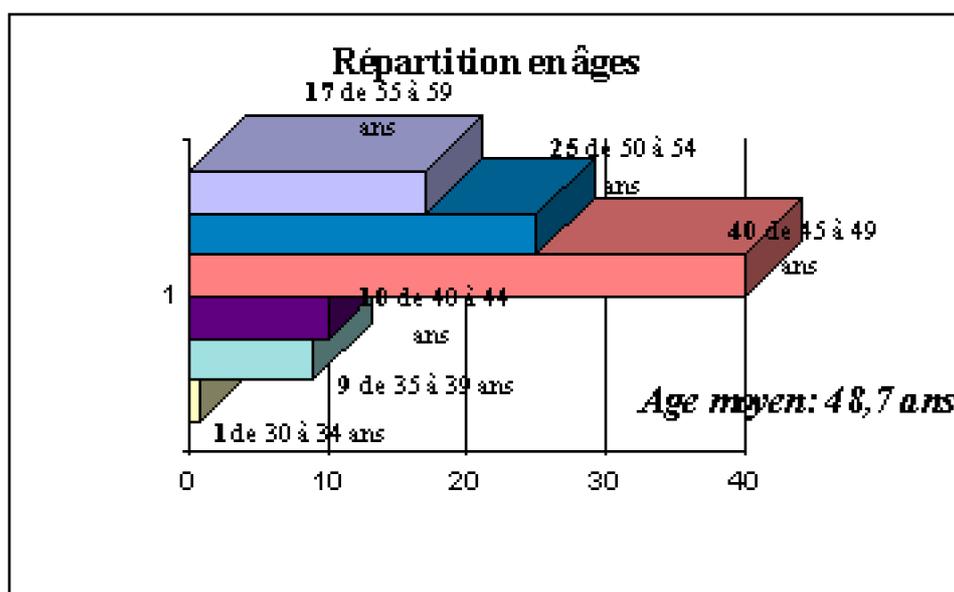
L'ancienneté est l'Ancienneté Générale des Services (A.G.S.). Elle débute dès que l'enseignant est titularisé. Ceci exclut de fait les années d'exercice en temps que vacataire (liste supplémentaire dans le premier degré).

La courbe dessine un tracé de type GAUSS décalé vers la droite. La répartition autour de la moyenne n'est pas équilibrée symétriquement puisque l'entrée dans la fonction ne pouvait se faire qu'après cinq ans de prise de fonction en temps qu'enseignant. Il est fort probable que cette courbe se redressera légèrement lorsque davantage de nouveaux enseignants entreront dans la fonction comme cela est prévisible puisque la moitié des enseignants se renouvellera dans les dix ans à venir.

L'âge moyen des rééducateurs

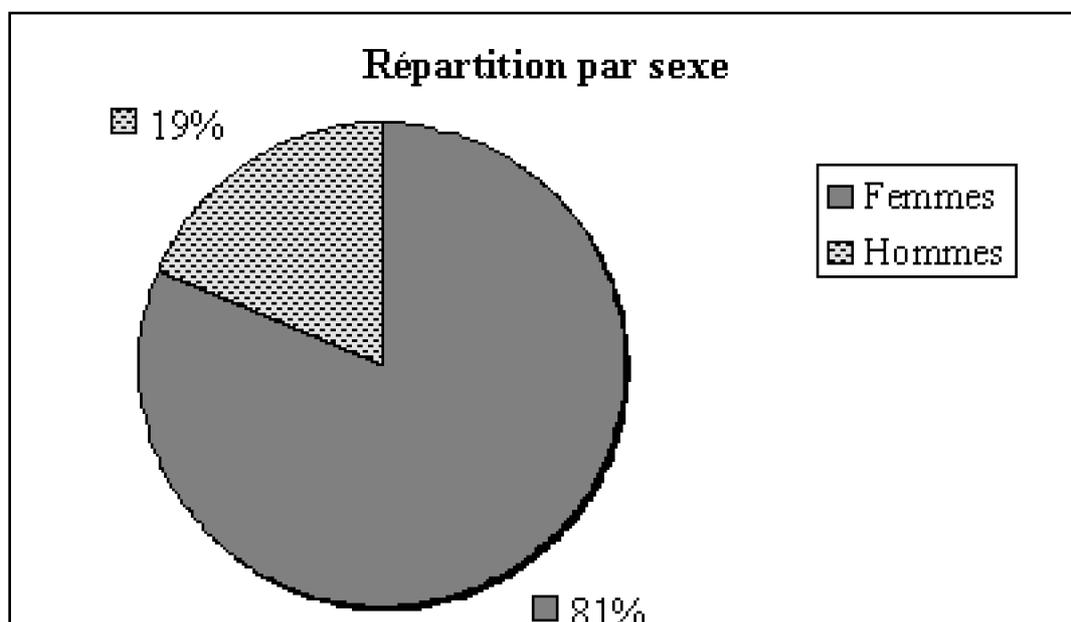
L'âge moyen est élevé puisqu'il se situe à 48,7 ans. Il est en grande partie dû aux conditions d'entrée et au vieillissement de la population enseignante. Ceci indique que des mutations profondes sur la conception du métier (ou des remises en cause) n'ont que peu de chances d'aboutir, non en raison de l'âge mais à cause de la résistance acquise au cours des années (à tort ou à raison). Un professionnel qui a acquis de l'expérience ne souhaitera pas d'emblée remettre en cause ses conceptions. Sa pratique s'est forgée autant grâce à sa formation initiale (lointaine pour les rééducateurs les plus anciens) qu'à son expérience balisant les limites de son action. Une remise en cause brutale invaliderait ces acquis et serait rejetée sans étude. Cet âge moyen plaiderait plutôt pour une inertie. Mais un professionnel n'a pas tort de résister à des réformes lorsqu'il les estime inadéquates, d'autant plus que l'ancêtre du rééducateur est l'enseignant ordinaire : il faut convaincre deux personnes en une !

⁵⁷¹ Cf. Annexe 12 : un dossier professionnel anonymé.



Répartition par sexe

La répartition par sexe correspond à celle des enseignants ordinaires : la profession est fortement féminisée. La parité n'est pas respectée. Le rééducateur est majoritairement une rééducatrice.



Répartition par sexe et par âge

Il s'agissait de savoir si les populations féminine et masculine se différenciaient selon l'âge. Les graphiques nous montrent qu'il n'en est rien : le métier de rééducateur est réalisé par des enseignants qui ne se distinguent pas par leur sexe. Rien ne permet

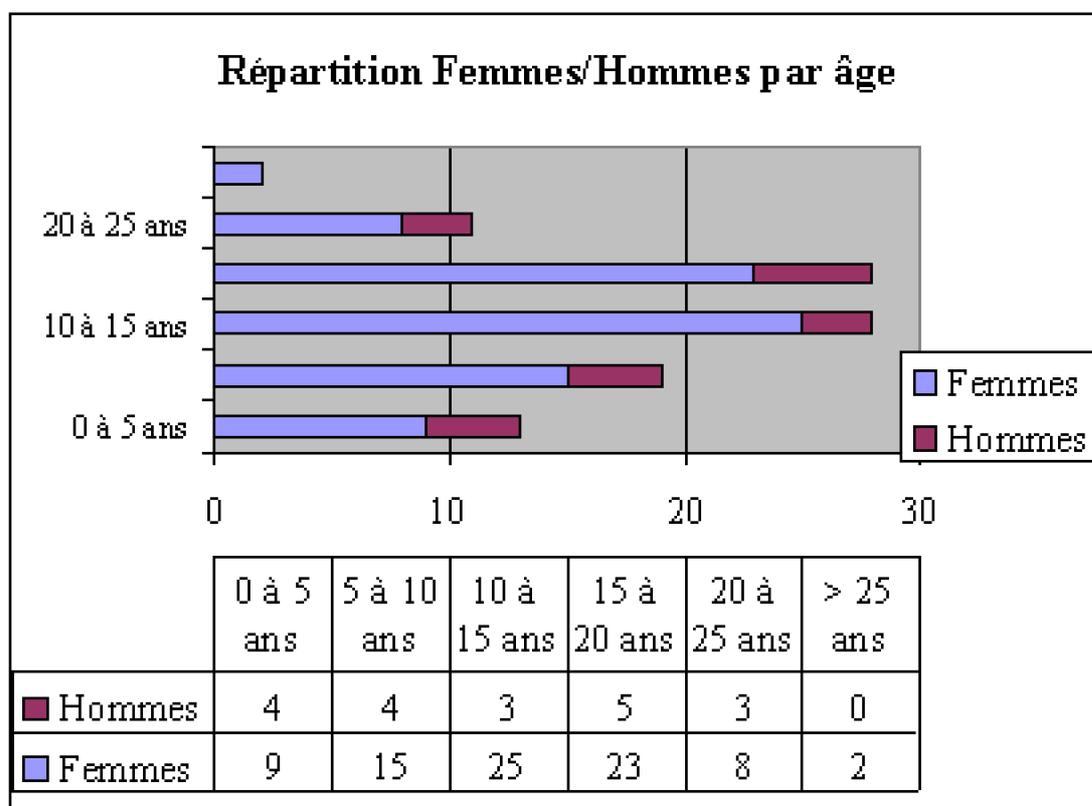
d'avancer que les conceptions soient identiques chez les femmes et les hommes mais les données ne permettent pas de créer ce type d'inférence.

FIG06.gif

Répartition par sexe et par A.G.S.

La répartition des sexes suivant l'A.G.S. montre que les hommes se répartissent dans toutes les classes dans des proportions différentes. Leur présence est décroissante en avançant dans l'importance de l'A.G.S.

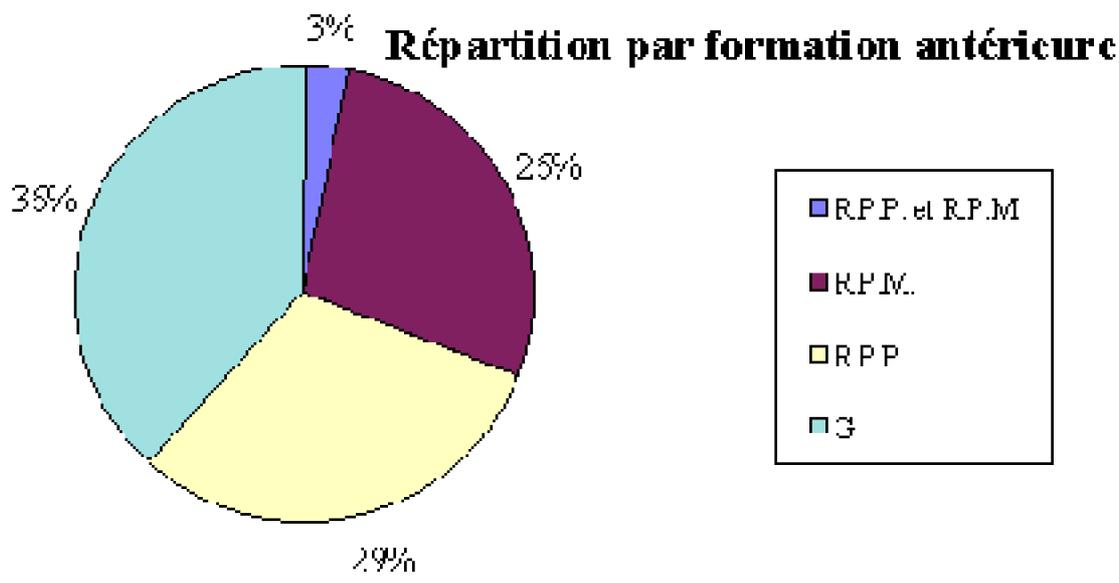
Seule la classe « > 25 ans » est exclusivement féminine.



Les formations antérieures

La population des rééducateurs du département du Rhône était composée en l'an 2000 de 102 rééducateurs disposant de plusieurs diplômes.

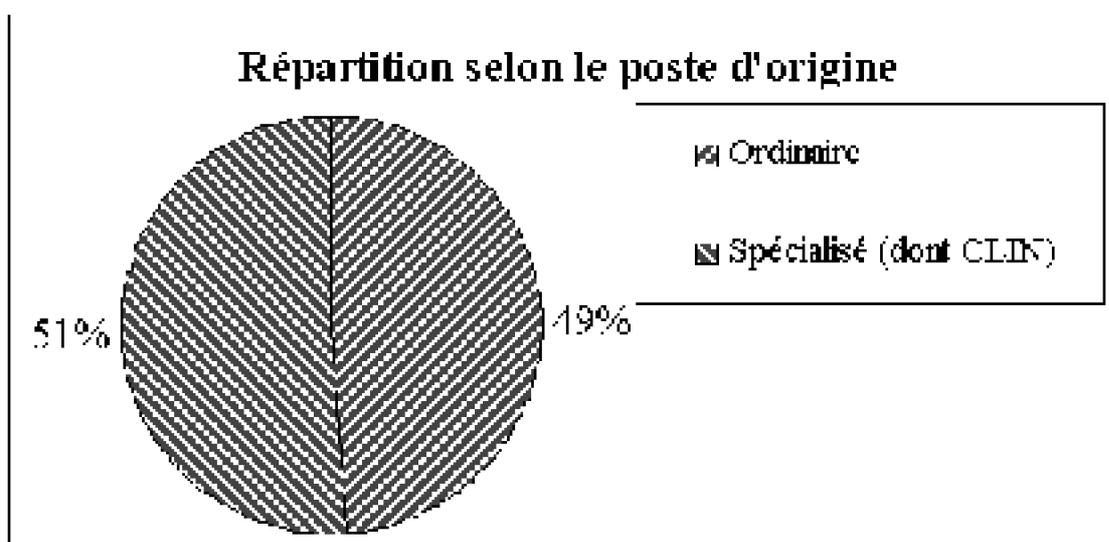
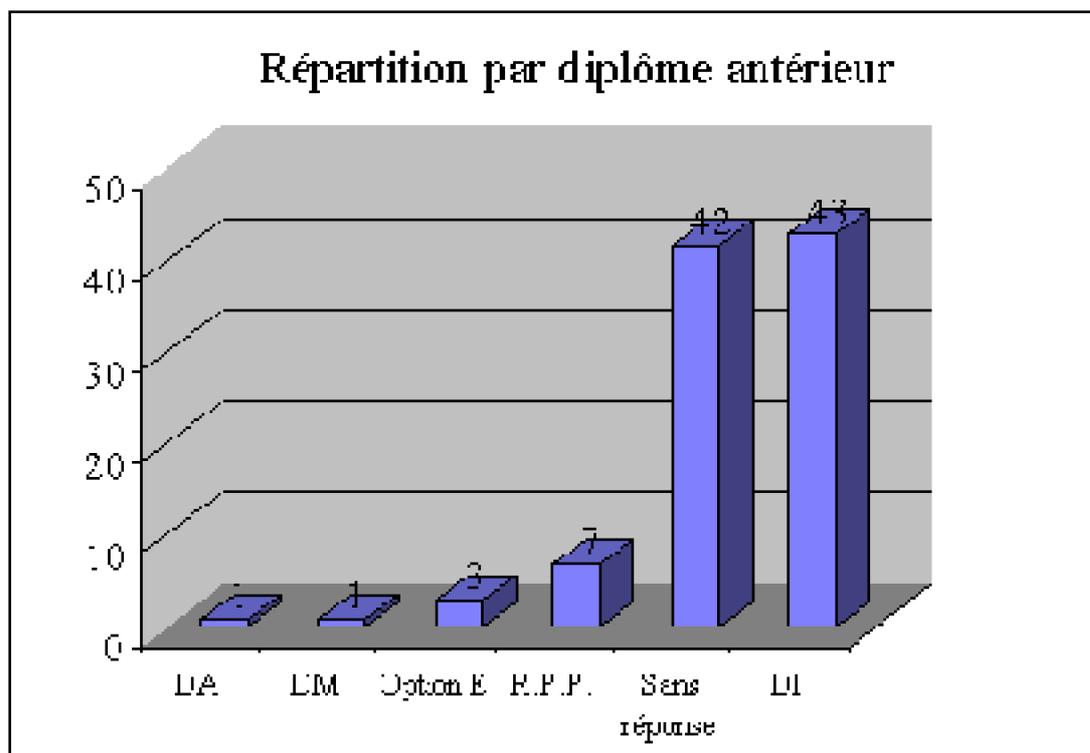
R.P.P. et R.P.M.	3	3%
R.P.M.	27	26%
R.P.P.	30	29%
G	37	36%



Un équilibre assez remarquable s'établit entre les trois dénominations R.P.M., R.P.P. et option G. Cette répartition rend compte de la disparité des formations et renvoie à une répartition des rééducateurs selon leur ancienneté. Les spécialisations R.P.P. et R.P.M. étaient préparées pendant les mêmes périodes, la formation C.A.P.S.A.I.S G les a suivis. La répartition ternaire fait référence à ces trois types sans faire apparaître un profil majoritaire. Les départs certains à la retraite des possesseurs des spécialisations R.P.P. et R.P.M. augmenteront mécaniquement la part des maîtres C.A.P.S.A.I.S option G, ayant comme effet induit une homogénéisation de la profession et des pratiques. La cohabitation des trois spécialisations indique une variation de la pratique bien que des formations aient été suivies par l'ensemble de la population mais nul n'ignore l'importance de la formation initiale et l'empreinte qu'elle laisse. Seul un changement professionnel radical peut limiter (ou laisser espérer) le recours aux pratiques anciennes. Soulignons qu'aucune formation n'a été proposée au R.P.P. et R.P.M. afin d'engager une « reconversion » C.A.P.S.A.I.S. option G.

L'éventail des diplômes est ouvert. Connaître les diplômes précédents l'entrée dans la fonction est éclairant sur l'histoire des carrières. Hélas, le nombre de « sans réponse » ne permet pas d'arrêter un avis définitif. Toutefois, il est fort probable que l'ancrage DI soit fortement majoritaire par rapport à l'origine R.P.P. : les formations DI étaient plus importantes car elles ouvraient l'accès aux classes de perfectionnement.

Diplôme antérieur	Nombre
Déficience Auditive (DA)	1
Déficience Motrice (DM)	1
Option E	3
R.P.P.	7
Sans réponse	42
Déficience Intellectuelle (DI)	43



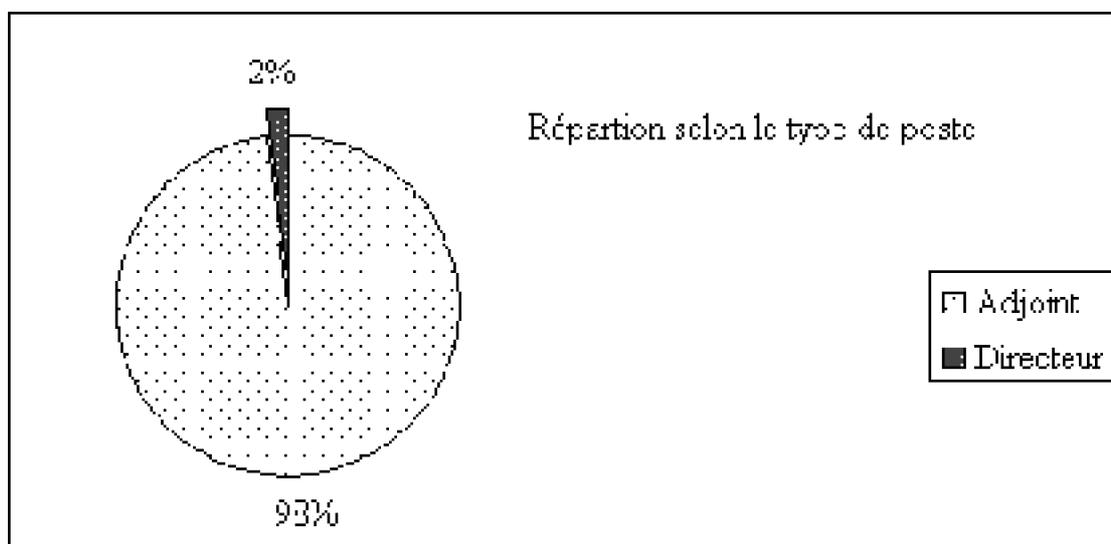
Poste précédent la prise de fonction en tant que rééducateur

Le graphique montre que l'origine n'est pas spécifique. Il y a autant d'enseignants issus de l'enseignement ordinaire qui deviennent rééducateurs que d'enseignants spécialisés. Cette égalité n'indique aucunement que les sensibilités au public spécifique des élèves en difficulté soient distinctes : un enseignant ordinaire peut souhaiter réorienter sa carrière après avoir éprouvé des difficultés professionnelles (l'analyse des représentations montre cette tendance à découvrir des solutions pendant le temps de formation sous le mode

réparatoire) ; un enseignant spécialisé peut souhaiter changer de population d'élèves par lassitude ou par renouvellement d'intérêt en optant pour une pratique différente non sans espérer réinvestir les connaissances acquises. Rien ne permet de connaître la pratique des publics difficiles chez les enseignants issus de l'école ordinaire ; de plus, les publics enfantins accueillis dans les structures spécialisées et l'école ordinaire diffèrent sensiblement. Quoi qu'il en soit, seule une étude approfondie des motivations profondes permettrait de répondre avec davantage d'assurance. L'« intérêt pour les marges », souvent allégué chez les rééducateurs, ne peut être ici, ni prouvé ni réfuté.

Type de poste précédent la fonction rééducative

Le graphique apporte des renseignements intéressants. Il montre à l'évidence que le poste de rééducateur s'inscrit dans une suite logique pour un adjoint comme l'expriment les rééducateurs dans leurs mémoires professionnelles. L'emploi sur un poste de directeur semble s'opposer à l'entrée dans la fonction rééducative, au moins dans l'analyse des parcours professionnels.



Aucun obstacle administratif ne s'y opposerait. Le poste de rééducateur serait davantage un poste correspondant à un statut d'adjoint. Cette prédominance pourrait expliquer le statut « directorial » emprunté par certains psychologues scolaires dans les R.A.S.E.D., sans que des consignes ministérielles le préconisent. La différence de diplôme, l'absence d'une direction proche, la prégnance du pôle psychologique dans la mission rééducative laisseraient une vacance rapidement comblée par une autorité nouvelle. Bien sûr, seule une étude par l'entremise d'interviews approfondis permettrait de détailler le rapport particulier qui semble s'établir entre les rééducateurs et l'autorité. Néanmoins, cette particularité apporte un éclairage original. L'élucidation du rapport des rééducateurs avec l'autorité pourrait trouver ici des pistes d'explorations nouvelles. Il ne serait pas inopportun de réfléchir à l'occasion offerte aux rééducateurs de travailler dans un espace où la direction est distante voire faible. Cette caractéristique ne doit pas être étrangère aux motivations à entrer dans la profession, comme si le métier de rééducateur s'affranchissait d'une direction ou bien s'élevait au rang d'un professionnel autonome

n'ayant plus de compte à rendre sinon à lui-même et à sa conscience.

L'identité professionnelle selon les rééducateurs. La représentation de l'identité issue de l'enquête par voie de questionnaire

Méthodologie et caractéristiques de la population enquêtée

Une enquête a été diffusée par voie postale à l'ensemble des rééducateurs du département du Rhône⁵⁷² : elle a été envoyée à leur adresse professionnelle avec un enveloppe affranchie pour la réponse.

Les intentions du questionnaire

Ce questionnaire répondait à plusieurs objectifs. Il souhaitait tout d'abord donner la parole aux rééducateurs eux-mêmes : comment réaliser une recherche sur les rééducateurs sans s'intéresser à leur propre parole, libre si possible ?

1. Comparer les populations d'enquête à celle du département : Sont-elles comparables ? Sinon, quels correctifs sont à apporter ?
2. Détailler les représentations des rééducateurs sur leur identité en analysant leurs écrits. Cet abord méthodologique permettait d'explicitier le processus biographique.
3. Caractériser les motivations cachées des enseignants pour aspirer à devenir rééducateur. L'hypothèse commune, agissant comme une évidence, est la suivante : La pratique de publics en difficulté motive le changement de métier. Le pédagogue qui s'est « intéressé aux marges du système » LEVINE (Jacques). *Envie d'école*, n°13 mars 1998. postulerait davantage pour cette profession : cette remarque est partagée par un grand nombre d'enseignants. Il s'agirait de pédagogues qui ont fait preuve « de créativité pour lutter contre les difficultés de certains enfants » Ibid., p 23. Il est supposé que la population des rééducateurs est une extension de celle des enseignants. La contre hypothèse serait donc : si tel n'est pas le cas, il peut être formulé une hypothèse inverse qui avancerait que certains enseignants, quelles que soient leurs motifs – personnels, professionnels ou mélangés – ont changé de métier en raison d'une réorientation professionnelle □ ils souhaitent faire un autre métier. Il semble que la mi-temps d'une vie soit propice à ces changements. Plusieurs variables objectives seront collectées : sexe, ancienneté, poste précédent, spécialisation antérieure, centre de formation et année de formation, professions des parents, promotion ou déclassement du métier, motifs d'abandon.
4. Définir l'identité professionnelle : comparer le processus relationnel (actes d'attribution) et le processus biographique (actes d'appartenance). Le questionnaire souhaitait déterminer certains traits particuliers de la spécificité des rééducateurs en prolongeant et extrapolant les remarques d'Isabelle TABOADA-LEONETTICAMILIERI

⁵⁷² Cf. Annexe 4

(Carmel), KASTERSZTEIN (Joseph), LIPIANSKY (Edmond Marc), MALEWSKA-PEYRE (Hanna), TABOADA-LEONETTI (Isabelle) et VASQUEZ (Ana), op. cit., p 44. concernant les marqueurs identitaires. Quels sont les attributs qui définissent l'identité professionnelle « c'est à dire ce qu'il a d'unique en tant qu'être humain » et quels sont ceux qui définissent l'identité sociale (l'identité professionnelle au travail) « c'est à dire les statuts qu'il partage avec d'autres membres d'un groupe social » ?

Enquêter symétriquement auprès des inspecteurs pour comparer les avis en utilisant 5. le processus d'attribution : la faiblesse des réponses n'a pas permis de traitement. Plusieurs critères seront détaillés : le nom, les missions, les rôles, les actes, le surnom, la devise, les signes extérieurs, le lieu d'action, les interdits, les sacrifices, les formations complémentaires, les étapes de construction identitaire, les zones de conflit, les zones d'ambiguïté, un cas de remise en cause de l'identité, profession connue et profession reconnue.

Abordons le détail des attentes par rubriques. Chaque question espérait des apports originaux.

- Le nom : toute profession est définie par un nom. N'est-ce pas le premier acte des parents envers leur enfant, et ceci bien avant sa naissance ! L'utilisation d'une périphrase sera interprétée comme un refus de nommer soit par opposition soit par imprécision de la fonction.
- Les missions : tout métier est défini par des missions qui précisent la finalité et la légitimité de la profession. Au regard des hypothèses, il est attendu une certaine discordance entre les attentes du ministère et celles des rééducateurs eux-mêmes en raison des critiques émises par les Inspecteurs Généraux.
- Les rôles : les missions imposent des rôles particuliers chez les acteurs qui mettent en œuvre les missions. Une certaine latitude est développée par tout professionnel. Il s'agit de savoir si cette latitude ne remet pas en cause les missions.
- Les actes : les actes qui sont mis en œuvre montrent réellement l'adéquation des missions et des rôles. Il est supposé que certains sont spécifiques à la fonction.
- Le surnom : l'attribution d'un surnom permet de radicaliser l'opinion – la représentation – de son métier et de son comportement. Il signale une attention du professionnel envers les partenaires puisqu'il sait comment on le surnomme. En ce sens, il est attendu que le professionnel a conscience des actes d'attribution dont il fait l'objet.
- La devise : il s'agit de préciser la ligne de conduite, le principe des actions. La devise fait référence à une représentation originale des missions.
- Les signes extérieurs : tout professionnel est distingué par des signes (réels ou imaginés). Ces signes sont ceux qui sont identifiés par un autre professionnel ou un partenaire. Les phénomènes d'attribution et biographique sont à l'œuvre. Il peut s'agir d'une tenue, d'un comportement, d'un langage ou d'un rapport particulier aux autres.
- Le lieu d'exercice ou d'action : tout professionnel dispose ou aspire à un territoire.

Néanmoins une posture trop rigide indiquerait une résistance ancrée dans des conceptions figées.

- Les interdits : tout travail suppose des actes interdits sous peine d'être en opposition avec les principes de son métier, sous peine de rendre imprécise la définition de son métier.
- Les sacrifices : tout métier est fondé sur des sacrifices rendant valides les actions. Ce qui était possible auparavant ne l'est plus. Certains actes sont à proscrire pour maintenir la cohérence des actions.
- Les formations complémentaires : il s'agit de connaître les demandes de formation afin de les comparer aux offres de l'institution et les aspirations des acteurs qui élargissent le territoire de leur fonction. La connaissance des demandes permet de tracer l'étendue du territoire du professionnel.
- Les étapes de construction identitaire : toute identité s'acquiert dans le temps. Il est espéré une prise de conscience de son changement. Certaines occasions rendent compte des changements comme des mises à jour des changements.
- Les zones de conflit : la pratique professionnelle n'est pas isolée. Au delà des lieux, il arrive que des territoires conceptuels soient disputés entre plusieurs professionnels. Plus l'identité et la connaissance sont fortes moins importantes sont les zones de conflit et davantage est grande la reconnaissance.
- Les zones d'ambiguïté : elles correspondent aux imprécisions incluses dans la définition d'une profession, à l'image du « vide juridique » des lois. Elles sont aussi un source de conflit entre professionnels et supérieurs hiérarchiques.
- Un épisode de remise en cause de l'identité : nous attendons des exemples illustrant une remise en cause. Les anecdotes permettent de rendre compte des occasions de conflit et de la résistance du professionnel au pression de l'environnement.
- Une profession connue : cette question voulait éprouver la représentation dont disposait les rééducateurs. Disposent-ils d'informations leur confirmant cette connaissance.
- Une profession reconnue : nous souhaitons connaître l'avis intime quant à la reconnaissance du métier de rééducateur. La reconnaissance reste une aspiration commune et légitime à chaque professionnel comme à chaque personne.

Les paramètres quantitatifs de la population enquêtée ⁵⁷³

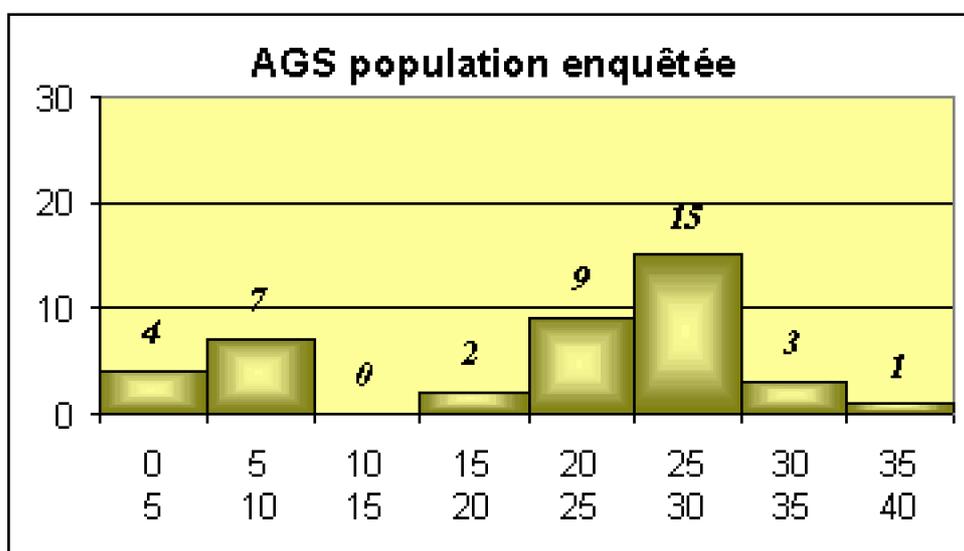
La répartition selon l'âge

Le graphique montre une population davantage répartie que celle dans la réalité. A l'évidence (le test de Khi 2 l'a prouvé), les deux populations sont différentes. Plusieurs raisons peuvent être avancées :

⁵⁷³

Le logiciel ETHNOS 2.5 a été utilisé pour effectuer le traitement statistique.

- Les rééducateurs étaient libres de répondre,
- Tous ne ressentait pas la même importance à répondre en fonction de leur ancienneté dans la fonction. Les débutants et ceux qui sont en fin de carrière ont davantage répondu, notamment dans les questions libres. Cette distorsion était prévisible car ce sont à ces deux extrémités que les questionnements identitaires sont les plus fréquents ou urgents : le psychologue ERIKSON⁵⁷⁴ rappelait que le questionnement identitaire se met en mouvement dans les moments de crise (ici au début – 0 à 10 ans – puisque l'identité professionnelle est en construction et en fin – 25 à 40 ans – lorsque les doutes sont réactivés par les réformes, la proximité du départ en retraite ou le bilan des illusions perdues),
- Le taux de réponse des débutants est sur-représenté : des questionnaires étaient diffusés lors des semaines de retour en formation en seconde année (US 3) à l'I.U.F.M. et dès les départs de l'I.U.F.M. juste avant la certification (US 1 et US 2).

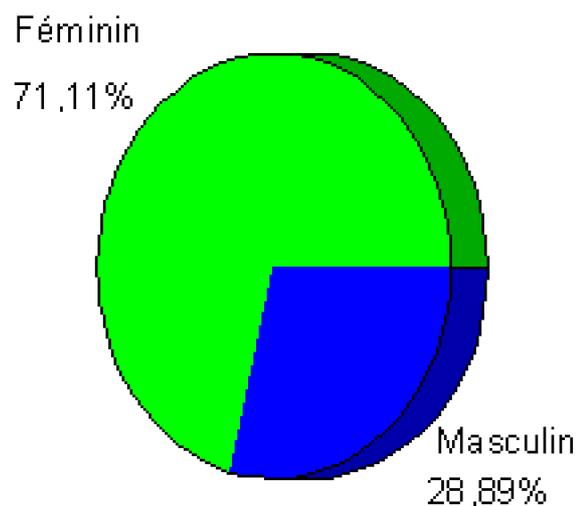


La répartition par sexe

Les hommes sont sur-représentés. Néanmoins les données ne sont pas éloignées de la population réelle.

	Effectifs	%
Masculin	13	28,89%
Féminin	32	71,11%

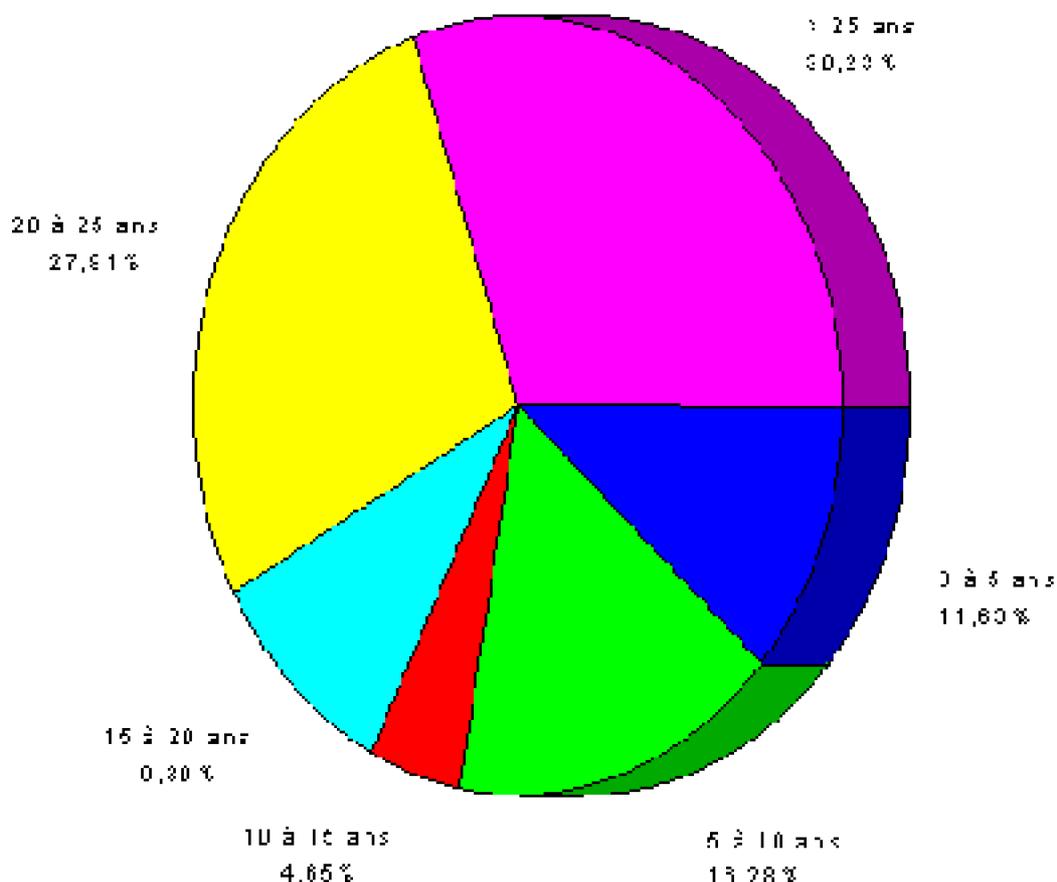
⁵⁷⁴ ERIKSON (E.H), op. cit.



Néanmoins, malgré ces réserves, le fort taux de réponse (45 sur 102), les remarques précédentes et la similitude de tracé de la partie droite de la courbe avec celle de la population réelle nous incitent à considérer les réponses comme suffisamment significatives.

La répartition par ancienneté post C.A.E.I. ou CAPSAIS

	Effectifs	%
0 à 5 ans	5	11,63%
5 à 10 ans	7	16,28%
10 à 15 ans	2	4,65%
15 à 20 ans	4	9,30%
20 à 25 ans	12	27,91%
> 25 ans	13	30,23%
Total	43	100,00%

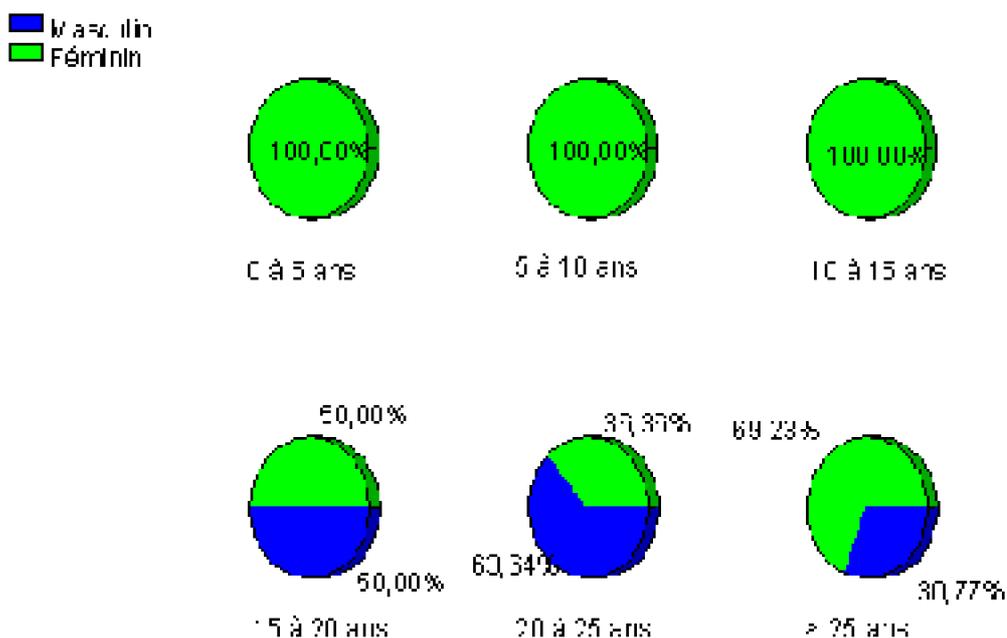


Le tableau et le graphique montrent une population majoritairement ancienne. Cet effet est dû bien sûr aux conditions du recrutement qui ne s'effectue que lorsque les enseignants ont œuvré depuis dix à quinze ans en moyenne dans les classes. S'il n'existe aucune contrainte statutaire (un minimum de trois ans d'exercice était exigé précédemment), les commissions de pré-recrutement attendent une solide connaissance de l'institution scolaire chez tous les candidats. Seule l'expérience peut l'assurer, bien que cet argument ne soit pas absolu. Néanmoins, le recrutement change puisque les nouveaux rééducateurs stagiaires depuis 1997 sont plus jeunes. Aucune explication ne peuvent apporter de raison probante : rajeunissement général de la population, connaissances universitaires déjà acquises, motivation exceptionnelle, évitement des postes en zone difficile, sensibilité plus grande aux implications psychologiques de l'enseignement, etc.

La répartition par sexe et par ancienneté post C.A.E.I. ou C.A.P.S.A.I.S.

La donnée « âge », n'étant pas disponible dans le questionnaire, nous présentons la répartition de l'ancienneté post C.A.E.I. ou C.A.P.S.A.I.S. selon le sexe. Cette ancienneté n'est pas celle qui est souvent utilisée (l'A.G.S.) mais elle offre la possibilité de comparer les répartitions entre les populations réelle et d'enquête. Nous observons une répartition inégale des sexes selon l'âge. Si les femmes sont réparties dans toutes les tranches d'âge, les hommes se concentrent dans les plus âgées. Cet effet, s'il n'est pas dû au hasard, semble conforter une observation courante lors de l'accueil des stagiaires : les hommes sont davantage avancés dans la carrière lors de la formation. Il sont en moyenne plus âgés aussi. Serait-ce un regain du décalage de la maturité constaté entre les garçons et les filles ? Nous ne pouvons y voir une résurgence aussi lointaine sauf, peut-être, à admettre que le souci de centration sur la personne (ici, l'enfant en difficulté) serait inégalement répartie selon les sexes.

La moyenne A.G.S. de la population enquêtée est de 13 ans. Si l'on considère qu'un enseignant débute entre 20 et 25 ans, l'âge moyen se situerait entre 33 et 38 ans. Il s'avère donc que la moyenne d'âge des répondants est inférieure à celle de la population réelle. Ceci confirme la remarque précédente : les débutants sont davantage intéressés par la thématique identitaire d'autant plus que la mission rééducative est critiquée depuis de nombreuses années et tout dernièrement en 2002 par un rapport jamais rendu public par l'inspecteur général Jean-Claude GUERIN⁵⁷⁵.



La répartition suivant le poste précédent

Des regroupements des origines ont été opérés car le recueil exhaustif n'apportait aucune

⁵⁷⁵ Dépêche Agence Education Emploi Formation du 11/01/2002.

possibilité d'analyse.

Regroupement par type de poste

	Effectifs	%
Hors ZEP	21	47,73%
ZEP	8	18,18%
Spécialisé	14	31,82%
TITULAIRE REPLACANT	1	2,27%
Total	44	100,00%

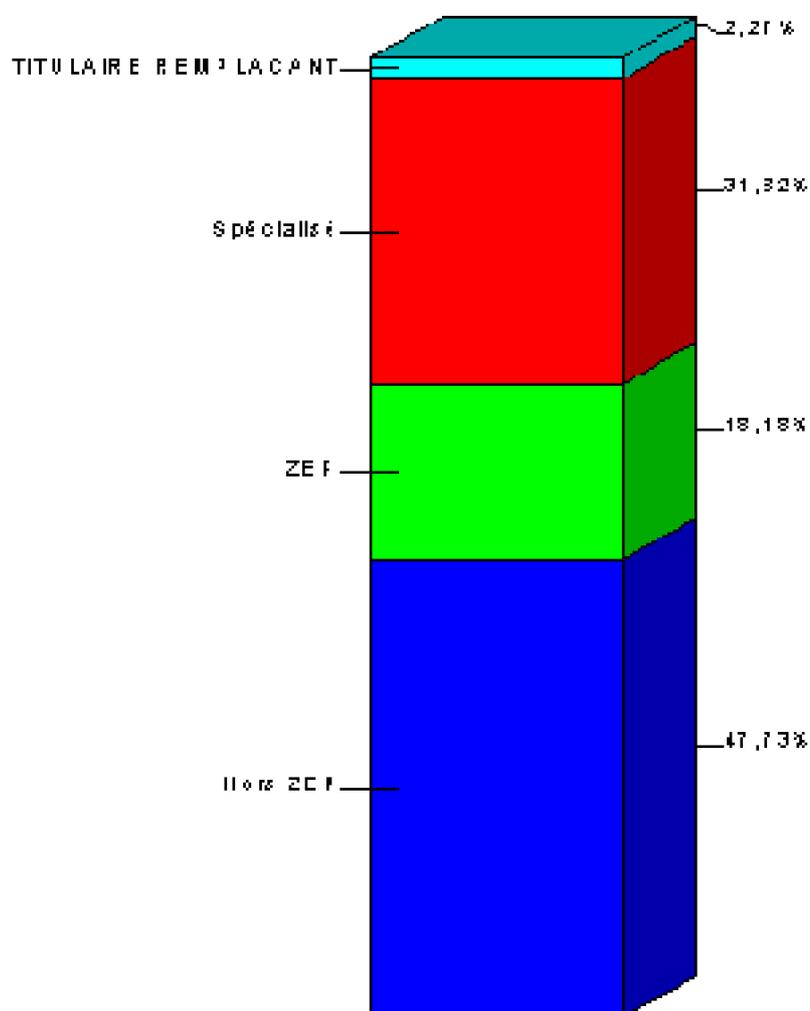
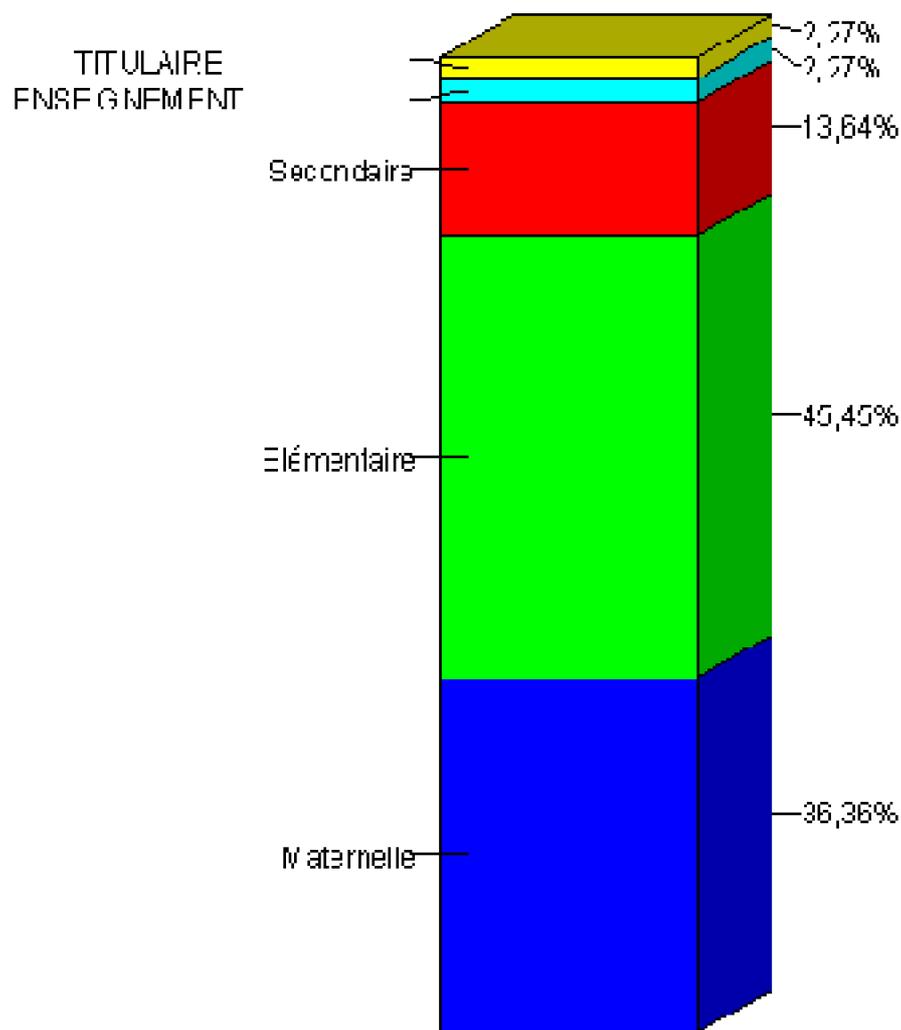


Tableau et graphique tracent une population divisée. Cette indication du poste précédent était une variable de l'enquête. Il était légitime de s'interroger sur l'origine des

vocations à la mission rééducative. Il s'avère que trois sources existent en proportions inégales. Le plus grand contingent provient des classes hors ZEP. Par ailleurs, si les effectifs ZEP et spécialisé étaient cumulés en raison de leur implication dans une pédagogie de la difficulté scolaire, nous pourrions affirmer que l'origine de la motivation réside effectivement dans l'expérience de la difficulté scolaire. L'analyse des mémoires professionnels corrobore cette affirmation sans que cette explication soit unique puisque plus de 47% des arrivants sont issus des écoles ordinaires. La population sera donc considérée comme mixte.

Le regroupement par niveau d'enseignement

	Effectifs	%
Maternelle	16	36,36%
Elémentaire	20	45,45%
Secondaire	6	13,64%
Enseignement spécialisé	1	2,27%
Titulaire remplaçant	1	2,27%
Total	44	100,00%

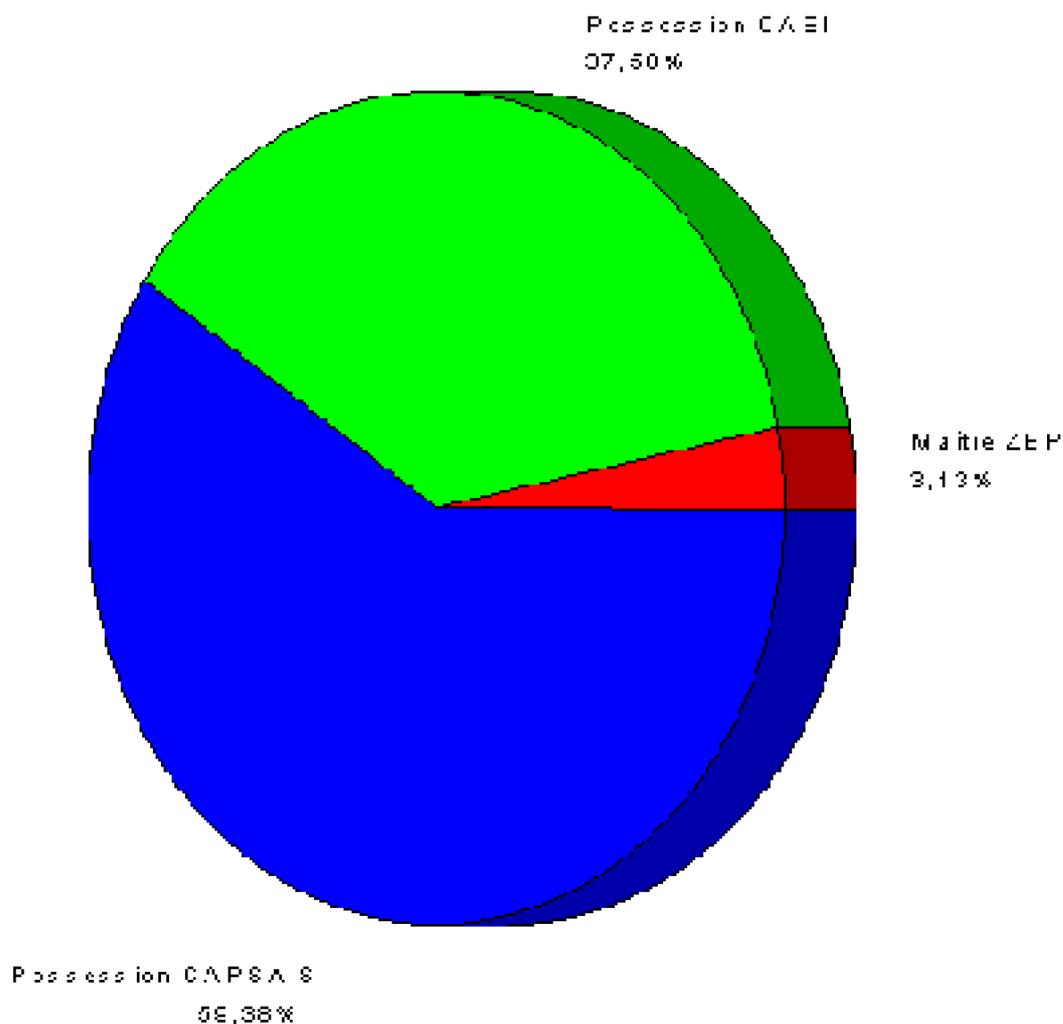


Le regroupement par niveau d'enseignement permet de comprendre les motivations au départ en formation. L'écrasante majorité (~ 82%) des enseignants provient du premier degré. Les commissions de recrutement effectuent un tri en fonction de la connaissance de l'école primaire. Il est logique que cette origine soit majoritaire. La confirmation statistique de la volonté de certains candidats de rechercher des solutions pendant la formation aux problèmes qu'ils ont rencontrés est faite : le mouvement réparatoire est très probablement partagé par un grand nombre de candidats à l'option G comme cela sera montré dans l'analyse des mémoires.

La répartition suivant la spécialisation déclarée

Cette question souhaitait mesurer la réalité effective des formations acquises.

	Effectifs	%
Possession CAPSAIS	19	45,24%
Possession CAEI	12	28,57%
Maître ZEP	1	2,38%
Total	42	100,00%



La population enquêtée dispose majoritairement du C.A.P.S.A.I.S. Nous pouvons en déduire que la représentation sera homogène dans ses avis. La collecte des réponses quant aux missions et au centre de formation le confirmera. Cette homogénéité est aussi assurée par le rattachement à la F.N.A.R.E.N. ainsi que le montre l'analyse de la revue « Envie d'école ». Nous pouvons donc annoncer sans trop de risque que la population des rééducateurs dispose d'une forte cohésion. Cette caractéristique explique les vives réactions lorsque des tentatives de transformations sont avancées par des enquêtes ou de la part du Ministère de l'Education Nationale. La dérive consisterait à entretenir un

esprit corporatiste étroit, réticent à tout changement.

La répartition par centre de formation

	Effectifs	%
LYON	42	93,33%
SURESNES	2	4,44%
MONTPELLIER	1	2,22%
Total	45	100,00%

Le centre de LYON est le centre de référence pour la population enquêtée. La cohérence des représentations s'en trouve donc confortée. Inversement, l'enquête ne permettra pas d'extrapoler à l'ensemble de la population française, ce n'était pas l'ambition de l'étude. L'influence des principes de la formation lyonnaise sera donc majoritaire.

La répartition suivant l'année de formation

	Nombre	Pourcentage
Avant 1986	9	21,95
Entre 1986 et 1997	15	36,59
Après 1997	17	41,46
Total	41	100,00%

Les années de formation ont été regroupées en trois catégories en référence aux modèles implicites de formation :

- Avant 1986, la formation se nommait C.A.E.I. R.P.P. ou R.P.M. La référence institutionnelle se situait dans les textes de 1970 et de 1976.
- Entre 1986 et 1997, la formation se nommait C.A.P.S.A.I.S. G ; seul le descriptif des contenus permettait d'unifier la formation. La référence institutionnelle a changé en 1990 et le programme de formation avait lui-même changé en 1986.
- Après 1997, la formation C.A.P.S.A.I.S. G dispose en plus d'un référentiel de compétences mais d'une référence institutionnelle inchangée depuis 1990.

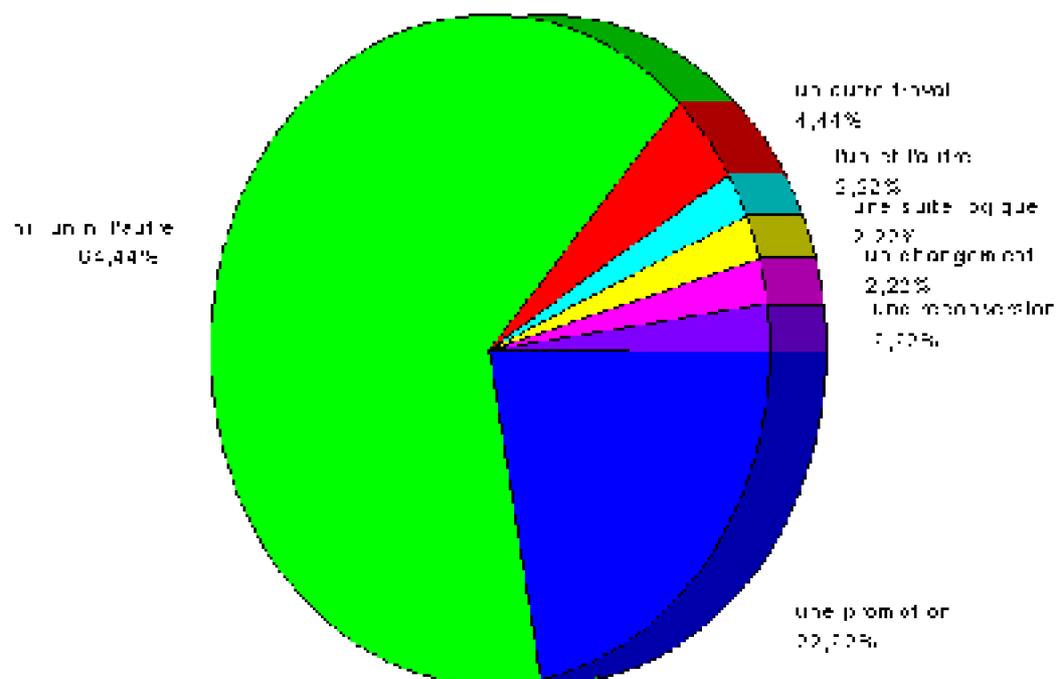
La population est répartie en trois groupes sensiblement égaux. Cette modulation des types de formation garantirait une variation des pratiques et des représentations dans les limites des textes officiels. Comme la formation initiale est modélisante, il est probable que les gestes professionnels résistent aux tentatives de changement, d'autant plus que la formation continue des rééducateurs est relativement pauvre. Nous devrions découvrir des oppositions fortes entre les possesseurs de C.A.E.I. et de C.A.P.S.A.I.S. Cette opposition est elle-même nuancée par la double spécialisation R.P.P. et R.P.M. où la première s'attachait davantage aux difficultés pédagogiques qu'émotives et relationnelles

pour la seconde. Nous nous attendons donc à une diversité de l'approche rééducative.

Les avis des rééducateurs

L'estime de son métier

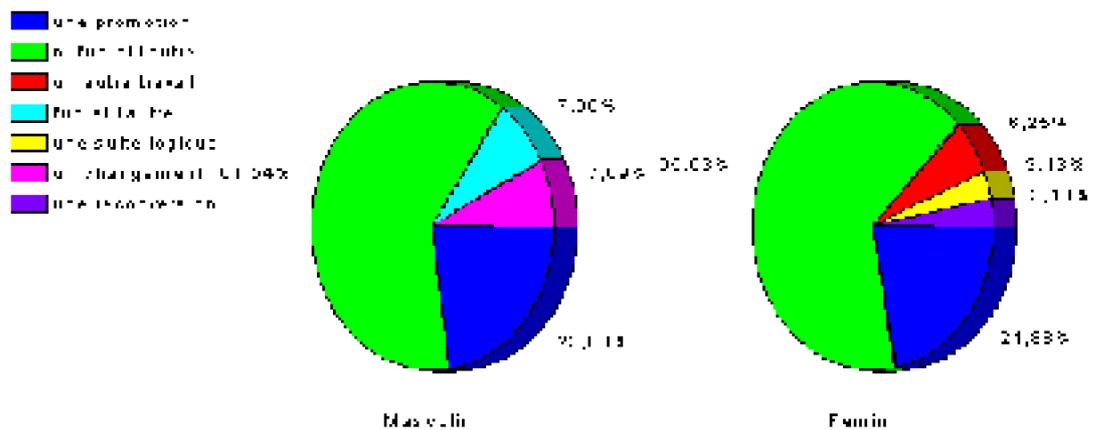
	Effectifs	%
une promotion	10	22,22%
ni l'un ni l'autre	29	64,44%
un autre travail	2	4,44%
l'un et l'autre	1	2,22%
une suite logique	1	2,22%
un changement	1	2,22%
une reconversion	1	2,22%
Total	45	100,00%



Cette question fait davantage référence au vécu de la rééducation. Précisons qu'aucun répondant n'a rayé les deux propositions extrêmes (promotion et déclassement) et que tous ont répondu. Majoritairement, les réponses indiquent que le terme de promotion ne convient pas. Aucune réponse ne fait référence à un vécu de déclassement : si les critiques émises dans les questions ouvertes sont réelles, elles n'entraînent pas ce sentiment fort de déclassement. Nous pouvons avancer que les rééducateurs se perçoivent toujours comme faisant toujours partie du corps des enseignants, à égalité avec leurs collègues des classes. Une promotion pouvait être interprétée, a minima, comme une aspiration à la distinction, au plus à une revendication corporatiste (la distinction est détaillée dans les chapitres relatifs aux particularités du métier). Des demandes à la constitution d'un nouveau corps auraient été cohérentes avec ce sentiment de promotion. La réponse « ni l'un ni l'autre » apporte un avis mitigé. Elle indique une continuité sans nier un changement de rôle dans l'institution scolaire. Néanmoins, dix personnes ont connoté leur changement comme faisant référence à une promotion. Cette connotation n'est pas analysable en soi ; elle sera mise en valeur lors

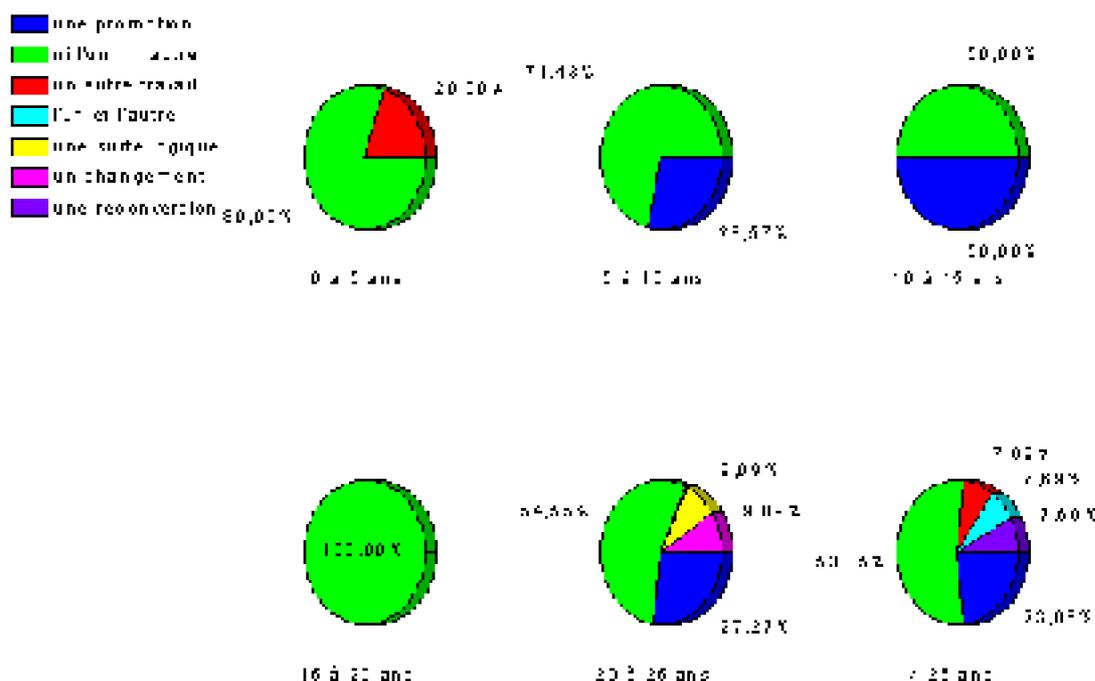
des analyses des représentations du métier : l'exercice d'un métier faisant davantage référence à des théories psychologiques et non plus pédagogiques pourrait expliquer ce sentiment de promotion. L'ancrage psychologique renvoie à des recherches universitaires alors que la pédagogie renvoie à la pratique de classe. Le premier dispose d'une valorisation plus grande.

Le croisement par sexe n'apporte pas d'informations complémentaires sauf quant à la stabilité du sentiment « ni l'un ni l'autre ». Le sexe n'est donc pas discriminant pour ce sentiment.



Le croisement par années d'ancienneté est plus instructif et montre une population contrastée.

	UNE PRODIGE	en l'honneur d'un autre	en suite d'un travail	l'un et l'autre	une suite logique	un changement	une reconversion	Total
0 à 5 ans		2	1					3
5 à 10 ans	2	5						7
10 à 15 ans	1	1						2
15 à 20 ans		2						4
20 à 25 ans	3	5			1	1		11
≥ 25 ans	3	7	1	1			1	13
Total	9	27	2	1	1	1	1	42



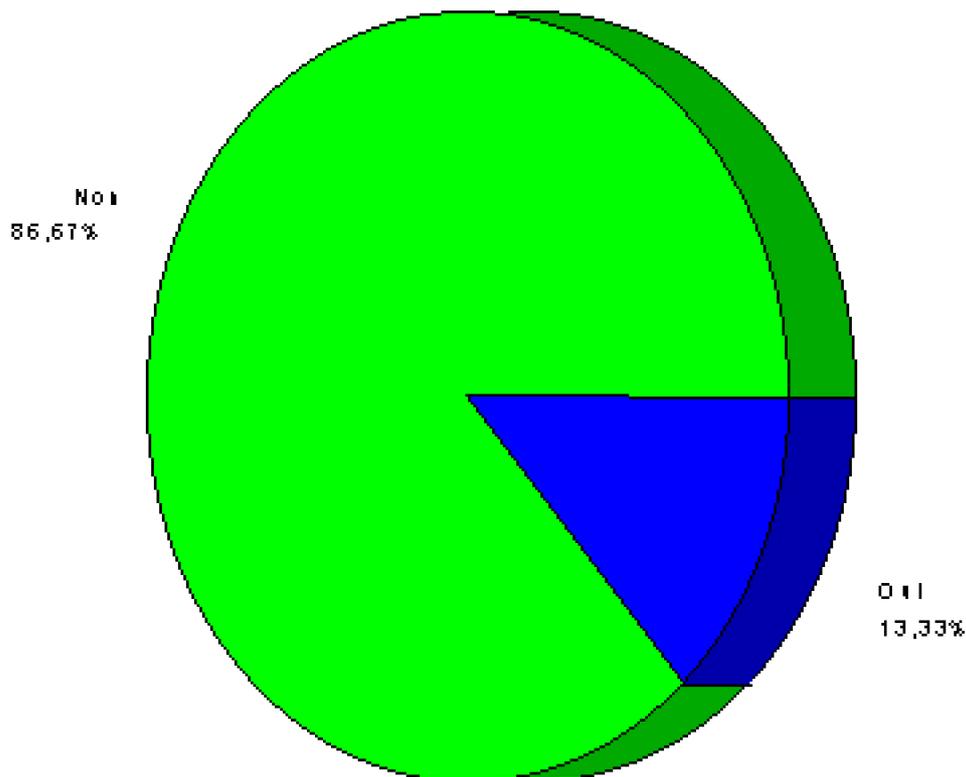
Nous observons que les réponses sont différentes suivant l'ancienneté. Les tranches extrêmes sont davantage émettées. La faiblesse des effectifs ne nous permet pas de dégager des avis assurés.

Une tendance apparaît : l'âge auquel le choix a été fait de changer de métier (entrer dans la profession de rééducateur) modifierait la représentation. Si pour toutes les tranches d'âge l'avis « ni l'un ni l'autre » l'emporte ou est équilibré ; de 0 à 5 ans il est concurrencé par l'idée d'un autre métier (cette représentation fait référence à la nouveauté de la tâche) ; de 5 à 10 ans le sentiment de promotion fait son apparition (la distinction envers l'ancien métier fait apparaître des originalités appréciables – choix de son emploi du temps, collaboration étendue avec d'autres adultes, effectif limité, etc.) ; de 10 à 15 ans deux représentations sont équilibrées (l'effectif réduit interdit toute interprétation mais pourrait suggérer la mi-temps du métier où les avis se partageraient) ; de 15 à 20 ans l'avis double est majoritaire ; de 20 à 25 ans l'avis est éclaté (révélateur d'une pluralité d'aspirations) et au-delà de 25 ans les avis sont encore plus émettées comme si les expériences de chacun ne permettaient plus de tracer une trajectoire commune.

L'importance accordée au métier

Une question demandait si un autre métier prendrait la suite de celui de rééducateur. L'écrasante majorité ne le pense pas (86,7 %). Cette réponse peut être expliquée par trois raisons : soit il s'agit d'une réponse qui signale une fin de carrière mûrement réfléchi (un choix définitif), soit la moyenne d'âge des répondants explique ce choix, soit ce changement n'est pas une priorité pour ce corps professionnel. Les deux premières explications peuvent se cumuler : une estimation de l'âge moyen en fonction de l'ancienneté (67,44 % ont plus de 15 ans) incline à penser que l'âge moyen se situe

autour de 40 ans (l'âge moyen de la population réelle était de 48,7 ans). La jeunesse des répondants pourrait laisser croire qu'un autre métier reste possible. Une dernière raison, englobant les trois explications, relèverait de l'âge d'entrée dans la carrière rééducative : comme l'âge moyen d'entrée dans la carrière se situe aussi autour de la quarantaine, il est probable qu'un autre métier n'est pas encore la préoccupation de la population enquêtée.



Les raisons d'abandonner le métier

Cette question permettait premièrement de connaître les raisons qui pousseraient les rééducateurs en poste à abandonner leur métier et donc, a contrario, ce sur quoi ils plaçaient les exigences professionnelles. Bien entendu, il ne s'agit que de déclarations. Les raisons profondes ne pourraient être abordées que par l'intermédiaire d'entretiens individuels. Précisons que seules 36 réponses ont été apportées soit 80 % de répondants.

Voici, dans l'ordre décroissant les raisons évoquées :

- **Conditions d'exercice aggravées (16)** : salaire, multiplicité des lieux, limitation au travail de groupe, mauvaises relations avec enseignants, difficultés de reconnaissance de la fonction, cadre théorique difficile à tenir, disfonctionnements institutionnels, l'inadéquation entre la formation et les demandes du terrain, jalousies et rivalités, cas d'enfants de plus en plus lourds, déplacements non ou mal

remboursés, formation continue insuffisante, disparition de la notion de réseau, non-reconnaissance de la spécificité.

- **Changements dénaturant la fonction (7)** : recentrage pédagogique de la fonction, rapprochement du psychologue auprès de l'I.E.N.
- **Changement volontaire (3)** retour en classe volontaire, autre métier.
- **Aucune raison (3)**
- Départ en retraite (2)
- **Difficulté d'exercer professionnellement son métier (2)** : baisse d'efficacité.
- **Perte du goût pour la fonction (2)** : plaisir d'exercer, baisse de la motivation personnelle, lassitude ou ennui.

Nous percevons deux tendances fortes, l'aggravation des conditions d'exercice et les changements dénaturants. Pour les rééducateurs interrogés, le changement est conçu comme une réaction de fuite du métier due à sa remise en cause. Inversement, ces raisons montrent un attachement fort aux particularités du métier. Si les rééducateurs l'ont choisi, c'est en raison de ces dernières et non par défaut.

Le nom du métier

Cette question, essentielle dans une étude consacrée à l'identité professionnelle, souhaitait collecter les noms donnés par les rééducateurs eux-mêmes. En la matière, les rééducateurs mettent en œuvre le processus biographique décrit par Claude DUBAR.

Noms	Effectifs	Pourcentage
Rééducateur ou rééducatrice	33	63 %
« Psychochose »	1	2 %
Rééducatrice en psycho-pédagogie	1	2 %
Accompagnateur éducatif ou co-éducateur	2	4 %
Institutrice spécialisée en RASED chargée de l'aide à dominante rééducative	7	13 %
Psychorééducateur (pour les professeurs)	1	2 %
Si l'on a le temps maître chargé des aides rééducatives...	3	6 %
Rééducatrice mais ce n'est pas le terme exact	1	2 %
Médiateur	2	4 %
« Rééducateur » mais ce nom ne me convient pas plus que G	1	2 %
Total (plusieurs étaient réponses possibles)	52	100 %

Nous constatons que très majoritairement les rééducateurs tiennent à leur nom historique de « rééducateur » ou « rééducatrice » bien que ce terme ne définissent pas exactement le métier car il ne s'agit pas de reprendre ou recommencer l'éducation. Le terme de rééducation évoque la réadaptation, le retour à des fonctions altérées. Cette conception invaliderait la part éducative des parents et des enseignants. De plus, une référence serait à établir quant à une éducation normale : qui pourrait établir cette norme ? Qui pourrait reprocher ou imputer une faute aux parents ou aux enseignants ? Il serait supposé une obligation de réussite aux éducateurs. Cette conception est trop « bancaire » pour être retenue. Elle risquerait de mettre en conflit et en concurrence les parents, les rééducateurs et les enseignants. Profitons de l'occasion pour préciser que toutes les recherches dans les encyclopédies ne reconnaissent pas l'existence du rééducateur de l'éducation nationale. Les seuls rééducateurs qui sont mentionnés sont ceux œuvrant dans le secteur médical ou paramédical comme les kinésithérapeutes et les orthophonistes ou le secteur psychologique comme les psychomotriciens.

Une seule réponse signale que ce nom ne lui convient pas. Il est très probable que les rééducateurs gardent cette appellation afin de marquer symboliquement la particularité de leur fonction : sans un nom, une fonction est moins circonscrite comme c'est le cas lorsqu'elle est décrite par la périphrase « maître spécialisé chargé des aides à dominantes rééducatives ». Le détour linguistique manifesté par la périphrase n'est pas innocent : il rappelle l'ancrage institutionnel des rééducateurs (ce qui n'est contesté par personne !) mais affaiblit la reconnaissance de leur fonction. Cet affadissement linguistique est repris par la formule « dominante rééducative » qui sous-entend que des aides « mineures » sont à engager. Hélas leur désignation manque. Un rapport non publié de l'Inspecteur général GUERIN appelait à fusionner les aides à dominantes pédagogique et rééducative. L'effet de la périphrase atteindrait son but : l'indifférenciation des aides. Si économiquement, l'intérêt est évident et légitime en soi, l'efficacité de cette fusion reste à démontrer : peut-on espérer un professionnel aussi compétent dans des domaines aussi vastes sans risquer une baisse des performances et des confusions chez les partenaires et chez l'enfant ?

Le nom du rééducateur est aussi un thème de débat au sein de la F.N.A.R.E.N. Patrick GIL propose le nom de « rééducateur scolaire » à bout d'arguments dans un article où il tente de contourner les pièges liés à l'appellation de maître associé à l'option G : « Cette appellation a l'avantage de nous "démédicaliser" sans nous "déprofessionnaliser". Comme quoi les choses les plus simples parfois vous savez... »⁵⁷⁶. Christophe ROULEAUD poursuit le débat et opte pour le terme de psychothérapeute scolaire afin de se dégager de la dénomination anonyme de maître G. Il reconnaît que le débat n'est pas simple mais correspond à une attente autant chez les rééducateurs que chez les partenaires de la rééducation :

« Depuis des années, les personnels des réseaux, les enseignants, les formateurs et les inspecteurs s'efforcent avec beaucoup d'ardeur de bien distinguer psychothérapie et rééducation tout en soulignant leurs évidentes

⁵⁷⁶ GIL (Patrick), "Quelle est notre identité sociale ?" *Envie d'école* n°25 (mars – avril 2000): p 25.

similarités notamment à propos du transfert psychanalytique ou de la résonance chère à Mony ELKAÏM. »⁵⁷⁷

L'auteur pense amoindrir la provocation en associant l'attribut scolaire à psychothérapeute. Il n'en n'est rien, la confusion n'en serait que plus grande. Dans la première partie, nous avons expliqué pourquoi la rééducation ne pouvait être une psychothérapie, l'attribution du titre au rééducateur n'y ferait rien. Enfin, nous avons constaté plus haut qu'aucun rééducateur enquêté ne reprend la périphrase générique « option G ». Cette dénomination par une lettre n'est ni respectueuse ni signifiante pour les rééducateurs. Patrick GIL aborde cette appellation : « Tout d'abord pour la lettre "G" il semble que seule une action concertée de toutes les options pourrait nous sortir de ce non-sens alphabétique dans lequel les textes officiels nous ont classés et qui ne nous sert à rien. »⁵⁷⁸

Cette attention aux mots nous invite à parcourir les textes officiels afin de nous rendre compte de la confusion qui règne inutilement autour des termes utilisant le préfixe « ré » et le radical « éducat ».

Les mots autour de « rééducat » et le recours à « équipe »

Une attention particulière a été portée aux termes utilisant « rééducat » dans leur construction dans les trois textes officiels relatifs au G.A.P.P. et R.A.S.E.D. : tout d'abord le nom du métier « rééducateur », le nom de son action « rééducation », et l'adjectif qui permet de qualifier son action « rééducative ». Enfin, le mot « équipe » a été décompté en raison du fonctionnement partenariale et collégiale des G.A.P.P. et des R.A.S.E.D.

Signalons d'emblée une indifférenciation terminologique qui brouille la distinction des intentions ministérielles : rééducateur, « réadaptateur ». En passant du texte de 1970 à celui de 1976 puis à celui de 1990, des récurrences et des absences sèment le doute sur les intentions ministérielles puisque, si le mot rééducateur apparaît dans les deux premiers, c'est pour indiquer qu'il a pour fonction de mettre en place des réadaptations ; dans le texte de 1990, le mot rééducateur disparaît mais ses actions sont rééducatives, plus précisément à dominante rééducative. Le rééducateur des années 70 et 76 devient un maître spécialisé C.A.P.S.A.I.S. option G : nous passons d'un nom de métier à une appellation utilisant une périphrase et une lettre d'examen. La dénomination d'un professionnel est remplacée par une désignation anonyme : comment ne pas éprouver un rejet par un acte aussi maladroit au mieux, injuste au pire.

Nous pouvons avancer l'idée que les changements de la fonction rééducative, des années soixante dix □ soit la recherche d'une réadaptation des élèves à l'école □ aux années quatre-vingt dix □ soit une restauration des fonctions narcissiques et efficaces des élèves changent de nature et d'ambition. Si les deux premiers textes supposent un travail sur la fonctionnalité le dernier laisse ouverte l'opportunité de travailler sur les raisons profondes des difficultés scolaires. Ce brouillage constitue un élément signifiant

⁵⁷⁷ ROULEAUD (Christophe), "Psychothérapie...scolaire : antinomie ?", *Envie d'école* n°25 (décembre 2000 - janvier 2001): p 25.

⁵⁷⁸ GIL (Patrick), op. cit., p 25.

de mésentente entre l'institution et les rééducateurs d'autant plus que sa dénomination le réduit à la possession d'un diplôme et à la mise en œuvre d'actions à dominante. Dans les textes des années 70, les actions étaient rééducatives en soi (rééducations ou interventions rééducatives), le texte de 1990 précise que les actions sont à dominante rééducative bien que les maîtres spécialisés option G soient nommément chargés des rééducations. La volonté de maintenir tous les maîtres spécialisés dans le cadre unique du C.A.P.S.A.I.S. conduit le Ministère à effacer le nom du maître chargé des rééducations. Un écho de cette maladresse résonne dans les colonnes de la revue de la F.N.A.R.E.N. :

« Il existe les maîtres-chiens, les maîtres-chanteurs, les maîtres-coq, les maîtres d'hôtel...mais s'il vous plaît, pas de maîtres G ! Alors, oserions-nous nous faire nommer « professeurs d'intelligence » comme le propose Philippe MEIRIEU ou appelons-nous plutôt « enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative » comme dans les textes officiels, ou plus simplement rééducateur ? »⁵⁷⁹

Ne pourrions-nous pas rapprocher cet usage de la périphrase de la critique bachelardienne qu'il nomme surcharge du phénomène : « Le nom complexe qu'il [Volta] lui donne est, à lui seul, un signe bien clair du besoin de surcharger le phénomène naturel. »⁵⁸⁰ Cette surcharge augmente le pittoresque mais éloigne de la compréhension. Elle signale surtout une méconnaissance ou un refus de reconnaître. En tout état de cause l'appellation par une lettre n'apporte aucune information quant à l'identité du rééducateur :

« Une seule lettre, pour désigner une fonction, c'est réduire au minimum la spécificité, et surtout la rendre incompréhensible aux "non-initiés". Certains enseignants "ordinaires" eux-mêmes, huit années après, interrogent encore sur le sens de cette lettre, ou l'ignorent, la lettre G correspondant en effet à une classification et n'étant pas porteuse de sens. »⁵⁸¹

La comparaison des textes officiels met en relief une disparition : le mot équipe disparaît progressivement. Dans le texte de 1970, il est utilisé 5 fois dont une fois pour désigner le G.A.P.P. Dans celui de 1976, les trois apparitions sont au crédit du G.A.P.P. mais en 1990 le terme disparaît définitivement (le recours aux équipes médicales de 1970 devient celui aux services extérieurs). L'abandon du terme ne peut être innocent et provoque la surprise. Les textes des années 70 supposaient un travail partagé et en lien avec d'autres professionnels, favorisant les échanges entre les personnels et les équipes constituées : la notion d'équipe fait référence à des qualifications distinctes pour chacun de ses membres. Le texte de 1990 élude cette notion et permet d'éviter la détermination des spécificités de chacun ; l'usage des périphrases devient cohérent. Chaque personnel dispose de dominante qu'il lui faut mettre en œuvre dans le cadre de son service. Il n'est

⁵⁷⁹ WAUTERS (Françoise), "Nous ne sommes pas "des maîtres G", " *Envie d'école* n°21 (1999): p 31.

⁵⁸⁰ BACHELARD (Gaston), op. cit., p 34.

⁵⁸¹ DUVAL-HERAUDET (Jeannine), *LA REEDUCATION A L'ECOLE: UN TEMPS "ENTRE-DEUX" POUR SE (RE)TROUVER*, Université LUMIERE LYON 2, 15 septembre 1998 (LYON) <http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

jamais mentionné la mineure de ces actions tant pour le maître G que pour le maître E, d'autant plus que les psychologues sont relativement absents dans ce texte : un autre texte du lendemain (ou du remord) leur est consacré (circulaire du 10-04-1990). De plus, la disparition du mot équipe semble contraire à l'insistance manifestée quant au thème du partenariat auquel il est fait appel en de nombreux moments. La présence d'équipes identifiées aux missions explicitement édictées est un facteur de reconnaissance et une aide à la mise en place d'un partenariat.

La représentation du métier

Les missions avancées

Cette question voulait s'assurer de l'adéquation des missions avancées par les rééducateurs eux-mêmes en rapport avec celles décrites dans la circulaire de 1990. Ici, la mission est ce qui est attendu d'un fonctionnaire, afin qu'il accomplisse des tâches définies. 42 réponses ont été apportées sur 45.

Réponses	Effectifs
« Circulaire du 9/4/1990 et référentiel de compétences de 1997 »	33
« Travailler dans les quartiers défavorisés et lutter contre l'échec scolaire (démocratisation) »	3
« Changer le regard sur l'élève en difficulté »	2
« Travail de mise en lien famille, enfant, enseignante et partenaires extérieurs » ; « Mission d'aide à la réflexion, de reconnaissance de l'autre, d'enseignant spécialisé » ; « Cerner ses difficultés de langage » ; « Contribuer auprès des enseignants à la meilleure adaptation réciproque de l'enfant et de l'école » ; « Aider des enfants à devenir élèves en les accompagnant dans la mise en place du processus de symbolisation » ; « Aider à penser et à symboliser » ; « Permettre à l'enfant en difficulté de retrouver sa place d'élève, de retrouver un équilibre personnel; établir des liens entre toutes les personnes concernées par l'enfant » ; « Renforcer le sujet à l'école » ; « Aider les enfants face à leurs problèmes scolaires » ; « Faire en sorte que l'institution scolaire prenne en compte l'enfant et non l'élève » ; « Prévention face aux difficultés scolaires, mission d'aide auprès d'enfants qui ont du mal à être élèves à l'école et auprès d'enseignants dans la compréhension des difficultés. » ; « Tout en préservant sa particularité, aider l'enfant à être adapté au système scolaire » ; « Communication entre familles - collègues - partenaires » ; « Aider et accompagner des enfants en difficulté » ; « Faire retrouver à l'enfant sa place d'élève en surmontant ses difficultés » ; « Aide spécialisée rééducative; relation enfant□enseignant□parents; s'inscrire dans une équipe pédagogique » ; « Relation d'aide à l'enfant en difficulté, à l'enseignant et la famille » ; « Aider l'enfant en souffrance à devenir un élève, à acquérir des comportements et une image positif de soi et conforter son désir d'apprendre » ; « Aider des enfants en difficulté à l'école »	1
Total (plusieurs réponses possibles)	57

Plusieurs types de réponses sont présents :

- La réponse institutionnelle stricte : mention de la circulaire de 1990 complètement ou partiellement,
- La réponse politique : précision sur la finalité de l'action rééducative (la démocratisation de l'accès à l'école)
- La réponse ressentie mais imprécise : aider.

Nous constatons qu'un terme revient souvent dans les réponses : « aide ». Le texte officiel de 1990 le répète 53 fois. La mission, selon la perception des rééducateurs interrogés, se situe dans le domaine de l'aide. L'utilisation de cette notion est conforme au texte de 1990. Des précisions sont à apporter en raison de la polysémie de cette notion.

L'aide ne suppose pas une action directe sur l'enfant. L'aide peut se limiter à favoriser les relations établies entre l'enfant et les autres partenaires. La notion d'aide suppose une participation de l'enfant lui-même. Le champ sémantique est vaste : aider c'est autant intervenir, qu'épauler, assister, protéger, soulager et soutenir. Deux tendances sont à distinguer : l'aide qui soutient l'enfant et l'aide qui supplée temporairement l'enfant. Le niveau de participation est fort dans la première tendance et faible dans la seconde. La dérive de l'aide est évidente : l'aide risque d'affaiblir l'enfant et masquer la source des difficultés.

Les rôles

Cette question souhaitait inviter les rééducateurs à décrire les rôles qu'ils mettaient en place dans le cadre de leur mission. Il était espéré une particularisation. Si la mission peut-être décrite dans un texte officiel en déclinant le mandat donné par l'institution, le rôle relève de la pratique et des stratégies mises en place par chacun des acteurs au risque de ne pas correspondre exactement aux missions.

Dans le texte officiel de 1990, aucune indication, à raison nous pensons, n'est apportée : « Pour atteindre ces objectifs, les intervenants spécialisés compétents du réseau d'aides choisissent et mettent en œuvre, dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle. » Le rôle fait référence aux actions entreprises, à l'influence réellement exercée. Il est courant que la mission soit confondue avec le rôle, ce qui n'est pas juste au regard des observations que l'on peut mener. La notion de rôle s'apparente à celle de jeu de rôle lorsque le professionnel joue un rôle comme un acteur. Pour un acteur, un rôle se construit à partir de gestes élémentaires. Ce n'est qu'ensuite que l'acteur élabore le personnage en passant du conscient au subconscient, apportant sa marque originale, son interprétation unique. Jouer un rôle offre l'opportunité de se dédoubler et d'échapper à son existence. Par exemple, certains enseignants se plaignent de jouer le rôle d'une assistante sociale afin de pouvoir continuer à exercer leur fonction enseignante ; bien évidemment il n'est pas dans leur mission d'assurer un suivi social de leurs élèves mais ils ont le sentiment que leur mission d'éducateur déborde sur le volet social (il n'est pas exclus qu'ils aient raison dans certains lieux !).

Les réponses ont été regroupées par rôles pour faciliter l'analyse. 42 réponses ont été apportées sur 45.

Avec les mots employés	Nom du rôle	Effectif
Médiateur; rôle de médiateur pour réconcilier l'enfant avec l'école; la fonction de relais entre les systèmes ; rôle de tiers entre famille école et famille ; de mise en relation de plusieurs champs pour les faire communiquer; créer un consensus cohérent autour de l'enfant (partenariat); être l'intermédiaire entre l'enfant, l'enseignant, les parents et le savoir ;	Médiateur	12
Assurer une aide psychologique auprès d'un enfant en difficulté en liaison avec l'école et les parents ; redonner confiance; reconnaître l'enfant comme il est; en séance: accompagner l'enfant dans un cadre sécurisant; recueillir sa parole; lui permettre de restaurer son estime de soi; après séance: analyser; évaluer l'action; partager les analyses en synthèse ; aide à l'enfant en difficulté; aide à l'enseignant; aide aux parents ;	Acteur particulier	8
Que l'enfant devienne un élève avec l'utilisation du maximum de ses capacités ; travail sur la communication et ses effets; l'aide au repérage et à la formulation des difficultés; agir afin de permettre à l'enfant de mieux vivre l'école; aider l'enfant à prendre confiance en lui; aider l'enfant à mettre en mots ses actes ses ressentis ; aide et soutien; accompagnement de l'enfant ; aider l'enfant à trouver des stratégies et se libérer de ses entraves ;	Facilitateur, accompagnateur	7
Partenaire autour d'un projet avec l'enfant écolier; aide à l'enfant; membre de l'équipe pédagogique; interlocuteur avec les différents partenaires; interlocuteur auprès des équipes et des familles; aider des enfants; des parents; des enseignants; intervenant privilégié auprès de certains enfants ; s'intégrer dans une équipe pédagogique; travailler en relation avec les différents partenaires avec des approches spécifiques	Partenaire	7
Ouvrir à la mise en place des deux premiers niveaux de prévention (institutionnelle; globalement pour les enfants); aider et participer aux travaux de prévention ; à l'école de mieux intégrer l'enfant et ses spécificités ; sensibilisation et stimulation (écoute; regard); faire changer le regard des maîtres; informer les parents et maîtres sur les origines des difficultés;	Acteur de la prévention	7
Avocat de l'enfant auprès des enseignants et de sa famille ;	Défenseur de l'enfant	1
Total (plusieurs réponses étaient possibles)		42

Cinq rôles principaux sont exposés : médiateur, acteur particulier,

facilitateur / accompagnateur, partenaire et acteur de la prévention. Tous peuvent être déduits du référentiel de compétences. Le premier recueille davantage de votes car il met en valeur une fonction spécifique, celle de tiers, qui n'est jouée par aucun autre acteur institutionnel sauf occasionnellement par le psychologue scolaire. Ce rôle de médiateur puise sa justification dans la théorisation de la rééducation relationnelle : le rééducateur permet à chacun des acteurs du projet rééducatif de se reconnaître et de travailler au même objectif. Il facilite l'accord entre les partenaires par son entremise. Il lui est dévolue une place de pouvoir car, pour que chaque partenaire entre en relation avec les autres, il lui faut abandonner une part de son propre pouvoir au profit du rééducateur. Par exemple, ce dernier disposera d'informations dont il sera le dépositaire unique ; libre à lui de les diffuser (après accord des propriétaires) ; de même, c'est à son initiative que les échanges se dérouleront (il pourra convoquer). Ceci suppose que le rôle du rééducateur est voué à sa propre disparition lorsque les difficultés sont résolues : sa réussite enclenche son « exil ». Comme JANUS, il facilite les échanges et entend les avis de toutes parts. La fonction est donc ingrate par essence : aucun profit ne peut être attendu après coup. Ce rôle s'articule aux quatre autres sans s'y opposer.

Le second rôle, ancré dans la notion d'aide, fait référence au métier de rééducateur. S'il est un médiateur, il n'en est pas moins acteur direct auprès de l'enfant. Sans ce rappel, la mission dévolue par le texte officiel ne serait pas assurée. Les avis décrivent un rôle psychologique ; il ne peut en être autrement lorsque la mission fait autant référence à des objectifs psychologiques :

« Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école, et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. »

Les deux rôles suivants sont une déclinaison des deux rôles précédents (facilitateur / accompagnateur et partenaire). Ces deux rôles peuvent s'exercer sans que celui de médiateur soit mis en œuvre. Le rééducateur peut accompagner, aider et soutenir l'enfant sans exercer une médiation directe entre les acteurs de l'aide. De même, il joue un rôle de partenaire conformément à la conception actuelle de la rééducation. Nous sommes loin de la représentation du technicien spécialisé en rééducation exclusivement centré sur sa professionnalité. Ils serait possible de distinguer ces rôles mais la spécificité actuelle de la fonction du rééducateur perdrait de sa valeur. Néanmoins, ce cumul de rôles peut perturber la reconnaissance des rééducateurs par des observateurs extérieurs.

Le rôle « acteur de la prévention » renvoie explicitement au référentiel de compétences. Il est exprimé via la notion de regard. Le travail sur le regard porté sur l'enfant en difficulté est particulier à la fonction rééducative. Il n'évite pas les conflits avec les partenaires. Il est souvent difficile aux enseignants et aux parents d'admettre que le regard sur l'enfant est premier et déterminant. Ce dernier signale des attentes et des aspirations. Changer de regard a pour effet d'ouvrir un espace nouveau pour l'enfant et le libère souvent d'une pression trop forte. Ce changement permet à l'enfant d'être reconnu comme sujet, auteur de son avenir et de sa scolarité, et non plus comme objet d'un adulte ou support d'enseignement.

Le dernier rôle « défenseur de l'enfant » n'est exposé que par un rééducateur,

néanmoins nous devons le retenir. En filant la métaphore, le rééducateur agit bien comme un avocat qui veut préserver les intérêts de son « client » lorsque les personnes ou les logiques institutionnelles s'acharnent à tracer (ou détruire) son avenir scolaire. Ce rôle caché du rééducateur en discordance avec celui davantage neutre de partenaire ou d'acteur fait référence aux travaux de René ROUSSILLON lorsqu'il évoque l'interstice et renvoie aux motivations individuelles des candidats à la fonction rééducative :

« Lorsque domine le fonctionnement par co-étayage, apparaît dans l'interstice la fonction de porte-parole, c'est à dire celui ou celle à qui est dit ce qui ne peut être dit ailleurs, dans les espaces officiels, afin que cela soit porté, transmis sans trop de danger, grâce à une distance qui se trouve être aménagée par l'existence d'intermédiaires ou grâce à l'ambiguïté de statut de l'espace intersticiel. »⁵⁸²

La rééducation est par définition un espace intersticiel. Elle permet à un enfant en difficulté scolaire de dire ou faire dire via son symptôme ce qui l'empêche d'apprendre. Les séances rééducatives deviennent des mises en scène de ce discours inaudible dans la classe, des temps d'élaboration psychique. Yves de LA MONNERAYE l'exprime autrement :

« Cette mise en scène, ce « jeu », parce qu'ils sont une parenthèse par rapport à ce qui se fait en classe, vont permettre de réintroduire quelque chose de symbolique dans sa vie d'élève. Cette attitude d'échec, qui s'était en quelque sorte enkystée en lui, va prendre du jeu et commencer à se relativiser. »⁵⁸³

Les actes

Cette question souhaitait développer la trilogie missions / rôles / actes afin d'aborder la réalité de la pratique : quels sont les actes réellement mis en œuvre ? Comme pour les rôles; les actes peuvent contredire les missions et les rôles. Les pressions exercées par les réalités (l'urgence ou les difficultés par exemple), les partenaires et le quotidien peuvent influencer les rééducateurs afin qu'ils réalisent des actes qu'ils ne souhaitent pas. Il leur faut maintenir le cadre institutionnel contre ces influences sans craindre les conflits. Il aurait été possible de comparer les dires par une étude directe sur le terrain d'exercice en pratiquant des observations. Hélas, cette possibilité n'a pu être développée. 41 réponses ont été apportées sur 45.

Présentons les termes employés avant d'en faire une analyse :

- Prise en charge rééducative en groupe ou en relation duelle
- Réussir sur les actes manqués
- Symboliser les affects mal gérés, réduire l'échec à l'intérieur des classes, en groupe, en relation individuelle, gérer les angoisses de séparation en maternelle, travail de prévention
- Travail d'aide individualisée auprès de chaque enfant, entretiens avec les familles, les enseignants, le médecin scolaire, les AS du secteur, le CMP

⁵⁸² ROUSSILLON (René), *op. cit.*, p 169

⁵⁸³ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 22

- Rencontre, recherche, apports et co-réflexion, rééducation, évaluation du projet, prise de recul, travail sur soi
- Réunions (d'information, de synthèse, entretiens), séances individuelles de 50', séances en petits groupes (2 à 4 élèves), animation de moments philo.
- Réunions de travail avec les équipes pédagogiques, celle du réseau, les groupes divers de parents, les partenaires institutionnels. Relation d'aide avec les parents, les enseignants, les enfants.
- Rencontres, analyse de la demande, observation d'enfants, accueil des familles, prise en charge particulière de l'enfant
- Jouer avec l'enfant, parler avec les parents, les enseignants et en équipe multi-partenaire
- Poser des cadres de rencontres rééducateur enfant, rééducateur, institution, rééducateur familles
- Rééducations, entretiens, régulations, conseils de cycles et d'écoles, interventions en classes
- Permettre à l'enfant, par la relation et les médiations, de dépasser ses difficultés, de les exprimer
- Travail avec l'enfant mais aussi travail important avec la famille; collaboration avec l'enseignant
- Présence à l'accueil en maternelle, séances de rééducation; construction d'un projet, évaluation; entretiens avec les partenaires
- Séances individuelles ou en petits groupes avec les enfants; participer à la vie du RASED; réfléchir sur le travail d'équipe; entretiens avec les parents; synthèses avec les enseignants
- L'aide à la symbolisation; l'analyse des interactions entre les aspects moteurs, affectifs et cognitifs
- Séances rééducatives; entretiens réguliers avec les différents partenaires
- Vers l'enfant: action rééducative; vers la famille: les entretiens; vers l'école: entretiens avec les maîtres, synthèses d'équipe éducative
- Rencontres dans la reconnaissance du sujet; entretiens enseignants familles; rééducation c'est renouer des liens
- Prévention en maternelle, suivi et soutien individuels de l'enfant ou travail en petit groupe
- Rencontrer les enseignants, familles, enfants; aides individuelles ou petits groupes; relais et verbalisation
- Mise en place, en concertation avec les équipes, d'actions de prévention sous forme collective, relationnelle, d'aides rééducatives, d'entretiens multiples dans un cadre contractuel, légal, + conseils
- Entretiens, observations d'élèves, prise en charge rééducative, synthèses

- Entretiens avec les parents, les enfants, séances individuelles ou en groupes, prévention dans les classes (PS)
- Aide à l'accueil en PS, mise en place de groupes d'aide à la maturation en MS, aides rééducatives individuelles
- Informer dans des réunions, aides rééducatives individuelles, accompagner enfants, maîtres et parents
- Observer, questionner, établir le projet l'enfant; s'entretenir avec partenaires; écouter, proposer des médiations; être partenaire de l'acte rééducatif (parole, jeu, étayage)
- Collaborer avec enseignants et les membres du RASED, recueillir les signalements, diagnostiquer les difficultés, indiquer l'aide, établir des relations avec les parents, créer des groupes de parole
- Entretiens en séances de rééducation, observations en petits groupes, groupes de parole
- Permettre à l'enfant de parler, de s'exprimer et de jouer ses difficultés
- Rencontres, comptes-rendus, bilans, jouer, parler et écouter, réfléchir et ajuster la démarche
- Donner à l'enfant un espace entre parenthèses pour retrouver la confiance et l'estime de soi afin de favoriser l'efficacité dans les apprentissages et les conduites
- Travail en petits groupes ou individuellement dans le cadre d'un projet d'aide individualisée rédigé conjointement avec le maître de la classe
- Séances d'aide avec l'enfant, synthèses régulières avec les enseignants, entretiens avec les familles
- Activité en co-animation avec d'autres professionnels, prévention, rééducation: activité de détournement pour que l'enfant parle et l'écouter
- Actions de prévention, rééducations
- Séances rééducatives individuelles ou en groupe, prévention
- Analyse et évaluation des médiations
- Rééducations individuelles ou en petits groupes
- Actions de prévention en maternelle, groupes "Plaisir de lire", groupe de parole en CM, rééducations en petits groupes ou individuelles
- Etablir une relation de confiance avec l'enfant à travers des médiations diverses et mettre des mots, des paroles (de la distance) sur les situations vécues

Toutes les réponses ne relèvent pas d'actes : des objectifs, des lieux, des temps sont annoncés sans que des précisions soient apportées.

Il n'est pas possible de catégoriser simplement les réponses comme dans les traitements précédents sans éviter le risque de les émietter. Les modalités de réponse sont néanmoins à signaler. Elles se présentent sous forme de catalogue d'actes en montrant une multitude de tâches : la question de type ouvert s'y prêtait. La tâche du rééducateur est présentée comme une tâche englobant de nombreux actes. Aucune

réponse n'a décrit un processus complet de prise en charge rééducative. Devons-nous en déduire une difficulté à maintenir le cap des missions au regard des actes ou admettre une richesse à canaliser ?

Des occurrences sont à remarquer. La prise en charge spécifique est signalée 25 fois sous différentes formes : rééducation, séance rééducative, séance de soutien, prise en charge. Nous pouvons en déduire que l'acte le plus signifiant pour un rééducateur est l'acte rééducatif lui-même soit en relation individuelle soit en collectif. La précision sur la modalité collective est apportée 12 fois sous les formes suivantes : séance en petit groupe, travail en petit groupe, en groupe, collective. Nous pouvons croire que la modalité majoritaire de prise en charge est individuelle. Les actes de communication sont largement évoqués (26) sous plusieurs formes : entretiens (12), rencontres (6), réunion (2), conseils (2), médiation (4). Le rééducateur est un métier de communication. L'aspect partenarial est évoqué 6 fois. Les actes décrits rendent effectivement compte des missions et des rôles évoqués précédemment.

Le surnom

Cette question, qui peut apparaître anodine voire inutile ou incongrue, est néanmoins riche d'enseignements. Elle permet de rencontrer le processus d'attribution. Le surnom est donné par quelqu'un en fonction de la représentation qu'il s'est forgé. Le surnom est attribué par un tiers et peut soit s'ajouter soit remplacer le vrai nom. Il s'agit bien d'un processus d'attribution, simple, il est vrai, mais radical, puisque seuls les traits saillants sont repérés. L'approche par le surnom emprunte donc les voies de la caricature. Rappelons que le surnom complétait le nom et le prénom des romains dans les inscriptions anciennes. Nous avons rapporté l'intégralité des termes malgré leur verveur. 37 réponses sur 45.

Les mots employés regroupés	Effectif
Je ne m'en connais pas. Je ne sais pas. Aucun.	13
« rééduc »	8
Mon prénom	5
Maître G:	4
Voyageur pédagogique, maître fainéant ; tir au flanc professionnel	2
la dame qui aide...qui comprend...qui écoute	1
Avant, nommée "La dame des jeux"	1
Je suis perçu comme un touriste (avec mon sac) ou un agent commercial car je circule beaucoup	1
Souvent le psychologue pour les parents	1
Zazie (comme celle du métro)	1
Force G	1
Tatie, Tatie Rased, le web	1
La secte	1

Nous constatons que deux groupes d'auteurs de surnoms sont à identifier, les enfants (par exemple : le prénom, « la dame des jeux », « tatie rased ») d'une part et les adultes d'autre part (par exemple : « rééduc », le prénom, maître G). L'usage fait du prénom ne correspond pas exactement à un surnom. Son usage signale plutôt une proximité affective.

Parmi les deux réponses vedettes, l'aveu de non connaissance ou d'absence est intéressant. Il y a fort à parier que des surnoms encore plus désobligeants circulent. Nous constatons que l'attention des rééducateurs ne s'est pas portée sur cet aspect caché de la reconnaissance de la professionnalité.

Les positifs (en plus grand nombre) indiquent une relation de proximité, affective voire affectueuse. Les plus négatifs (en moins grand nombre) signalent un rejet violent. Le terme de « rééduc » et « zazie » sont ambiguës : ils peuvent relever des deux catégories en fonction de l'intention des auteurs. Entre ces deux pôles, le surnom « maître G » est anonyme : seule la lettre du C.A.P.S.A.I.S. est retenue. Elle peut être perçue comme désobligeante : être interpellé par une dénomination administrative ne revêt pas un caractère élogieux.

Les devises

Cette question fait le pendant de la précédente. Il s'agit de faire préciser par les rééducateurs quelles sont les lignes de conduites qui orientent le travail de rééducation. Le processus utilisé est biographique. Cette question renvoie à leur pouvoir de création souvent signalé dans les ouvrages sur la rééducation et stimulé lors de leur formation. Une devise est une formule résumant une pensée, un sentiment ou un mot d'ordre. Elle signe une règle de vie et peut constituer un slogan. La devise fait partie des emblèmes dans le sens où elle marque une signification symbolique comme un tout circonscrit. Toutes les devises ne sont pas originales, certaines sont empruntées à des auteurs connus, d'autres appartiennent au patrimoine commun. 42 réponses ont été apportées sur 45.

Les formules employées

- Le grand rééduc' veille...
- Ne pas avoir de devise
- Garder le moral quelque soient les embûches sur le chemin, travail de fond plutôt que saupoudrage, sourire, un havre de paix pour travailler au calme
- Déjà ne pas croire
- Le sens de notre démarche et de nos actes
- "Tu as tout ce qu'il faut en toi pour être bien; et du coup être bien en classe et avec les autres"
- Faire ce que je dis et dire ce que je fais.
- L'enfant en difficulté est l'affaire de tous
- Patience et longueur de temps...

- Avoir envie d'apprendre est une pulsion naturelle
- Distances, distances
- Toujours essayer !
- "Ecouter pour mieux comprendre" "Il y a toujours une réponse à un problème, l'important est de le cerner"
- Ne pas se prendre pour Zorro
- C'est mieux que si c'était pire (Coluche)
- Ecouter, aider
- Aucune
- Donner du temps au temps
- "Ce qui ne te détruit pas te rend plus fort"
- Rien ou je peux être là si vous le voulez ?
- On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif. On peut cheminer avec lui jusqu'aux fontaines.
- « Essayer de... », « Bien faire et laisser dire »
- Tout enfant en échec souffre. Tout enfant a un potentiel. Serrons-nous les coudes.
- Rien n'est définitif
- Prévenir vaut mieux que tenter de réparer tardivement
- En écoute, en toute disponibilité, tu seras à travers toute médiation pour pouvoir aider cet enfant à retrouver son statut d'apprenant
- Les aventures palpitantes du G Man et du Rat Z
- Si lui (elle) peut le faire je peux le faire aussi (si je m'en donne les moyens)
- Tout enfant qui ne souffre pas d'une pathologie avérée est éducatible comme les autres
- Rien n'est général, tout est particulier, exceptionnel
- Mettre du jeu et accueillir chacun
- Intégrité, respect de l'enfant, de sa famille et de l'enseignant; agir dans l'intérêt de l'enfant
- On a besoin de 3 choses dans la vie: de la volonté pour changer ce qui peut l'être, de la sérénité pour changer ce qui ne peut l'être et de l'intelligence pour distinguer l'un de l'autre
- Le mot dit le monde, le mot fait le monde
- Etre toujours disponible, présente, à l'écoute de la demande. Avoir toujours une réponse même négative à une demande
- Y croire et ça marche
- L'intérêt de l'enfant d'abord
- Donner un espace de confiance et de parole

- « Mettons l'échec scolaire à l'index » (F.N.A.R.E.N.) ou « Parlons-nous »
- Au service des élèves
- Expliciter clairement son action et maintenir le dialogue entre partenaires
- Prendre un enfant par la main et faire avec lui un bout de chemin

Seules deux réponses annoncent une absence de devise : « aucune, ne pas avoir de devise ». Deux réponses relèvent de l'humour : « Les aventures palpitantes du G Man et du Rat Z », « C'est mieux que si c'était pire » (en référence à COLUCHE).

Les devises peuvent être classées selon trois catégories :

- Une ligne de conduite : le grand rééduc' veille... ; déjà ne pas croire ; Faire ce que je dis et dire ce que je fais ; Distances, distances ; Ne pas se prendre pour Zorro ; Mettre du jeu et accueillir chacun ; On a besoin de 3 choses dans la vie: de la volonté pour changer ce qui peut l'être, de la sérénité pour changer ce qui ne peut l'être et de l'intelligence pour distinguer l'un de l'autre ; Etre toujours disponible, présente, à l'écoute de la demande, avoir toujours une réponse même négative à la demande ; Donner un espace de confiance et de parole ; "Mettons l'échec scolaire à l'index" (F.N.A.R.E.N.) ou "Parlons-nous" ; Au service des élèves ; Expliciter clairement son action et maintenir le dialogue entre partenaires ; Donner du temps au temps ; Prendre un enfant par la main et faire avec lui un bout de chemin ; « Bien faire et laisser dire » ; En écoute, en toute disponibilité, tu seras à travers toute médiation pour pouvoir aider cet enfant à retrouver son statut d'apprenant ; Intégrité, respect de l'enfant, de sa famille et de l'enseignant; agir dans l'intérêt de l'enfant ; Ecouter, aider ; "Ce qui ne te détruit pas te rend plus fort".
- L'appel à la confiance et à la persévérance : Garder le moral quelque soient les embûches sur le chemin, travail de fond plutôt que saupoudrage, sourire, un havre de paix pour travailler au calme ; "Tu as tout ce qu'il faut en toi pour être bien; et du coup être bien en classe et avec les autres" ; Patience et longueur de temps... ; Toujours essayer ! ; "Ecouter pour mieux comprendre" "Il y a toujours une réponse à un problème, l'important est de le cerner" ; "Ce qui ne te détruit pas te rend plus fort" ; Je peux être là si vous le voulez ? ; « Essayer de... » ; Si lui (elle) peut le faire je peux le faire aussi (si je m'en donne les moyens) ;
- La manifestation d'un conviction : L'enfant en difficulté est l'affaire de tous ; Avoir envie d'apprendre est une pulsion naturelle ; On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif. On peut cheminer avec lui jusqu'aux fontaines ; Tout enfant en échec souffre. Tout enfant a un potentiel. Serrons-nous les coudes ; Rien n'est définitif ; Prévenir vaut mieux que tenter de réparer tardivement ; Tout enfant qui ne souffre pas d'une pathologie avérée est éduicable comme les autres ; Rien n'est général, tout est particulier, exceptionnel ; Le mot dit le monde, le mot fait le monde ; Y croire et ça marche ; L'intérêt de l'enfant d'abord .

Deux catégories sont proches, ligne de conduite et conviction. La distinction a été opérée selon un critère simple : est-ce que la maxime peut être mise en œuvre ? Toutes les devises signalent un regard confiant et volontaire sur les enfants comme s'il fallait

compenser ceux qui les accablent ordinairement. Le métier de rééducateur est représenté comme réservé à des personnes sachant s'affronter à des obstacles avec obstination et détermination (la rubrique confiance et persévérance en rend compte). Les références aux lignes de conduite et aux convictions signalent l'importance (l'exigence !) de disposer de convictions fortes afin de résister aux difficultés (certaines devises relèvent de l'auto-conviction !). Les devises « lignes de conduite » font appel à des qualités identifiables : vigilance, doute, modestie, cohérence, esprit critique, empathie, disponibilité, confiance en soi et en l'autre, engagement, clarté, respect de l'autre. Nous retrouvons les qualités des professionnels qui fondent leur métier sur l'écoute et l'aide. Ces postulats sont nécessaires à ceux qui doivent instaurer un cadre relationnel qui subit des attaques de la part des personnes aidées et des partenaires. Sans eux aucune sécurité relationnelle n'est possible. Ces lignes de conduites permettent de retourner aux finalités de la rééducation développées par Yves de LA MONNERAYE (le cadre rééducatif a été décrit en première partie).

Les devises « appel à la confiance et à la persévérance » indiquent les difficultés du métier et les typologies d'élèves pris en charge qui n'ont plus confiance en eux. Les devises qui manifestent des convictions montrent que les rééducateurs sont des personnels qui disposent d'une réelle identité professionnelle ancrée dans des convictions volontaristes. Ces convictions supportent les lignes de conduites et peut produire une conception arrêtée voire intransigeante chez des observateurs inattentifs ou agressifs.

Les signes distinctifs et le lieu d'exercice

Les signes distinctifs

Cette question souhaitait collecter les indices permettant de spécifier par des signes l'identité du rééducateur. Il est possible de définir des signes qui distinguent une profession par des signes extérieurs de reconnaissance comme par exemple le stéthoscope du médecin, la roulette du dentiste, le cartable de l'écolier, le divan du psychanalyste, etc. Ces signes sont premiers. Les caricaturistes utilisent ces signes pour révéler une personne. Ces signes peuvent être plus subtils lorsqu'ils ne sont pas matériels comme par exemple le secrétariat médical (l'exigence de prise de rendez-vous) du médecin ou du dentiste qui signale une profession libérale et donc une division sociale et morale du travail (le médecin ausculte et le paiement est effectué auprès de la secrétaire). Ces signes secondaires complètent la représentation sociale comme par exemple la blouse blanche du spécialiste qui se protège lors d'expériences ou de contact avec des patients, le vocabulaire de l'expert qui spécifie un phénomène sans souci de compréhension chez son interlocuteur. Deux phénomènes concourent à cette désignation : le processus biographique lorsque la personne désigne elle-même les indices (elle dit qui elle est ou pense être) et le processus d'attribution lorsque la personne est identifiée par un autre (il est dit qu'elle est ainsi). Les réponses fournies par les rééducateurs interrogés reprennent les deux processus alors qu'il était attendu davantage de réponses relevant du processus biographique puisque cette question leur était adressée.

Cette question révélait certaines catégories des référents identitaires, ici les référents matériels⁵⁸⁴ comme les possessions et l'organisation matérielle. Si l'intérêt est porté ici sur les objets et les lieux d'exercices (la question le permettait), au delà de la portée symbolique, c'est en raison de l'importance accordée par notre société de consommation à la matérialité : le pouvoir que l'on exerce est manifesté par l'ampleur des possessions (signes extérieurs renvoyant à des catégories sociales enviées) et par l'autorité que l'on exerce sur eux. Notre société ne ressemble en rien aux sociétés qui relèvent du nomadisme où le lieu n'est pas un espace à posséder mais un espace à traverser. D'autres référents identitaires pouvaient être révélés comme les référents historiques (origines, événements, etc), psychoculturels (système culturel, mentalité, attitudes, etc.) et psychosociaux (références sociales, attributs, potentialités, etc.).

45 répondants ont livré leurs réponses. Seuls 6 ont indiqué qu'il n'existait pas, à leur yeux, de signes distinctifs. La formulation directe et la collecte écrite a pu susciter une méfiance chez eux. Ces six réponses peuvent aussi être interprétées comme la volonté de ne pas se distinguer des autres enseignants de l'école : ils resteraient des enseignants avant tout.

Chaque processus a été dédoublé au regard des indices apportés. En effet, l'insistance donnée aux lieux et aux objets impose ce choix.

Commençons par le processus d'attribution puisqu'il n'a été révélé que par deux répondants.

Processus d'attribution indices relatifs aux objets et aux lieux	Processus d'attribution indices relatifs à la fonction
	désir de ressemblance avec un psy. "Certains ont tendance à se prendre pour d'autres..."
par les enfants: ma salle remplie de jeux,	par les enseignants: le fait de travailler avec un très petit groupe d'enfants ou en individuel

Les réponses ne nécessitent pas de longs commentaires. Selon ce rééducateur, la mise à disposition de jeux est suffisante pour spécifier la fonction rééducative. Cette présence sera davantage manifeste plus loin dans le second processus. Accordons le bénéfice de la sincérité à ce répondant et un certain sens de l'à-propos ou de la provocation. La présence de jeux à l'école ne semblerait pas ordinaire aux élèves : l'école serait un lieu de travail rédhitoire aux jeux. Ce clivage entre travail et jeu correspond à une représentation simpliste de l'école.

La frontière est délicate à tracer entre les deux fonctions : le travail ne fait pas obligatoirement référence à l'effort qui peine, à l'effort inutile, à l'effort contraint ; il peut aussi signaler l'engagement, la volonté et le projet librement consentis ; le jeu ne fait pas nécessairement référence à l'occupationnel, à l'inutile ou à la liberté totale, il peut

⁵⁸⁴ MUCCHIELLI (Alex), *L'identité*, 3ème éd., (1986; Paris: P.U.F., 1994), p 8.

manifester le contrat, la créativité et la règle. Si ce sentiment est partagé par un grand nombre d'enfants (et d'adultes peut-être !), l'école doit effectuer une réflexion approfondie sur les mobiles et les moteurs de l'engagement de l'enfant dans le processus d'apprentissage, sur son essence même. L'étymologie grecque du mot école (skolê) fait référence à la notion de loisir et de lieu d'étude, c'est à dire que l'école est un lieu où l'enfant est autorisé à apprendre librement selon son rythme propre : « Le nom d'école ne s'explique pas par l'oisiveté (...), mais par le fait que, les enfants doivent s'y adonner aux études dignes d'hommes libres. »⁵⁸⁵ L'opposition jeu / travail n'est pas aussi limpide qu'elle apparaît de prime abord. Elle relève de la même confusion que l'association de normal et pathologique démontée par Georges CANGUILHEM⁵⁸⁶.

Les réponses relatives au métier marquent une critique assurément vécue par les parents (ressemblance à un psy) et par des enseignants ou des inspecteurs qui associent le travail de rééducation à celui d'un psychologue. Les proximités sont davantage détaillées dans le chapitre prochain « définir et distinguer la relation rééducative ». La seconde réponse fait référence aux modalités de prise en charge des élèves : en petits groupes ou individuelle. Cette spécificité n'est pas l'apanage du maître G : le maître E, le maître ZEP et le maître de classe par l'intermédiaire du fonctionnement en cycles peuvent la mettre en place. Néanmoins, dans l'école ordinaire cette spécificité est souvent reconnue comme un avantage selon lequel il serait plus facile de réussir avec un nombre restreint. Si le nombre a une incidence sur la présence du maître auprès des élèves, il n'est pas garanti que cette présence ordonne la réussite : un changement quantitatif doit s'accompagner d'un changement qualitatif pour assurer une amélioration des conditions de réussite. Les difficultés d'apprentissage éprouvées par certains élèves expliquent la faiblesse de leur nombre auprès d'un enseignant. D'autres méthodes peuvent être engagées sans exiger des groupes restreints comme c'est le cas en pédagogie de projet, du contrat, ou individualisée. Ces médiations maintiennent la proximité sans mettre en avant le nombre d'élèves. Dans l'institution scolaire, la réponse est souvent structurelle : à chaque difficulté correspondrait une structure adaptée. Nous en connaissons les limites lorsque l'existence de la structure s'auto-alimente pour perdurer. Ce signe relatif aux modalités de prises en charge n'est donc pas spécifique à la rééducation scolaire mais commun aux structures dédiées à la prise en charge des élèves en difficulté.

Des réponses similaires nous permettent de faire le lien avec les réponses relatives au processus biographique. Ce processus a davantage été mis en œuvre que le précédent. Il fait apparaître des préoccupations essentielles aux rééducateurs : le lieu d'exercice, la multiplicité des rencontres et la charge des déplacements.

⁵⁸⁵ PICOCHÉ (Jacqueline), "Ecole," *Dictionnaire étymologique du Français*, 1992, éd. Le Robert, : p 168.

⁵⁸⁶ CANGUILHEM (Georges), *La connaissance de la vie*, 1965, Paris, éd. Vrin, : pp 155-169

Processus biographique indices relatifs aux objets et aux lieux	Processus biographique indices relatifs à la fonction
mon nom et ma fonction inscrits sur la porte de la pièce où je travaille	dialogue avec tout le monde
une petite salle bien équipée permettant différents moyens d'expression, à l'intérieur de l'école,	la dame qui garde les secrets, qui est disponible, qui trouve les mots pour expliquer, consoler
le tupperware, l'agenda, la tenue souple	Horaires extrascolaires très chargés, déplacements sur plusieurs écoles, absence de disponibilités pendant les récréations
allers-retours	c'est moi qui vient chercher les élèves
transporter des sacs de jeux d'un lieu à un autre	la voiture pour se déplacer,
Se balader dans les couloirs	toujours courir et écouter
pas de charge de classe, pas de confrontation avec les effectifs, pluralité des lieux d'exercice,	Travailler seul auprès d'enfants ou en très petits groupes. Mise en évidence de l'affectivité dans le milieu pédagogique
je suis toujours très chargée (cartables, sacs, etc)	la prise en charge ne se réduit pas à l'année scolaire; non participation aux services de surveillance; travail pendant la récréation; la nécessité de collaborer
la mallette	présence dans plusieurs établissements,
On me croise souvent dans les couloirs;	travail individuel avec les élèves, travail de prévention en maternelle, liberté d'action
Mon sac où je stocke mon matériel pour aller d'une école à l'autre.	présence non continue dans une école
pas de salle de classe mais un lieu spécifique à l'intérieur de l'école;	La mobilité
Présence non-permanente dans les écoles.	Don d'ubiquité; regard extérieur porté à l'intérieur de l'école
De bonnes chaussures, un agenda sous le bras en permanence	mon discours (remarques et informations),
agenda, sacs de jeux	déplacements, traverser la cour avec un élève
valise, travail sur plusieurs écoles	relation duelle ou petits groupes, absence de programmes scolaires et de progressions
équipement de la salle de rééducation, badge que je porte à la rentrée en maternelle à destination des adultes	appartenance à une équipe (RASED), déplacements d'école en école

Processus biographique indices relatifs aux objets et aux lieux	Processus biographique indices relatifs à la fonction
gros sac de transport,	emploi du temps géré d'une manière autonome
lieu spécifique de rééducation	nomadisme; apparence d'indépendance, être déchargé de classe
valise et sac pleins de jeux	relation duelle régulière pendant le temps scolaire, pas de travail véritablement scolaire, médiations de détour
dossiers, agenda et crayon à papier, tupperware spécial micro-ondes	pas de classe, travail en petits groupes ou avec un élève
le trousseau de clés, le gros cartable plein de dossiers, éventuellement la valise de jeux	passage dans les écoles (prévention, conseils).
valisette pleine de jeux	Les déplacements pour aller chercher les élèves, les ramener
un gros cartable plein de dossiers	pas de classe à soi, pas d'enseignement, disposer de l'autorisation des parents
	prise en charge individuelle, pas de classe, être à part
	ne travailler qu'avec un seul enfant

La répartition des réponses en deux colonnes fait apparaître une importance attribuée aux objets et aux lieux. Non pas comme une fin en soi, mais comme révélateurs d'une réalité difficile du métier. Les recours à l'idée du lieu d'exercice spécifique de la rééducation sont fréquents sans oublier de préciser que ce lieu est répété dans plusieurs écoles. Les autres réponses font référence à un temps haché, émietté sur plusieurs écoles et dans plusieurs instances. L'impression d'ensemble correspond à un professionnel qui circule en permanence, tiraillé entre une multiplicité de personnes, oppressé par des déplacements fréquents.

Profitions de l'occasion pour relever les réponses relatives au lieu d'exercice avant d'engager une analyse.

Le lieu d'exercice

Une question voulait connaître la représentation relative au lieu d'exercice. Chaque professionnel aspire et exige disposer d'un lieu d'exercice propre, un territoire. Cette aspiration signale la présence d'une identité propre sinon l'aspiration à une identité. Il n'est pas nécessaire que ce lieu soit à usage unique encore faut-il que le professionnel puisse en user comme bon lui semble dans un cadre prédéfini. Le discours ordinaire résume ces exigences dans une formule simple : à chacun sa place. Toute intrusion d'un autre professionnel dans le lieu sera vécue comme une atteinte à l'identité et la

professionnalité. Le partage du même lieu pour le rééducateur n'est pas sans poser des difficultés pratiques : il n'est pas évident de maintenir une disposition unique des objets et du mobilier puisque l'autre occupant peut les déplacer ; il n'est pas certain que l'autre occupant s'interdira de puiser dans les réserves de l'autre ; etc.

Les réponses présentées en deux colonnes montrent l'importance accordée à la salle de rééducation.

Espace indifférencié	Espace spécifique
Ecoles maternelle et primaire, un peu en classe	ma (ou une) salle de rééducation (25 fois)
deux écoles dans une zone difficile	un local spécifique dans les écoles lorsqu'il existe (2 fois)
l'école (7 fois) et chez les partenaires	salle équipée de jeux moteurs, éducatifs et symboliques
salle d'accueil parents - enfants, salle de réunion réseau,	la salle du RASED
local polyvalent (partagé avec d'autres acteurs) dans l'école mais déscolarisé	une salle réservée pour le temps des aides mises en place pour l'école (une bibliothèque, une salle de motricité, etc.)
locaux du RASED (2 fois) et écoles	lieu spécifique dûment reconnu
lieux interstitiels (couloir, hall)	Un seul lieu spécifique sur une école
les classes	une pièce aménagée dans l'école
Le conseil de cycle et la salle de réunion	salle réservée un temps donné, uniquement au travail du rééducateur et désignée comme telle à l'enfant
souvent, hélas, des petites salles, des bureaux, des salles de gymnastiques, des cuisines, de haltes-garderies	une salle dans l'école
pièces diverses dans les écoles	un espace protégé
Ailleurs : BCD, divers, salle mairie	
Total : 45 réponses	

Pour la grande majorité des rééducateurs, (36 sur 45), la possession d'une salle de rééducation est essentielle. Cette mise à disposition est définie par deux types de réponses : « salle réservée un temps donné, uniquement au travail du rééducateur et désignée comme telle à l'enfant », « espace protégé ». Si cette définition n'impose pas un usage unique, il est souvent réalisé dans l'école de rattachement du rééducateur où le R.A.S.E.D. dispose de locaux spécifiques. D'autres lieux sont mis à disposition des rééducateurs : une bibliothèque, une salle de motricité, un local polyvalent, une salle de halte-garderie, une cuisine, une classe, une salle de mairie, etc.

La salle de rééducation est un espace symbolique qui doit être respecté en tant que tel et ne pas subir des transformations qui risqueraient de mettre en péril les aides qui s'y déroulent. Puisque l'enfant y puise des repères, toute transformation doit être référée au

projet rééducatif : la permanence du cadre physique est un paramètre de l'aide rééducative. La salle de rééducation est avant tout un lieu d'écoute et de reconnaissance.

L'autre lieu d'exercice mentionné est l'école. Cette réponse signale le rattachement institutionnel de la rééducation à l'école.

Ces deux questions nous permettent de signaler trois aspects essentiels évoqués par les rééducateurs. Tout d'abord, la possession d'un lieu spécifique d'exercice permet d'affirmer son identité sans interdire une multiplicité si les critères symboliques et fonctionnels sont respectés. Disposer d'un lieu, c'est manifester son ancrage dans la réalité, c'est être reconnu par sa présence et même pendant son absence lorsque l'espace n'est pas utilisé par d'autres. La possession et la revendication d'un lieu spécifique relève d'une quête identitaire, d'une reconnaissance identitaire. La particularité de la rééducation réside dans une spatialisation multiple puisque le rééducateur intervient dans plusieurs écoles. Deuxièmement, cette exigence d'un lieu spécifique est réalisée lorsqu'il est fait référence aux locaux du R.A.S.E.D. Au delà de la satisfaction de disposer d'un lieu propre d'exercice, cette possession favorise le détachement avec la multiplicité des lieux investis lors des rééducations engagées dans les diverses écoles : elle permet une sérénité du travail rééducatif. Le temps de travail du rééducateur est présenté comme extrêmement haché, débordant des horaires scolaires et amputés par de nombreux déplacements physiques et de matériels (jeux, agenda, etc.). Ce temps éclaté présente un risque d'émiettement d'où la récurrence des réponses : « agenda, déplacements, cantine type tupperware ».

Cette organisation fonctionnelle est en totale rupture avec le métier précédent : enseignant dans une classe. Si auparavant le lieu était quasi unique (la salle de classe), les contacts limités et répétitifs (enfants, parents, collègues) et le temps prévisible sur le long terme (emploi du temps de classe, sorties, fêtes scolaires, etc.), la réalité du travail de rééducation fait découvrir au rééducateur les caractéristiques d'une identité sociale différente. Son comportement professionnel se rapproche du travail d'une profession libérale : il choisit les élèves, il définit ses objectifs, il régule les progrès, il se déplace à son gré, il entretient des relations avec des partenaires multiples. Il est auteur de son travail alors qu'auparavant son cadre professionnel était défini par son employeur.

Cette importance attribuée au lieu d'exercice spécifique à la rééducation, aux rencontres dans les couloirs, aux déplacements répétés entre les écoles, aux objets du nomadisme, etc., fait écho avec les remarques de René ROUSSILLON⁵⁸⁷ lorsqu'il évoque les notions d'interstice et de débarras : la rééducation s'apparenterait à un « débarras » institutionnel. C'est dans cette configuration spatiale et symbolique que l'identité professionnelle des rééducateurs se forge : un interstice dans l'institution. Nous avons montré que la rééducation scolaire a subi depuis sa création de multiples remises en cause sans que sa présence soit elle-même remise en cause. Au delà des explications rationnelles, budgétaires, politiques, corporatistes, etc., le recours aux notions de

⁵⁸⁷ ROUSSILLON (René), « Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice », in L'institution et les institutions, sous la direction de KAËS (René), (1987; Paris: DUNOD, 1996) p 159 : « Deux destins particuliers du mode de traitement groupal et institutionnel des « résidus » du processus de structuration, ont particulièrement stimulé notre réflexion, parce qu'ils touchent de près les pratiques des psychologues cliniciens dans les institutions de soins : le « débarras » et « l'interstice ». »

débarras et d'interstice éclaire la situation particulière des rééducateurs. Le fonctionnement de toute institution, ici l'institution scolaire, loin d'être inconnu et autonome, peut être rapproché, selon René ROUSSILLON d'un individu :

« Ainsi le traitement du reste, la dialectique de ce qui s'organise, se structure, et de ce qui échappe à ce processus, ne s'effectue pas seulement dans l'intimité de la vie psychique individuelle, elle est aussi une exigence de l'élaboration groupale de la vie collective et institutionnelle »⁵⁸⁸.

La vie des groupes ou des institutions emprunte ses processus à la vie individuelle en y ajoutant des phénomènes propres. Dans notre travail, l'apport de la psychanalyse ouvre des perspectives fécondes et permet de prendre une distance, source d'explication. La problématique du reste et de son traitement ne doit pas être obscurcie par la connotation négative rattachée à ce terme ; elle est aussi une occasion de rebond vers une symbolisation renouvelée :

« D'une part, l'élaboration mentale ne peut jamais symboliser l'intégralité de l'expérience vécue. D'autre part, dans un mouvement de limitation né des conditions même de l'élaboration, la symbolisation refoule, par son existence même, les traces originaires de l'expérience vécue. Cependant, dès que constitué, le reste se dialectise avec le processus dont il est issu, la psyché y puise une nouvelle exigence de travail. »⁵⁸⁹

Un groupe par définition, réunit des individus qui interagissent à leur niveau et à celui du collectif. D'un point de vue économique, l'institution scolaire, comme toute institution, doit recycler ses productions □ l'échec scolaire particulièrement.

L'institution scolaire a perçu l'importance de créer en son sein un service s'adressant particulièrement aux élèves en difficulté avec comme objectif de rechercher les raisons profondes de ces difficultés et d'y remédier. Cette élaboration perturbe le fonctionnement ordinaire en l'empoisonnant en raison de l'injection de doutes quant aux capacités de remédiations efficaces de l'enseignement : le poison n'est pas la rééducation elle-même mais ce qu'elle révèle du fait même de son existence. Cette révélation expliquerait les attaques dont elle fait régulièrement l'objet :

« Premièrement le déchet, le reste, peut opérer un retour destructeur au sein même de l'élaboration mentale dont il est issu ; il l'empoisonne, ce que les délires paranoïdes tentent de figurer. Dès lors, le processus se trouve attaqué et détruit par ce qui lui échappe – et apparaît alors comme déchet toxique #. »⁵⁹⁰

L'échec scolaire de certains élèves n'est pas seulement l'échec de certains professionnels, mais aussi un échec de l'institution scolaire. Comme il faut qu'il soit pensé, il faut aussi que des actions soient engagées pour remédier aux dangers propres à un retour des effets de cet échec sur l'institution elle-même :

« Le non-mentalisé, l'informe est lui aussi en quête de lieux où se « déposer », d'espaces où se « mettre en réserve », en latence. Ce qui ne peut s'officialiser

⁵⁸⁸ *Ibid.*, p 158

⁵⁸⁹ ROUSSILLON (René), *op. cit.*, p 157.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p 157.

dans la structure institutionnelle, se faire reconnaître, trouver forme collectivement acceptable doit trouver un mode d'existence individuel et groupal qui, tout à la fois doit être détruit ou obligé à un enkystement qui en rendrait l'élaboration ultérieure difficile – et en détruirait la valeur potentielle – mais suffisamment exprimé, pour qu'une « reprise » officielle ultérieure reste possible. »⁵⁹¹

Les structures qui prennent en charge les élèves en difficulté doivent mettre en œuvre cette fonction essentielle sous peine d'empoisonnement en ouvrant des espaces originaux :

« Certaines institutions de soins ou de rééducation sont capables d'organiser en leur sein un espace pour « traiter » ou « contenir » ce qui n'a pu être élaboré ailleurs dans la vie institutionnelle. Il s'agit parfois d'un espace défini comme tel, d'une réunion dite « institutionnelle » ou « de pavillon ou encore « d'équipe » »⁵⁹²

En ce qui concerne la rééducation scolaire, ces réunions sont aussi nommée « réunion de synthèse » :

« Dans d'autres établissements de rééducation de l'Enfance Inadaptée, ce sont les réunions dites « de synthèse » ou « de cas » # qui sont supposées aboutir à des décisions ou à une réflexion sur un enfant ou un patient #, qui se trouvent débordées "de l'intérieur" par des processus groupaux inconscients et ainsi "détournées" de leur tâche initiale. »⁵⁹³

Notre propos n'est pas d'étudier l'économie de ces réunions □ bien que ce corpus présente de nombreux avantages pour connaître la représentation de l'élève en difficulté et le traitement dont il bénéficie dans l'école □ mais de changer d'échelle et d'avancer que le rééducateur jouent ce rôle au sein de l'école, sa fonction relève institutionnellement du débarras :

« [...] l'espace de traitement des résidus est souvent une réunion, il peut arriver qu'il s'incarne dans une personne particulière de l'institution. Dans ses formes premières, ce mécanisme est présent dans le phénomène du « bouc émissaire », ou de la « victime sacrificielle » que décrit R. Girard (1972) et qui constitue, pour cet auteur le mouvement fondateur de l'institutionnalisation. »⁵⁹⁴

René ROUSSILLON expose le cas des psychologues qui jouent ce rôle dans les institutions spécialisés en raison de leur proximité culturelle de la hiérarchie et de leur position « hors hiérarchie ». Nous pensons qu'il en est de même pour les rééducateurs. La faiblesse du lien hiérarchique est l'argument souterrain des critiques de l'Inspection Générale. Les cibles des critiques de l'Inspection Générales sont multiples comme cela été détaillé dans la première partie. Elles se focalisent sur les psychologues et les rééducateurs et, par contrecoup sur les I.E.N. responsables des R.A.S.E.D. sans que ces

⁵⁹¹ ROUSSILLON (René), *op. cit.*, p 159.

⁵⁹² *Ibid.*, p 160.

⁵⁹³ *Ibid.*, p 160.

⁵⁹⁴ ROUSSILLON (René), *op. cit.*, p 164.

derniers soient mis nommément en cause.

Le rééducateur ne dépend pas aussi directement de l'I.E.N. quant à la définition de son action comme cela est le cas pour les enseignants en classe. Néanmoins, les conseils de l'inspecteur peuvent devenir des injonctions pratiques si les actions engagées ont montré leur insuffisance. Par exemple, en rééducation, la position d'observateur, celle d'inspecteur davantage, perturbe irrémédiablement la relation en cours entre l'enfant (ou le groupe d'enfants) et le rééducateur. En situation d'inspection de classe, les relations ont tendance à se normaliser si le maître engage des actions en cohérence avec son quotidien. Au bout de quelque temps, l'observateur devient invisible s'il n'interfère pas dans la relation éducative. Pour la rééducation scolaire, seul l'entretien qui suit la séance permet de prendre la mesure et la portée de la rééducation. Les rééducateurs se situent donc dans une position intermédiaire ni sous la hiérarchie puisque leurs actes ne peuvent être observés en toute authenticité, ni « hors hiérarchie » puisqu'ils peuvent être observés. Dans la pratique la plus quotidienne, l'ampleur des tâches attribuées aux I.E.N. et leur faible connaissance de la rééducation (révélées à demi-mot par l'Inspection Générale) place de fait les rééducateurs « hors hiérarchie » : bien sûr l'exception pourra être infirmée par un I.E.N. particulier. Rappelons qu'il n'existe aucun personnel de conseil des rééducateurs comme cela est le cas pour les enseignants ordinaires qui, eux, peuvent faire appel à des conseillers pédagogiques soit de circonscription soit départementaux. Seule, des actions de formation continue existent. Le cadre rééducatif, comme il a été décrit en première partie, dessine une zone de liberté et de responsabilité du rééducateur vis à vis des enseignants et de l'institution ; cette liberté doit motiver nombre de postulants à la fonction. Les critiques dont sont victimes les rééducateurs (Cf. première partie) ont suscité un resserrement des liens entre les acteurs. Par ailleurs, la rééducation scolaire a su développer et décrire sa spécificité et son originalité. Les rééducateurs se sont regroupés afin de valoriser les critiques dont ils étaient l'objet. La F.N.A.R.E.N. répond à ces objectifs en développant un discours de solidarité, de spécialisation et de différenciation :

« Les cellules peuvent se regrouper et s'organiser de telle manière que ce qui est déchet de l'une puisse être « bon » pour une autre. Les cellules sont ainsi amenées à se solidariser, se spécialiser, se différencier. »⁵⁹⁵

Malgré les critiques, les attaques et les réformes, les rééducateurs persistent dans la conviction que leur rôle est nécessaire et utile à l'institution scolaire. Au lieu de les détruire, les conflits leur permettent de clarifier leur fonction :

« Le masochisme ainsi évoqué apparaît alors comme le gardien de la vie psychique et de son organisation, il ouvre à la possibilité d'une conflictualisation véritable, c'est la première forme de complexification telle qu'elle s'amorce au moment de l'organisation anale de la pulsion. »⁵⁹⁶

Les propositions de René ROUSSILLON nous ont donc permis de développer un point de vue où l'institutionnel et la psychanalyse expliquent les difficultés des rééducateurs, non sans éviter certaines critiques :

⁵⁹⁵ ROUSSILLON (René), *op. cit.*, p 158.

⁵⁹⁶ *Ibid.*, p 158.

« Nous sommes, dans ces cas-là, en face d'un fonctionnement qui concerne l'économie globale de l'appareil psychique groupal et institutionnel, et sa capacité à organiser et à maintenir un espace « débarras » en son sein, et non plus seulement en face d'un simple « effet de groupe » régional »⁵⁹⁷.

Ce détour rappelle que l'employeur a une responsabilité réelle dans la situation actuelle de la rééducation scolaire. Si la pratique ne correspond pas aux attentes institutionnelles, une part essentielle de responsabilité doit être assumée par l'employeur qui, ici, n'a pas su ni inventer ni dégager les moyens et les stratégies nécessaires aux changements espérés. Son ambiguïté vis-à-vis des rééducateurs n'est pas responsable.

Les interdits et les sacrifices

La question relative aux interdits souhaitait connaître les limites posées à la fonction rééducative. Si elles étaient franchies, les spécificités du métier se dissolvaient. La question relative aux sacrifices complétait la précédente en décrivant ce qui devait être mis en place mais qui nécessitait un engagement, c'est à dire un choix et un sacrifice par contrecoup.

Toutes les réponses (45 répondants pour les interdits et 39 pour les sacrifices) ne concernaient pas le rééducateur spécifiquement : certaines reprenaient les règles de la rééducation (ne pas se faire mal, ne pas faire mal aux autres, ne pas casser le matériel volontairement, etc.), d'autres les interdits ordinaires à la fonction éducative (interdit de l'inceste, respect du contrat, etc), et aussi les exigences attendues par tout salarié (gagner sa vie).

Les interdits.

Les autres réponses, s'articulaient autour de quatre thèmes d'importance inégale :

- la confidentialité : 17 réponses
- la reprise d'une pratique pédagogique : 4 réponses
- le travail psychothérapeutique : 4 réponses
- l'alliance avec un partenaire : 2 réponses

L'interdit principal qui se présente comme un piège et augure de difficultés est la règle de la confidentialité. Le secret est une particularité commune aux métiers de l'aide. Lors d'entretiens ou de séances, des secrets, ou des aveux assimilés à des secrets, sont susurrés ou divulgués par les parents, les enseignants ou les enfants. La nécessité de maintenir à minima le secret impose à l'auditeur, dans un second temps, de réfléchir aux raisons de son émission. En être le dépositaire représente un danger et un interdit majeur en raison de la valeur de la parole : « Le secret de la parole en rééducation, il appartient à l'enfant de le divulguer ou non à une tierce personne ; au rééducateur, cela est tout simplement interdit. »⁵⁹⁸ Cet accès à des secrets est nouveau pour l'enseignant qui

⁵⁹⁷ *Ibid.*, p 161.

⁵⁹⁸ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 261.

devient rééducateur : il peut perturber le débutant, qui, sans l'aide de l'équipe du R.A.S.E.D. ou d'un groupe d'analyse de la pratique, peut produire des erreurs néfastes. Bien entendu, il n'est surtout pas à rechercher chez les parents:

« Par ailleurs l'entretien [celui avec les parents] porte sur le parcours scolaire et non sur l'histoire familiale : c'est aux parents de l'élève que nous nous adressons. Si, par association d'idées, ils sont amenés à nous parler de leur enfant dans la famille, parce qu'ils le souhaitent, c'est leur droit ; mais en aucun cas le rééducateur ne doit induire cela. »⁵⁹⁹

Ces secrets peuvent ne pas être formulés bien que leur présence s'insinue dans la relation comme une ombre : « Des secrets, il y en a partout, on les pressent, on les devine, on les entrevoit. Il suffit d'une anecdote, d'une allusion, d'un hasard, et ils surgissent au grand jour. »⁶⁰⁰ Une des dérives de la connaissance de secrets, hormis ceux qui relèvent de sévices sexuels ou de maltraitance qui ne lient pas le rééducateur (il reste soumis au devoir de dénonciation comme tout fonctionnaire) consiste à lier celui qui le dit à celui qui l'écoute. Cette liaison peut représenter un risque majeur pour le rééducateur qui perdra une part de sa liberté d'entreprise en maintenant son devoir de confidentialité. Inconsciemment, un enfant peut livrer un secret afin de créer une alliance contre ses parents ou son enseignant. Seule une réflexion approfondie permettra au rééducateur de replacer la délivrance du secret dans la dynamique de la rééducation et dans la problématique de l'enfant et de sa famille. Cette relation délicate au secret est liée à sa nature même et à son pouvoir :

« Car la nature du secret est double. Il est dissimulation mais, paradoxalement, seule sa disparition, c'est à dire sa révélation, fonde son existence. Il n'existe que pour être un jour révélé, pour nous obliger à éclairer la part d'obscurité qui nous est transmise : nous avons à inventer sur elle la lumière. Il faut que la confusion qu'il recouvre soit dissipée. »⁶⁰¹

Cet interdit rejoint le thème de l'alliance (2 réponses). Celle dont il est question ici est celle qui rapprocherait les intérêts de deux partenaires contre l'autre qui s'en trouverait exclus et banni de la relation (la notion d'alliance a déjà été développée dans l'analyse du métier).

Les deux autres interdits (la reprise d'une pratique pédagogique et le travail psychothérapeutique) se répondent en écho. Le premier serait un retour au métier précédent et le second serait une dérive par exagération. Demander à un rééducateur de développer une pratique pédagogique représenterait une économie certaine pour l'institution (la même personne couvrirait deux fonctions) mais ruinerait toute identification des deux rôles. Nous avons montré en première partie que la forme rééducative s'oppose à la forme scolaire. La mission de l'un ne peut être confondue avec l'autre. Si l'enseignant a pour mission de transmettre des savoirs et de faciliter leur accès, le rééducateur œuvre sur les conditions psychologiques qui permettent une reconnaissance de leur existence et

⁵⁹⁹ *Ibid.*, p 177.

⁶⁰⁰ VIGOUROUX (François), *Le secret de famille*, (Paris: P.U.F., 1993), p 5.

⁶⁰¹ VIGOUROUX (François), *op. cit.*, p 8.

de leur valeur en éloignant les obstacles de l'apprentissage. La double mission serait une source de perturbation pour l'enfant et les partenaires de la rééducation. Des risques de concurrence entre rééducateur et enseignant pourraient aussi apparaître rapidement. Les parents eux-mêmes ne sauraient plus à qui s'adresser en cas de difficulté. Enfin, un rééducateur ne peut mettre en place un travail psychothérapeutique même si les moyens étaient présents comme cela a été explicité lors de la critique du rapport GOSSOT.

Les sacrifices

Il s'agit de ceux qui permettent d'appartenir à la profession. Cette question était orientée ; elle supposait qu'il faille en faire : cette orientation explique en partie le nombre réduit de réponses (39 seulement). Située en fin de questionnaire, elle n'a peut-être pas attiré l'attention suffisante des personnes interrogées.

Le premier des sacrifices selon les rééducateurs consiste à perdre son ancienne identité, identité reconnue d'enseignant vécue comme plus confortable par les expressions suivantes : « le pouvoir de l'enseignant, attribution prioritaire des moyens matériels aux enseignants ; les bons moments en salle des maîtres, la reconnaissance des collègues ; ne plus enseigner ; ne pas faire partie intégrante d'une équipe enseignante ; perte d'une identité reconnue et d'un statut clairement définis ; abandon du pouvoir et de la toute puissance de l'enseignant ; avoir renoncé à un poste d'enseignant reconnu par l'institution et la société ; ne pas se situer sur le terrain du pédagogique ; sacrifice de sa classe ; sacrifice personnel de ne pas avoir l'aisance du groupe classe ; renoncer à enseigner ; perte de l'identité professionnelle d'institutrice spécialisée. Une réelle nostalgie transparaît et une pointe de regrets ».

Le passage d'une identité d'enseignant à celle de rééducateur ne se déroule pas sans choix et sans abandon. Elle résulte précisément d'un choix et non du hasard. La reconnaissance des pertes ne donne que davantage de valeur au choix. La seconde idée qui parcourt les réponses fait référence, comme en écho, à l'implication requise lors de la formation initiale : « un an de formation ; éloignement professionnel ; une année de formation loin de ma famille ; investir dans un travail important et lui donner la priorité pendant la formation ; une formation spécifique et un travail sur soi ; une année de formation longue et loin du domicile ; une année de formation longue et difficile ». Ces remarques expliqueraient la faiblesse des candidats au C.A.P.S.A.I.S. : en l'an 2000 plus de 8000 postes spécialisés n'étaient pas assurés par des personnels spécialisés. Quand aux postes C.A.P.S.A.I.S. G, la situation est très contrastée : certains départements comme le Rhône ne remplacent pas les postes vacants par des faisant fonction non formés, d'autres départements changent la définition du poste en poste C.A.P.S.A.I.S. E et enfin, d'autres, suppriment tout simplement le poste. Ces réponses administratives n'ont aucune influence sur la désaffection. Les raisons sont évidemment ailleurs : dans la reconnaissance symbolique du métier, dans sa pénibilité, dans la reconnaissance des nombreux déplacements non remboursés, dans le soutien par la formation continue, etc.

Les formations complémentaires attendues

Si tous les rééducateurs en poste ont bénéficié d'une formation initiale (C.A.E.I., R.P.P.,

R.P.M. ou C.A.P.S.A.I.S.), une offre de formation continue leur est destinée afin de compléter celle qui a été acquise. Cette question souhaitait mettre en comparaison les demandes et les offres. De plus, les thématiques des demandes signalent une représentation de leur métier en empruntant le processus biographique : des indications sont apportées quant à leur fonction et les rôles qu'ils souhaitent jouer.

42 rééducateurs ont répondu. L'unanimité des demandes est à l'évidence autour de la thématique psychologique : les rééducateurs confirment ainsi leur aspiration à jouer un rôle psychologique dans l'institution (a minima auprès des enfants pris en charge et au delà au niveau institutionnel par l'intermédiaire des conseils d'école et des maîtres).

Trois thèmes se détachent :

- L'analyse de la pratique :

la plus grande part des demandes de formations complémentaires s'articule autour du thème de l'analyse de la pratique sous des formulations diverses : « travail d'analyse de la pratique, analyse de la pratique avec psychanalyste, groupe d'élaboration de la pratique, groupe de contrôle, analyse des ressentis, groupe BALINT, réflexion sur le groupe (22 occurrences) ». Cette demande correspond à une attente de perfectionnement professionnel. Les stagiaires qui ont été formés au centre de LYON ont tous bénéficié d'une sensibilisation à cette approche (au moins pour les formations R.P.M. et C.A.P.S.A.I.S.) afin de prendre de la distance vis-à-vis de leurs sentiments, leurs représentations, les suggestions de pistes ouvertes par les partenaires, le transfert à l'œuvre dans toute relation, etc :

« Ce qui fonde le transfert est la relation à ce qu'on appelle habituellement le contre-transfert, c'est à dire en l'occurrence le transfert du rééducateur. C'est la structure dans laquelle le rééducateur s'oblige à analyser ses réactions désirantes personnelles en terme transférentiels qui l'autorise à analyser en termes de transfert les expressions désirantes de l'enfant. »⁶⁰²

Il s'agit, dans la grande majorité des stagiaires en formation, d'une découverte qui déstabilise dans les premiers temps avant d'être féconde par la suite, notamment lorsque les objectifs des rééducations doivent être désignés et lorsque les entretiens avec les partenaires (parents et enseignants) complètent les prises en charge. Les séances d'analyse de la pratique, organisées par un thérapeute tiers, distinct des formateurs, symbolise la mise à distance requise chez tout rééducateur. Nous pouvons reconnaître au psychanalyste Michaël BALINT l'originalité de la démarche lorsqu'il s'est intéressé aux relations qui lient le médecin à son patient. Son travail voulait avant tout attirer l'attention des professionnels sur les phénomènes qui se déroulaient entre professionnel et patient : il s'agit avant tout du phénomène de transfert et de son symétrique le contre-transfert. Chaque professionnel réagit d'une manière personnelle au cas qui lui est présenté en fonction des circonstances et de son histoire propre : chaque participant peut découvrir les constantes de ses réactions en espérant les intégrer dans sa pratique professionnelle.

Cette demande de formation est satisfaite, au moins qualitativement, par les plans de

⁶⁰² LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 207.

formation du département du Rhône, puisque cette offre a été proposée et retenue 5 fois en 12 ans entre 1988 et 2000. Cependant cette attente est contestée par l'Inspection Générale :

« D'autre part, l'intitulé des stages, lorsqu'il est énoncé, fait apparaître des thèmes qui ne traduisent pas une spécificité centrée prioritairement sur la préparation à la mise en place et au fonctionnement des réseaux ; il en est ainsi des stages consacrés à « l'analyse de la pratique », d'autres à « la psychanalyse à l'école » ou encore à « l'identité professionnelle ». Cette brève énumération pourrait apparaître réductrice et caricaturale si elle n'exprimait pas souvent des préoccupations extérieures à l'objet spécifique de la formation prévue. »⁶⁰³

Cette affirmation peut-être comprise de plusieurs manières. Administrativement, le reproche serait à imputer aux inspecteurs d'académie ou aux directeurs d'I.U.F.M. qui sont les organisateurs et les garants des formations continues. La première difficulté serait localisée dans l'adéquation entre les intitulés des stages et les formations organisées.

Si l'on prolonge la remarque, la critique serait davantage radicale : est-ce légitime de proposer une formation psychologique à des enseignants ? Nous retrouvons une problématique aussi ancienne que l'enseignement et relancée depuis la tentative du collège démocratique initiée par Jérôme SAVARY où la mission de l'enseignant ne se limitait pas à une transmission des connaissances. Cette inflexion de la mission éducative est aussi présente dans la Loi d'orientation pour l'éducation de 1989, dès son article premier : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » Cette loi rappelle que le droit à l'éducation ne se limite pas à l'acquisition de connaissances mais que le développement de la personnalité est aussi en cause. Dans les collèges, le projet du collège démocratique de Louis LEGRAND prévoyait d'instaurer des heures de tutorat pour les élèves en difficulté. Les enseignants s'y sont opposés. Actuellement des modalités alternatives sont installées afin d'aider les élèves : les projets transversaux. Dans les écoles élémentaires, les cycles et les R.A.S.E.D. correspondent à cet objectif ambitieux : instruire et former dans le même temps. La réalité des élèves actuellement accueillis dans les écoles et dans les collèges nécessite ce décentrement de la mission des enseignants sous peine de ne pas lutter contre les inégalités scolaires effets des inégalités sociales. Peu ou prou, une compréhension psychologique des élèves est à mettre en œuvre : ceci n'implique pas d'engager un travail psychologique avec l'élève ! Le métier d'enseignant a évolué aussi, sans éviter les risques inhérents au changement :

« Cette évolution pourrait bien, dans certain cas, prendre la forme d'une remise en cause de leur personnalité et entraîner des bouleversements dans leurs habitudes, leurs conceptions, leurs raisons d'être. Sans prétendre que les enseignants en soient incapables, un accompagnement qui prendrait la forme d'une formation psychologique leur faciliterait cette mutation. »⁶⁰⁴

⁶⁰³ *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, op. cit., p 20.*

⁶⁰⁴ NIMIER (Jacques), *La formation psychologique des enseignants*, (Paris: ESF, 1996) p 16.

Telle est la thèse de Jacques NIMIER alors qu'il était coordonnateur de formations à la M.A.F.P.E.N. de REIMS. L'objectif minima des formations organisées était de faire prendre conscience aux enseignants de leur manière d'être avec les élèves afin que cette prise de conscience établisse une distance suffisante à la mise en œuvre de leur métier. L'auteur expose dans « La formation psychologique des enseignants » de nombreux arguments, les uns plus justes que les autres, qui légitiment cette formation. Le métier actuel de l'enseignant est aussi un métier de l'écoute :

« Avec l'introduction des ordinateurs, l'enseignant devient animateur ; il est moins question pour lui de s'appuyer sur un cours bien préparé, de proposer des exercices dont il connaît la solution, mais de guider des élèves dans leur progression individuelle. Confronté à des situations imprévues, ce sera à lui d'écouter la question posée, la comprendre, savoir pour cela reposer d'autres questions pour avancer petit à petit en compagnie de l'élève et trouver où se situe sa difficulté. Sa capacité d'écoute devient aussi importante que sa capacité d'explication. »⁶⁰⁵

Le métier d'enseignant se complexifie, tous les débutants le savent ! Il serait illusoire de croire que celui de rééducateur progresse en sens inverse. La remarque des Inspecteurs Généraux est à rapprocher des résistances à ce type de formation encore insuffisamment développé dans les I.U.F.M. malgré les tentatives mises en place.

Les principales résistances, relevées par Jacques NIMIER⁶⁰⁶, sont les suivantes : la psychologie n'est pas une science ; la psychologie ou plutôt les psychologies ; plutôt des médicaments que la dimension affective ; enseigner relève de la vocation ; le danger d'une formation psychologique ; cette formation n'est pas prioritaire. L'approche psychologique reste encore tabou dans l'institution scolaire : elle ferait peur en révélant les causes profondes des échecs ou des difficultés. La remarque de l'Inspection Générale emprunte cette voie de la résistance, sans mesurer les effets de ce choix. Si le rééducateur souhaite des formations et des pratiques relatives à l'analyse de la pratique, c'est en grande partie en raison d'une démarche éthique : il ressent chaque jour que son attitude a des conséquences sur la vie psychique de l'enfant ; il préfère s'armer pour ne pas produire d'erreurs : « Un adulte a une influence certaine sur la façon dont un enfant traverse les épreuves de sa croissance, il peut accentuer, voire lui interdire d'en ressortir victorieux. »⁶⁰⁷

- La conduite des entretiens :

la seconde part des demandes de formations complémentaires est consacrée à la conduite des entretiens (8 occurrences) . Que les médiations s'effectuent en petit groupe ou individuellement, le rééducateur mène des entretiens. Il s'agit davantage d'une demande fonctionnelle. S'il est habitué à prendre la parole depuis longtemps en tant qu'enseignant – le métier d'enseignant reste avant tout un métier de parole □, les

⁶⁰⁵ NIMIER (Jacques), *op. cit.*, p 19.

⁶⁰⁶ Ibid., p 22.

⁶⁰⁷ CIFALI (Mireille), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, (Paris : Ed. PUF, 1994) p 18.

séances rééducatives ou les entretiens avec les partenaires mettent à rude épreuve ses capacités communicatives puisque ici, il ne s'agit pas de parler, mais d'écouter la parole de son interlocuteur sans savoir où l'entretien va les conduire. Cette position est originale dans l'institution scolaire :

« Le rééducateur opère une rupture : il décide d'entendre cette création comme une parole dont il ne comprend pas le sens et non comme une manifestation indésirable qu'il faudrait supprimer. C'est cette décision d'entendre et non de traiter ce que veut dire une enfant par sa difficulté ou son échec qui inaugure cette forme très particulière de relation intersubjective qui est appelée ici rééducation. »⁶⁰⁸

Si le rééducateur s'est fixé des objectifs de performance, il n'est ni certain qu'ils soient conformes à ceux de l'autre ni qu'il pourra les mener à bien : il est dans l'incertitude de la relation humaine. Bien que la formation initiale ait apporté les bases permettant de mener à bien des entretiens, il est pertinent d'augmenter ses compétences afin de parfaire sa pratique. Une demande plus insistante révélerait une défaillance dans la formation. Cette dernière relève d'une attente de formation continue ordinaire qu'il serait opportun de satisfaire. Elle l'a été une fois en douze ans dans le département du Rhône.

- Les demandes diverses de formations complémentaires :

la troisième part des demandes de formations complémentaires est plus ambiguë si elle est formulée à l'institution (le travail sur soi □ 7 occurrences). S'il est légitime que des professionnels de l'éducation souhaitent parfaire leurs connaissances en s'interrogeant sur eux-mêmes, il ne serait ni pertinent et ni légitime que l'institution satisfasse cette demande. Elle relève d'une initiative personnelle et doit le rester. S'il s'agit d'une demande d'aide cachée, les services rectoraux pourront apporter une aide psychologique à un enseignant en difficulté. Nous pensons que cette affirmation souhaite montrer que l'engagement des rééducateurs dans leur tâche les conduit à poursuivre leur investigation sur eux-mêmes : il est possible que la démarche rééducative ait facilité cette décision ! Quoiqu'il en soit, cette démarche n'est en rien obligatoire.

Les étapes de la construction identitaire

Hélas, seuls 38 rééducateurs ont répondu à cette question. Elle recherchait à connaître les modalités d'acquisition de l'identité professionnelle. Il s'agissait de détailler les occasions ou les phénomènes qui permettaient la prise de conscience identitaire. Deux rééducateurs ne croient pas à l'existence d'étapes de la construction identitaire sans dénier l'action d'agents : « Pas d'étapes, l'identité se construit au fil des années, des aides (surtout réussies), grâce à la reconnaissance des enseignants de mon travail ».

Seules quatre réponses font référence à l'année de formation alors que ce temps est unique en raison de sa fonction de conversion d'une identité à une autre. Il semble que cette réponse soit si évidente qu'elle n'a pas été relevée comme étape principale du mouvement identitaire.

⁶⁰⁸ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 13.

Les difficultés du passage d'une identité professionnelle à une autre sont rappelées : « difficulté à adhérer à l'aspect théorique de la formation; le passage d'instituteur à rééducateur est simple, pas à celui d'enseignant spécialisé ».

Des remarques sont émises quand à ses caractéristiques : « différentes suivant l'année de formation », « difficulté à adhérer à l'aspect théorique de la formation ».

Les exigences de la fonction rééducative sont mises en avant comme révélateurs de cette identité nouvelle : « nécessité de travailler davantage en équipe tout en gardant sa spécificité, actions ponctuelles communes avec les enseignants », « apprendre - savoir - ne pas savoir = maîtriser; créer et s'ajuster; être disponible; réfléchir et se positionner »

D'autres évoquent un processus chronologique scandé par des actes : « formation, recrutement, US3, prise de fonction, 1ère pré - rentrée, 1er conseil d'école », « 1- faire partie d'une équipe, 2- être du côté de la famille et de l'enfant, 3- sans être enseignante je fais partie de l'équipe, 4- je réussis quand l'enfant trouve sa place à l'école »,

D'autres mettent en avant des qualités : « la patience, le retour des résultats des actions, l'appui fort sur l'équipe du RASED, l'adaptabilité d'écoute et d'échanges avec les partenaires ».

Certains pensent que leur identité est d'abord celle qui est reconnue par les autres : « d'abord l'information des partenaires », « reconnaissance d'année en année de ma fonction par les enseignants ».

Certains ont identifié des épreuves, des occasions ou des conversions révélatrices : « le premier entretien de parents, la première équipe éducative », « le travail en CMPP, l'évaluation des indications, une formation au psychodrame et la thérapie », « le début de la FNAREN, le texte de 1990 qui a clarifié les choses », « passage du GAPP au RASED qui a nécessité une redéfinition par rapport aux collègues des écoles », « la 3ème année de pratique », « passer d'une analyse pédagogique à une analyse psychologique », « deuil du métier d'enseignant (il a duré trois mois) », « découverte des bases législatives, confrontation théorie pratique, installation du réseau, évolution individuelle », « l'observation des séances lors de stages », « une évolution du perfectionnement, l'adaptation puis la rééducation », « membre du R.A.S.E.D., réflexions personnelles sur le métier », « posture professionnelle ressentie lors de séances », « pas des étapes mais un évolution du corporel (RPM) vers le symbolique exprimé à travers des médiations », « la fin de la formation », « au moment où l'on s'éloigne du réflexe pédagogique, le moment où l'on passe de celui qui dit à celui qui écoute »

Le temps est invoqué pour son travail facilitant l'élaboration : « abandon progressif de l'attitude pédagogique (3 ans) d'enseignement vers une écoute plus fine de ce qui se passe et ce dit », « L'action ciblée sur l'élève (passé d'enseignant !) a évolué jusqu'à la prise en compte de la globalité de l'enfant (environnement, passé, etc.) », « Oui au fil des expériences vécues et du temps passé sur un même poste », « construction peu à peu », « identité construite au quotidien par le travail et la rédaction du projet rééducatif de chaque enfant », « Un trimestre de formation pour ressentir comme un rééducateur », « pas sous la forme d'étapes mais de prise de conscience en continu ». Ces remarques signalent un travail invisible, à l'insu de la personne, comme si la transformation n'advenait qu'après coup à la conscience. La théorisation de cette identité n'est jamais

évoquée en avançant un temps d'explicitation.

Les zones et les partenaires en conflit

Ces questions trouvaient leur origine dans une idée simple : puisque toute pratique professionnelle n'est pas isolée, il est fort probable que des conflits se produisent avec d'autres professionnels. La multiplicité et l'étendue de ces zones décriraient une profession en butte avec les autres. Plus l'identité, la connaissance et la reconnaissance sont fortes moins importantes sont les zones de conflit.

Les zones de conflit

La question souhaitait connaître les motifs des conflits. Hélas, les réponses apportées portent en partie sur les personnes et se répètent dans la question relative aux partenaires. La formulation de la question était sûrement trop laconique.

Les partenaires en conflit

Seuls 29 réponses ont été apportées : nous devons garder une relative prudence au moment de l'exploitation. Le tableau des réponses, classées par ordre décroissant, fait apparaître une grande disparité des partenaires en conflit. Tous ne se situent pas dans les mêmes relations avec les rééducateurs.

Partenaires cités	Effectifs
« les enseignants ordinaires »	20
« les parents, les familles »	7
« le psychologue scolaire »	5
« le maître E »	4
« les médecins »	4
« les médecins scolaires »	3
« l'assistante sociale de secteur »	3
« les psychologues »	2
« les médecins de PMI »	2
« le CMP »	2
« l'I.E.N. » ; « le directeur d'école » ; « les personnels du R.A.S.E.D. » ; « le maître CLIN » ; « le maître ZEP » ; « les orthophonistes »	1

Les conflits peuvent être catégorisés par trois appellations : les conflits du voisinage proche, les conflits internes et externes de territoire et de pouvoir.

Les conflits de voisinage proche : comment partager l'élève ?

Le score le plus élevé concerne les enseignants (directeur d'école compris : 21 occurrences) même si une réponse module sa désignation en indiquant : « certains ». Il serait ridicule de croire que tous les enseignants sont en conflit. Plusieurs explications

peuvent être avancées. Tout d'abord, ce groupe représente les interlocuteurs ordinaires des rééducateurs : ils sont les plus rencontrés et leur conceptions de la difficulté scolaire ne sont pas toujours en adéquation avec celle des rééducateurs. D'autre part, ce sont eux qui désignent les élèves en difficulté et qui demandent de l'aide aux rééducateurs pour les élèves en difficulté. Peu ou prou, pour eux-mêmes sûrement. Cette ambivalence de la demande expliquerait certains conflits. Ces conflits sont ceux que nous pourrions qualifier de voisinage puisque le même territoire est partagé comme c'est le cas dans un lotissement ou une co-propriété. Ce cercle stigmatise les difficultés des rééducateurs au sein de l'institution scolaire. Il est le cœur de l'action rééducative : « Avant même d'entreprendre un quelconque travail avec les enfants, la première tâche du rééducateur est de créer un espace d'écoute à l'intérieur de l'école avec les enseignants et les parents. »⁶⁰⁹ . Il révèle par le négatif les difficultés de reconnaissance des rééducateurs par leurs pairs les plus proches. Une distinction est à rappeler en ce qui concerne les rapports établis avec l'élève de la part de ces acteurs. Si l'enseignant dispose d'une légitimation institutionnelle à agir sur l'enfant, il n'en est pas de même pour le rééducateur : « Entre autres, c'est le moment d'expliquer cette condition absolue, c'est l'élève lui-même qui choisira ou non de faire une rééducation, s'il a l'autorisation de ses parents. »⁶¹⁰ L'action du rééducateur est soumise à condition. Cette particularité place le rééducateur en position d'infériorité vis-à-vis du maître. Il n'est pas certain que ce statut facilite les relations avec les maîtres, d'autant plus qu'il a été abandonné par les enseignants devenus rééducateurs.

Les conflits internes de territoire et de pouvoir

Quatorze réponses exposent, dans ce second cercle, des conflits avec les psychologues scolaires, des médecins scolaires, des maîtres E, des maîtres ZEP et des maîtres CLIN. Tous ont la charge d'apporter une aide à des élèves en difficulté, chacun avec sa spécificité. Il est fort probable que ces conflits éclatent à l'occasion de la définition des aides à mettre en œuvre, particulièrement avec le psychologue scolaire. Le point commun est le territoire de la difficulté scolaire et de l'autorité de régulation. La circulaire relative aux R.A.S.E.D. ne précise pas explicitement les procédures à mettre en place en cas de conflit d'appréciation. Il est seulement énoncé que l'I.E.N. est le garant du fonctionnement des R.A.S.E.D. puisqu'il « [...] est chargé d'organiser les tâches et les actions des intervenants spécialisés en liaison avec les écoles et les différents partenaires; s'il le juge utile, il peut se faire assister par un conseiller pédagogique. »⁶¹¹ et qu'il « [...] fournit chaque année à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education, un rapport d'ensemble sur le fonctionnement des réseaux, des indications sur l'évolution des besoins, des propositions quant aux modifications à apporter au dispositif départemental. »⁶¹² . Ainsi, si des conflits persistent, leur résolution ne dépendra que de l'intelligence et de la bonne volonté des personnes.

⁶⁰⁹ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 13.

⁶¹⁰ Ibid., p 113.

⁶¹¹ Circulaire du 9 avril 1990.

Seule une réponse évoque l'I.E.N. Cette sous-représentation n'est pas en adéquation avec les critiques orales émises par les rééducateurs lors d'échanges informels. Nous pouvons croire qu'ils doivent se résoudre rapidement pour ne pas laisser de traces dans les mémoires.

Les conflits externes de territoire et de pouvoir

Les médecins dont ceux de PMI, les psychologues, les assistantes sociales, les membres des CMP et les orthophonistes constituent le troisième cercle des partenaires (14 occurrences) en conflit avec les rééducateurs. A égalité avec le cercle précédent, ces partenaires sont porteurs d'autres conceptions et de modalités d'intervention auprès des élèves en difficulté. La rencontre avec les rééducateurs est l'occasion d'une confrontation. Ce cercle est particulier en raison des relations privilégiées entretenues avec les parents : ces derniers peuvent constituer des clients pour ces professionnels hormis les assistantes sociales.

Les zones d'ambiguïté de l'identité professionnelle

Cette question portait l'ambition de parcourir les zones d'entre-deux insuffisamment définies. Ces zones sont perçues comme porteuses d'ambiguïté pour chaque partenaire. Il est difficile d'affecter strictement un professionnel à un territoire parfaitement délimité, alors des conflits peuvent prendre naissance. La fonction relationnelle tant de la rééducation que de l'éducation sont propices à susciter des territoires à défendre. Ils peuvent aussi être perçus comme des zones limites où personne ne s'aventure plus afin de fuir les conflits sans fin. Ces zones sont donc inséparables de la notion de territoire : l'acceptation d'un jeu entre les actions de chaque partenaire doit être admise si l'on ne veut pas développer des zones d'inaction néfastes aux élèves et aux enfants. En ce cas, les territoires professionnels se jouxteraient sans échanges possibles. Il est donc raisonnable que des partenaires différents s'y aventurent ou les conquièrent en les revendiquant : un territoire est toujours à conquérir avant d'être à protéger comme nous l'apprend l'éthologie. Il était donc attendu des lieux, des espaces et des missions. Seules deux réponses correspondent aux attentes : la première indique une action, l'évaluation (« l'évaluation du travail ») ; la seconde, un lieu (« ambiguïtés lors des interventions en classe »). Ces deux réponses sont effectivement des objets de conflit entre rééducateurs et enseignants. Le débat sur l'évaluation du travail rééducatif est souvent vif avec l'enseignant car si les progrès sont patents en rééducation, il est possible qu'ils ne se traduisent pas immédiatement par une efficacité retrouvée en classe, cette dernière étant attendue par l'enseignant. Par exemple, les progrès réalisés dans les domaines relationnels (comportements agressifs ou inhibitions), constitutifs de la personne (l'estime de soi) ou relevant du désir d'apprendre sont reconnus par les enseignants mais minimisés. Cette faiblesse de la reconnaissance du travail du rééducateur suscite des conflits car les progrès n'ont pas la même valeur chez les partenaires. Le travail qui s'apparente à une action sur la personne et à sa restauration est supposée par l'enseignant afin que son enseignement se déroule : le désir d'apprendre de l'enfant

⁶¹² Circulaire du 9 avril 1990.

rencontre celui d'enseigner de l'adulte.

Rappelons que l'intervention en classe du rééducateur n'est pas anodine. Si elle est insuffisamment préparée, notamment en définissant le cadre et ses objectifs, elle peut se révéler désastreuse comme par exemple : si les enfants confondent le rééducateur et l'enseignant de la classe, si l'enseignant ressent cette intervention comme une intrusion à vocation inquisitoriale, si le rééducateur part à la chasse aux preuves, si l'enfant espère une alliance avec l'un des deux adultes contre un autre, si les parents supposent un complot contre eux, etc. Dans l'absolu, cette intervention n'a pas lieu d'être inscrite automatiquement dans le processus rééducatif car elle risque de laisser planer un doute sur la confiance réciproque nécessaire au travail de l'enseignant et du rééducateur. Elle s'apparente davantage à une démarche de dépistage ou de vérification de la part du rééducateur. Si la présence était justifiée dans une démarche de dépistage systématique de la part des rééducateurs R.P.P. et R.P.M. des G.A.P.P., elle ne l'est plus actuellement avec les R.A.S.E.D. puisque le premier acteur de la prévention est le maître de la classe. Cette précédente philosophie de la prévention confiait l'autorité à des spécialistes (ici les membres des G.A.P.P.) afin de détecter les futurs usagers (voire clients) des services des G.A.P.P. : le modèle est plutôt de type sanitaire. Néanmoins, il est possible que le maître souhaite la présence d'un rééducateur dans sa classe, ce qui est légitime en soi mais qui doit être interrogé par le rééducateur : ce dernier doit connaître les intentions exactes du maître afin de ne pas tomber dans les pièges qui réduiront sa légitimité future auprès de l'enfant et des parents. L'intervention du rééducateur en classe doit s'inscrire dans les missions qui lui sont confiées, c'est à dire favoriser la scolarisation des enfants. Ainsi, il peut accéder à la demande du maître s'il ressent l'importance de cette présence afin d'engager une aide auprès de l'enfant. Cette présence peut être utile pour rassurer le maître, pour lui confirmer son autorité auprès de l'enfant, etc. Quoiqu'il en soit, le rééducateur ne peut, pour aucun motif, exiger sa présence en classe. Si tel était le cas, le rééducateur abuserait d'une position dominante usurpée, ce qui pourrait être le cas avec un enseignant en grande difficulté. Si tel était le cas, il faudrait faire appel à un conseiller pédagogique.

Hélas, les 36 répondants ont débordé les intentions du questionnaire soit en soumettant des causes expliquant la position d'entre-deux de la rééducation à l'école soit en décrivant l'entre-deux. Seules deux réponses ont affirmé qu'il n'y avait pas de zone de conflit (une réponse explique son avis par son expérience du métier : « Aucune grâce à 21 ans de travail ». Nous pouvons en déduire que ces zones ont été éliminées et ne sont plus l'objet de conflits.

La situation d'entre-deux est développée par des répondants :

- « distinction ténue entre travail du psychologue et du rééducateur »
- « l'entre-deux avec les enseignants, le rééducateur et le psychologue »
- « profession en sandwich entre psychologue et orthophoniste et maître E »

Cet entre-deux est perçu de manière différente, tantôt plein, tantôt vide ou indéfini.

L'entre-deux plein :

- « profession à cheval sur thérapeutique et pédagogique rééducatif, profession pas « officiellement » définie »
- « interface travail d'enseignant »
- « limite thérapie »
- « nous sommes à la lisière de la thérapie mais nous devons nous interdire d'être des thérapeutes »

L'entre-deux vide :

- « dans un entre deux: ni instit ni psycho »
- « Utilisation du matériel de la précédente RPM, faire reconnaître le travail différent non instrumental et non thérapeutique »
- « ni pédagogue ni thérapeute »
- « affirmer son identité d'enseignant sans intervenir sur les disciplines fondamentales »
- « appartenir à l'école et s'en démarquer; améliorer les compétences scolaires sans faire de soutien »
- « définition du rôle du rééducateur par ce qu'il n'est pas »

Cette approche dichotomique profite d'explications :

- « travail du rééducateur: ce n'est pas du soutien scolaire et il ne peut y avoir d'obligation de réussite scolaire »
- « le sérieux du jeu; la rentabilité à court et moyen terme »
- « l'image renvoyée à l'extérieur »
- « le grade d'enseignant par rapport à la fonction non-enseignante »
- « l'appartenance à l'institution scolaire pour les enseignants qui confondent rééducation et soutien ; marginalisation par rapport à l'école si refus de prise en charge de cas relevant du psycho-médical »
- « quand commence la pathologie? la participation aux conseils des maîtres, l'inscription dans les équipes d'école pour les moments de fêtes »
- « méconnaissance de la fonction »
- « confusion pour certains enseignants avec les anciens RPP RPM ou avec la psychologie scolaire »
- « intervenants du privés qui ont l'impression de perdre leur gagne pain »
- « la position d'entre-deux n'est pas toujours acceptée par les enseignants, ils souhaitent confier l'enfant et son problème »
- « être instituteur, enseignant; les obligations institutionnelles qui ne correspondent pas aux besoins »
- « la confusion entre rééducateur et psychologue »

- « il n'a pas de classe, il ne fait rien (ou pas grand chose). Le rééducateur est là pour tous et chacun. »
- « demandes des maîtres de prise en charge de groupes d'enfants dans la classe pour faire la même chose qu'eux »
- « ambiguïté de la prise en charge globale avec les maîtres; assimilation de la part des parents du rééducateur à un psychologue »
- « faire de la psychologie sans être psychologue »
- « soutien de l'enfant ou de l'instituteur ? rétention d'informations, psychologue ou pas »
- « être enseignant sans exercer la fonction »
- « rapprochement et limite avec la psychothérapie »

Ces explications reprennent deux thèmes traités dans les questions relatives à la connaissance et la reconnaissance de la rééducation. La principale explication serait la méconnaissance de la rééducation qui confinerait le rééducateur dans un entre-deux résultat d'une ignorance, instrumentée par des intérêts propres aux partenaires ou par l'institution scolaire. Cette ignorance expliquerait la non-reconnaissance et l'entretien des zones d'ambiguïté. Relevons qu'aucune explication n'est majoritaire et que les avis sont disparates. Les rééducateurs qui ont répondu signalent leur malaise devant les raisons de leur entre-deux. En toute logique, les rééducateurs devraient déclarer que leur profession n'est ni connue, ni reconnue : tel n'est pas le cas, comme si l'aveu ne pouvait survenir par crainte de son effet ou d'y croire en l'affirmant.

La connaissance de la profession

	Effectifs	%
Oui	24	58,54%
Non	12	29,27%
Total	41	100,00%

Les rééducateurs sont partagés sur cette question. Ils sont deux fois plus à penser que leur profession est connue. La simplicité de la question ne laissait pas de place à la nuance. Les deux questions suivantes permettront de détailler cet avis. Retenons que les rééducateurs n'ont pas exprimé ne pas être connus comme certains échanges oraux et les réponses sur les zones d'ambiguïté nous incitaient à le croire. Il s'agit maintenant de désigner les auteurs de cette connaissance.

Ces deux questions suivantes sont bien sûr à analyser en parallèle. Elles recherchaient un avis tranché puisque aucune progressivité n'était possible. La première question a retenu l'attention de 27 répondants et seulement 25 ont apporté leur réponse à la seconde. Il semble que ces questions n'ont pas retenu l'attention des rééducateurs ; la situation terminale des questions pourrait être l'explication la plus simple. Il se peut aussi que ces questions ne sont pas celles que se posent généralement les rééducateurs.

Qui vous connaît le plus ?

Réponses	Effectifs
« Jeunes enseignants, enseignants qui travaillent dans la même école, les enseignants avec lesquels je travaille (cycles I et II, de maternelle), les enseignants partenaires, les enseignants,	14
Psychologue scolaire,	5
Maîtres E, membres (ou collègues) du RASED	3
les directrices, les directeurs ; le collègue rééducateur ; PMI ; Orthophonistes ; l'IEN-A.I.S. ; les Parents concernés ; l'assistante sociale ; l'Infirmière scolaire ; Ecole du RASED	2
Total	38

Qui vous connaît le moins ?

Réponses	Effectifs
IEN (dont actuel) et Inspecteur d'académie et IEN-AIS	9
les enseignants avec lesquels je ne travaille pas C III, les enseignants, nouveaux enseignants, maîtres,	5
nouveaux nommés dont PE sortants de l'IUFM	3
directeur d'école ; professeurs du collège	2
les parents non-concernés ; autres ; conseiller pédagogique ; les formateurs IUFM qui ne présentent pas cette aide aux PE ; assistantes sociales ; l'institution éducative ; familles ; Maître E ; PMI ; Assistantes sociales ; Ecole éloignée du R.A.S.E.D. ; psychologue scolaire (dont l'actuelle) ;	1
Total	32

Les réponses ne sont ni tranchées, ni caricaturales. Nous retrouvons les mêmes personnes dans les deux réponses soient : les enseignants, les collègues du R.A.S.E.D., les parents, les directeurs, les I.E.N. Deux exceptions, l'orthophoniste fait uniquement partie des personnes connaissant les rééducateurs, il en est de même pour les conseillers pédagogiques et les formateurs I.U.F.M. qui eux, ne connaîtraient pas les rééducateurs. Cette première remarque nous permet d'affirmer que les avis des rééducateurs sont arrêtés quand à ceux qui les connaissent et ceux qui ne les connaissent pas ; tel ne serait pas le cas si les mêmes personnes se répartissaient dans les deux réponses attendues.

Un rapide calcul permet de définir des réponses vedettes. Les personnes déclarées connaissant le plus les rééducateurs sont, dans l'ordre décroissant : les enseignants (14 occurrences) dont les plus proches (« ceux qui travaillent dans la même école », « les enseignants de maternelle », « les enseignants du cycle 2 » □ 12 occurrences). L'autre

groupe de réponses vedettes est constitué par les membres du R.A.S.E.D. Ces premières remarques décrivent un espace de connaissance limité aux relations professionnelles proches : c'est par le travail commun que les rééducateurs se font connaître. S'ils mettent en œuvre des compétences assez différentes de leurs collègues enseignants, ils ne s'en éloignent pas. Ce n'est pas le sentiment qui était suggéré par l'Inspection Générale dans ses rapports qui laissait supposer un détachement des rééducateurs vis-à-vis de leurs collègues.

Cette remarque est confirmée par les réponses apportées à la question suivante puisque ceux qui sont déclarés comme connaissant le moins les rééducateurs sont : « les nouveaux enseignants, les enseignants du cycle 3 », « les écoles éloignées du R.A.S.E.D. », « les inspecteurs (dont l'inspecteur d'académie et l'I.E.N.-A.I.S.) », etc. Ce pôle de non-connaissance est constitué par ceux qui n'ont pas encore eu ou qui n'ont que peu de contacts avec les rééducateurs. La connaissance s'opère donc par la proximité, la rencontre, l'occasionnel, le travail commun. Inversement nous pourrions en déduire que les rééducateurs ne seraient pas défavorables à être connus pour leur fonction et non seulement au gré des occasions de rencontre. Il ne serait pas exagéré de supposer qu'ils expriment un sentiment de non-reconnaissance de la part des instances qui sont censées cadrer leurs activités (I.E.N., I.E.N.-A.I.S. et Inspecteur d'académie) comme de la part des autres partenaires (les parents et les enseignants).

Une particularité des réponses à cette seconde question est à relever : ils avouent penser ne pas être connus par les professeurs du collège. Il est fort probable que ce soit vrai. Il ne serait pas inutile que ces enseignants du second degré soient en contact avec les rééducateurs afin de prendre la mesure des aides apportées par les personnels spécialisés et des modalités de prise en charge des élèves les plus en difficulté. Par cette action, ils pourraient mettre en œuvre une proposition soumise par Ségolène ROYAL⁶¹³ et défricher quelques pistes de remédiation des difficultés de certains élèves. Un lien serait ainsi établi entre l'actualité du modèle de la prévention et le plan LANGEVIN-WALLON.

Nous avons extrait certains partenaires qui s'opposent dans les avis d'une manière assez tranchée, comme s'ils focalisaient l'attention. Cette opposition est à rapprocher de l'épineuse question de la direction des R.A.S.E.D. : si la direction administrative est dévolue à l'inspecteur, il n'est pas exclu de croire que l'animation de l'équipe est effectuée par le psychologue scolaire. Des tentatives d'attribution de la direction des R.A.S.E.D. aux psychologues via des projets de textes officiels ont été engagées et aussitôt avortées devant l'opposition tant des rééducateurs que des I.E.N. Le débat reste donc ouvert

⁶¹³ Mesure pour le collègue des années 2000, B.O.E.N. n°28 du 15 juillet 1999, www.education.gouv.fr/bo/1999/28/encart.htm, p 3 : « Pour les élèves entrant en 6ème, il s'effectuera à partir des dossiers d'admission en 6ème qui devront comporter des indications précises sur les acquis et les lacunes des élèves. Il nécessitera également des échanges d'informations entre enseignants de CM2 et enseignants de 6ème. Ces échanges seront d'autant plus fructueux que les enseignants des deux degrés auront participé en cours d'année à des journées ou à des stages leur permettant de travailler ensemble sur des thèmes communs. Les commissions d'harmonisation offrent un cadre pour l'organisation de ces échanges, mais elles peuvent être utilement complétées par d'autres réunions qui associeront éventuellement aux enseignants concernés des personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et des conseillers d'orientation psychologues. »

comme le montre le tableau suivant puisque celui qui connaît le moins est celui qui dirige !

connaît le plus		connais le moins
5	psychologue scolaire	1
1	I.E.N. ou I.E.N.-AIS	7

Les rééducateurs expriment leur proximité vis à vis des psychologues scolaires et leur éloignement des inspecteurs dans des proportions proches et inversées. Si les psychologues sont des collègues proches, les I.E.N. restent perçus comme des interlocuteurs méconnaissant leur fonction. En la matière, les rééducateurs donnent raison aux Inspecteurs Généraux.

Les cas de remise en cause de l'identité

Seuls 21 rééducateurs ont répondu. La question était explicite (Un épisode où l'identité a été mise en cause ?) et ne prêtait pas à confusion mais, placée en extrémité de questionnaire, elle a pu rebuter certains. Il s'agissait de connaître les modalités de remise en cause de l'identité professionnelle. Les réponses ont été résumées afin d'extraire les thématiques. Une seule réponse révèle : « Le problème ne s'est pas posé ». L'ensemble des réponses trace le portrait d'un professionnel vigilant au respect de sa place dans l'institution scolaire et blessé par les situations où sa présence n'est ni reconnue ni estimée. Les deux principaux thèmes sont ceux relatifs à la méconnaissance des missions et des spécificités de la rééducation scolaire et aux alevins du partenariat mis en défaut par un des partenaires. Ces remarques signalent des attentes fortes vis à vis du travail partenarial puisqu'il est attendu par l'institution et consubstantiel de la théorie rééducative : le rééducateur est avant tout un professionnel de la relation et de l'institution.

Plusieurs thématiques se distinguent :

La méconnaissance des missions

« Très souvent, on voudrait tout le temps qu'on fasse autre chose que ce pourquoi on est payé. Le résultat est "ça sert à rien". » « Demande d'animation d'un atelier au CP sur l'attention auditive pour faire tourner les ateliers. Refus dans un premier temps puis acceptation dans un second temps (culpabilisée ?). J'ai proposé un atelier de philosophie, très intéressant. » « Une demande spécifique de remédiation au cycle 3 pour un enfant sans analyse de la situation. La réunion du RASED a permis d'explicitier la notion de symptôme, le rôle de chacun et la nécessité d'une recherche préalable à l'action. » « Prévention, participation en PS à l'accueil. La maîtresse s'est sentie perdue à un moment lors de la double présence malgré le contrat et les objectifs précisés. Refus d'adresser la parole. J'ai rompu le silence et elle a pu en parler. » « Une institutrice de CP signale la moitié de sa classe : analyse de la demande, refus de prises en charges, attente et aide différée. L'enseignante ne peut pas comprendre (je ne faisais pas mon travail). Je lui explique qu'elle n'est pas seule. » « La

création d'un poste E. J'ai participé activement aux réunions de mise en place. Il s'en est suivi une pléthore de signalements au détriment de la rééducation. J'ai dû clarifier mon rôle. Le résultat fut une amélioration du fonctionnement. » « Mon identité est méconnue ou confondue avec la rééducatrice d'autrefois. Elle n'a pas été mise en cause jusqu'ici sauf par l'IEN qui nous appelle maîtres G de temps à autre. » « Nécessité de définir les rôles respectifs entre rééducateur et psychologue scolaire. »

La remise en cause de la pratique

« Reproche lors du CAPSAIS de travailler comme je l'avais appris : travail trop "psycho-affectif" pas assez à partir des cahiers des élèves, sur le symptôme, sur la méthode pédagogique inefficace de l'enseignante. »

Le partenariat mis en défaut (l'abus de pouvoir réduisant le partenariat)

« Après une synthèse avec les institutrices, une rééducation est décidée. Malgré la violence familiale pressentie, la scolarisation est maintenue. Quatre jours après, le médecin PMI "ordonne" la déscolarisation l'enfant. » « L'excès d'autorité d'un directeur médical a rendu impossible le travail d'équipe, d'analyse, de synthèse. Après deux ans de discussions et de négociations, l'équipe a éclaté. »

Le partenariat impossible par méconnaissance

« Entre couloir et classe, à l'accueil en petite section l'enseignante souhaite que je dépiste les enfants et parents en difficulté. La réunion de régulation a permis de clarifier les rôles en inventant un protocole indiquant l'origine des difficultés. » « Suite à une intervention, une enseignante désigne un enfant. Je ne le reconnais pas en difficulté. L'analyse en synthèse confirme mon hypothèse de précocité qui dérange l'enseignante. »

Le partenariat nié

« Un enfant adressé à un orthophoniste par l'enseignant ou un médecin, pour soins sans que j'en sois informée alors que cet enfant travaille avec moi. » « Oubli de me donner la parole en conseil d'école; médecin qui oriente directement sur l'extérieur sans aucun contact avec les intervenants auprès de l'enfant. » « Un enfant a tiré profit d'une rééducation. Son institut a reconnu ses progrès scolaires. Le psychologue scolaire s'est opposé au passage en classe suivante. Il voulait régler ses comptes avec la famille de l'enfant. Je me suis senti niée. » « Prise en charge régulière d'un enfant. La maman de l'enfant s'entretient avec un psychologue qui lui conseille le centre de guidance infantile sans concertation. Arrêt brusque de l'aide sans préparation. Irrespect de l'enfant. Maintien en classe. » « Refus d'une aide à des élèves par le maître de la classe; Demande d'information sur l'évolution d'une rééducation par un médecin de famille au directeur qui détaille sans souci d'échange avec le rééducateur; Oubli de présenter le rééducateur en pré-rentrée. »

Une erreur révélatrice

« Lors d'une enquête d'une assistante sociale, je n'ai pas assez filtré les informations données pour le bien de l'enfant et cela a mis en cause mon identité professionnelle. »

Fort des informations livrées par l'enquête, nous abordons un autre corpus d'étude, les mémoires professionnels. L'analyse de ces écrits professionnels permettra d'affiner les remarques précédentes.

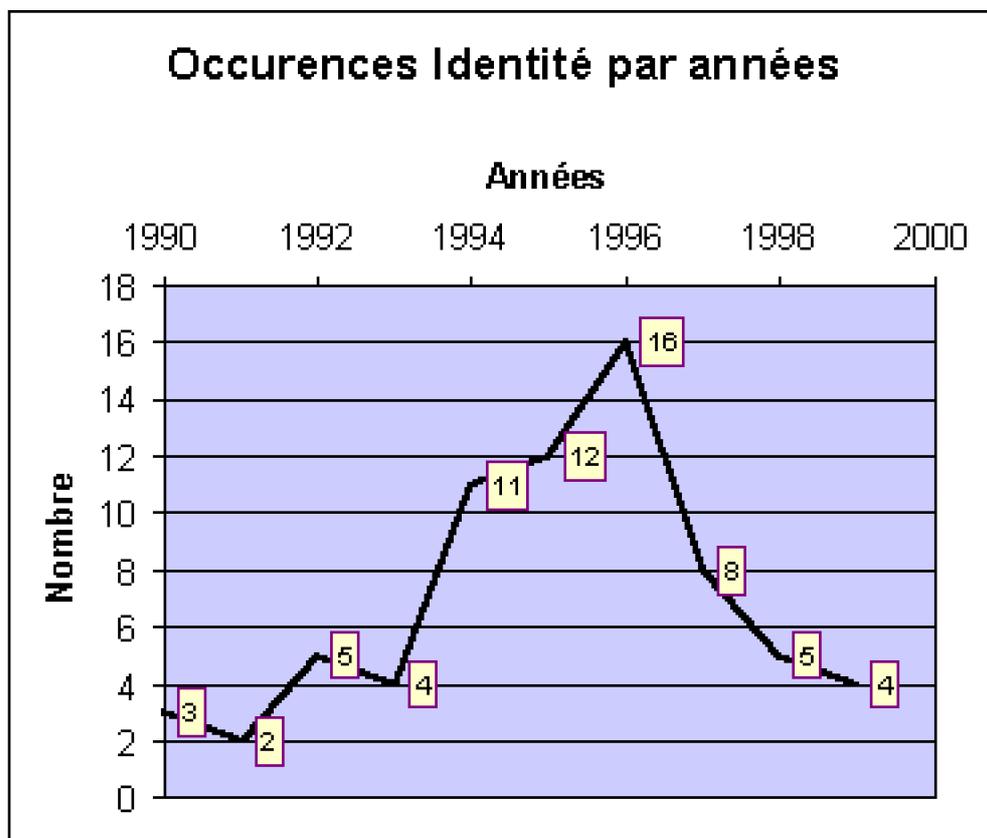
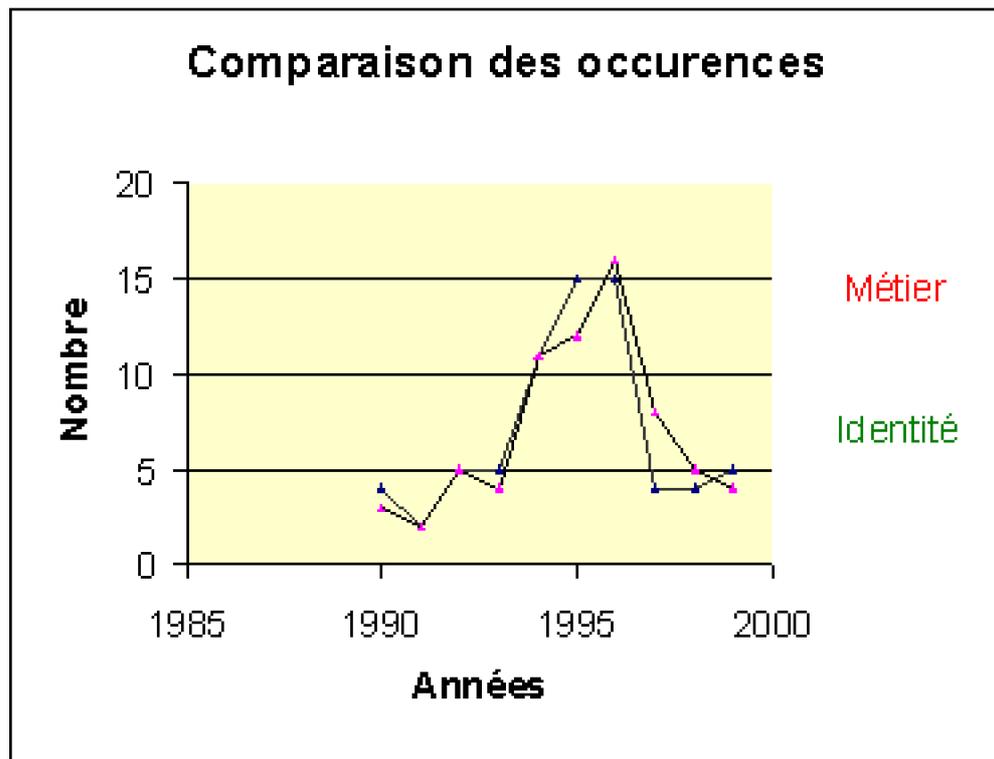
L'identité professionnelle dans les écrits professionnels. La représentation de l'identité issue des mémoires professionnels.

Remarques quantitatives

Les occurrences relatives à l'identité professionnelle ont été comptabilisées lorsque le candidat à la certification C.A.P.S.A.I.S. option G émettait une opinion ou un avis sur la définition de cette dernière.

Si nous comparons les occurrences à la notion d'identité professionnelle, nous retrouvons le même tracé que celui relatif au métier en première partie de cette recherche. Les raisons invoquées sont les mêmes que précédemment. Une enquête sur les plans de formation a été opérée pour vérifier que les interventions de l'équipe des formateurs n'ont pas influencé les stagiaires de l'U.F.A.I.S. de LYON. Le contenu de la formation n'a pas changé au cours des années où la courbe monte. La sensibilité révélée par la courbe est bien celle des candidats. Evidemment, le temps de formation est un temps riche et favorable en interrogation professionnelle. Nous constatons que les réflexions qui sont menées sur les thèmes de l'identité vont de pair avec celles sur le métier. Nous pouvons émettre l'idée que ces réflexions sont l'expression d'une même interrogation : quelle est la fonction sociale de la rééducation ? S'interroger sur le métier revient inéluctablement à s'interroger sur l'identité de l'acteur social qui va le mettre en œuvre. Cette contagion de la réflexion, évidente selon nous, risque de constituer un obstacle à la réflexion sur les deux thèmes : une confusion des deux problématiques est possible et exclurait leur distinction. Nous pensons, outre le fait de la proximité des problématiques, que la coïncidence des tracés résulte aussi de la diffusion des enquêtes de l'Inspection Générale et des textes officiels sur les deux années 1995 et 1996.

Pour mémoire voici les deux tracés sur le même graphique afin de constater l'effet de contagion.



La représentation de l'identité « réelle ».

La volonté de changer de profession s'inscrit dans un projet personnel, dans des interrogations personnelles.

Etre candidat à la formation professionnelle C.A.P.S.A.I.S. relève d'un projet personnel. Aucune vocation, parmi celles exprimées dans les mémoires, ne relève d'une incitation extérieure comme cela pourrait être le cas si un inspecteur, un conseiller pédagogique ou un enseignant avait suscité ou accompagné un désir de formation chez les candidats. Les motivations explicites sont centrées sur l'aspiration à mettre en œuvre une nouvelle modalité éducative. Elles sont présentées sous la forme d'un aboutissement logique dans la carrière enseignante. Il est probable que ces explications ne sont que les habits d'aspirations plus personnelles, inconnues et cachées. Une centration forte sur la sphère psychologique est à relever comme si cette attention portée à l'enfant chez l'élève avait manqué lors de la pratique pédagogique antérieure. Les motivations implicites sont davantage ancrées dans des problématiques personnelles. L'espoir ou le fantasme de la réparation ou de la compréhension sont présentés sous plusieurs formes :

« Cette formation s'inscrivait alors comme la résultante de deux formations antérieures. L'une, celle d'enseignante, m'avait enraciné dans une identité professionnelle très prégnante. L'autre, celle d'études en psychologie clinique, m'avait initié au fonctionnement des processus psychiques humains. Le métier semblait s'inscrire dans une sorte de logique. D'une part il utilisait mes compétences d'institutrices, dans la connaissance que j'avais du développement de l'enfant en général, de ses capacités d'adaptation au premier groupe social la classe, et de ses stratégies d'apprentissage. D'autre part, il faisait appel aux compétences requises par une approche plus psychologique, des difficultés de l'enfant à l'école, difficultés comportementales et cognitives. Intuitivement d'abord, puis étayé par mes études de psychologie, j'entrai dans une écoute plus attentive de ces écarts à la norme. Il était important pour moi, d'essayer d'appréhender de quelles compétences professionnelles pouvaient relever ces écarts. »⁶¹⁴ **« Après une pratique professionnelle auprès d'adolescents et d'enfants relevant de l'éducation spéciale, je me suis engagé dans la formation de rééducateur. Mes motivations étaient l'intervention en amont dans l'histoire scolaire du jeune enfant et la découverte d'une autre forme d'aide. »**⁶¹⁵ **« Le désir de réparation n'était-il pas en train d'éveiller en moi, à mon insu, une fantasmagorie de toute puissance, l'illusion de la bonne mère omnipotente ? »**⁶¹⁶ **« J'ai beaucoup de joie à aller vers cette nouvelle identité professionnelle. Je mesure tout ce que j'ai encore à apprendre pour acquérir toute une souplesse**

⁶¹⁴ BLANC (Nicole), *op. cit.*, p 1.

⁶¹⁵ POINSARD (Gérard), *De l'imaginaire à l'imagination partagée*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1992, p 1.

⁶¹⁶ MALYCHA (Fabienne), *Comme une maison abandonnée*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, LYON, 1996, p 29.

d'adaptation aux enfants, tout en gardant une rigueur professionnelle. »⁶¹⁷ « Pour moi, devenir rééducateur, c'est, au sein de l'institution scolaire, faire le choix du singulier, prendre en quelque sorte un chemin de traverse. »⁶¹⁸ « C'est à la suite de plusieurs années passées avec des adolescents en difficulté scolaire comme instituteur spécialisé que je décidai de demander un stage de rééducateur. Il m'apparaissait alors que l'aide que je décidais apporter à un être en souffrance à l'école passait par une autre relation et d'autres approches du travail. »⁶¹⁹ « Après avoir pratiqué mon métier d'instituteur pendant une quinzaine d'années, en particulier en maternelle, j'ai progressivement réalisé que ce qui m'intéressait le plus, c'était aider les enfants à bien vivre à l'école et que ceci ne pouvait pas se faire uniquement en affinant l'emploi des techniques pédagogiques à la disposition des enseignants mais également, pour une bonne part, en prenant mieux en compte la relation éducative avec les élèves. »⁶²⁰ « J'avais cependant déjà rencontré cette tendance à l'autopunition. A l'automutilation, même. Il y a quelques années dans une classe. Comportement inexplicable et angoissant d'un enfant pour lequel j'éprouvais à la fois de l'attraction et du rejet. Ou de la peur, plutôt. Mais j'ai toujours eu le sentiment que si je l'avais connu dans d'autres conditions que celles de la classe, j'aurais pu le comprendre et l'aider. J'avoue que j'agis maintenant comme si cette occasion se présentait. Occasion de trouver des réponses à cette question restée en suspens : D'où viennent ces souffrances aussi fortes qui amènent ainsi un enfant au bord du désespoir ? Occasion aussi de me racheter de mon attitude de fuite, de refus. Car je sais que ce sont de tels enfants, avec leur excès, leurs écarts aux normes, qui m'ont amené peu à peu vers l'envie de comprendre, d'envisager les choses autrement, de m'engager dans la formation. »⁶²¹ « Durant mes dix-huit années d'école maternelle j'ai souvent été confrontée à de nombreux élèves en difficulté. Je me suis souvent sentie démunie devant des enfants "qui semblaient porter une étiquette" et des enfants "intelligents" mais en panne devant les apprentissages. J'ai toujours essayé de leur porter une attention particulière, personnelle pour les aider à entrer dans les apprentissages en faisant confiance en leur capacité, en ayant une bonne opinion d'eux. »⁶²² « Dans ma classe, j'ai toujours été interpellée par les enfants qui étaient en marge. Je sentais, déjà, que beaucoup de nœuds se trouvaient en amont de la vie actuelle de l'élève. C'est le désir de comprendre et de dénouer qui m'a poussée loin de ma ville d'Auvergne et m'a conduite à

⁶¹⁷ THIMONIER (Suzanne), *Un film tout en couleur. Au fil des séances, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G*, non publié 1996, p 26.

⁶¹⁸ LAMBERT (Jean-Marie), *op. cit.*, p 26.

⁶¹⁹ PICHERY (Michel), *op. cit.*, p 5.

⁶²⁰ JOHANNET (Marc), *op. cit.*, p 1.

⁶²¹ GAUDENZ (Gérard), *Guillaume et l'instabilité, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G*, non publié, 1992, p 1.

⁶²² ARPINO-GIRERD (Françoise), *Apprendre, c'est risquer. "Pars, sors du ventre de ta mère..."*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1999, p 1.

entreprendre la formation de rééducatrice. »⁶²³ « Mon passé d'institutrice de maternelle m'avait appris comment être à l'écoute des enfants, dans un climat de confiance et une attitude bienveillante. Au cours de cette année, j'ai découvert avec Miloud une autre écoute, afin de ne pas prendre le symptôme à la lettre. J'ai appris à écouter cet enfant dans ce qui parle à son insu, en tant que sujet et non "objet de rééducation". »⁶²⁴ « Au cours de mon métier d'institutrice, j'ai été sensibilisée par les enfants en difficultés scolaires. Je les percevais comme séparés d'eux mêmes, enfermés dans le cercle de la difficulté. Au cours de ces remplacements [dans l'A.I.S.], j'ai rencontré des élèves en souffrance dans l'école, ne pouvant pas se "poser", accepter d'apprendre, perdus qu'ils étaient dans un histoire scolaire et personnelle souvent difficile. Cette double expérience m'a amenée à penser une troisième voie : le projet de travailler en tant que maîtresse "G", chargée de rééducation, dans un réseau d'aides spécialisées. »⁶²⁵ « Je sentais bien, déjà, que beaucoup de nœuds se trouvaient en amont de la vie de l'enfant. Il n'était pas toujours satisfaisant de reprendre des apprentissages de base pour voir les écueils disparaître et redonner l'accès au symbolique à un enfant ? C'est ce désir de comprendre et de dénouer qui m'a amenée à entreprendre la formation de rééducatrice. Amélie m'a aidée à sa manière dans mon cheminement tout au long de cette année. »⁶²⁶ « Ma participation à la formation de cette année correspond au désir d'appréhender différemment la relation éducative au sein de l'école. En ouvrant mon action à d'autres possibles, l'aide à dominante rééducative offre un formidable champ de recherches pratiques et théoriques. »⁶²⁷ « L'an dernier encore, j'étais enseignante, institutrice spécialisée dans une classe de perfectionnement. En demandant de faire le stage de formation G, j'avais pour but d'acquérir des connaissances qui allaient me permettre d'avoir un autre regard sur les enfants, de les appréhender d'une autre manière. »⁶²⁸

Travailler en amont de la difficulté scolaire, relève d'une quête explicative autant sur les raisons de l'échec pédagogique que sur celles de ses propres difficultés à enseigner. Enseigner est associé à une forme d'aide reconnue comme insatisfaisante. Il est sous-entendu qu'une continuité existe entre l'enseignement et l'aide. N'est-ce pas une affirmation artificielle ne répondant qu'à des nécessités personnelles : supposer la filiation entre ces deux fonctions permet de ne pas mettre en avant la rupture entre les deux

⁶²³ DUMAS (Régine), *op. cit.*, p 1.

⁶²⁴ PLANET (Astrig), *Entre-deux, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 32.*

⁶²⁵ MICOLOD (Catherine), *Ecole - Famille. De la séparation à la différenciation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 1.*

⁶²⁶ SIMON LECONTE (Jacqueline), *Etre seul en présence de...Etre seule. Histoire d'Amélie, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 1.*

⁶²⁷ BACOT (Eric), *A la découverte de l'autre..., op. cit.*, p 1.

⁶²⁸ JOURDY (Michelle), *Rééducateurs instituteurs des partenaires, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1991, p 1.*

métiers ? L'évidence de la rupture n'est pas encore supportée psychologiquement, il est donc impératif de la cacher en l'affadissant.

Le temps de formation est d'abord un temps d'interrogation et de doutes. Des retours sur les motivations profondes à l'entrée dans la fonction enseignante sont opérés sans garantir que les réponses soient immédiates. La rédaction du mémoire professionnel joue un rôle unique au delà de l'exigence institutionnelle : le passage par l'écrit, pour coûteux qu'il soit pour des enseignants qui se sont éloignés pendant de longues années de la rédaction écrite (aucun candidats ne l'évoque mais la rencontre quotidienne bruisse des difficultés rédactionnelles des stagiaires en formation) engage tout auteur dans une réflexion approfondie sur soi et ses actes.

« Les premiers cours reçus à l'I.U.F.M., je les ai entendus avec une grande perplexité. Le changement de métier, le changement d'identité professionnelle revenaient comme un leitmotiv; le mot identité m'a amené à réfléchir sur mes motivations à suivre une formation d'enseignante spécialisée. De l'enseignante à la rééducatrice, une évolution qui me paraissait simple se révélait un chemin couvert d'embûches inattendues. [...] Par l'intermédiaire de l'écrit, j'ai tenté d'organiser une réflexion identitaire tant professionnelle que personnelle. De nombreux allers-retours entre théorie et pratique, la confrontation avec la réalité du terrain, des questionnements sur moi-même ont étayé une démarche personnelle tout au long de l'année. »⁶²⁹ **« Quand à moi, j'essayais de me frayer une voie à travers la houle de mes questions et de mes certitudes, pour m'approprier une nouvelle identité professionnelle. »**⁶³⁰ **« Je pressentais une démarche qui engage l'individu tout entier, non seulement concernant les registres professionnel et théorique, mais aussi personnel. »**⁶³¹ **« "On fait la course !" : ces paroles prononcées à chaque fin de séances par ce petit garçon [l'enfant pris en charge], qui étaient également pleines de réalité pour moi. Une année scolaire pour changer d'identité professionnelle : n'est-ce pas un peu court ? »**⁶³² **« J'ai l'espoir que ce travail [le mémoire professionnel] a été, tant pour A. que pour moi, un tremplin pour l'avenir, apportant davantage de lucidité, de confiance et de sérénité. »**⁶³³

Le temps de formation est aussi associé à un temps d'explicitation d'événements ou d'expériences restées obscures ou de confirmation d'hypothèses. Cette quête est avancée comme moteur de la candidature. La confrontation à la norme et au pathologique mobilise aussi les maîtres spécialisés. Georges CANGUILHEM⁶³⁴ rappelait que le normal

⁶²⁹ FROBERT (Catherine), *Adrien et le loup*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 1.

⁶³⁰ AUDIGIER (Geneviève), *La petite fille qui faisait tout à l'envers*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 1.

⁶³¹ *Ibid.*, p 2.

⁶³² PICHERY (Michel), *op. cit.*, p 5.

⁶³³ *Ibid.*, p 33.

⁶³⁴ CANGUILHEM (Georges), *Le normal et la pathologique*, Paris, PUF, 1966.

n'est que de l'ordre du normatif et relève de la normativité du vivant. Le pathologique n'est pas le contraire logique du normal, il est la reconnaissance par le vivant d'une dévalorisation de sa manière de vivre. L'état pathologique ne signifie pas l'absence de normes : les normes utilisées alors contraignent à vivre dans une vie rétrécie. Le contraire du pathologique est le sain afin que la vie puisse réaliser les tâches quelle juge essentielles. Les divergences de points de vue sur le normal et le pathologique fondent souvent les querelles entre le rééducateur et l'enseignant de la classe ; pour ce dernier, le normal n'est souvent que ce qui doit être, ce qui est attendu. La compréhension des difficultés de l'élève n'est pas désincarnée, elle fait référence à des personnes, à sa personne aussi : un espoir de réparation peut même poindre :

« Devant ma difficulté à traiter l'échec scolaire de certains élèves, j'ai décidé d'entreprendre la formation de rééducateur dans l'espoir de mieux comprendre la problématique de ces enfants en souffrance et d'apprendre à trouver les moyens de leur venir en aide. »⁶³⁵ **« J'ai choisi de m'engager dans cette formation, parce que depuis longtemps, je me sens concerné par ce constat [l'échec scolaire est une réalité]. Devenir rééducatrice est la suite logique de ma réflexion et de mon travail d'institutrice. »**⁶³⁶ **« L'être humain est un être de relation et de communication qui a besoin de liberté d'expression et d'échanges avec ses semblables. Tout ceci de mande intelligence et éducation. » Ces phrases de Françoise DOLTO extraites de son livre « Le cas Dominique » illustrent mon passé d'enseignante, qui après de longues années auprès d'enfants, souvent en difficulté, parfois même en souffrance, a décidé de se donner les moyens de leur venir en aide. Formation, rupture, questionnement et me voici un peu perdue sur le chemin inconnu qui doit me conduire vers une nouvelle identité professionnelle. »**⁶³⁷ **« Ma longue pratique d'instituteur spécialisé en institution m'a conduit, au fil des ans, à m'interroger sur la signification de l'échec scolaire comme symptôme. Les pratiques pédagogiques multiples que j'ai mises en œuvre m'ont confirmé la nécessité d'élargir mon regard sur la difficulté. Le temps, le travail de collaboration d'une équipe travaillant dans les domaines spécifiques, firent émerger en moi l'intérêt d'accéder à une dimension plus globale de « l'enfant#élève ». C'est ainsi que j'ai quitté le rivage exclusif de la pédagogie sans reniement, mais riche de ces acquis, pour aborder celui de la rééducation. D'une rive à l'autre, il faut traverser un fleuve, oser quitter le connu, s'engager au milieu d'eaux profondes, oser perdre pieds à certains moments. Le cadre, les contenus de formations, les personnes qui les assuraient m'ont permis d'aborder confiant l'autre rive. »**⁶³⁸ **« Mon regard a changé sur les enfants de migrants et cette recherche m'a permis de comprendre les raisons profondes de ce non-désir d'apprendre [celui de l'enfant]. J'ai pu aussi me rendre compte**

⁶³⁵ COULON (Agnès), *op. cit.*, p 1.

⁶³⁶ ROLET-SCHEURER (Lydie), *op. cit.*, p 2.

⁶³⁷ DESMURE (Lucette), *op. cit.*, p 1.

⁶³⁸ DROUHET (Jean-Michel), *Est-ce que vous pouvez trouver le papa de Brice ?*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 5

combien l'action rééducative pouvait être limitée par l'obstacle que constitue la problématique familiale. Il faut être vigilant pour ne pas menacer l'équilibre familial. Restons humble, on ne peut pas tout résoudre et l'enfant va se construire avec ses parents. »⁶³⁹

Le danger de cette personnalisation réside dans le risque de dévoyer la formation d'un professionnel vers celle de la réparation psychique d'un être. Le rappel des missions pendant la formation est ici une exigence.

Cette nouvelle identité suscite un fantasme salvateur de l'enfant comme si le rééducateur avait pour mission de sauver l'enfant en difficulté : ce sauvetage n'est-il pas aussi celui du choix du nouveau métier qui a été opéré et aussi l'espoir de racheter les erreurs anciennes ?

« C'est au croisement de deux chemins que nous avons fait connaissance. Visiblement C. était perdu. J'ai décidé de lui porter secours. »⁶⁴⁰ **« J'avais cependant déjà rencontré cette tendance à l'autopunition. A l'automutilation, même. Il y a quelques années dans une classe. Comportement inexplicable et angoissant d'un enfant pour lequel j'éprouvais à la fois de l'attraction et du rejet. Ou de la peur, plutôt. Mais j'ai toujours eu le sentiment que si je l'avais connu dans d'autres conditions que celles de la classe, j'aurais pu le comprendre et l'aider. J'avoue que j'agis maintenant comme si cette occasion se présentait. Occasion de trouver des réponses à cette question restée en suspens : D'où viennent ces souffrances aussi fortes qui amènent ainsi un enfant au bord du désespoir ? Occasion aussi de me racheter de mon attitude de fuite, de refus. Car je sais que ce sont de tels enfants, avec leur excès, leurs écarts aux normes, qui m'ont amené peu à peu vers l'envie de comprendre, d'envisager les choses autrement, de m'engager dans la formation. »**⁶⁴¹ . **« A quelles failles, à quelles blessures imaginaires ou réelles le handicap renvoie-t-il ? J.J. GUILLARME dans « Education et rééducation psychomotrices » dit : « Le thérapeute - mais on peut extrapoler au rééducateur - confronté aux atteintes d'un enfant, est renvoyé à la possibilité d'une atteinte personnelle. Il peut développer un désir réparateur excessif ou éprouver une blessure profonde en cas d'échec ». Rééducateur # réparateur ? De l'autre soi ? De soi à travers l'autre ? Pour que l'autre ait besoin de soi ? Fantasme vampirisateur ? »**⁶⁴²

L'identité professionnelle n'est pas donnée, elle s'acquiert, elle est à conquérir !

Acquérir une nouvelle identité professionnelle relève d'un travail installant le stagiaire

⁶³⁹ DOLO-PERROUX (Christine), Le pays de l'entre-deux, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 28.

⁶⁴⁰ RENAULT (Monique), *op. cit.*, p 5.

⁶⁴¹ GAUDENZ (Gérard), *op. cit.*, p 1.

⁶⁴² LAPORTE (Nicole), Un enfant trisomique en rééducation, son cheminement, celui du rééducateur, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1990, p 5.

dans un entre-deux inconfortable : « Le moment d'entre-deux qui caractérise le passage d'un code et d'une structure de relation à d'autres codes et à d'autres structures relationnelles est conflictuel et il doit être conflictualisé pour être dépassé. »⁶⁴³ . Les aides sont recherchées, abandonnées et épuisées :

« Ne suis-je pas moi-même dans un position d'entre-deux : plus vraiment institutrice, mais avec certains réflexes dus à de longues années de pratique, pas encore rééducatrice puisque pas suffisamment confrontée à la pratique rééducative,...en formation. »⁶⁴⁴ **« Cette année de formation représente à la fois un temps de rupture et un temps de découverte : rupture avec le statut d'instituteur, découverte d'un nouveau métier, celui de rééducateur. Chaque stagiaire, et je n'ai pas échappé à la règle, est donc à la recherche d'une nouvelle identité professionnelle. »**⁶⁴⁵ **« Le suivi de cet enfant m'a permis d'intégrer la formation de rééducateur. En début de rééducation, je me torturais l'esprit en me demandant ce que j'avais le droit de faire, ce que je ne devais pas faire ou dire. Aujourd'hui, je sais qu'il s'agit avant tout d'analyser, de repérer mes comportements et de me questionner sur ce qui a été touché en moi pour que je réagisse ainsi. Progressivement, on se sent traversé par tout le travail théorique que l'on fait et ce travail nous transforme. C'est lui qui va créer une manière d'être particulière avec l'enfant. »**⁶⁴⁶ **« Vivre un changement c'est accepter de quitter une identité, pour se tourner vers l'inconnu. La nécessité d'un travail sur soi, les échanges avec un tiers pour comprendre ce qui se joue, m'ont permis l'appropriation progressive de cette transformation, de cette nouvelle identité. »**⁶⁴⁷ **« Plus institutrice mais pas tout à fait rééducatrice, il me faut continuer ma route et trouver une place au sein d'une équipe avec laquelle je vais devoir travailler. »**⁶⁴⁸ **« Le début de cette année de formation s'est présenté comme une période transitoire : il y a eu un stage en école maternelle où j'ai vu des maîtresses travailler avec des élèves en situation d'apprentissage. J'ai apprécié cette semaine parce que je n'avais pas encore fait le deuil de l'enseignement; j'ai retrouvé sur le terrain tous mes repères professionnels. »**⁶⁴⁹ **« J'ai moi aussi été confronté au renoncement de mon ancien métier, de mon ancienne identité. Les**

⁶⁴³ KAËS (René), Fantasme et formation, Paris, BORDAS, 1984, p 74.

⁶⁴⁴ ETIENNE BOIRON (Chantal), Des regards fondateurs de l'identité, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 24

⁶⁴⁵ HOLLANDE (Nicole), Les limites d'une rééducation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 1.

⁶⁴⁶ MICHEL (Marielle), Un enfant limité ou un enfant sans limite. Du signalement à l'indication, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 30.

⁶⁴⁷ BOUARD (Alain), Le "Nom dit"..., op. cit., p 34.

⁶⁴⁸ RENAULT (Monique), op. cit., 1996, p 38.

⁶⁴⁹ MEZINO (Gérard), op. cit., p 33.

moments d'analyse, les confrontations avec des données théoriques ont peu à peu modifié ma pratique et l'image professionnelle qui avait été la mienne jusqu'à cette année. Ce travail sur soi que demande la formation à la rééducation m'a permis de me découvrir. Les notions théoriques ont pu me servir de cadre pour retrouver une nouvelle identité. J'ai pu, moi aussi, assumer une position dépressive et accéder à la réparation. Je suis entré dans une nouvelle culture, avec des références nouvelles. Pourtant je sais que je dois rester vigilant. Le désir de former était antérieur à ce nouveau désir d'aider l'enfant à se connaître et à changer pour être mieux avec soi et avec les autres. Cette antériorité peut entraîner des regrets, ressurgir à l'occasion. »⁶⁵⁰ « En effet, qui suis-je moi-même dans mon identité professionnelle ? Plus vraiment une institutrice, pas vraiment une rééducatrice. En formation, ne suis-je pas là, moi aussi, dans une position d'entre-deux, comme Isaac. Entre deux identités professionnelles : celle de l'institutrice que j'ai été pendant dix années, dans laquelle je me suis affirmée et celle de rééducatrice que je ne connais pas encore très bien. C'est un peu comme si, moi aussi je perdais une dimension familière, pour en adopter une autre, étrangère. »⁶⁵¹ « En même temps que cette adaptation à l'enfant, je prenais conscience des changements qui s'opéraient en moi, dans l'appropriation de ma nouvelle identité professionnelle; passage délicat d'une fonction à une autre : plus vraiment institutrice...pas encore rééducatrice..., un "entre-deux", une transformation qui selon KAËS nous fait "passer d'un code et d'une structure de relation à d'autres codes et d'autres structures relationnelles". »⁶⁵²

Cette acquisition n'est pas seulement théorique et réflexive, elle est aussi portée par la pratique, supposée par l'action.

« La créativité dont il s'agit en rééducation, ne se définit pas en terme de technicité ou de projet d'acquisition. Elle se caractérise par l'élaboration d'une démarche, fondée sur une relation intersubjective; l'aire de la créativité étant ce lieu où peuvent dialoguer l'intérieur et l'extérieur de façon à rencontrer ce qui nous arrive, à le faire nôtre, ce lieu d'où peut naître une identité.[...] Pour moi, elle a été l'occasion de comprendre que le travail du rééducateur se situe dans un mouvement dialectique entre l'imaginaire et le réel, la souplesse et la rigueur, l'action et la réflexion, la rencontre et la mise à distance. C'est grâce à ce va-et-vient incessant que s'est tissée une identité professionnelle. »⁶⁵³

Malgré un accueil favorable de la part de futurs collègues, les choix personnels sont à défendre. Changer d'identité professionnelle suppose des mouvements volontaires, des choix coûteux, des investissements nouveaux :

« Ce dossier m'a permis d'appréhender les dimensions d'un travail rééducatif, de mesurer l'investissement du rééducateur auprès de chaque enfant. »⁶⁵⁴ . « J'ai découvert qu'il ne suffisait pas seulement de s'être forgé sa propre identité.

⁶⁵⁰ FORCOLIN (Alain), op. cit., p 39.

⁶⁵¹ PRON (Catherine), op. cit., p 22.

⁶⁵² PLANET (Astrig), op. cit., p 34.

⁶⁵³ AUDIGIER (Geneviève), op. cit., p 34.

Encore faut-il pourvoir la faire comprendre aux autres et la faire respecter. Et là se pose le problème de l'institution scolaire. Le rééducateur est soumis en permanence à se justifier vis-à-vis de l'inspecteur, du psychologue, des instituteurs. Chacun d'eux, soit par méconnaissance, soit par fonction propre à chacun, le confronte à toujours se positionner. [...] Alors j'ai réalisé que le rééducateur a un rôle de "tampon". C'est à dire qu'il est amené à recevoir, à écouter, à être l'enjeu de bien des conflits : ceux de l'enfant, des parents, de l'école (institution et collègues). »⁶⁵⁵

Acquérir une nouvelle identité professionnelle, c'est d'abord lutter contre l'identité acquise afin d'éviter de courir les risques de la confusion ou de l'indécision. La mise en scène de sa pratique est révélatrice de ses qualités professionnelles ; il n'est donc pas aisé de s'exposer :

« Après avoir rencontré le personnel de deux G.A.P.P. différents qui opposèrent un refus catégorique à la séance unique de la semaine, les rééducateurs du troisième acceptèrent de m'accueillir, malgré une certaine réticence de la part de la RPM qui craignait de devoir rendre compte, d'être "dérangée" dans ses habitudes de fonctionnement. [...] Je fis part de mon souhait de me voir attribuer de préférence, en rééducation psychopédagogique, un enfant de maternelle afin de ne pas me laisser entraîner, dans l'acte rééducatif, vers des activités scolaires, activités d'apprentissage proprement dit, proches de celles que j'avais pratiquées en classe de CP d'adaptation au cours de ces dernières années. »⁶⁵⁶ . « En effet, construire une autre identité, celle de la rééducation, demande d'abord de : Se séparer d'une situation connue jusque-là, D'entrer dans un processus de formation inconnu et angoissant, D'établir une relation instituée avec un enfant en difficulté, se distancier pour comprendre, revenir à la relation avec l'enfant, puis s'en éloigner encore : instaurer finalement un va-et-vient entre la situation de rééducation et ce qu'elle suscite pour construire peu à peu une identité professionnelle différenciée. »⁶⁵⁷

...sans éviter des remises en cause...

L'élaboration d'une nouvelle identité renvoie tout professionnel à une situation qu'il a vécu dans son enfance. Les situations ne sont pas maîtrisées ; elles suscitent inquiétudes, doutes, interrogations et choix. Quelle qu'en soit l'issue, elle est dérangeante voire traumatisante pour des personnes ne disposant pas d'une confiance en eux suffisante. Un espace intermédiaire s'ouvre pendant le temps de formation laissant toute latitude de jeu aux appréhensions et aux apprentissages, aux révélations et aux angoisses, aux

⁶⁵⁴ CLARET (Monique), Cheminement d'une rééducation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1990, p 33.

⁶⁵⁵ NEVERS (Marie – Michèle), R comme Réalité Réflexion sur Réseau rural, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 20.

⁶⁵⁶ THIERRY (Alain), *op. cit.*, p 3.

⁶⁵⁷ MICOLOD (Catherine), *op. cit.*, p 31.

souvenirs aussi, réels ou imaginés. Un sentiment de culpabilité pointe lorsqu'il est avancé que le nouveau métier puisse délivrer du plaisir :

« Retrouvais-je en moi, grâce à Maxime, l'enfant que j'avais été, et qui avait eu envie de dévorer, tout en redoutant d'être dévoré à son tour ? »⁶⁵⁸. « Si j'ai permis à mon enfant intérieur, curieux et joueur, de s'emparer de la polysémie de co-errance pour titrer ce dossier, c'est aussi que cela reflète ma quête d'une nouvelle identité professionnelle. »⁶⁵⁹ « J'ai constaté que les questionnements, les incertitudes sont des phases de rebondissement indispensables et constructives pour progresser dans la compréhension d'une situation. Il est nécessaire pour cela de rester très vigilant face à ses propres incertitudes, être capable de les remettre en cause. C'est ainsi que doit se vivre un rééducateur. Cette recherche perpétuelle dans laquelle il doit évoluer doit permettre, selon moi, de garder une ouverture d'esprit et une capacité d'écoute suffisantes pour apporter une aide aux enfants en difficulté. »⁶⁶⁰ « La crise s'instaure dans les deux ruptures auxquelles cette dernière formation m'oblige. Renoncer à mon identité professionnelle [d'institutrice] pour m'en forger une autre, et renoncer à faire référence aux contenus théoriques psychanalytiques, puisque je ne peux pas travailler sur l'inconscient de l'enfant. »⁶⁶¹ « Je construis ma nouvelle identité professionnelle et je reprends confiance. Ce que j'étais : mon objectif d'enseignante était de faire apprendre. [...] Pour que le travail puisse se faire, il était nécessaire que je sois maître et reste maître de ma classe. Sur le plan pédagogique et de la discipline, c'est bien moi qui tenais les rênes, et lorsque je les cédaux enfants pour un moment, c'était sous mon contrôle attentif. Mon désir était qu'ils apprennent. Leur désir devait être celui d'apprendre. [...] Le désir du maître est parallèle à celui des parents. L'enfant soumis à cette pression est en demeure de conformer son désir à celui des adultes. Sinon c'est la menace de l'échec scolaire. Ce que je deviens. Mon objectif de rééducatrice est devenu la réalisation de la personne de l'élève. [...] Mon objectif est donc aussi que l'enfant se réhabilite dans sa fonction d'élève, puisque les actions d'aides spécialisées à dominante rééducative se font à l'école [...]. »⁶⁶²

Des transactions s'opèrent entre les personnes, les statuts et les histoires personnelles. Les stagiaires avouent apprendre leur métier de l'enfant rééduqué, c'est ce dernier qui permet au rééducateur de devenir ce qu'il est. L'aide apportée à l'enfant comporte, par effet retour, une aide apportée au rééducateur. Les temps de formation ont principalement la vocation à médiatiser ces appréhensions en opérant un détour par les théories et les analyses des expériences vécues :

⁶⁵⁸ DASSING-BLUM (Noémie), *Les liaisons dangereuses*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 21.

⁶⁵⁹ ROUVRAY (Sarah), *La co-errance*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 2.

⁶⁶⁰ LIOURE (Françoise), *op. cit.*, p 34.

⁶⁶¹ BLANC (Nicole), *op. cit.*, p 19.

⁶⁶² *Ibid.*, p 36.

« Après plus de vingt ans de métier d'enseignante, je me retrouvais comme à mes débuts, timide devant l'enfant, ignorante de ce qui allait se passer, me posant mille questions. J'étais à nouveau là pour apprendre. Moi qui pendant toute ma carrière d'enseignante, m'étais interrogée sur la façon dont j'allais « apprendre » aux élèves, paradoxalement, j'attendais que cet enfant m'apprenne mon métier. »⁶⁶³ . « Il [Kévin] me faisait découvrir que dans le métier de rééducateur, la relation est primordiale. On travaille avec ce qu'on est à l'intérieur de soi, ses émotions et ses peurs y compris. Dans le métier d'enseignant, la dimension relationnelle n'était pas négligeable mais il y avait toujours la médiation des apprentissages derrière laquelle il était possible de se réfugier. »⁶⁶⁴ » « En ayant choisi d'exposer la rééducation d'Eda, j'ai voulu montrer que ces choix [les choix de vie] peuvent se produire à tout âge et dans différentes circonstances. En effet, pour elle comme pour moi, il s'agit de choix entre deux « cultures » : turque / française pour Eda, pédagogique / rééducative pour moi. »⁶⁶⁵ « J'ai le sentiment que cette première expérience de rééducation avec ce petit garçon, fut un temps de reconnaissance - mutuelle et de soi-même -, un temps de co-naissance de deux sujets en quête d'une identité, professionnelle pour ma part, d'enfant-élève pour lui. »⁶⁶⁶ « Lorsque j'ai entrepris de me former dans le but de devenir rééducateur (option G), j'étais loin de penser qu'Elise m'aiderait. »⁶⁶⁷ « En toute conscience du chemin qui me reste à parcourir, ce travail m'a permis de regarder derrière moi, d'observer et d'essayer d'évaluer les différentes étapes de mon cheminement personnel et de formation professionnelle qui reste indissociable de celui des deux enfants avec lesquels j'ai travaillé durant toute cette période dans le cadre d'une mise en situation de pratique rééducative. Ce parcours n'aurait pas été réalisable sans l'accompagnement des rééducatrices d'accueil et des formatrices. »⁶⁶⁸ « Brusquement s'écroulent les repères, encore peu assurés en ce qui concerne les enfants, ou trop bien établis pendant vingt-trois ans d'enseignement en ce qui me concerne. Je n'avais pas la possibilité de me retrancher derrière le groupe classe, aussi difficile qu'il soit de gérer à certains moments; ou encore derrière un programme déterminé et préparé. »⁶⁶⁹ « Dès notre rencontre, ALIEN trouve une parole vraie sur la situation qui nous réunit. J'ai l'impression qu'il ma tout de suite acceptée, qu'il va beaucoup m'aider, lui aussi, dans la découverte de mon nouveau métier en étant demandeur, et en

⁶⁶³ CLARET (Monique), *op. cit.*, p 1.

⁶⁶⁴ VERHOVEN (Josette), *Allo...ne coupez pas*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 19.

⁶⁶⁵ BRUN (Sylvie), *op. cit.*, p 35.

⁶⁶⁶ FARGIER (Muriel), *op. cit.*, 1996, p 35.

⁶⁶⁷ GRENIER (Jean Pierre), *De A à G. Histoires de changer*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 0.

⁶⁶⁸ LOPEZ (Christiane), *op. cit.*, p 1.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p 1.

attente de l'aide éducatrice. »⁶⁷⁰

...et sans éviter des affirmations nouvelles.

Le professionnel n'existe que par l'objet qu'il instaure comme sien et légitime et la relation qu'il établit avec ce dernier. « Plus que la méthode, la technique ou la médiation employées, ce qui caractérise la rééducation est ce qui se joue dans la relation entre le rééducateur et l'enfant. »⁶⁷¹ rappelle Yves de LA MONNERAYE.

Paradoxalement, c'est l'enfant qui fait l'éducateur, le rééducateur aussi. Aider un être, c'est aussi s'aider soi-même :

« Dans notre quête d'identité, j'ai souvent fait des parallèles entre le changement d'Elfa et le mien.[...] Quant à moi, la formation que j'ai suivie cette année doit me permettre d'assumer la rupture entre une pratique enseignante centrée sur les apprentissages et une pratique rééducative centrée sur la personne de l'enfant.[...] Cette rupture révèle qu'un état d'union et de continuité vient de cesser. Le dérèglement provoqué s'accompagne du sentiment intense d'une menace pour l'intégrité de soi et pour la continuité de l'existence subjective. L'expérience de la rupture suppose que celle-ci a pu être éprouvée et élaborée, dans un espace transitionnel « trouvé-crée » qui apportera à l'être humain la continuité de l'existence personnelle. Cet espace permettra la transition entre le moi et le non-moi, entre le dedans (par exemple le groupe d'appartenance) et le dehors (le groupe de réception), entre le passé et l'avenir. »⁶⁷² **« En accompagnant cet enfant dans sa recherche d'identité, j'ai essayé de trouver ma propre identité professionnelle. En le suivant, les innombrables questions qui ont jalonné cette rééducation m'ont donné les moyens d'intégrer cette formation de « rééducateur ». En effet, l'incertitude, le questionnement, ne sont pas des entraves à la compréhension mais plutôt une source d'énergie sans cesse renouvelée. »**⁶⁷³ **« Comment à travers mes propres interrogations sur l'identité, ne pas comprendre les difficultés d'un enfant à établir la sienne. C'est ce parcours à deux qui permettra peut-être que nos identités se construisent pas interactions successives. »**⁶⁷⁴ **« Qui a rééduqué l'autre ? Aurais-je envie de dire tant il est vrai que nous avons cheminé chacun dans la compréhension de nous-même. »**⁶⁷⁵ **« Cette expérience avec V. m'a permis de faire la conquête d'une nouvelle identité professionnelle, de passer d'un état à un autre : instituteur - rééducateur. J'ai commencé mon stage après une vingtaine d'années de pratique**

⁶⁷⁰ TRUCHOT (Michèle), *op. cit.*, p 1.

⁶⁷¹ LA MONNERAYE (Yves), *op. cit.*, p 13.

⁶⁷² AUDIGIER (Geneviève), *op. cit.*, p 31.

⁶⁷³ BONDON (Joëlle), *Suivre afin d'être, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1993, p 32.*

⁶⁷⁴ ETIENNE BOIRON (Chantal), *op. cit.*, non publié, 1994, p 25.

⁶⁷⁵ GRENIER (Jean Pierre), *op. cit.*, p 21.

pédagogique. Le but de mon travail était bien précis : que mes élèves reçoivent un enseignement. Une fois franchie la porte de l'école, l'enfant était élève, c'était comme ça que je l'accueillais et je l'invitais à se cultiver. »⁶⁷⁶ ***« J'avais noté au début de ce dossier que « Tout changement d'un seul élément d'un système fait bouger les autres... ». Je sais, que moi, j'ai changé du moins dans mon identité professionnelle : un peu moins institutrice, un peu plus rééducatrice...M. m'a aidée dans ce passage vers une identité professionnelle et je l'en remercie. »***⁶⁷⁷ ***« Comment Sébastien va-t-il me permettre de découvrir un sens différent aux textes [ceux des R.A.S.E.D.] que j'avais consultés avant de commencer cette année de formation ? »***⁶⁷⁸ ***« Aux côtés de Josée, moi aussi j'ai fait du chemin, moi aussi j'ai essayé de trouver du sens, moi aussi j'ai recherché une nouvelle identité. »***⁶⁷⁹ ***« Pendant un temps j'ai été effrayé par cette idée que je pouvais prendre la place du père. Il m'a fallu du temps pour assumer ma propre place : ni enseignant ni parent. Et puis, peu à peu j'ai compris le rôle symbolique que j'avais à jouer, celui de tiers séparateur, de parent psychique. »***⁶⁸⁰

Le travail avec un enfant est aussi un travail sur soi comme le rappelle Yves de LA MONNERAYE : « Un enfant nous touche toujours transférentiellement là où nous sommes fragiles, c'est pourquoi nous avons tout intérêt à être nous-mêmes solidement amarrés symboliquement à un tiers qui peut nous entendre dans ce que nous avons à dire de notre travail : telle est la fonction, en effet, de ce qu'on appelle contrôle. »⁶⁸¹ Cette particularité du travail rééducatif brouille sa lisibilité institutionnelle⁶⁸² ; le rapprochement avec le thérapeute est opéré sans prudence alors qu'il en serait de même pour les enseignants qui souhaitent approfondir leur connaissance de la relation pédagogique en participant à des groupes de contrôle, de supervision, Balint ou de soutien au soutien⁶⁸³.

La réussite des actions rééducatives est corrélée à la réussite du changement professionnel ; les enjeux sont puissants, d'autant plus que les actes ne sont pas cachés puisqu'ils sont sous le contrôle d'un rééducateur d'accueil et d'un référent responsable d'option :

« En tant que rééducatrice stagiaire, j'ai traversé des moments de doute, d'inquiétude, sur un possible échec de Sylvain qui devenait par ricochet mon propre échec, tout en tenant un cap qui me semblait sérieux alors même que

⁶⁷⁶ MEZINO (Gérard), *op. cit.*, p 32.

⁶⁷⁷ REYMOND-ARSAC (Solange), *op. cit.*, p 29.

⁶⁷⁸ GAYET (Nicole), *A la recherche d'un sens, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 2.*

⁶⁷⁹ POMEL (Simone), *op. cit.*, p 36.

⁶⁸⁰ SYDENIER (Pierre), *op. cit.*, p 29.

⁶⁸¹ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 98.

⁶⁸² Rédacteur M. GOSSOT, *Le fonctionnement des RASED*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale, 1995.

nous empruntons le chemin du jeu. »⁶⁸⁴ « Cette réflexion personnelle me permet de mieux comprendre quelles peuvent être les difficultés d'Isaac à s'établir dans son identité. »⁶⁸⁵

La nécessaire écoute de l'enfant invite le stagiaire rééducateur à un retournement de posture : il doit accompagner l'enfant, il doit être à ses côtés :

« Accompagner quelqu'un, c'est être à ses côtés, là où il se trouve. Accompagner, ce n'est pas réagir, ni intervenir, c'est s'ajuster; ce qui demande une attention permanente à sa propre attitude et notamment une mise en garde contre la fantasme de toute puissance. Accompagner quelqu'un, c'est avoir la conscience qu'il va se passer quelque chose qu'on ne peut pas imaginer d'avance. »⁶⁸⁶

L'écoute du rééducateur reprend les principes des groupes d'analyse de la pratique : « Ecouter le sujet pour lui-même, c'est faire le pari que cela l'aidera à se situer lui-même comme sujet dans sa réalité. »⁶⁸⁷

Si cette posture n'est pas étrangère à tout enseignant qui veut s'enquérir du système de compréhension de l'élève, elle n'est pas généralement prise dans le quotidien tant l'acquisition des contenus est perçue comme urgente. Ici le rééducateur opère une conversion totale puisqu'il devient dépendant de la volonté de l'enfant jusqu'à espérer être « formé » par lui, c'est à dire être désigné comme rééducateur par lui afin d'instaurer une scène rééducative : « Il y a donc à demander à l'enfant s'il veut engager une rééducation et, si oui, il faut clairement lui dire qu'on accepte de l'écouter »⁶⁸⁸. Pour l'anecdote citons la dédicace de D W WINNICOTT qui remerciait ceux qui l'avaient payé pour lui apprendre son métier⁶⁸⁹. J-J GUILLARME⁶⁹⁰ explique que le rééducateur doit apprendre de l'enfant. Il ne saura que ce que cet être singulier voudra lui livrer. L'enfant apprend

⁶⁸³ Extrait de l'article 2 du statut de l'association A.G.S.A.S : « La méthode mise en œuvre est celle dite du "Soutien au Soutien" : elle procède d'une adaptation de la méthode Balint en fonction des besoins spécifiques de formation des personnes travaillant dans les domaines indiqués ci-dessus. Dans ce but, elle se propose : - de soutenir les personnes désireuses d'acquérir un autre regard sur l'exercice de leur profession et les problèmes concrets qu'elles rencontrent du fait de l'hétérogénéité de la population scolaire et du fait de l'évolution de la société dans les domaines familial, social et culturel, - d'apporter à ces personnes des méthodes de réflexion et d'action mises au point au travers du fonctionnement de groupes abordant les problèmes sous le double éclairage de l'expérience pédagogique et de l'expérience psychanalytique, en référence aux concepts et méthodes élaborés par Jacques LEVINE, - de rassembler un corpus de témoignages d'expériences diversifiées et représentatives des populations concernées afin de les théoriser et de les diffuser. »

⁶⁸⁴ DELHAYE (Muriel), *Du rôle d'accompagnateur à celui de médiateur...le cheminement de la formation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 1.*

⁶⁸⁵ PRON (Catherine), *op. cit.*, p 23.

⁶⁸⁶ Le BOUËDEC (Guy), « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté », *Cahiers Binet Simon*, n°655, 1998, pp 53 à 64.

⁶⁸⁷ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 186.

⁶⁸⁸ .Ibid., p 198.

l'écoute au rééducateur. Cette écoute n'est pas passive et compassionnelle, elle a pour but de créer les conditions nécessaires à la mise en place d'un projet rééducatif. Elle est condition et moyen pour la suite. Il serait appréciable que tout enseignant s'imprègne de cette nécessité de respect de l'enfant, sans cela, l'enfant n'est qu'un objet, soit d'étude soit de production.

Un fantasme de renaissance : le nouveau métier fait renaître.

Le nouveau métier nécessite des réaménagements psychiques dont leurs profondeurs ne sont pas prévisibles ; les métaphores possibles sont celles de la maison (la centration est sur l'environnement), et de la peau ou le vêtement (la centration est sur soi-même car un risque de mort a été ressenti) :

« J'avais maintenant obtenu le stage, et confrontée aujourd'hui à cette première expérience de pratique professionnelle, je me sentais tout à la fois impatiente et désarmée devant ce qui m'attendait; j'avais avec moi mon vécu d'institutrice spécialisée, mais je savais qu'il fallait que je me désadapte peu à peu pour me glisser dans cette « nouvelle peau », celle de rééducatrice. »⁶⁹¹ « Je me trouvais donc au seuil de la maison: pour instaurer une relation d'aide il me fallait prendre le risque d'en franchir ce seuil; pour devenir rééducatrice, il me fallait prendre aussi le risque d'en franchir un autre, celui d'une nouvelle identité professionnelle. »⁶⁹² « J'avais maintenant obtenu le stage, et confrontée aujourd'hui à cette première expérience de pratique professionnelle, je me sentais tout à la fois impatiente et désarmée devant ce qui m'attendait; j'avais avec moi mon vécu d'institutrice spécialisée, mais je savais qu'il fallait que je me désadapte peu à peu pour me glisser dans cette "nouvelle peau", celle de rééducatrice. »⁶⁹³ . « J'ai pris conscience que moi aussi j'ai quelque chose à lâcher, que je n'ai pas encore franchi le pas qui rend le retour en arrière impossible, comme le nageur atteignant le milieu de la rivière. Si je veux vraiment me destiner à aider des enfants, je dois accepter aussi de me transformer, d'abandonner les "mues" pour être plus disponible et plus vivant. Concrètement, cela veut dire que je sois inconditionnellement vrai et disponible durant la séance. Que mes ressentis, interrogations, hypothèses soient le thème de l'après-séance. »⁶⁹⁴

Les notions de fonction et de rôle sont perçues dans un premier temps comme une

⁶⁸⁹ Bien sûr, la citation exacte doit être comprise au second degré en ce qui concerne le sens du mot « payé » : « A mes patients qui ont payé pour m'instruire ». Bien entendu, au delà du coût financier des consultations, les patients ont du investir la relation thérapeutique avec le psychanalyste et cela leur a « coûté » psychologiquement.

⁶⁹⁰ GUILLARME (Jean-Jacques), Education et rééducation psychomotrices, Paris, Sermap - Hatier, 1982.

⁶⁹¹ DIZIER (Isabelle), La rééducation de MALKO, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1992, p 1.

⁶⁹² MALYCHA (Fabienne), Comme une maison abandonnée, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1996, p 1.

⁶⁹³ DIZIER (Isabelle), *op.cit.*, p 1.

contrainte et une limite. La peau de l'anatomiste est ce qui délimite et qui permet les échanges. La peau protège aussi. Elle est contenante et communicative. Dans le concept du moi-peau de Didier ANZIEU, il s'agit de l'enveloppe psychique du sujet du « [...] lien psychanalytique au corps [qui] est d'ordre symbolique et non analogique. »⁶⁹⁵. Le moi-peau est aussi un espace : « L'enveloppe psychique pourrait se comparer à un champ de forces, tel celui développé autour d'un aimant, qui organise en des formes précises, selon les lignes de force, la limaille environnante »⁶⁹⁶. Didier ANZIEU⁶⁹⁷ décline plusieurs fonctions à ce moi-peau : maintenance du psychisme, conteneur, pare-excitation, individuation, intersensorialité, soutien de l'excitation sensorielle, recharge libidinale, inscription des traces sensorielles tactiles et d'autodestruction.

Cette nouvelle peau professionnelle n'invalide pas les antérieures, ne les détruit pas. Les repères nouveaux sont à reconstruire. Les métaphores de la peau ou du vêtement rappellent le rapport intime entre identité personnelle et identité professionnelle :

« En commençant cette formation, j'ai laissé mon costume "d'insti" au portemanteau. Ça fait du bien de changer d'habit et je choisissais les textures les plus souples pour ne pas être gênée aux entournures. Cela convenait tout à fait pour les prises de recul et les mouvements giratoires. Plus j'avançais dans la formation, plus j'éprouvais la nécessité d'enlever des épaisseurs. Parfois elles tombaient malgré moi, l'une après l'autre. A certains moments, je me suis demandée si je trouverais quelque chose pour me couvrir. Je n'avais pas toujours bien chaud. [...] Quand à mon costume "d'insti", c'est à croire qu'il sort du teinturier. Je ne veux pas m'en séparer (à la rigueur le prêter) mais je le conserverai comme tous les autres. »⁶⁹⁸.

Cette métaphore est à mettre en lien avec la définition lapidaire que donnait Jacques LACAN du Moi : « [...] la superposition des différents manteaux empruntés à ce que j'appellerai le bric-à-brac de son magasin d'accessoires »⁶⁹⁹.

« Au risque de l'oubli... Oui, il fallait quitter un lieu, un rôle, pour partir à la découverte d'un autre, accepter de perdre des repères pour en gagner de nouveaux »⁷⁰⁰.

...mais comporte des délimitations.

⁶⁹⁴ GRENIER (Jean Pierre), *op. cit.*, p 19.

⁶⁹⁵ HOUZEL (D) in ANZIEU (D), « Les enveloppes psychiques », BORDAS DUNOD, Paris, 1987, p 39

⁶⁹⁶ HOUZEL (D), *op. cit.*, p 40.

⁶⁹⁷ ANZIEU (D), *op. cit.*, p 51.

⁶⁹⁸ VIEL (Nathalie), Un cheminement difficile, *Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 22.*

⁶⁹⁹ LACAN (Jacques), « Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse », in Le séminaire. Livre II, Paris, Le Seuil, 1978, p 187 ; cité par HOUZEL (D), *op. cit.*, p 36.

⁷⁰⁰ FIAULT (Noëlle), Moi et le jeu, *Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 1.*

Tout professionnel a comme premier devoir de définir et délimiter sa fonction, son territoire et ses limites. La mise à nue, pour utile qu'elle soit, rencontre la toute-puissance. Le stagiaire C.A.P.S.A.I.S. doit, tout à la fois, rompre avec son ancien métier qu'il maîtrisait, et tracer les frontières d'un nouveau qu'il ne fait que découvrir. Ce cloisonnement nécessaire à la constitution de son identité lui permet de mettre à jour les confusions. Il n'est pas exclu que cette exigence ne révèle pas une inquiétude quant à sa reconnaissance professionnelle :

« Un autre aspect qui ne me semble pas très positif, c'est l'amalgame que peut faire l'enfant entre le rôle d'enseignant et celui de rééducateur et aussi ne plus sentir les limites de l'aide privilégiée qui lui est donnée en rééducation. »⁷⁰¹ .

La réflexion sur la problématique de l'enfant renvoie le rééducateur à s'interroger sur la sienne lors de son temps de formation. Le travail rééducatif se double d'un travail intime. L'acquisition d'une identité suppose une séparation de la précédente et un temps réservé à la réflexion personnelle. Ce temps de séparation est manifeste lorsqu'il révèle une rupture, une béance pendant ce temps intermédiaire. La formation nouvelle de rééducateur déforme avant de former. Le stagiaire vit une mutation concomitante à l'abandon de sa formation. L'acquisition de la nouvelle identité ne s'effectue pas en empruntant une rampe en pente douce avec franchissement d'étapes pré-établies mais résulte de ruptures, résultats de prise de conscience, preuves d'un processus en cours. Il faut avouer que ces prises de conscience effraient certains par les révélations mises à jour. Ce changement de forme peut relève d'un phénomène sans que l'identité change : HERACLITE avait déjà formulé cette métaphore en expliquant que le changement est phénoménal sans que l'unité de l'être change ; la personne était assimilée à un fleuve identique de sa source à l'embouchure mais toujours changeant dans son déplacement (cette métaphore a été reprise par Hermann HESSE dans le célèbre roman Siddhârta) :

« Je vais parler à présent, du moment, qui m'apparaît être le basculement de ma profession d'institutrice vers celle de rééducatrice. Si avec Rémi il devait y avoir séparation, il y avait aussi la mienne propre, d'avec mon passé professionnel. Il était remarquable, que le sujet de mon travail, puisse se mettre en parallèle avec ma propre démarche formative. La relation avec Rémi, l'attitude de recherche et de questionnements sur ses difficultés, me mettaient face à mes propres questions. "Je me déformais en me formant", en acceptant d'être malléable, de me prêter à ...une formation exigeante, dérangeante parfois. »⁷⁰² « J'ai choisi de travailler ce dossier, au croisement de deux axes : [...] Celui de l'évolution personnelle, jalonnée par mes interrogations sur la notion de présence dans la relation d'aide, sur celle de l'engagement et des limites, sur les concepts de vie et de mort omniprésents au cours de ce suivi rééducatif. »⁷⁰³

René KAËS avait problématisé cette ambiguïté vécu lors du changement identitaire :

« Le dilemme auquel se trouve confronté le sujet en formation peut apparaître

⁷⁰¹ CLARET (Monique), *op. cit.*, p 1.

⁷⁰² FIAULT (Noëlle), *op. cit.*, p 29.

⁷⁰³ FIORENZANO (Jacqueline), *Il était une fois.... Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 2.*

ainsi : ou bien renoncer à cet idéal pour n'être pas encore davantage déformé, # mais c'est maintenir le moi défaillant ; ou bien maintenir la visée de cet idéal pour y conformer l'image de soi défaillant, # mais c'est rencontrer inévitablement la déception et l'attaque. Dans les deux cas, c'est la pulsion de mort qui triomphe, en rapport étroit avec l'idéalisation narcissique. »⁷⁰⁴ .

La résolution, ou au moins la possibilité de résolution, empruntent une voie difficile ouverte par René KAËS : « L'issue de ce dilemme passe par le travail de la désillusion, et donc par la capacité de l'être en formation d'établir dans la relation formative un champ de l'illusion. Le corollaire de ce processus concerne la capacité du formateur de maintenir une situation formative dans laquelle ce travail puisse s'effectuer. »⁷⁰⁵

L'accompagnement du stagiaire par le formateur est décrit plus loin (Cf. « l'acquisition de la nouvelle identité n'est pas une activité solitaire »). Ce conflit psychologique se double d'un conflit socio-culturel : « Le second type de conflit est d'ordre socio-culturel : se former c'est perdre un code social et relationnel, souvent une appartenance de groupe pour tenter d'en acquérir un autre supposé plus adéquat. »⁷⁰⁶

« Venir en stage c'est déjà perdre tous les points de repères professionnels, rompre avec le "conservatisme" de l'existence, c'est perdre la reconnaissance pour risquer une aventure où tout est projet, incertain, tâtonnement. Cette désinstallation a provoqué en moi l'angoisse, l'inquiétude face au changement. J'ai eu l'impression que tout était à refaire. En me réfugiant dans le choix d'une rééducation fonctionnelle je me défendais contre les risques d'une mutation déstabilisante. Mais la richesse de la relation duelle avec V. a été le moteur de l'évolution vers une identité professionnelle nouvelle et petit à petit j'ai laissé mon ancienne assise, je me suis détaché de mon état précédent, assez difficilement quand même : tentation de changement de lieu de stage, de laisser tomber la rééducation commencée, entretien des contacts avec mes collègues de l'école d'origine. »⁷⁰⁷ « La rédaction de ce dossier m'a permis de découvrir d'autres parallèles entre le cheminement de Sébastien et le mien : il était dans l'illusion, je l'ai été aussi parfois quand je recherchais le sens de la rééducation seulement dans des textes. J'espère que la désillusion permettra à Sébastien de se construire des bases qui lui ouvriront les portes de la culture. En ce qui me concerne, je pense qu'elle me permet de construire ma nouvelle identité. »⁷⁰⁸

L'identité du rééducateur s'articule autour d'une relation nouvelle pour un enseignant : la relation à deux.

La pratique de la relation à deux, en face à face lors des séances, perturbe les cadres de

⁷⁰⁴ KAËS René, *Fantasme et formation*, éd. BORDAS, Paris, 1984, p 73.

⁷⁰⁵ Ibid., p 73.

⁷⁰⁶ KAËS (R), op. cit., p 74.

⁷⁰⁷ MEZINO (Gérard), op. cit., p 34.

⁷⁰⁸ GAYET (Nicole), op. cit. p 27.

pensée de l'enseignant. Incorrectement, elle est nommée « duelle ». Les rééducateurs doivent apprendre à instaurer un tiers afin de ne pas être absorbés par les effets de cette relation : le cadre rééducatif sera le tiers.

« J'ai choisi de travailler ce dossier, au croisement de deux axes : celui de mon évolution professionnelle, avec la nécessité de quitter la situation familière de gestion d'un groupe # classe pour aborder un domaine inhabituel ; celui de la relation duelle. J'ai dû construire peu à peu ce qu'elle représentait, quel rôle j'avais à y jouer, quels moyens je pouvais utiliser face à un enfant en difficulté à l'école [...] »⁷⁰⁹ « En tant qu'institutrice, je travaillais seule face à trente élèves. C'est un réel changement de travailler avec d'autres sur un même enfant. Cette nouvelle approche me demande d'être claire dans mon rôle et de me différencier par rapport à mes partenaires : ce n'est pas moi l'institutrice, et je ne suis pas là comme un parent, deux rôles qui me sont familiers. Je dois me définir dans ma nouvelle identité : une identité de tiers, une identité de médiateur...une identité dont j'ai conscience mais qui est encore à affirmer. »⁷¹⁰ « Cette relation de face à face est aussi nouvelle pour lui que pour moi. Ce premier contact m'impressionne autant que lui. En tant qu'enseignante, je suis plus habituée à m'adresser à un groupe qu'à un élève seul. D'autre part, je dois rompre avec mes attitudes aux objectifs pédagogiques et savoir attendre qu'une confiance s'instaure entre lui et moi pour qu'il mette en scène sa problématique. »⁷¹¹ « J'ai ressenti que la relation duelle avec un enfant n'est pas quelque chose de simple. Elle est souvent plus impliquante que celle de l'enseignant dans le groupe [...].Elle ne permet pas de fuir ou d'esquiver. »⁷¹² « [la recherche en filiation] Pour moi, rééducateur en formation, c'était me construire, à partir de sources et expériences différentes, une nouvelle identité professionnelle en définissant positivement une éthique. C'était quitter la maîtrise et faire confiance à l'autre, lui reconnaître sa liberté : un place de sujet. C'est cette éthique qui a pu me permettre d'envisager de sortir des différentes relations duelles et de tenter d'instaurer avec l'autre (l'école, l'enseignant, le réseau, les parents, l'enfant) une relation triangulaire. Quitter la maîtrise et accepter d'attendre. »⁷¹³ « Que reste-t-il à faire pour éviter trop de projections sur les enfants, néfastes au travail. En effet, si la situation devient fusionnelle, les problématiques s'entremêlent : les acteurs sont-ils eux-mêmes ou objets d'un perpétuel recommencement sous une forme ou une autre ? J'ai pu moi-même cerner ainsi les points sur lesquels il me reste à travailler ou sur lesquels je suis particulièrement sensible pour éviter de me projeter sur l'autre.

⁷⁰⁹ FIORENZANO (Jacqueline), op. cit., p 2.

⁷¹⁰ PRON (Catherine), op. cit., 1993, p 2.

⁷¹¹ LIOURE (Françoise), op. cit., p 7.

⁷¹² GUETTET (Bernard), Avec Anthony "Est-ce bien de grandir ?", Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 24

⁷¹³ KRIVOZOUB (Pierre), Pour être deux...il faut être trois, ?, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1998, p 36.

Sinon je serais tentée d'appliquer à F. les remèdes, que plus jeune, j'aurais souhaités pour moi-même. »⁷¹⁴

Mais l'enseignant reste le père du rééducateur.

Devenir rééducateur suppose, au préalable, une maîtrise pédagogique et didactique chez l'enseignant. La pratique rééducative n'est pas en lévitation dans la pratique scolaire, elle poursuit, au moins fantasmatiquement, l'action enseignante :

« A ce moment de ma formation, j'ai le sentiment que mon attitude pour aider Jules est fonction de ma situation de stagiaire et que mon vécu professionnel d'instituteur n'est pas loin. »⁷¹⁵

Il semble exclus qu'un professionnel ne disposant pas de ce vécu d'enseignant puisse poursuivre l'action engagée en classe. Si le stagiaire dispose de compétences avant de débiter sa formation, il n'est pas certain quelles soient utiles dans la nouvelle profession. Sauf à être mise à distance, afin de rendre authentique la rééducation.

« Au bout de quelques bonnes années d'enseignement, j'avais acquis, je crois, une compétence dans ma profession qui me donnait l'assurance d'un savoir, d'une expérience. Au jour de la séance, je n'étais plus maître(esse) du jeu. Je me voyais dans Rémi : la tête dans la bassine, à la pêche de nouveaux objets ! »⁷¹⁶

Les identités en conflit : celle du rééducateur avec celle de l'enseignant

Le partenariat enseignant – rééducateur, pour autant nécessaire qu'il soit, ne garantit qu'une concorde de principe. La différence des points de vue et des missions suscite une rivalité expliquée en grande partie par deux arguments : les deux partenaires partagent la même origine (un reproche est souvent exprimé par les enseignants en classe qui arguent de la relation individuelle avec l'élève en sous entendant que tout est facilité dans le rapport à deux) et la même mission – l'entrée dans les apprentissages (bien que le rééducateur n'ait pas à mettre en œuvre l'enseignement des disciplines scolaires) :

« A l'issue de cette rencontre, je prends conscience d'une légère rivalité, discrètement exprimée par la maîtresse : "Avec toi, il n'a pas toutes ces difficultés..." »⁷¹⁷ . ***« L'emploi de ce terme d'éducabilité, dans un dossier axé sur la rééducation, posait le problème du rapport entre l'éducation et la rééducation. Il évoquait l'ambiguïté de la position du rééducateur. A travers ce mot, le domaine pédagogique voisinait avec le champ de la rééducation, mon identité de pédagogue avec celle de rééducateur. Je me trouvais confronté à leur proximité et à leur différence. »***⁷¹⁸ ***« La position du rééducateur est parfois inconfortable car au delà du symptôme de l'enfant, il va essayer d'interroger la relation maître /***

⁷¹⁴ MOUSSUS (Aleth), *op. cit.*, p 1.

⁷¹⁵ POINSARD (Gérard), *op. cit.*, p 13.

⁷¹⁶ FIAULT (Noëlle), *op. cit.*, p 30.

⁷¹⁷ HERAUD (Marie-Claude), *Histoire d'une rééducation, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1992, p 27.*

élève et aider le maître à exprimer ce qu'il ressent, à verbaliser pourquoi cet élève le déstabilise. »⁷¹⁹ « A l'issue de cette rencontre, je prends conscience d'une légère rivalité, discrètement exprimée par la maîtresse : "Avec toi, il n'a pas toutes ces difficultés..." »⁷²⁰

Il est fort probable que la rivalité entre les professionnels puise aussi sa source dans la concurrence d'influences sur l'élève que chacun espère ou fantasme. Ce fantasme de formation a été décrit par René KAËS : « Le désir du formateur est le moteur du travail et du plaisir éprouvé dans ce travail : désir que l'autre développe ses capacités de vie optimales. Tel est le sens de l'effet Pygmalion. »⁷²¹ . Si l'enseignant médiatise son désir de formation par les matières enseignées, le rééducateur doit créer un cadre, installer des situations et proposer des objets intermédiaires pour que la relation évite le piège de la psychothérapie. Les deux professionnels portent le même fantasme mais l'expriment dans des cadres différents. La concurrence provient de cette communauté. Il n'est pas définitif qu'elle soit négative. Le reconnaissance et le bénéfice de la complémentarité reste encore à promouvoir.

La définition de l'identité professionnelle reste une tâche difficile et complexe. Le premier mouvement est de se différencier par la négative. Il est certain que cette approche n'est pas un gage de compréhension pour l'interlocuteur. Hélas, ce premier temps est nécessaire pour se séparer de son identité précédente. Encore une fois, c'est le rapport à l'enfant qui exige ces précisions :

« C'est en essayant de clarifier mon rôle, d'explicitier ma fonction auprès de Jérôme, de sa maman, de son institutrice que j'ai pu ensuite parler de mon métier en termes positifs et compréhensifs. Au début, je faisais un peu comme Jérôme : je ne suis pas ...psychologue, « je ne fais pas de l'orthophonie », « je ne fais pas de la gymnastique »...définitions en négatif ! »⁷²²

L'acquisition d'une nouvelle identité n'est pas une activité solitaire et retournée sur soi-même.

Elle procède d'un travail à mener avec un pair, miroir de ses doutes et support permettant les progrès. Le rôle du formateur surgit ici comme un passeur nécessaire. Ce n'est pas lui qui est à imiter mais ses capacités, révélées par les échanges. Il oriente le regard sur les obstacles qui ne sont pas reconnus, il fait advenir cette identité nouvelle comme un éducateur travaille à l'éveil de son élève : il élève le stagiaire comme le rééducateur élève l'enfant :

⁷¹⁸ TEYBER (Serge), *Le pari d'éducabilité. Des ruptures à la continuité, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1995, p 1.*

⁷¹⁹ BRUN (Sylvie), *op. cit.*, p 6.

⁷²⁰ HERAUD (Marie-Claude), *op. cit.*, p 27.

⁷²¹ KAËS (René), *op. cit.*, p 72

⁷²² FIORENZANO (Jacqueline), *op. cit.*, p 9.

« Par sa capacité à accepter l'enfant « tel qu'il est » et à respecter ses silences, ses choix, ses réalisations, elle [la formatrice d'accueil] m'a donné à voir l'activité contenue dans cette passivité, c'est à dire ne rien faire "à tout prix" mais laisser à l'enfant la possibilité d'exprimer quelque chose de sa vie intérieure, de ses propres joies, de ses souffrances. »⁷²³ « Au cours de cette année de formation, j'ai connu l'incertitude, le doute, la peur, le manque d'estime de soi. Ils auraient pu constituer un obstacle insurmontable si je n'avais pas été encouragée par ma rééducatrice d'accueil et la formatrice de l'IUFM et soutenue par mes collègues. Ces sentiments faisaient écho avec ceux que je sentais poindre en Ella. »⁷²⁴ « Un dialogue, une écoute réciproque se sont instaurés avec la rééducatrice qui m'a accueillie. Ces entretiens m'ont permis de me situer dans une démarche où j'apprends ce nouveau métier en faisant des liens entre les lectures et l'acte même de la rééducation. »⁷²⁵ « Etre élève est difficile, tout comme l'est le métier de rééducateur, car il faut se forger une identité dans la réflexion, l'analyse et le retour permanent sur soi, dans la confrontation de ce que livre l'enfant de lui-même et de ce qui a été touché en nous. Ce mouvement qui ne s'arrête jamais est la garantie d'un bon épanouissement dans ce métier. »⁷²⁶

Une identité professionnelle fondée sur des originalités et des qualités propres

L'identité professionnelle du rééducateur fait référence à une attitude originale chez l'enseignant : la non-maîtrise revendiquée : « L'intérêt, c'est l'écart introduit par rapport à la situation pédagogique traditionnelle. La difficulté réside en ce que l'on suit pas à pas l'enfant plus qu'on le précède : on n'exerce aucune maîtrise sur la situation. »⁷²⁷ Il en est de même pour la non-directivité :

« Difficile à accepter aussi la non-directivité avec laquelle en tant qu'instituteur nous ne sommes pas familiers. »⁷²⁸ « Changer d'identité professionnelle peut paraître simple à première vue, mais aujourd'hui je me rends compte que cela a été un peu moins facile qu'il n'y paraissait. Il faut renoncer à tout comprendre, à tout maîtriser, à ne rien oublier; à bien faire... En début de rééducation, je me torturais l'esprit en me demandant ce que j'avais le droit de faire, ce que je ne devais pas faire ou dire. Aujourd'hui je sais qu'il s'agit avant tout d'analyser mes ressentis, de repérer mes comportements et de me questionner sur ce qui a été touché en moi. »⁷²⁹ « Lorsque j'étais institutrice, mon rapport à l'enfant était celui de la maîtrise implicite ou explicite. Dans les séances de rééducation, le jeu de

⁷²³ FIORENZANO (Jacqueline), op. cit., p 5.

⁷²⁴ DUMAS (Régine), op. cit., p 1.

⁷²⁵ MICOLOD (Catherine), op. cit., p 31.

⁷²⁶ ROG (Jean-Louis), *La reprise ou comment restaurer l'estime de soi*, 1998, p 32.

⁷²⁷ LA MONNERAYE (Yves de), op. cit., p 23.

⁷²⁸ BRUN (Sylvie), op. cit., p 36.

maîtrise s'établit de façon alternée, imprévisible, surprenante. Je m'aperçus alors que je ne possédais plus le code pour gérer ces situations inconfortables. »⁷³⁰

Cette non-maîtrise s'exprime par un refus du savoir total, de la toute puissance ; celle qui enferme et condamne dans le même temps ceux que l'on souhaite aider.

« Dans les entretiens avec les familles, le rééducateur ne se situe pas dans le « tout#savoir ». Il ne place pas les parents dans l'obligation de tout dire. Les silences sont accueillis et respectés. L'objectif est qu'ils comprennent l'intérêt du travail rééducatif et qu'ils soient désireux de revenir. »⁷³¹ **« En début de rééducation, j'éprouvais des difficultés en me posant sans cesse la question de ce que je pouvais m'autoriser à mettre en œuvre ou de ce que je ne devais pas faire ou dire. Aujourd'hui, je comprends qu'en priorité, il s'agit de bien repérer, analyser mes attitudes, réfléchir sur ce qui se passe en moi et sur ce qui me touche. C'est aussi renoncer à vouloir tout comprendre, tout savoir en imaginant que tout se joue dans la transparence. »**⁷³² **« Ce qui me semble difficile, c'est d'avoir cette capacité d'adaptation à chaque enfant ayant des problèmes différents, tout en préservant sa spontanéité, sa capacité d'empathie, son indestructibilité; c'est avoir un rôle de contenant (pôle maternel) pour certains, de conteneur structurant (pôle paternel) pour d'autres. »**⁷³³ **« Pour conclure ce travail, il me semble important de consacrer quelques lignes à mon évolution personnelle. Cela a été possible grâce au temps de formation théorique et aux deux rééducations dans le cadre de la pratique professionnelle. Il a fallu tout d'abord accepter le changement d'identité professionnelle; cela peut paraître simple à première vue mais aujourd'hui, je me rends compte que cela a été un peu moins facile qu'il n'y semblait. Par exemple, il s'agit de renoncer à la volonté de tout comprendre, de ne rien oublier; j'évoquerais ma tentation de trouver une méthode comme l'enregistrement ou la prise de notes pendant la séance. N'étais-ce pas ce désir de maîtriser une situation, de bien faire ? A ce propos, quand je parle de bien ou de mal cela ne renvoie-t-il pas au faux ou au juste de l'ancienne écolière ? »**⁷³⁴ **« Alors, au cours de ce voyage [la rééducation] , j'ai dû abandonner l'idée de "toute puissance" que me conférait le rôle de maître, oser vivre l'insécurité pénible mais créatrice, approcher d'un peu plus près l'humilité et l'authenticité. C'est une œuvre sans fin qui conduit du paraître à l'être. »**⁷³⁵

⁷²⁹ RENAULT (Monique), op. cit., p 39.

⁷³⁰ BLANC (Nicole), op. cit., p 2.

⁷³¹ BOUARD (Alain), op. cit., p 5.

⁷³² Ibid., p 34

⁷³³ FILIBERTO (Christian), op. cit., p 31.

⁷³⁴ TERGNY (Nadia), Un nom sans père, un père sans nom., Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1994, p 29.

⁷³⁵ DROUHET (Jean-Michel), op. cit., p 4.

S'il est loisible au rééducateur d'accéder à un grand nombre d'informations, il lui faut ménager une réserve afin de garder la distance nécessaire à l'exercice de sa fonction. Il ne s'agit pas de secrets mais d'une condition de l'exercice de sa fonction de médiateur. Cette distance est partagée avec tout éducateur :

« Il n'en demeure pas moins que ce qui caractérise fondamentalement l'attitude de l'enseignant, c'est d'être à distance raisonnable de l'élève et non de le tenir par la main, car c'est la condition indispensable pour qu'il puisse faire lui-même le chemin d'apprendre. »⁷³⁶ **« Les moyens pédagogiques doivent toujours venir au service du maintien de cette distance entre l'élève et le maître, qu'implique la parole. »**⁷³⁷

Faire usage de la parole est la garantie d'une distance maintenue ; ce n'est que dans la fusion qu'elle est inutile et dangereuse :

« Je pense que le rééducateur doit respecter ce que chacun donne à voir et à entendre, tout en mettant entre parenthèses différentes informations pour rester à l'écoute du sujet et ne pas se laisser gagner pas les inquiétudes de l'environnement. »⁷³⁸

L'identité professionnelle du rééducateur se situe à un carrefour, elle est intermédiaire, elle est paradoxale. Elle se situe dans un entre-deux.

Si l'inconfort est de mise, sa situation stratégique lui permet d'assister ou de participer au fonctionnement institutionnel de l'école. Il est en position de savoir sans être pris dans la passion des conflits ; le danger résiderait dans la divulgation des dysfonctionnements observés.

« Le rééducateur a une place paradoxale, à la fois dans l'école et hors de l'école. Il est un instituteur spécialisé qui travaille au sein de l'école pour le devenir de l'élève. Mais il n'est pas dans l'école au même titre que ses collègues chargés de classe. Par le fait qu'il n'est pas « chargé de classe », le rééducateur peut prendre du recul par rapport à la difficulté d'un élève. »⁷³⁹ **« Le rééducateur est dans le système et en dehors, ce qui facilite la compréhension et l'action. Il est moins intriqué dans des relations quotidiennes avec l'enfant que l'est son collègue de la classe. Ce qui lui permet de prendre du recul par rapport à la situation. »**⁷⁴⁰ **« En cette fin de formation, la rééducation m'apparaît bien comme un lieu de passage, un entre-deux dans l'école. Je suis dans l'école, je n'utilise pas les outils de l'école. C'est un temps hors du temps scolaire : un temps fait d'écoute, de patience, de disponibilité afin que par notre présence, l'enfant puisse découvrir,**

⁷³⁶ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 19.

⁷³⁷ *Ibid.*, p 20.

⁷³⁸ TABOUNTCHIKOFF (Jocelyne), *op. cit.*, p 28.

⁷³⁹ POMMIER (Jean-Luc), *Méchante ! La rééducation, une solution pour la prévention de la violence à l'école*, Mémoire professionnel C.A.P.S.A.I.S. option G, non publié, 1997, p 3.

⁷⁴⁰ *Ibid.*, p 38.

inventer son propre chemin pour devenir élève. »⁷⁴¹ « En effet, au cours de cette année de formation, je me suis sentie personnellement fortement sensibilisée aux notions « d'aire intermédiaire », « d'espace transitionnel », de « zone de proximité ou d'empiètement », « d'ajustement », « d'accordage dans une relation », que développaient les apports théoriques, autant « d'entre-deux » que j'ai pris plaisir à laisser entrer en résonance, pour en comprendre l'importance. Peut-être ces termes trouvaient-ils en moi un terrain favorable, en écho à ma propre identité, entre « orient » par mes racines, et « occident » par ma naissance ? »⁷⁴² « Le rééducateur est comme un passeur. Passeur d'une rive à l'autre, de la rive de l'expression d'une souffrance à celle de l'expression. »⁷⁴³

Le rééducateur est un enseignant qui aide.

L'aide n'est pas concentrée (restreinte) sur les savoirs mais s'adresse à l'enfant dans sa totalité, dans sa globalité. « Maintenir l'aide à l'« enfant » élève » dans l'institution scolaire, c'est simplement affirmer le « droit à la difficulté, au dysfonctionnement », pour un sujet normal ou en devenir. »⁷⁴⁴. Nous avons déjà différencié théoriquement ses deux formes : « Disons pour simplifier que l'on trouve deux sortes d'aides que l'on peut appeler rééducatives : une forme de rééducation dite « relationnelle », centrée sur l'aide à symboliser, à « parler » au sens fort, avec tout ce que cela implique, et une ou des formes de rééducation dites « fonctionnelles », centrées sur la compréhension de la manière dont on apprend et dont on se bloque. »⁷⁴⁵

« En partageant un peu de cette histoire d'une rééducation dans laquelle j'ai cherché à allier la dimension créative avec la dimension professionnelle, j'espère avoir communiqué ce qui fonde mon identité de rééducatrice : aider, accompagner l'enfant dans "la restauration du désir d'apprendre et de l'estime de soi" ainsi que le signifie la circulaire sur la mise en place et l'organisation des réseaux. »⁷⁴⁶ « La particularité du rééducateur de servir de point d'appui vivant pour l'enfant a été l'aspect le plus pour moi à intégrer. Ce positionnement nouveau impliquant une participation active m'a enthousiasmée, en même temps qu'il m'a montré me limites. »⁷⁴⁷

Cette aide prouve sa réussite en disparaissant. L'ingratitude est de règle lorsque l'on aide, le principe de non-réciprocité s'impose. Emmanuel LEVINAS⁷⁴⁸ rappelle que selon ce

⁷⁴¹ ARPINO-GIRERD (Françoise), *op. cit.*, p 19.

⁷⁴² PLANET (Astrig), *op. cit.*, p 1.

⁷⁴³ SIMON LECONTE (Jacqueline), *op. cit.*, p 29.

⁷⁴⁴ LA MONNERAYE (Yves de), *op. cit.*, p 28.

⁷⁴⁵ Ibid., p 83.

⁷⁴⁶ FIORENZANO (Jacqueline), *op. cit.*, p 23.

⁷⁴⁷ DE LUNA Florence, *op. cit.*, p 23.

principe, on est responsable d'autrui et l'on doit persévérer en ce sens. Nous ne pouvons nous cacher derrière les défaillances de l'autre pour ne pas faire. Les devoirs l'emportent sur les droits.

« Sa tâche est d'aider l'enfant perdu, son destin est de disparaître lorsque l'élève est retrouvé. »⁷⁴⁹

Le piège du conflit identitaire, rééducateur ou thérapeute : des qualités communes à des identités différentes.

La situation d'entre-deux du rééducateur lui impose une articulation entre des champs proches mais néanmoins distincts : rééducation et psychothérapie. Tout emprunt fait courir le risque de la confusion. De même, le refus de courir ce risque tarirait la rééducation comme nous l'avons montré en première partie.

« [...]si le rééducateur se doit d'avoir des connaissances pour analyser les situations vécues et nourrir sa réflexion afin d'être clair et juste quant à sa présence et son travail avec l'enfant, il n'est pas psychothérapeute. »⁷⁵⁰ **« Je ne suis pas psychothérapeute. Même si j'utilise dans mon travail différents outils (psychanalyse, théories de la communication, théorie systémique, théorie des apprentissages), je ne travaille que dans le réel et le présent de l'enfant. Les notions d'empathie, d'attention flottante, d'écoute bienveillante sont très utiles dans la relation avec l'enfant mais en aucun cas ces outils ne me servent à communiquer au niveau de l'inconscient. Si je donne mon sentiment devant un acte que je crois porteur d'une symbolique, cela reste dans le registre de la communication : ce n'est ni une interprétation, ni une vérité que je révèle à Rémi. Je lui renvoie une image qui correspond à l'effet que m'a fait une des ses actions. Je « prête » à Rémi ma pensée et mon langage pour qu'il ait un autre regard sur elles. Il peut ainsi faire des liens entre des pensées et des actions, liens symboliques qui n'avaient pas forcément accès au registre du langage. »**⁷⁵¹ **« La théorie psychanalytique est un outil parmi d'autres qui permet au rééducateur de comprendre « ce qui se passe » mais son action est celle d'un médiateur et non celle d'un thérapeute. »**⁷⁵² **« Lors du récit de cette entrevue par la rééducatrice, s'est posée à moi la question des qualités du rééducateur : la bienveillance et notamment l'empathie, consistant à entendre l'émotion de son interlocuteur, sans en être affecté toutefois. »**⁷⁵³

Au delà l'enquête qui a recueilli la parole des rééducateurs et les mémoires

⁷⁴⁸ LEVINAS (Emmanuel), *Ethique et infini*, Paris, Fayard, (Poche □ biblio □ essais), 1982.

⁷⁴⁹ ROLET-SCHEURER (Lydie), *op. cit.*, p 41.

⁷⁵⁰ ROUVRAY (Sarah), *op. cit.*, 1996, p 30.

⁷⁵¹ FORCOLIN (Alain), *op. cit.*, p 34.

⁷⁵² JOHANNET (Marc), *op. cit.*, p 17.

⁷⁵³ HERAUD (Marie-Claude), *op. cit.*, p 9.

professionnels qui a mis en valeur leur attention à la problématique identitaire, le parcours des écrits du corps professionnel permet de mesurer la cohérence de leur réflexion.

L'identité professionnelle dans les écrits du corps. La représentation issue de la revue « Envie d'école » de la F.N.A.R.E.N.

La consultation systématique de la revue « Envie d'école » permet de tracer les grandes lignes de la représentation des adhérents de cette fédération. Trois thématiques seront développées : la charte professionnelle, les rapports avec l'inspection et l'entre-deux.

Une charte professionnelle pour une reconnaissance.

Un texte collectif ⁷⁵⁴ montre un professionnel au service de l'enfant dans le cadre établi par le contrat rééducatif. Il est présenté comme un médiateur (interlocuteur, à l'écoute, envisage une autre aide) entre plusieurs instances en faisant appel à des média (culture, famille, contrat rééducatif, parents, enseignants). Il n'est pas précisé les techniques ou outils utilisés sauf qu'il est précisé qu'il est responsable de son choix.

L'aspiration à promouvoir une charte signale une vocation militante et corporative lorsqu'il est précisé que la spécificité est à défendre et qu'il faut savoir refuser de travailler dans des conditions négatives pour sa profession. Le texte proposé dans l'article dessine un professionnel de type libéral □ son cadre de travail n'est rappelé que par allusion, cadre de travail et instances hiérarchiques □ qui est engagé par ses choix. Les mots école ou scolaire ne sont pas présents. Un lecteur ignorant pourrait croire que le rééducateur choisit ses lieux d'exercice. Il n'est pas mentionné qu'il est un enseignant statutairement fonctionnaire dépendant d'une hiérarchie. Tout laisse croire qu'il est un personnel qui négocie avec qui bon lui semble ses actions comme un professionnel libéral. Aucune allusion n'est faite à sa rémunération. Il n'est pas possible de le situer dans l'environnement éducatif □ qui le consulte ? Le texte révèle un rapport défensif comme s'il était agressé puisqu'il lui faut « défendre la spécificité de sa profession ». Dominique LUCIANI confirme cette position défensive en raison des attaques engagées par les Inspecteurs Généraux et ayant ouvert des dérives administratives chez certains I.E.N. : « Deux rapports de l'Inspection Générale ont beaucoup contribué à renforcer ces opinions négatives et à déstabiliser les personnels qui se sont sentis niés dans leurs compétences professionnelles. » ⁷⁵⁵

Le texte de la charte est éloigné de la réalité et décrit un professionnel en apesanteur sociale, vivant pour et de ses rapports avec l'enfant. Le fait de rédiger et proposer une charte éthique signale une aspiration à la reconnaissance professionnelle de type libéral. Une charte est un des indicateurs d'une profession qui aspire à la liberté et à la responsabilité de ses actes. L'absence de rapport à la rémunération nuit à la crédibilité du contenu. Elle prend position face aux changements prévus par les textes de 1990 qui

⁷⁵⁴ FNAREN, "Ethique des rééducateurs de l'éducation Nationale" *Envie d'école* n°5 (1996)

⁷⁵⁵ LUCIANI (Dominique), "Ethique et fonctionnement du RASED," *Envie d'école* n°30 (mars-avril 2002): p 25.

rappellent l'inscription scolaire du rééducateur tant dans le lieu d'exercice que par son origine professionnelle.

La rééducation contre inspection

Josiane MAUVILLAIN⁷⁵⁶, reproche la publication d'un rapport d'inspection anonymé. La F.N.A.R.E.N. est accusée de non assistance à rééducateur en danger. Un aveu est délibérément annoncé:

« Il est toujours agréable de se sentir compris et reconnu, et pour nous, rééducateurs, c'est loin d'être monnaie courante. Lorsque la reconnaissance vient de l'un de nos supérieurs hiérarchiques, la tentation est encore plus forte, mais pas à n'importe quel prix, et surtout pas par la destruction même symbolique de l'un d'entre nous. »

Le thème de la reconnaissance est repris ici ; ce qui est cohérent dans une revue professionnelle qui a peu ou prou cette fonction de promotion d'un métier. Ce billet d'humeur s'élève sur le prix à payer de la reconnaissance et s'insurge contre les critiques à l'encontre de l'un d'entre eux. La population des rééducateurs est présentée comme un corps uni où une attaque de l'un reviendrait à s'en prendre à l'ensemble. La connotation fusionnelle est évidente. Elle renvoie à l'idée que la profession se vit comme persécutée en permanence, sur des positions défensives, dans la nécessité de défendre son existence comme si elle était assiégée. Le persécuteur est désigné : l'inspection.

Deux autres articles⁷⁵⁷ prolongent la tension entre les deux institutions : la F.N.A.R.E.N. et l'inspection. Il est reproché à la F.N.A.R.E.N. de ne pas défendre un collègue en difficulté et de s'associer à l'autre institution « l'inspection ». A l'évidence, il est attendu une protection par la fédération. Cette protection est avant tout professionnelle. Il n'est pas accepté de critiquer un membre de la corporation. Cette critique est vécue comme une trahison. De plus, il apparaît évident qu'un conflit larvé couve entre les rééducateurs et les inspecteurs. Ces derniers apparaissent comme les persécuteurs les plus proches. Pourquoi la reconnaissance d'un supérieur hiérarchique est-elle si difficile à obtenir ou perverse lorsqu'elle advient ? Sans provocation de notre part, il est possible d'avancer que ce rapport à la hiérarchie signifierait un rapport conflictuel au père⁷⁵⁸ nommé ici « supérieur hiérarchique » - cette opposition ferait encore davantage ressortir la fonction maternelle de la fédération. Les inspecteurs ont peut-être causé ce dysfonctionnement par leur dédain ou leur oubli : profession négligée, profession agressive. Néanmoins, il n'est pas légitime de généraliser une opinion. Il transparaît une attente de reconnaissance qui n'accepterait pas un sacrifice comme celui qui est invoqué : le corps des rééducateurs doit rester entier. De plus, la publication d'un rapport d'inspection anonymé n'est pas un délit si les conditions d'anonymat sont exemptes de critique. Au contraire, ce support est un excellent objet de médiation et de transaction.

⁷⁵⁶ MAUVILLAIN (Josiane), "Billet d'humeur," *Envie d'école* n°1, op.cit.

⁷⁵⁷ *Envie d'école* n°1, op.cit.

⁷⁵⁸ CROUZIER (Marie Françoise), op. cit., p 142.

Nous croyons déceler une atteinte au secret des rapports qui lieraient les rééducateurs et les inspecteurs. Leur conflit doit rester en coulisse et ne pas aborder la place publique, même si la scène n'est que celle d'une revue professionnelle. Ce goût du secret n'est pas sain s'il n'est pas justifié par une exigence fonctionnelle ; il s'apparenterait à une aspiration à l'impunité.

Un entre-deux qui dérange l'institution

Citant Jacques LEVINE, Jeannine DUVAL-HERAUDET ⁷⁵⁹ avance que les rééducateurs « ont fait apparaître un regard sur les enfants en difficulté, très différent, voire contradictoire, de celui que l'école porte sur ces mêmes enfants ». Elle détecte une crainte de l'institution« de voir se distancier la pratique rééducative de la référence pédagogique ». Elle rappelle qu'un enfant qui est en rééducation est un élève qui ne peut tenir son rôle d'apprenant. Il serait donc légitime de parler d'enfant et non d'élève. L'identité professionnelle du rééducateur dépend de cette reconnaissance du statut de l'être qu'il prend en charge.

Jeannine DUVAL-HERAUDET s'attache à rechercher les sens cachés derrière les formules employées dans le discours institutionnel. Elle aspire à ce que l'institution reconnaisse sa création pour ce qu'elle est, c'est à dire que les rééducateurs prennent en charge des enfants et non de élèves. Elle rappelle que la rééducation ne doit pas se satisfaire de faire disparaître le symptôme de la difficulté sous peine de ne rien résoudre et même accroître les causes de l'inadaptation. Selon elle, l'identité professionnelle du rééducateur résulte des problèmes auquel ils se confrontent. Ils ont à se construire une praxis cohérente à partir de plusieurs référents. Il faut donc abandonner l'illusion d'un corps théorique de référence homogène. Elle avance l'idée que les références des rééducateurs sont issues chez le pédagogue qui s'est intéressé aux marges du système (Cf. les limites dans l'analyse des dossiers professionnels). Les références seraient celles des pédagogues qui ont du faire preuve de« créativité pour lutter contre les difficultés de certains enfants ». La rééducation serait un bricolage de principes d'actions pédagogiques et d'un regard thérapeutique comme cela a déjà été évoqué plus haut. La rééducation relèverait de la création. Elle avance l'idée que le rééducateur ne doit pas être aliéné dans le désir de l'Autre (l'institution, l'enseignant, l'enfant) pour être en mesure d'apporter une aide à l'enfant en difficulté. Ainsi, c'est grâce à cette distanciation du désir de l'Autre qu'il est en mesure d'être efficace. Il retire sa légitimité du cadre scolaire où il agit et de sa liberté d'action sous réserve qu'il en soit responsable. Serait-ce cette liberté qui lui est refusée dans les rapports de l'Inspection Générale ? Serait-il un danger ou une chance pour les élèves en difficulté ? Le rééducateur est constamment confronté à l'éthique en raison de sa liberté d'autant plus qu'il n'est ni porteur d'un programme scolaire ni dépositaire d'une technique dépersonnalisée. De par sa position médiane entre pédagogie et soin, le rééducateur permet à l'enfant de dépasser le symptôme de la difficulté scolaire, de se rendre disponible à la culture scolaire et de se reconstruire une identité d'enfant □ élève □ écolier. Il est donc postulé que sa position institutionnelle d'entre-deux garantit son efficacité à l'image de celle de l'enfant en difficulté. Tout acteur

⁷⁵⁹ DUVAL-HERAUDET (Jeannine), "Libre propos," *Envie d'école* n°11 (1997): p 22-23.

du système éducatif s'adresserait à un statut particulier de l'enfant en fonction du sien propre comme le parent à l'enfant, l'enseignant à l'élève; seul le rééducateur, lui même en position instable pourrait faire passer l'enfant en difficulté vers le statut d'élève. Il y aurait nécessité de rapprochement identitaire pour espérer être efficace.

Les trois corpus que nous venons de parcourir permettent de proposer une métaphore pleine de l'identité professionnelle du rééducateur. Elle sera articulée autour de la notion d'entre-deux.

Une identité dans l'entre-deux : trois métaphores

Nous revenons sur la notion d'entre-deux évoquée à de nombreux endroits et ce dès la définition de la relation rééducative au croisement des relations pédagogique et psychologique. Pour émettre un jugement à propos de la rééducation, des rééducateurs et de l'école, nous devons sortir de l'école et de la rééducation. En cela, nous utiliserions une démarche kantienne. Afin de penser la rééducation en totalité il est nécessaire de ne pas s'y inclure. Sinon, la totalité de la rééducation ne serait pas totale. Est-ce possible de tenir une telle posture ? Si bien même cela était, il serait difficile de concevoir la rééducation en dehors de l'école. Aurait-elle encore un sens ? Nous ne le pensons pas.

Notre ambition actuelle est plus modeste, elle se concentre sur les métaphores de la place du rééducateur et de la rééducation dans l'école. Le détour par les métaphores est ordinaire et prometteur : « Le rôle de la métaphore est d'habiller la langue, mais aussi, de structurer la pensée [...]. Les métaphores ont le mérite d'illuminer certaines obscurités structurelles du langage »⁷⁶⁰. Philippe QUEAU poursuit en indiquant une ambivalence :

« Les métaphores ont deux visages. D'un côté, on peut certainement estimer qu'un usage immodéré, indistinct, extensif de la métaphore peut précipiter une langue ou une littérature dans la décadence. De l'autre, on peut faire valoir que la métaphore est un modèle, c'est à dire une approximation raisonnable d'une réalité difficile à saisir exactement »⁷⁶¹.

N'est-ce pas le cas de la rééducation dans le système éducatif français ? Néanmoins, il faudra savoir s'en détacher car :

« Le danger de la métaphore n'est pas, comme on voit, de simplement détériorer la langue. Un risque plus important se fait jour quand on assiste à la prégnance progressive d'un modèle. De la métaphore purement analogique, poétique, on passe à la création d'un cliché, qui conduit insensiblement à de fausses pistes »

⁷⁶² .

Fort de cette mise en garde nous étudierons quelques métaphores en nous soumettant

⁷⁶⁰ QUEAU (Philippe), *Eloge de la simulation*, éd. INA, Paris, 1988, p 40

⁷⁶¹ *Ibid.*, p 44 ; (c'est moi qui souligne)

⁷⁶² QUEAU (Philippe), *op.cit.*, p 47

avec rigueur à cette dernière consigne :

« Il faut donc se servir des images, des métaphores comme on se servait autrefois des mythes, avec pragmatisme et opportunisme. Elles ne peuvent en aucun cas servir de raisons absolument probantes. Il faut simplement leur emprunter, comme des outils, les caractéristiques les plus prometteuses » ⁷⁶³ .

A écouter tant les détracteurs que les zéloteurs de la rééducation et des rééducateurs, il devient évident que les images jouent librement cours dans les esprits. Les deux premières métaphores que nous présentons occupent deux rôles opposés. Nous profiterons de cette opposition pour développer une troisième, résultat des excès et des oublis des deux précédentes. Signalons que ces trois métaphores illustrent les stades que rencontre tout professionnel lorsqu'il acquiert une nouvelle identité professionnelle ⁷⁶⁴ .

Le ni-ni

La première qui est apparue est celle du « ni-ni ». La rééducation n'est ni de la pédagogie ni de la thérapie. Le rééducateur oscillerait entre les deux continents, heureux et malheureux à la fois : ni pédagogue – aucun contenu à transmettre – ni thérapeute – aucune mission, aucune légitimité, aucune pertinence à soigner. S'il profite de cette distance, qu'il instaure par nécessité, il n'évite pas l'isolement voire le reniement qu'il suscite : le pédagogue lui reprochera son travail sans contenu scolaire (qu'a-t-il à leur apprendre qui ne soit scolaire ?) et le thérapeute lui critiquera son installation au sein de l'école (comment aider dans le lieu où l'on souffre ?). Ce mouvement de détachement rend compte de l'impérieuse volonté d'acquérir une identité propre au risque d'être seul, attaqué, renié, repoussé, oublié. En contrepartie, cela lui garantit, ou crée l'illusion, d'être unique, singulier, spécifique. Il est des rééducateurs qui entonnent ce chant de l'entre-deux solitaire et tout compte fait de l'entre-deux vide. Car, après cette affirmation d'indépendance, les mots manquent pour décrire et combler. L'interlocuteur pressé quitte le rééducateur soit en plein désarroi soit conforté dans son idée première que le rééducateur et sa rééducation ne sont qu'une illusion et à vouloir aider tout le monde, il n'aide personne ! Cette démarche du « ni-ni » n'est pas valorisante et juste pour le rééducateur. Il existe bien réellement et ce qu'il fait n'est ni une reprise (rééducation) ni une copie (aide et soutien). Il est autre et original tant dans l'institution scolaire qu'à l'extérieur comme nous l'avons montré précédemment.

L'entre-deux liminal et chimérique

La seconde métaphore est celle de l'entre-deux ⁷⁶⁵ . Nous pourrions emprunter à Charles

⁷⁶³ *Ibid.*, p 77

⁷⁶⁴ DUBAR (Claude), op. cit., 1991, pp 145 à 148. HUGHES définit trois étapes : le passage à travers le miroir, l'installation dans la dualité et l'identification au groupe de référence.

⁷⁶⁵ DUVAL-HERAUDET (Jeannine), op. cit.

GARDOU⁷⁶⁶ l'usage qu'il fait du concept de liminalité tant la rééducation s'apparente à un rite de passage ou à ce qui est décrit par D. W. WINNICOTT⁷⁶⁷ par le concept d'espace potentiel pour tracer soit anthropologiquement soit psychanalytiquement le lieu de la rééducation. Mais ceci nous éloignerait de notre propos du moment. Le rééducateur est entre ces deux continents tutélaires – tantôt protecteurs tantôt dédaigneux □ qui le nourrissent et l'attirent. Il puise dans la pédagogie l'objectif final de toute rééducation⁷⁶⁸ (Cf. remarques sur la relation rééducative) et utilise certains outils de la thérapie sans craindre de les adapter □ les tordre pourraient objecter certains. Cette double source ne constitue pas un gage de confort, même si elle est reconnue et affirmée (assumée aux dires de certains !). Elle n'est qu'une source hétérogène de savoirs. Néanmoins, elle permet de combler la béance du « ni-ni » et donner une consistance à un métier et une fonction. Nous voici face à un entre□deux plein, mais plein de contradictions, d'oppositions et d'incompatibilités. Ce plein n'est pas synonyme de plénitude, loin s'en faut. Seul, dans la chaleur de sa pratique quotidienne, le rééducateur peut allier les contraires et faire surgir des réussites⁷⁶⁹ : les enfants sont aidés au regard de la difficulté ; l'enseignant ou le thérapeute risqueraient de s'engager sur les pentes de l'échec scolaire ou de la normalité □ un enfant en rééducation est d'abord un élève en difficulté. Une image de référence a été élaborée par une rééducatrice Jacqueline MARTIN□HERBERT dans sa thèse de doctorat " Identité d'une chimère " ⁷⁷⁰. Le plein est comblé en puisant dans plusieurs existants pour créer un monstre. L'auteur n'est pas dupe de cette référence. Elle rapporte aussi le second sens : l'illusion. Serait-ce une quête identitaire sans fin et sans issue ?

Revenons à la chimère. La mythologie est sollicitée, rendons-nous à son chevet. Cet animal fantastique est un hybride composé d'une tête de lion, d'un corps de chèvre qui se prolonge par une queue de dragon. La monstruosité de sa constitution se double d'un pouvoir destructeur : il crache des flammes. L'origine et la disparité des éléments « font pressentir un symbole très complexe de créations imaginaires, issues des profondeurs de l'inconscient et représentant peut-être des désirs que la frustration exaspère et change en source de douleurs. » ⁷⁷¹ Cette référence attire l'attention du lecteur vers la frustration et la douleur vécues (ceci n'a été qu'imparfaitement prouvé) par les rééducateurs quand ils

⁷⁶⁶ GARDOU (Charles), Le handicap comme état liminal, Revue Confluences IUFM de LYON, N°8, décembre 1996.

⁷⁶⁷ WINNICOTT (D W),op. cit.,

⁷⁶⁸ Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 « Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école, et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. »

⁷⁶⁹ Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, Inspection Générale de l'éducation nationale rapporteur Bernard GOSSOT, 1996-97, p 45.

⁷⁷⁰ MARTIN□HERBERT (J),op.cit.

⁷⁷¹ CHEVALIER (Jean) et GHEERBRANT (Alain), Dictionnaire des symboles, éd. SEGHERS, Paris, 1969, tome 2 pp 26 et 27.

expriment le sentiment de non-reconnaissance à leur rencontre de la part de l'institution. Et si l'auteur avait laissé parler son inconscient en puisant dans ses profondeurs cette métaphore terrible ? Jean CHEVALIER et Alain GHEERBRANT signalent la perversité de la chimère qui utilise la séduction pour détruire ceux qui se livrent à elle. Ne cédon pas à cette métaphore monstrueuse, la rééducation n'est pas un raccommodage ou un patchwork, elle est originale. Rappelons au lecteur attentif, que ce monstre, de par sa constitution, est sans un espoir de descendance : la chimère n'engendre pas, elle séduit pour détruire.

JANUS passeur

Les deux métaphores oscillant du vide au plein conduisent inmanquablement à la complémentarité. Et si les deux métaphores étaient justes et fausses à la fois ? Comme Jeannine HERAUDET-DUVAL⁷⁷² nous avançons que la rééducation est un bricolage de principes d'actions pédagogiques et d'un regard thérapeutique. Une figure double reste à convoquer, celle de JANUS. La mythologie romaine nous présente un dieu ambivalent à deux faces. Il est là pour signifier les transitions et les passages⁷⁷³. Il est le dieu romain des portes, celui qui les protège. Il sait voir l'avant et l'après, l'intérieur et l'extérieur et préside à la naissance, aux commencements (début du jour et de l'année). Sa double vision est l'image de la vigilance mais celle aussi « d'un impérialisme sans limite »⁷⁷⁴.

Rapprochons les particularités de cette figure du rééducateur. Comme JANUS, le rééducateur associe les deux faces de la métaphore précédente : pédagogie et thérapie. Comme le dieu biface, il se tient sur le seuil des deux théories de l'enfant tantôt élève tantôt enfant mais aussi sur le seuil de la porte de la classe lorsqu'il vient chercher un enfant pour une séance : il manifeste symboliquement qu'il n'est pas « le maître » dans la classe ! Il n'est qu'un passeur entre l'enfant et l'élève, entre l'élève en difficulté et l'enfant réconcilié, entre la pédagogie et l'aide rééducative. De l'ambivalence du dieu, il reprend l'articulation prêtée au couple signifiant / signifié, intérieur / extérieur. S'il note ce qui est agi, il s'interroge sur ce qui est en jeu. Le signifié le guide dans son travail individuel ou en petits groupes et auprès de ses collègues en réunion de synthèse. Le rééducateur s'intéresse à l'histoire de l'enfant afin de projeter un avenir possible : il voit l'avant et l'après, les vécus scolaire et extra-scolaire⁷⁷⁵. De même, il n'est pas rare, à l'occasion d'un entretien, que lui ou l'enseignant associe la rééducation à une sorte de naissance de l'enfant (renaissance ou redémarrage de Jacques LEVINE).

Néanmoins, un risque guette le rééducateur : l'impérialisme de celui qui voit les contraires. Admettons que ce danger de pouvoir n'est pas d'actualité mais pourrait être présent sous forme de fantasme chez les détracteurs ! De plus, la position institutionnelle

⁷⁷² HERAUDET (Jeannine), « Un mythe de SISYPHE », *Envie d'école* n°13, janvier 1998.

⁷⁷³ CHEVALIER (Jean) et GHEERBRANT (Alain), op.cit, tome 3 page 67

⁷⁷⁴ Ibid., tome 3 page 67.

⁷⁷⁵ LEVINE (Jacques), *En quoi le soutien est-il une relation humanisante ?*, *Envie d'école* n°14, avril 1998

du rééducateur l'amène à signaler ce qui dysfonctionne dans l'institution, s'attirant les foudres des autres partenaires par sa révélation.

Si l'hypothèse de l'ambivalence en un être double est retenue, il est plus simple de comprendre les critiques dont la rééducation est la cible. Sa situation institutionnelle est assimilable à une position impérialiste sans pouvoir : le rééducateur témoigne du mal-être de certains enfants dans l'institution (il révèle). De même, n'éliminons pas la duplicité qui risque de s'insinuer dans ce positionnement institutionnel. Si cette métaphore permet de remplir l'entre-deux (l'existence même de la rééducation permet de combler le fossé entre pédagogie et thérapie), elle n'offre aucune garantie quant à une amélioration de l'hétérogénéité théorique de la rééducation.

Si cette dernière métaphore éclaire positivement le débat avec un certain opportunisme, nous avons la conviction qu'elle n'est pas définitive mais seulement propédeutique et modestement prometteuse⁷⁷⁶. La posture du rééducateur dans l'institution n'est plus ici problématique, elle n'est qu'originale, singulière et unique. N'est-ce pas déjà une difficulté dans notre école ? N'est-elle pas nécessaire pour reconnaître et accueillir les difficultés de l'enfant ? Serait-ce le résultat d'une posture impossible comme le sont certains métiers : éduquer, guérir, gouverner ? Etre indispensable n'est ni suffisant ni confortable.

Ainsi, couvet de la figure de JANUS, nous pourrions soumettre l'idée que le rééducateur est une métaphore de l'enfant en difficulté à l'école. Comme lui, il n'est pas ou mal reconnu. Comme lui, il se situe dans l'entre-deux (école et non école). Comme lui, il est traversé de désirs ambivalents (rester ou fuir). Comme lui, il met en contact des logiques différentes ou opposées (apprendre ou somatiser). Comme lui, il aspire à une école davantage respectueuse des êtres, adultes et enfants confondus.

Conclusion de la seconde partie

Le parcours de mémoires professionnels nous a permis de mesurer la volonté des enseignants qui aspirent à devenir rééducateurs. Nous pouvons assurer que le hasard n'est pas à l'origine de ce changement identitaire. Le candidat doit savoir puiser en lui les forces nécessaires au remaniement identitaire. Le risque résiderait dans l'ancrage personnel. Des futurs stagiaires pourraient croire que la formation C.A.P.S.A.I.S. G puisse les aider à résoudre des problèmes personnels auparavant irrésolus. Et ensuite, reconstruits, ils seraient à même d'apporter leur aide à des élèves en difficulté. Il n'en n'est rien. Les exigences de toute formation et encore plus comme celles de la formation C.A.P.S.A.I.S option G, ne sont pas favorables à des personnes en difficulté. Nous devons reconnaître que les choix expliquant l'entrée en formation n'ont pas été complètement élucidés sauf à avancer qu'ils sont ancrés dans une sensibilité à l'approche

⁷⁷⁶ Dans sa seconde postface de la réédition de « La parole rééducative » en 1999, Yves de LA MONNERAYE écrit : « Le rééducateur est à la croisée de deux constructions dont il est le garant : l'institution rééducative établie entre adultes et la rééducation qu'il conduit avec l'enfant » page 268.

psychologique □ comme si les candidats à la formation exprimaient ce qui manque au quotidien scolaire : la prise en compte de l'être chez l'enfant. Les mémoires professionnels, l'enquête et la théorisation rééducative ont mis en avant le respect que les rééducateurs accordent à l'enfant, particulièrement à l'enfant en marge de la classe. Certains rééducateurs ont exprimé à mots couverts un fantasme de réparation de l'élève et d'eux mêmes peut-être. Aider un enfant reviendrait à s'aider soi-même, et, par rebond, l'institution entière. Certains ont exprimé le souhait de réparer les erreurs qu'ils auraient commises ou au moins celui de les comprendre. Le fantasme démiurgique est convoqué.

Lors de la formation, les stagiaires découvrent et éprouvent une quête identitaire. Celle dernière n'est jamais satisfaite, n'est jamais satisfaisante. La situation d'entre-deux de la formation, ni enseignant ni rééducateur, n'est hélas point passagère mais persistera à l'avenir. L'identité du rééducateur est construite autour de cette ambivalence, cet entre-deux. Loin de constituer un obstacle, cet entre-deux rencontre la posture de l'élève en difficulté. Cet entre-deux est moteur mais s'apparente à un paradoxe qui dérange l'institution et les rééducateurs eux-mêmes. Nous pensons que le maintien de cette ambiguïté garantit l'efficacité du rééducateur. La supprimer reviendrait à condamner le rééducateur à l'impuissance. Le rééducateur est un passeur, il doit le rester pour continuer à apporter une aide unique aux élèves en difficulté à l'institution scolaire victime des clivages qu'elle institue.

Comme dans la première partie nous tirerons partie de la provocation de la seconde hypothèse : la rééducation est « contre » l'école mais doit rester « tout contre » pour exister. La description de l'identité professionnelle du rééducateur nous a montré un professionnel qui aspire à la reconnaissance, qui sait se défendre contre les assauts et qui revendique les qualités qu'il met au service de l'école. En l'absence de témoignages et de constats, nous ne pouvons affirmer qu'il joue un rôle de bouc émissaire ; toutefois, les rapports de l'Inspection Générale ont montré une réticence à leur égard et une certaine cécité envers les I.E.N. et les Inspecteurs d'Académie. Si les rééducateurs sont critiqués, à tort selon nous au regard des alertes émises, il serait opportun d'être juste. Les rééducateurs prennent en charge des élèves qui échapperaient à l'action de l'école sans leur action : ils jouent un rôle unique et cette singularité les montre du doigt. Au lieu de développer une stratégie défensive et défaitiste, ils ont su se regrouper et promouvoir leurs spécificités tout en restant dans le cadre institutionnel de l'école. Ils portent un regard original sur l'enfant. Ceci leur permet de réguler les affrontements entre adultes et avec l'enfant en difficulté qui se résoudraient dans la défaite inéluctable de l'élève. Leurs actions font référence à un cadre unique – le cadre rééducatif □ mais délicat au sein d'une institution où les rôles sont souvent écrits à l'avance et où les acteurs s'interdisent des variations. Si aucun interlocuteur ne change de position, l'enfant ne peut espérer d'aide de la part des adultes. La posture originale des rééducateurs, celle de passeur, rend possible des rencontres improbables voire impossibles. Ils savent donner du temps et des espaces aux êtres qui souffrent sans les engager dans un travail psychothérapeutique.

Comme nous le postulons en introduction, les rééducateurs réalisent dans leur posture institutionnelle l'état vécu par les élèves en difficulté à l'école. Il y a une similarité entre la position liminale du rééducateur dans l'institution et celle de l'élève pris en charge. Leur

identité professionnelle s'en trouve brouillée. Elle est maintenue dans une dualité. Elle illustre la dualité de leur rôle comme le vivent les élèves pris en charge : en classe et hors classe. Le rééducateur est enseignant et non-enseignant dans le même temps. Les incertitudes vécues par l'enfant s'actualisent chez le rééducateur :

« Les échanges que j'avais pu avoir avec les rééducateurs au sein du réseau d'aides m'avaient convaincue de l'importance de cette fonction dans l'école mais il me restait à comprendre comment la place spécifique du rééducateur au sein de l'école peut permettre à un enfant de trouver sa place d'élève ? Ce dossier est le témoignage d'une re-naissance en parallèle. Au fil des séances, cherchant à aider Adrien à s'affirmer dans son identité, j'ai construit peu à peu mon identité professionnelle de rééducatrice. »⁷⁷⁷ **« Comme dans un film on peut parler d'Art, non pas le flou artistique, mais l'Art qui se travaille. L'Art du rééducateur à s'identifier à l'enfant, à être en empathie, à mettre des mots justes, à lui donner confiance, à avoir une fonction miroir; tout cela pour aider l'enfant à devenir autonome. »**⁷⁷⁸

Si le vécu d'une identité professionnelle en constante évolution, condamnée à rester ambiguë, est pénible, nous devons admettre qu'il est inhérent à la fonction rééducative. L'identité ambiguë du rééducateur lui permet d'apporter une aide unique aux enfants qui éprouvent des difficultés.

L'étude de la définition de l'identité professionnelle nous a invité à nous éloigner d'une approche statique afin d'aborder une conception dynamique. Au gré des interactions sociales, le rééducateur réactualise et établit son identité. Parmi ces interlocuteurs, une attention particulière reste à porter aux élèves pris en charge. Yves de LA MONNERAYE et les nombreux témoignages issus des mémoires professionnels nous incitent à signaler un paradoxe apparent □ c'est l'enfant rééduqué qui crée le rééducateur :

« Les parties suivantes montreront alors quelles ont pu être les réponses apportées à mes questions et surtout comment en travaillant avec Isaac sur sa difficulté à s'affirmer dans son identité, j'ai construit petit à petit ma propre identité professionnelle. »⁷⁷⁹

En prolongeant cette affirmation, nous pourrions déceler un dédoublement qui expliquerait l'attachement au statut d'enseignant : le rééducateur serait enseignant hors du travail rééducatif comme ses collègues et rééducateur pendant les séances rééducatives.

L'ambiguïté identitaire des rééducateurs est donc consubstantiel à leur fonction comme le rapportait Marc-Olivier ROUY. Nous pouvons avancer, fort des constats que nous avons opérés, tant sur les plans théorique et pratique, que ce paradoxe identitaire est le moteur de leur fonction et attribue une valeur originale aux rééducateurs au sein de l'institution scolaire. S'ils le perdaient soit par un affadissement de leurs missions, soit par une amplification de leurs tâches, soit par une relégation dans des services extérieurs à

⁷⁷⁷ JOUTY-MERLOZ (Pascale), *op. cit.*, p 3.

⁷⁷⁸ THIMONIER (Suzanne), *op. cit.*, p 25.

⁷⁷⁹ PRON (Catherine), *op. cit.* p 1.

l'école, ils seraient condamnés à disparaître. Leur métier est un métier de l'aide tirant profit de cet entre-deux. Toute simplification, au lieu de clarifier leur identité, leur ôterait leur pertinence institutionnelle et tarirait leur apport à l'école. Logiquement leur identité professionnelle se nourrit de l'entre-deux que nous avons illustré avec la figure de JANUS, le rééducateur est un passeur :

« Le rééducateur se tiendrait dans le passage ou plutôt les passages. Ma place de rééducateur se dessine aujourd'hui un peu mieux, il me faudra tenter d'être ce passeur, ce médiateur qui intervient entre deux...et qui doit accepter de disparaître lorsque le passage a été franchi. C'est cette place, ni tout à fait dedans ni tout à fait dehors, que j'ai essayé de tenir pour donner à Julien de nouveaux repères ».⁷⁸⁰

Ce paradoxe déstabilisant dans un premier temps ouvre des espaces nouveaux aux enseignants devenus rééducateurs s'ils savent profiter de l'ambiguïté au lieu d'en souffrir. Cette instabilité identitaire a été muée en source de création et de compréhension des élèves en difficulté.

« Il n'a pas toujours été facile de la déterminer [la place] et surtout de la garder. Je me suis souvent sentie écartelée, « entre-deux » : entre deux identités professionnelles, entre deux enfants très différents, entre l'enfant et sa famille, entre l'enfant et l'école ou encore entre la famille et l'école. Mais peu à peu, cette position qui pouvait être parfois inconfortable, m'est apparue comme un des fondements de la fonction rééducative : cet entre-deux n'était-il pas l'espace nécessaire entre chacun pour pouvoir prendre ses distances et s'affirmer, affirmer sa différence. »⁷⁸¹

Cette posture institutionnelle rend les rééducateurs extrêmement sensibles quant à la définition de leurs missions, conscients de leur originalité et de leur faiblesse parmi les statuts identitaires solidement implantés de leurs partenaires. Nous avons mesuré les réticences et le trouble qu'ils suscitaient chez les Inspecteurs Généraux.

Le vécu de crise identitaire chez les rééducateurs ne leur est pas exceptionnel. Il parcourt toutes les professions subissant des mutations. Leur quête de reconnaissance est à mettre au crédit de leur créativité et ne peut être comparée à un repli défensif sur des acquis antérieurs. Les corpus documentaires analysés ont davantage montré une profession consciente de ses missions qu'un corps professionnel frileux, tourné vers le passé.

La comparaison des trois textes officiels (circulaires de 1970, 1976 et 1990) a mis en évidence l'abandon du terme « rééducateur ». Ce retrait du nom correspond à un bannissement symbolique. La lecture attentive des rapports de l'Inspection Générale confirme la volonté de changement de dénomination : ce sont des maîtres spécialisés option G, chargés des actions à dominante rééducative. Cette obstination à utiliser la périphrase confine à la circonlocution. De fait, elle constitue un obstacle à leur reconnaissance de la part des enseignants et des partenaires. Elle montrerait surtout la volonté de fondre les rééducateurs dans un moule commun indistinct formant la pâte de

⁷⁸⁰ KRIVOZOUB (Pierre), *op. cit.*, p 37.

⁷⁸¹ LOPEZ (Christiane), *op. cit.*, p 1.

l'enseignant spécialisé. En introduction, Anika LEMAIRE livrait deux attributs du nom : la subjectivité et le signifiant. Les rééducateurs sont atteints sur ces deux plans. En conduisant des enquêtes, l'institution parcourt l'étendue de cette subjectivité en cristallisant ses critiques sur certaines dérives marginales. En transformant les cadres institutionnels de la rééducation, elle modifie le signifiant. Dans la vie quotidienne des écoles, hormis le terme « rééducateur », il est impossible de nommer et d'interpeller le « maître spécialisé chargé des actions à dominantes rééducatives ». Aucun échange oral ne supporterait cette dénomination. Si un autre nom □ ce dont nous doutons □ est préférable, il faut que le Ministère le prononce. L'étude théorique de la définition de l'identité professionnelle et les réponses apportées par les rééducateurs au questionnaire confirment l'importante attente de reconnaissance. Le premier acte de reconnaissance est toujours le nom. Les rééducateurs doivent retrouver un nom dans les instructions officielles (le fonctionnaire qui inspecte est nommé inspecteur, celui qui enseigne est nommé professeur !). Leur revendication de reconnaissance est en soi légitime. Le plus navrant est l'aveuglement du Ministère devant l'évidence. Une réflexion pourrait s'engager quant à l'appellation exacte mais l'usage de la périphrase n'est pas respectueux ni pour les personnes ni pour leur travail. De même, le vocabulaire précisant les missions des rééducateurs est à stabiliser. L'analyse a montré sa polysémie et ses ambiguïtés.

La mission cachée mais néanmoins principale des R.A.S.E.D. et des rééducateurs est la démocratisation de l'école. Les rééducateurs ont rappelé dans l'enquête l'attachement à cette mission politique. Leur rôle de médiateur ouvre un espace original favorable au rôles éducatif et social de l'école. La reconnaissance à laquelle ils aspirent est à référer à cette mission supérieure. Tout abaissement de leur rôle mettrait en péril cet objectif démocratique.

La présence du rééducateur au sein de l'école est une chance pour l'enfant et l'institution. Il offre l'occasion d'ouvrir un espace où les préoccupations de l'élève en difficulté pourront être dites sans poser d'hypothèque sur sa normalité. Enseignant, enfant et famille peuvent dialoguer dans une perspective de progrès : la détresse de l'élève trouvera un espace d'écoute, la famille pourra renouer le dialogue avec l'école et l'enseignant épousera une posture davantage ouverte. Le rééducateur permet, de part sa présence active, de repousser les sources d'insécurité qui mobilisent les résistances chez chacun des partenaires éducatifs.

Conclusion générale

En toute logique, la conclusion générale nous conduit à nous interroger sur les conséquences de la situation actuelle de la rééducation dans l'école et sur les effets prévisibles de l'absence de reconnaissance des rééducateurs.

La notion d'entre-deux a été rencontrée à de nombreuses occasions autant dans la définition de la rééducation que dans la description de l'identité professionnelle du rééducateur. Si la présence de cette notion facilite la compréhension, elle n'élimine pas les difficultés □ le contraire a été montré. Le bricolage théorique, caractérisant la rééducation, situe cette pratique dans un espace intermédiaire entre pédagogie et psychologie. L'identité professionnelle reprend cette position médiane comme illustration de l'état de l'enfant en difficulté à l'école. Nous avons développé les avantages de cette situation alliant inscription interne dans l'institution scolaire et distanciation vis-à-vis des partenaires et de leurs désirs. La situation d'entre-deux définit une originalité professionnelle à porter au crédit de la créativité institutionnelle de l'école. Le maintien de ce positionnement, bien qu'inconfortable, a été décrit comme moteur chez le rééducateur. La figure de JANUS, allégorie du médiateur, dessine la condition du rééducateur. Hélas, le crédit de la rééducation et des rééducateurs ne s'en trouve pas augmenté.

Rééducation et rééducateur sont maintenus dans une position liminale ⁷⁸² qui provoque une dévalorisation de la profession et de l'identité professionnelle des rééducateurs. L'analyse des rapports d'enquête (Inspection Générale, DUCOING et

⁷⁸² TURNER (Victor), *Le phénomène rituel*, Paris, PUF, 1990

MINGAT) et l'absence de réponse des I.E.N. contribue à maintenir une inquiétude sur la rééducation. Son abord difficile suscite crainte et refus. Néanmoins, son élimination ferait peser une importante hypothèque sur la fonction démocratisante de l'école. Comme nous l'avons montré, les élèves qui bénéficient d'une aide rééducative ne pourraient trouver de soutien adapté en dehors de ce cadre. Imposer une prise en charge pédagogique aux rééducateurs reviendrait à annuler leur originalité. Si tel était le cas, la formation C.A.P.S.A.I.S. G serait à supprimer. Le R.A.S.E.D. se limiterait à des psychologues scolaires et des maîtres C.A.P.S.A.I.S. E. Nous devons reconnaître que l'économie réalisée serait appréciable si les effets sont ignorés. Cette inquiétude n'est pas supportée par les rééducateurs qui fuient la fonction, leur contrat triennal atteint. Les conditions d'exercice étant trop difficiles, ils préfèrent partir. Nous pensons que le problème des frais de déplacements ne résistera pas à une solution.

Bien que l'enquête menée auprès des rééducateurs du département du Rhône n'a pas permis de le démontrer, nous persistons à craindre que la non-reconnaissance des rééducateurs engagent certains dans une névrose de classe : ils ne disposeraient pas suffisamment d'indices d'identification au sein de l'institution scolaire. Vincent de GAULEJAC⁷⁸³ a inventé ce concept afin d'expliquer la souffrance de personnes qui subissent des déclassements soit en accédant à une classe supérieure dans la hiérarchie sociale soit en étant relégué dans une classe inférieure :

« La névrose de classe se caractérise par des conflits d'identifications qui s'opèrent à un niveau intrapsychique dans des tensions entre instances (Moi - Idéal du Moi - Surmoi), tensions qui sont d'autant plus fortes qu'elles sont liées à un déplacement social entre deux positions conflictuelles, conflit produit par des antagonismes sociaux qui se développent entre certains groupes, certaines classes, certaines ethnies à des moments historiques particuliers. »⁷⁸⁴

D'une part, le sentiment de honte les torture. D'autre part, il n'est pas exclu que ces personnes subissent un déplacement du problème comme c'est le cas des personnes pauvres qui, sollicitant une aide financière d'urgence, sont fortement incitées à accepter une aide psychologique : « Ce déplacement de l'externe à l'interne, du social au psychique, de l'objectif au subjectif, est une des causes de l'intériorisation d'une image négative. »⁷⁸⁵ Si tel est le cas, la personne victime d'un abandon social est renvoyée à elle-même comme si elle était la cause de son malheur. L'aide psychologique détourne l'attention sans apporter une aide efficace, elle est instrumentée. Ce phénomène du déplacement apporte des pistes d'explication lorsque les rééducateurs sont assimilés aux personnes qu'elles aident. La mise en place d'entretiens approfondis pourrait permettre de découvrir les incidences psychologiques de la non-reconnaissance des rééducateurs. Nous regrettons que les réponses mitigées apportées à l'enquête par voie de questionnaire ne nous ont pas permis d'engager cette recherche.

Une clarification des textes officiels relatifs à la rééducation en nommant

⁷⁸³ GAULEJAC (Vincent de), La névrose de classe, Paris, éd. Hommes et groupes, 1987

⁷⁸⁴ *Ibid.*, p 182.

⁷⁸⁵ GAULEJAC (Vincent de), Les sources de la honte, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, p 117.

explicitement les rééducateurs constituerait un début de reconnaissance symbolique. Le Ministère de l'Education Nationale pourrait, sans mettre en péril les budgets nationaux, promouvoir davantage la rééducation et les rééducateurs. Un surcroît d'information serait d'un grand effet auprès des I.E.N. et des enseignants stagiaires en I.U.F.M.

Enfin, nous pensons qu'il est impératif de centrer la formation C.A.P.S.A.I.S. G autour de la dualité janusienne qui caractérise l'identité professionnelle du rééducateur. Les stagiaires, informés et formés à cette posture originale, sauront, dans un espace institutionnel reconnu, faire bénéficier les élèves et l'institution de leur regard unique.

La rééducation, en s'attardant sur les échecs de l'école (échec des élèves, partenariats déficients, enseignants et parents débordés, conflits de pouvoir entre les personnes ou les services, etc.) est un analyseur du fonctionnement institutionnel de l'école. Elle montre que l'enfant accueilli à l'école est réduit à un rôle d'élève performant. S'il échoue ou éprouve des difficultés, il risque la marginalisation. De par son existence, la rééducation augmente la tolérance de l'école en maintenant dans ses murs des élèves afin de leur prodiguer une aide. Elle montre que l'institution sait être créative. Sa présence garantit une diversité des regards portés sur l'élève. Elle est un interstice dans la vie scolaire d'un enfant. Pendant le temps rééducatif, l'élève peut opérer des retours sur lui-même et sur ses actes. Un abandon de ce temps nécessaire à certains rendrait l'école aveugle et sourde aux besoins des plus démunis. L'espace rééducatif permet de mettre en évidence ce qui ne fonctionne pas chez certains et de rechercher des solutions afin que le reste que constitue l'échec scolaire n'intoxique pas l'institution scolaire.

Souhaitons que le Ministère de l'Education Nationale ne renie pas cette création surtout lorsqu'elle est aussi originale. La rééducation contribue à réaliser le principe de la Loi d'Orientation sur l'éducation de 1989 : « Mettre l'élève au centre du système éducatif ». Les rééducateurs apportent leur concours d'une façon originale et irremplaçable.

Annexe 1 : Circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970 (extrait).

La circulaire du 21 septembre 1965 avait pour but de donner un cadre précis au développement des classes et établissements d'enseignement spécial que le ministère de l'Education nationale avait décidé d'implanter à un rythme accru. Elle a permis une utilisation rationnelle et efficace des moyens mis en œuvre et une amélioration sensible du taux de satisfaction des besoins. Il convient de poursuivre l'action entreprise tout en ne perdant de vue que la création des classes élémentaires annexées pour handicapés moteurs et sensoriels est aussi nécessaire que la création des classes pour déficients intellectuels.

L'effort accompli au cours des dernières années pour donner aux enfants dont le handicap est définitif ou durable l'éducation spécialisée qui leur est nécessaire doit être complété par la mise en place de structures de prévention.

Les présentes instructions ont pour objet de définir l'action à entreprendre dans ce domaine pour l'utilisation rationnelle des moyens qui existent et pour la mise en place méthodique des moyens nouveaux qui seront attribués à chaque département.

Il va de soi que cette mise en place se fera progressivement, au fur et à mesure que les dotations annuelles permettront les créations, mais il importe dès maintenant d'avoir une idée précise du dispositif à mettre en place et des orientations qu'il implique.

Ces instructions seront complétées par:

- des indications sur la pédagogie à mettre en œuvre dans les classes créées à ce titre ;
- des textes réglementaires définissant des structures de prévention moins intimement liées à un établissement scolaire notamment les centres médico-psycho-pédagogiques.

I – Groupes d'aide psycho-pédagogiques.

Le groupe d'aide psycho-pédagogique est une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Il a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient sous forme de rééducations psycho-pédagogiques ou psycho-motrices pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Il adresse à la commission médico-pédagogique compétente, par les voies normales, ceux des élèves qui en raison de la nature des difficultés rencontrées, de leur gravité ou de composantes pathologiques apparentes ou pressenties doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondi et peuvent relever de techniques autres que celles dont dispose le groupe.

Les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue leur permettra de mieux s'adapter et, par la suite, d'en suivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure.

D'autres enfants, qui sont dans une situation plus grave, ont besoin, pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal.

Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 9 février 1970

NOMBRE TOTAL DE REPONSES = 85

NOMBRE TOTAL DE MOTS =514

NOMBRE DE MOTS DISTINCTS =279

POURCENT. MOTS DISTINCTS = 54.3

Formes lexicales par ordre de fréquence

Mots employés	Fréquence
de	21
des	15
à	13
et	13
la	11
en	11
un	10
qui	9
pour	9
les	8
d	8
ou	7
une	6
par	6
que	6
l	5
leur	5
Il	5
le	5
dans	4
du	4
classes	4
place	4
est	4
objet	3
mise	3
œuvre	3
classe	3
au	3
ont	3
-	3
enfants	3
faire	3
dont	3
ne	3
moyens	3
psycho-pédagogique	3
besoin	3
dès	2
difficultés	2
aide	2
groupe	2
rééducations	2

Mots employés	Fréquence
utilisation	2
Les	2
création	2
prévention	2
s'adapter	2
élèves	2
avait	2
avoir	2
groupes	2
d'être	2
a	2
permettront	2
plus	2
structures	2
l'enseignement	2
tout	2
nécessaire	2
l'action	2
il	2
sont	2
instructions	2
seront	2
doit	2
avec	2
mettre	2
plusieurs	2
rationnelle	2
peuvent	2
où	2
ce	2
ils	2
donner	2
mis	2
se	1
rythme	1
textes	1
places	1
signes	1
précise	1
suite	1
septembre	1
poursuivre	1
permis	1

Mots employés	Fréquence
pathologiques	1
spéciale	1
orientations	1
spécial	1
souvent	1
sous	1
succès	1
situation	1
notamment	1
sera	1
normale	1
normal	1
ni	1
sensoriels	1
sensible	1
nature	1
nationale	1
satisfaction	1
multidisciplinaire	1
sans	1
motrices	1
reçue	1
tel	1
rencontrées	1
techniques	1
réglementaires	1
perdant	1
suivre	1
méthodique	1
participant	1
médico-psycho-pédagogique	1
médico-pédagogique	1
mais	1
maintenant	1
l'éducation	1
l'attention	1
progressivement	1
l'Education	1
liées	1
normales	1
présentes	1
vue	1
voies	1

Mots employés	Fréquence
veille	1
pratiquées	1
intimement	1
intervient	1
intellectuels	1
toutes	1
individuellement	1
indications	1
titre	1
moins	1
temps	1
temporairement	1
taux	1
mieux	1
handicap	1
pédagogie	1
sur	1
gravite	1
grave	1
fur	1
fruit	1
spécialisée	1
forme	1
font	1
février	1
fera	1
soi	1
extérieure	1
expériences	1
existent	1
examen	1
eux	1
être	1
étaient	1
établissements	1
établissement	1
scolaires	1
scolaire	1
équipe	1
entreprise	1
entreprendre	1
enseignement	1
retires	1

Mots employés	Fréquence
idée	1
handicapés	1
réintégrer	1
élémentaires	1
efficace	1
rééducateurs	1
d'implanter	1
raison	1
d'aide	1
durable	1
quand	1
dotations	1
psychologue	1
psycho-	1
domaine	1
doivent	1
pressenties	1
dispositif	1
dispose	1
premiers	1
développement	1
précis	1
dernières	1
département	1
définitif	1
définissant	1
définir	1
déficients	1
décide	1
implique	1
peut	1
petits	1
créées	1
créations	1
permettra	1
cours	1
convient	1
continuer	1
continue	1
constituée	1
composantes	1
complétées	1
complète	1

Mots employés	Fréquence
compétente	1
commission	1
observation	1
nouveaux	1
circulaire	1
chez	1
charge	1
chaque	1
chances	1
ceux	1
cette	1
ces	1
centres	1
celles	1
n	1
cadre	1
but	1
besoins	1
moteurs	1
bénéficient	1
enfant	1
relever	1
ministère	1
aux	1
autres	1
aussi	1
mesure	1
attribues	1
attire	1
approfondi	1
apport	1
apparentes	1
apparaître	1
annuelles	1
annexées	1
années	1
amélioration	1
leurs	1
adresse	1
adaptation	1
acquisitions	1
accru	1
accompli	1

Mots employés	Fréquence
va	1
L'effort	1
L'aide	1
ultérieurement	1
Le	1
La	1
importe	1
IV	1
I	1
Groupes	1
Elle	1
D'autres	1
Circulaire	1
Ces	1
9	1
70-83	1
21	1
1970	1
1965	1
fréquenter	1

Annexe 2 : Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976.

objet : La prévention des Inadaptations et les groupes d'aide psycho-pédagogique.

La rénovation pédagogique actuellement en cours permet une approche nouvelle du problème de la prévention des inadaptations et de celui de l'adaptation des enfants handicapés en milieu scolaire.

Les classes de perfectionnement, dont la loi du 15 avril 1909 avait prévu la mise en place, ne se sont pas limitées à accueillir des enfants déficients intellectuels légers. Elles ont reçu des enfants en difficulté pour des raisons diverses et ont joué jusqu'à présent un rôle d'une grande utilité. Mais il convient d'aborder une nouvelle étape de l'action de l'école à l'égard de tous les enfants.

Déjà la circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970 (B.O. n° 8 du 19 février 1970) avait déterminé des structures diversifiées facilitant la prise en charge des enfants rencontrant des difficultés particulières, temporaires ou durables, à tous les niveaux de leur scolarité, et avait prévu notamment la mise en place de groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.).

La présente instruction, qui s'adresse à l'ensemble des enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire, a pour objet de préciser dans quelles conditions et dans quel esprit doit se faire leur développement.

Sans renoncer à certaines interventions spécialisées pratiquées par des maîtres

formés à ces fins, et justifiées par le recours à une pédagogie convenant pour la scolarisation d'enfants présentant certains handicaps ou déficits caractérisés, on donnera désormais la priorité aux actions de prévention et d'adaptation. Dans cette perspective, on rappellera d'abord que toute pédagogie est adaptation en même temps qu'elle est compensation. La plupart des enfants en difficulté sont des enfants ayant besoin, le plus souvent momentanément, d'une attention particulière. Il faut donc les aider. Aussi se donnera-t-on pour règle générale de les maintenir le plus possible dans le milieu scolaire ordinaire, parmi leurs camarades, l'échec scolaire au sens habituel du terme pouvant être considéré comme un critère suffisant.

Mais le maintien en milieu ordinaire ne peut avoir d'efficacité qu'à la double condition qu'il soit voulu par le maître responsable de la classe où devraient être admis ces enfants et que des appuis et de soutiens qualifiés soient apportés à la fois aux enfants en difficulté et aux maîtres qui les prennent en charge. Tel doit être le rôle des G.A.P.P. qui correspondent à une nouvelle phase transitoire dans la transformation de l'école dans son ensemble.

Ils permettent une diminution sensible de la proportion des retards scolaires et des redoublements constatés, ainsi qu'une réduction importante de la demande en matière de placement à l'intérieur des structures scolaires spécialisées.

Les G.A.P.P., instruments de prévention et d'adaptation sont une institution pédagogique spécialisée, travaillant au sein de l'école en liaison permanente avec l'ensemble des maîtres ainsi qu'avec tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre ont normalement les enfants en charge : les parents, les médecins intervenant au titre de la Santé scolaire, les personnels du service social scolaire. Dans le cas des enfants bénéficiant en dehors de l'école de traitements ou d'aides spécifiques divers, par exemple en centre médico-psycho-pédagogiques, les G.A.P.P. se mettront en rapport avec les intervenants.

Dans cette perspective, il importe de rappeler que si les G.A.P.P. doivent être implantés par priorité dans les écoles dont la population a plus particulièrement besoin de leur apport, il y a lieu de prendre en considération la demande formulée par les écoles. Le G.A.P.P. ne doit pas seulement être toléré : il doit être un des moyens de favoriser la concertation de tous ceux qui sont intéressés par l'éducation de l'enfant et l'ouverture de l'institution sur son environnement. C'est pourquoi il sera tenu le plus grand compte, dans l'établissement, des priorités des vœux exprimés par les conseils des maîtres ou les conseils d'école.

L'un des aspects les plus importants de la tâche des membres du G.A.P.P. est l'observation des enfants au travail en classe (observation de groupe, observations individuelles complétées par les examens qu'il semble alors nécessaire de pratiquer). Les membres du G.A.P.P. confrontent le résultat de leurs observations avec celles du maître de la classe et recherchent avec lui les solutions possibles dans le cadre de cette classe. Ces solutions sont ensuite examinées, en concertation par les maîtres réunis en conseil des maîtres. Au moins une réunion de conseil sera consacrée, chaque trimestre, à cet examen dont l'objectif premier est de rechercher ce qui peut être fait en classe pour l'enfant considéré et, le cas échéant, les soutiens individuels ou les prises en charge qui

apparaissent nécessaires. Ainsi, la mission des G.A.P.P. en liaison permanente avec les maîtres chargés de classe, le médecin de Santé scolaire et les travailleurs sociaux, est de rechercher une solution qui peut être:

- soit une forme différente d'action du maître à l'égard de l'enfant (enseignement individualisé, travail par groupe de niveau);
- soit des enseignements de soutien;
- soit des actions de rééducation individuelle ou par petits groupes par 1e G.A.P.P. ;
- soit la saisine de la commission de circonscription compétence qui décidera s'il y a lieu :
 - de faire bénéficier l'enfant des enseignements d'adaptation définis par l'arrêté du 16 décembre 1964 ;
 - de l'admettre dans une classe d'adaptation pour un séjour temporaire, aux formes diversifiées (séjour à mi-temps, séjour d'un trimestre, séjour d'une année entière). Ce séjour exclu la notion de redoublement en classe d'adaptation et ne peut, de toute façon, dépassé une année scolaire;
 - de l'admettre dans une classe spéciale pour déficients intellectuels, sensoriels ou physiques
 - de conseiller aux familles – auxquelles l'initiative incombe alors – de faire appel aux spécialistes des centres médico-psychologiques auxquels les G.A.P.P. n'ont pas à se substituer.

Il convient de préciser certaines règles relatives à la mise en place des Groupes d'aide psycho-pédagogique.

L'équipe du G.A.P.P. se compose de trois instituteurs spécialisés: un psychologue scolaire, un maître chargé des réadaptations psycho-pédagogiques, un maître chargé des réadaptations psycho-motrices.

Les équipes qui comprennent seulement un psychologue et un maître chargé de réadaptations devront dès que possible être complétées et cette « normalisation » doit être prioritaire par rapport à la constitution de nouveaux G.A.P.P.

Dès maintenant, chaque fois que ce sera possible, tous les psychologues et tous les rééducateurs en fonction dans un département seront ainsi réunis en équipe. Toutefois, cette disposition ne s'applique pas aux personnels travaillant à temps complet dans des unités d'enseignement et de recherche, dans centres de formation ou des centres médico-psycho-pédagogiques.

Provisoirement, il pourra encore être demandé aux psychologues scolaires de pratiquer à la demande des commissions d'éducation spéciales, l'examen psychologique d'enfants fréquentant des écoles non desservies par un G.A.P.P. Cette activité ne pourra dépasser un tiers de l'horaire hebdomadaire du psychologue scolaire.

Le G.A.P.P. exerce son action en direction des maîtres des écoles publiques de son secteur et en direction de l'ensemble des élèves de ces écoles. Il prend en charge un

secteur d'environ 1000 élèves. Le décompte de cet effectif est fait obligatoirement à partir de l'école maternelle, avec addition des élèves des écoles élémentaires voisines.

Ce secteur comprend également les classes, sections et établissements d'adaptation ou d'éducation spéciale fonctionnant dans les écoles desservies ou à proximité. Il s'étend enfin, en accord avec les commissions d'éducation spéciale et en liaison avec le Centre national de télé-enseignement, aux enfants à qui un handicap temporaire ou durable interdit la fréquentation de l'école ou d'un établissement d'éducation spéciale. Dans le cas où ce secteur inclut un établissement ou une section d'éducation spécialisée, ou dessert une population rencontrant dans son ensemble des difficultés particulières, l'effectif pris en charge peut être sensiblement inférieur à 1000 élèves.

Le G.A.P.P. est rattaché administrativement à une des écoles dans lesquelles il est habilité à intervenir. Dans chacune d'entre elles, il dispose des locaux nécessaires à son action.

Il est placé sous l'autorité de l'I.D.E.N. (de la circonscription maternelle ou primaire) dont dépend l'école à laquelle il est rattaché. Comme son secteur inclut le plus souvent une école maternelle et une ou plusieurs écoles élémentaires, il peut exercer ses fonctions dans des classes dépendant de plusieurs I.D.E.N. C'est une concertation réunissant les I.D.E.N. et l'Inspecteur spécialisé qui permet de résoudre les problèmes susceptibles de se poser et qui détermine l'esprit et les modalités du travail demandé au G.A.P.P.

En particulier, le rôle de l'I.D.E.N. spécialisé sera de veiller aux conditions de mise en place du G.A.P.P. et de lui apporter un soutien par des interventions et des conseils techniques.

J'attache la plus grande importance à la mise en oeuvre méthodique des présentes instructions qui seront complétées par des directives techniques relatives aux moyens, aux démarches et aux méthodes caractérisant la fonction de chacun des membres du G.A.P.P..

Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 25 mai 1976

NOMBRE TOTAL DE REPONSES =245

NOMBRE TOTAL DE MOTS = 1463

NOMBRE DE MOTS DISTINCTS = 583

POURCENT. MOTS DISTINCTS = 39.8

Formes lexicales par ordre de fréquence

Mots employés	Fréquences
de	81
des	55
en	36
les	34
la	32
et	32
à	27
une	20
un	19
ou	18
GAPP	18
par	18
dans	17
le	17
du	17
qui	14
aux	13
l	13
enfants	13
il	12
être	12
-	11
d	11
est	10
écoles	9
charge	9
scolaire	9
classe	9
maîtres	8
l'école	8
avec	8
se	7
son	7
pour	7
plus	7
tous	6
peut	6
ne	6
maître	6
secteur	5
mise	5
cette	5
que	5

Mots employés	Fréquences
Dans	5
soit	5
demande	5
d'adaptation	5
au	5
doit	5
séjour	5
Il	5
sont	5
place	5
dont	4
élèves	4
La	4
pas	4
ont	4
a	4
Le	4
spéciale	4
psycho-pédagogique	4
ensemble	4
prévention	4
sera	4
Les	4
maternelle	4
concertation	3
cas	3
leur	3
s	3
membres	3
conseils	3
ainsi	3
d'une	3
difficulté	3
nouvelle	3
complétées	3
psychologue	3
aide	3
groupes	3
classes	3
milieu	3
IDEN	3
ce	3
liaison	3

Mots employés	Fréquences
ces	3
scolaires	3
possible	3
n	3
école	3
éducation	3
avait	3
centres	3
faire	3
l'enfant	3
d'éducation	3
réadaptations	3
rôle	3
travail	3
rechercher	2
objet	2
structures	2
solutions	2
plusieurs	2
février	2
temps	2
pourra	2
leurs	2
observations	2
enseignements	2
cet	2
seulement	2
population	2
conditions	2
lui	2
circonscription	2
Mais	2
interventions	2
fonction	2
enseignement	2
besoin	2
grande	2
difficultés	2
détermine	2
psychologues	2
seront	2
y	2
institution	2

Mots employés	Fréquences
alors	2
on	2
l'admettre	2
conseil	2
pédagogique	2
Ce	2
direction	2
adaptation	2
1000	2
trimestre	2
C'est	2
priorité	2
souvent	2
soutiens	2
soutien	2
diversifiées	2
toute	2
nécessaires	2
travaillant	2
rencontrant	2
d'enfants	2
temporaire	2
préciser	2
groupe	2
ceux	2
moyens	2
actions	2
considère	2
perspective	2
intellectuels	2
formes	2
desservies	2
certaines	2
1970	2
relatives	2
spécialisée	2
prévu	2
pédagogie	2
convient	2
fois	2
spécialisées	2
particulières	2
ordinaire	2

Mots employés	Fréquences
spécialiser	2
déficients	2
permet	2
permanente	2
Santé	2
élémentaires	2
chaque	2
rattache	2
lieu	2
action	2
établissement	2
pratiquer	2
P	2
fait	2
rapport	2
techniques	2
année	2
inclut	2
commissions	2
personnels	2
réunis	2
placement	1
spécialistes	1
spécialisés	1
physiques	1
prend	1
ses	1
utilité	1
plupart	1
prendre	1
sens	1
semble	1
prises	1
ouverture	1
temporaires	1
problème	1
parmi	1
pourquoi	1
scolarisation	1
solution	1
réunissant	1
prise	1
que	1

Mots employés	Fréquences
veiller	1
problèmes	1
niveau	1
résoudre	1
rénovation	1
service	1
phase	1
priorités	1
particulier	1
pouvant	1
proportion	1
méthodique	1
réduction	1
redoublements	1
spécifiques	1
prennent	1
qu'il	1
recherchent	1
recherche	1
médecin	1
notion	1
mission	1
particulière	1
médico-psychologique	1
rééducateurs	1
qu'une	1
maintenir	1
reçu	1
qu'avec	1
partir	1
saisine	1
retards	1
l'examen	1
l'établissement	1
l'esprit	1
l'ensemble	1
publiques	1
médico-psycho-	1
transitoire	1
perfectionnement	1
rééducation	1
mettront	1
sensible	1

Mots employés	Fréquences
l'adaptation	1
voulu	1
l'I.D.E.N.	1
voeux	1
loi	1
locaux	1
limitées	1
scolarité	1
nouveaux	1
l'égard	1
l'effectif	1
rappeler	1
travailleurs	1
légers	1
présentant	1
présent	1
transformation	1
traitements	1
justifiées	1
soient	1
joue	1
titre	1
responsable	1
intervenants	1
intervenant	1
intéressés	1
interdit	1
télé-	1
l'échec	1
règle	1
instruction	1
susceptibles	1
suffisant	1
initiative	1
inférieur	1
individuels	1
individuelles	1
individuelle	1
individualise	1
petits	1
primaire	1
matière	1
lesquelles	1

Mots employés	Fréquences
importants	1
importante	1
importance	1
implantes	1
maintenant	1
qu'elle	1
l'observation	1
handicapes	1
handicap	1
habituel	1
habilité	1
sociaux	1
social	1
si	1
grand	1
générale	1
fréquentation	1
fréquentant	1
psycho-	1
sensiblement	1
forme	1
oeuvre	1
fonctions	1
observation	1
obligatoirement	1
sections	1
objectif	1
section	1
façon	1
favoriser	1
spéciales	1
familles	1
normalisation	1
normalement	1
facilitant	1
exprimes	1
exercer	1
exerce	1
nécessaire	1
exclu	1
réunion	1
examens	1
examen	1

Mots employés	Fréquences
résultat	1
étend	1
étape	1
établissements	1
renoncer	1
instruments	1
poser	1
mi-temps	1
équipes	1
équipe	1
environnement	1
entière	1
ensuite	1
redoublement	1
recours	1
médico-psycho-pédagogique	
enseignants	1
enfin	1
faut	1
enfant	1
encore	1
rappellera	1
elles	1
raisons	1
qu'à	1
élémentaire	1
égard	1
également	1
effectif	1
l'horaire	1
quelles	1
quel	1
échéant	1
qualifies	1
d'environ	1
d'entre	1
d'enseignement	1
psychologique	1
d'efficacité	1
l'autorité	1
d'aides	1
proximité	1
d'action	1

Mots employés	Fréquences
d'aborder	1
d'abord	1
durables	1
durable	1
pris	1
double	1
prioritaire	1
donnera-t-on	1
donnera	1
donc	1
doivent	1
présentés	1
présente	1
laquelle	1
divers	1
disposition	1
dispose	1
directives	1
premier	1
diminution	1
intervenir	1
pratiquées	1
différente	1
devront	1
devraient	1
développement	1
possibles	1
instructions	1
dessert	1
désormais	1
instituteurs	1
dépendant	1
dépend	1
dépasser	1
dépasse	1
département	1
démarches	1
incombe	1
dehors	1
définis	1
déficits	1
permettent	1
décompte	1

Mots employés	Fréquences
décidera	1
décembre	1
pédagogiques	1
hebdomadaire	1
handicaps	1
critère	1
cours	1
correspondent	1
particulièrement	1
convenant	1
constitution	1
constates	1
parents	1
considération	1
où	1
conseiller	1
formule	1
consacrée	1
confrontent	1
formation	1
condition	1
fonctionnant	1
compte	1
comprennent	1
fins	1
compose	1
n°	1
complet	1
compétence	1
compensation	1
notamment	1
commission	1
comme	1
non	1
niveaux	1
circulaire	1
exemple	1
charges	1
examinées	1
national	1
chacune	1
chacun	1
motrices	1

Mots employés	Fréquences
momentanément	1
moins	1
modalités	1
certains	1
règles	1
esprit	1
centre	1
celui	1
celles	1
méthodes	1
même	1
caractérisés	1
caractérisant	1
camarades	1
cadre	1
médecins	1
bénéficiaire	1
bénéficiant	1
ayant	1
avril	1
avoir	1
manière	1
maintien	1
auxquels	1
auxquelles	1
mai	1
autre	1
l'intérieur	1
attention	1
aspects	1
arrêté	1
appuis	1
approche	1
apportes	1
apporter	1
apport	1
applique	1
appel	1
apparaissent	1
”	1
“	1
l'action	1
aider	1

Mots employés	Fréquences
voisines	1
admis	1
administrativement	1
addition	1
unités	1
actuellement	1
activité	1
tâche	1
trois	1
accueillir	1
accord	1
diverses	1
Toutefois	1
Tel	1
Sans	1
Provisoirement	1
jusqu'à	1
O	1
tolère	1
L'équipe	1
tiers	1
terme	1
tenu	1
L	1
J'attache	1
Inspecteur	1
Inadaptations	1
Ils	1
s'adresse	1
IV	1
sur	1
Groupes	1
substituer	1
G	1
En	1
Elles	1
Des	1
Déjà	1
inadaptations	1
importe	1
Comme	1
Circulaire	1
Cette	1

Mots employés	Fréquences
Ces	1
Centre	1
sous	1
B	1
Aussi	1
Au	1
Ainsi	1
A	1
9	1
83	1
8	1
76-197	1
70	1
25	1
1e	1
1976	1
sensoriels	1
1964	1
1909	1
19	1
16	1
15	1
comprend	1
sein	1

Annexe 3 : Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

L'école, qui accueille tous les enfants, doit permettre à chacun d'entre eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité. Adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux s'impose comme une nécessité et un devoir.

C'est ainsi que l'accueil des élèves handicapés, dans les conditions les plus proches de la scolarité ordinaire a largement progressé. L'effort doit être poursuivi afin que l'intégration scolaire des enfants handicapés devienne l'une des caractéristiques du fonctionnement de notre système éducatif.

D'autres élèves, cependant, éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés.

Les actions visant à les prévenir ou à les réduire, lorsqu'elles sont installées, ont été organisées en 1970 et précisées en 1976. Au cours des dix dernières années, des moyens importants ont été affectés au dispositif prévu. Une expérience précieuse a été acquise; une évaluation d'ensemble a été réalisée.

L'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques, du fonctionnement de

l'institution scolaire ainsi que la déconcentration de l'action administrative contribuent, par ailleurs, à créer un contexte nouveau qu'il importe de prendre en compte. L'objet de la présente circulaire est donc d'adapter à ces données actuelles les dispositions des circulaires n° IV-7083 du 9 février 1970 et n° 76-197 du 25 mai 1976, auxquelles elle se substitue pour ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires

Ces dispositions nouvelles doivent permettre aux responsables départementaux d'organiser les actions d'aide spécialisée, compte tenu des besoins locaux, de leur évolution et des moyens mis à leur disposition.

A cet effet, elles précisent :

- la nature et les formes des aides spécialisées au bénéfice des élèves en difficulté et les modalités de leur organisation;
- le rôle des responsables, à chacun des niveaux de cette organisation, ainsi que les fonctions et l'identité professionnelle des différents intervenants.

A. Les aides spécialisées.

1. Caractéristiques des aides spécialisées.

1.1 Les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention des difficultés que peuvent éprouver les élèves à l'école.

La prévention des difficultés des élèves est un objectif qui ne saurait être réalisé par les seuls intervenants spécialisés même si ceux-ci y apportent, par la spécificité de leurs actions, une contribution souvent décisive. Cette prévention concerne tous les partenaires de l'école.

La collaboration qui doit s'établir entre les intervenants spécialisés et les enseignants renforce en effet la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits, ainsi que l'élaboration différenciée des conduites et des stratégies des actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation.

L'attention aux comportements et aux conduites des enfants à l'école, le repérage et l'analyse leurs éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires. Ces interventions prennent effet avant que des difficultés, quelquefois mineures ne s'accroissent et ne deviennent durables.

Cet aspect de la prévention prend une particulière importance dans le cycle des apprentissages premiers et dans celui des apprentissages.

Lorsque les maîtres et les intervenants spécialisés sont confrontés à des difficultés déjà structurées et parfois importantes, la démarche d'analyse, la conception et la mise en œuvre à l'école des actions appropriées exigent également les pratiques de la concertation et de la collaboration.

1.2. Les aides spécialisées ne se substituent pas l'action des maîtres.

Il faut rappeler que la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Ceux-ci savent, en effet, avec le concours éventuel des psychologues scolaires, repérer, observer, comprendre les difficultés de leurs élèves, ajuster leurs conduites pédagogiques et évaluer leurs résultats.

L'aide spécialisée est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficace n'a pu être apportée ou que le recours à l'aide spécialisée s'impose d'emblée, comme une évidence.

L'existence d'aides spécialisées ne doit donc pas provoquer une multiplication excessive de demandes d'intervention. Les demandes trop hâtives risquent d'une part de ne pas correspondre à une réelle nécessité, d'autre part de saturer inutilement les capacités de réponse du réseau d'aides.

1.3. Les aides spécialisées sont sélectives.

L'aide spécialisée est adaptée à chaque cas. Le projet d'intervention n'est arrêté qu'après une étude attentive, qui associe les intervenants du réseau, le maître de la classe et les parents.

Les aides spécialisées s'exercent dans les limites des domaines de compétence de chacun des intervenants dont la responsabilité est clairement affirmée.

1.4. Les interventions d'aide spécialisée se font à l'école.

Il s'agit là d'une donnée importante et originale qui situe les interventions spécialisées du réseau et les différencie nettement de celles qui s'exercent dans d'autres contextes. Cette intégration des aides spécialisées dans la vie des écoles ne limite pas pour autant, l'aide apportée aux élèves. Les intervenants spécialisés sont en effet tenus de conseiller aux parents, lorsque cela est nécessaire, le recours à des services ou des professionnels extérieurs à l'école.

1.5 Les effets de l'aide spécialisée sont évalués.

L'évaluation des résultats obtenus est indispensable. Elle est intégrée dans le processus d'intervention comme l'une de ses composantes essentielles.

Les pratiques évaluatives, qui font partie des missions des IDEN, contribuent à garantir la qualité des actions, leur perfectionnement possible, leur crédibilité auprès des enfants, des parents et des maîtres.

2. Nature et formes des aides spécialisées.

Si leurs finalités sont identiques, les aides sont mises en œuvre selon deux modalités.

2. 1 Les actions d'aide spécialisée à dominante « pédagogique ».

Elles ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite. Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part.

Les aides spécialisées à dominante « pédagogique » peuvent être organisées :

— par la constitution de classes à effectif réduit rassemblant de manière permanente des élèves en difficulté. Ces classes d'adaptation dont l'effectif ne pourra excéder 15 élèves ont pour objectif de réinsérer, le plus rapidement possible, dans une classe ordinaire correspondant à leurs possibilités nouvelles, les élèves qui y ont accompli un séjour;

— par l'organisation de regroupements d'adaptation rassemblant de manière temporaire des élèves en difficulté qui continuent à fréquenter la classe ordinaire dans laquelle ils demeurent régulièrement inscrits. Ces regroupements d'adaptation répondent à des besoins pédagogiques spécifiques. Leurs modalités de fonctionnement sont définies par le conseil des maîtres et s'inscrivent dans le cadre du projet d'école dont le directeur est garant. Il est convenu que l'effectif théorique retenu pour ce type de structure, notamment lors de l'élaboration de la carte scolaire, sera de 15;

— classes d'adaptation et regroupements d'adaptation sont placés sous la responsabilité de maîtres spécialisés titulaires du C.A.P.S.A.I.S. option E. Ils exercent majoritairement leur service dans une même école.

2. 2 Les actions d'aide à dominante « rééducative ».

Elles mettent en œuvre à l'école maternelle et élémentaire des interventions spécifiques, auprès d'élèves en difficulté scolaire, globale ou particulière, éventuellement auprès d'élèves handicapés. Ces interventions ont pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposées par l'école, et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi.

Ces interventions doivent permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la reconstitution de ses compétences d'élève.

Pour atteindre ces objectifs, les intervenants spécialisés compétents du réseau d'aides choisissent et mettent en œuvre, dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle. L'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et dans la mesure du possible avec leur concours. L'intervention auprès d'enfants se fait individuellement ou en très petits groupes.

3. La mise en œuvre des aides spécialisées.

3. 1 Elle est entreprise après une mise en commun des résultats des différentes approches effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés

du réseau (psychologue scolaire, maîtres chargés de rééducations et autres maîtres spécialisés). Une concertation organisée par le directeur de l'école avec les membres a pour objet de choisir les modalités de l'aide spécialisée: action à dominante « pédagogique », action à dominante « rééducative », éventuellement consultation d'une structure extérieure à l'école, saisine de la commission de l'éducation spéciale compétente. Lorsque le cas ne donne pas lieu à la reconnaissance d'un handicap, cette commission peut donner des indications sur les dispositifs qui paraissent les plus adaptés pour apporter une aide à l'élève.

3.2. Lorsqu'une action d'aide spécialisée à dominante pédagogique ou rééducative a été décidée, l'intervenant concerné poursuit l'analyse des difficultés de l'élève, développe en fonction de ses compétences ses propres observations et s'efforce de saisir tous les aspects des difficultés éprouvées par l'enfant.

Sur ces bases, il conçoit et explicite avec le maître, avec l'enfant et sa famille, les conditions dans lesquelles l'action d'aide spécialisée est entreprise.

3.3. L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit. Ce document:

- décrit le cas à traiter;
- énonce la stratégie envisagée;
- prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action;
- donne une estimation de sa durée;
- élabore les modalités de son évaluation.

3.4 La réalisation du projet d'aide intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements techniques nécessaires à cette évolution.

3.5. Ce processus suppose une évaluation régulière. Elle ne peut-être effectuée que si l'on s'est attaché à cerner, dans chaque cas, les points d'émergence sur lesquels s'appuiera l'action. Les progrès des élèves, notamment dans les aides à dominante « pédagogique », seront appréciés non seulement dans la progression individuelle mais encore par rapport à des critères objectifs en usage dans la classe.

Dans tous les cas, on donnera à l'élève un rôle actif dans l'appréciation de ses progrès et de son niveau.

3.6. Le terme de l'aide spécialisée proposé par l'intervenant compétent est soumis à concertation. Lorsqu'il est retenu, l'intervenant en organise les conditions psychologiques et matérielles, informe les personnels concernés et les parents, rédige un bilan final de son action.

3.7. Les indications qui précèdent concernent toutes les formes d'aide, individuelles ou collectives.

B. L'organisation des aides spécialisées.

1. Le réseau d'aides spécialisées pour la réussite scolaire.

C'est un ensemble fonctionnel et cohérent d'actions destiné à apporter, dans les écoles maternelles et élémentaires où il intervient, des aides spécifiques et différenciées aux élèves en difficulté.

Les intervenants spécialisés des réseaux contribuent, en liaison avec les parents et les enseignants exerçant dans les écoles, à prévenir, à réduire les difficultés éprouvées par les élèves, leur permettant ainsi de tirer le meilleur profit de leur scolarité.

Les intervenants spécialisés participant aux activités de chaque réseau sont des psychologues scolaires et des maîtres spécialisés. Leur nombre et leur qualification varient en fonction des besoins estimés du réseau et de sa configuration.

L'I.D.E.N. est chargé d'organiser les tâches et les actions des intervenants spécialisés en liaison avec les écoles et les différents partenaires; s'il le juge utile, il peut se faire assister par un conseiller pédagogique.

Toute école relève des actions d'un réseau. Cependant, en fonction des orientations nationales et des priorités départementales, arrêtées par l'inspecteur d'académie après consultation des instances paritaires compétentes, un ensemble cohérent d'écoles maternelles et élémentaires sur lequel le réseau intervient prioritairement est défini pour une durée de trois ans.

2. Le réseau et les écoles.

2.1. Le partage des responsabilités dans la réussite scolaire des élèves, dans la décision d'aider les élèves en difficulté, dans le suivi des actions spécialisées et de leur évaluation implique une collaboration étroite et une information réciproque entre les enseignants, les intervenants spécialisés, les parents, le médecin de Santé scolaire, les infirmières et assistantes sociales scolaires et les travailleurs sociaux.

2.2. Il va de soi que les interventions spécialisées sont effectuées dans le respect du règlement scolaire. Le conseil d'école est tenu informé de l'organisation des aides spécialisées.

3. Les réseaux de la circonscription.

- L'I.D.E.N. est responsable de l'ensemble des réseaux d'aides implantés dans sa circonscription ainsi que de l'organisation interne, du fonctionnement et de l'évaluation des actions de chacun d'entre eux.
- Il est tout particulièrement chargé de l'information et de l'animation pédagogique des réseaux de sa circonscription. Il arrête, après concertation avec les membres de chacun d'entre eux, les principes de l'organisation et l'ordre de priorité des actions ainsi que les procédures de l'évaluation. Il assure les nécessaires régulations.

- L'I.D.E.N. fournit chaque année à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education, un rapport d'ensemble sur le fonctionnement des réseaux, des indications sur l'évolution des besoins, des propositions quant aux modifications à apporter au dispositif départemental.

4. Le dispositif départemental d'aides spécialisées pour la réussite scolaire.

- L'ensemble des réseaux implantés dans un département constitue le dispositif d'aides spécialisées pour la réussite scolaire.
- L'organisation du dispositif – nombre et configuration des réseaux, effectif et qualification de leurs personnels – est arrêtée par l'inspecteur d'académie, après consultation du conseil d'I.D.E.N. et des instances paritaires départementales compétentes.
- Le dispositif départemental est étudié et arrêté après recensement des besoins. Il est modifié, compte tenu de l'évolution de ces besoins, lors des opérations de révision de la carte scolaire après consultation des instances paritaires.
- Cette organisation qui se substitue notamment à celle des groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.) doit se caractériser par sa souplesse et son efficacité.

C. Les intervenants spécialisés.

1. Les personnels qui participent aux activités d'un réseau sont :

- des psychologues scolaires;
- des instituteurs spécialisés chargés de rééducations titulaires du C.A.P.S.A.I.S. (option G);
- des instituteurs spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté à l'école préélémentaire et élémentaire, titulaires du C.A.P.S.A.I.S. option E). Lorsqu'ils exercent leurs fonctions dans une classe d'adaptation, ou sont responsables de regroupements d'adaptation.

Les personnels spécialisés qui exerçaient leurs fonctions à la rentrée 1989 dans un groupe d'aide psycho-pédagogique ou dans une classe d'adaptation sont intégrés au fonctionnement d'un réseau. On veillera à ce que le passage de l'ancienne organisation à la nouvelle s'effectue dans de bonnes conditions.

Les actions d'aide spécialisée à dominante rééducative sont assurées par des

maîtres titulaires du C.A.P.S.A.I.S. option G (les instituteurs spécialisés titulaires soit du C.A.E.I – R.P.P. soit du certificat de stage R.P.M. ou de l'attestation de capacité R.P.P. ou R.P.M. sont réputés titulaires du C.A.P.S.A.I.S. option G).

Les actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique (classe ou regroupement d'adaptation) sont assurées par les maîtres titulaires du CAPSAIS option E (Il est rappelé que les maîtres spécialisés titulaires du C.A.P.S.A.I.S. option E peuvent être chargés d'autres classes, notamment d'une classe d'enseignement adapté) et par les autres maîtres spécialisés qui exerçaient leurs fonctions à la rentrée 1989 dans des structures d'adaptation.

2. Obligations de service.

Les instituteurs spécialisés des classes d'adaptation et des regroupements d'adaptation assurent le même nombre d'heures devant élèves que les instituteurs des autres classes. Pour ce qui concerne les maîtres chargés de rééducation et pour tenir compte de la spécificité de leurs fonctions, trois heures seront réservées à des activités de coordination et de synthèse. Ainsi que les enseignants des écoles, les psychologues scolaires assurent prioritairement leur service pendant le temps de présence scolaire des élèves (actions de prévention, examens cliniques et psychométriques, entretiens avec les enfants et les enseignants, participation à la mise en œuvre des projets pédagogiques et aux commissions de l'éducation spéciale, coordination et synthèse – trois heures –); leurs autres activités (entretiens avec les parents, liaisons fonctionnelles avec des organismes et instances extérieures à l'école, activités d'études et de formation) sont principalement assurées en dehors du temps de présence des élèves à l'école.

L'emploi du temps des personnels du réseau est soumis à l'approbation de l'I.D.E.N. qui ajuste les priorités aux réalités du terrain.

La définition de ces obligations de service abroge toutes dispositions antérieures contraires.

3. Nominations – Affectations et formation continue.

Chaque intervenant spécialisé est rattaché administrativement à une école d'un réseau. Plusieurs écoles du réseau peuvent servir de support à ces rattachements administratifs qui ne définissent pas pour autant le champ d'action du réseau.

La qualification des personnels titulaires du C.A.P.S.A.I.S. récemment créée est polyvalente. Une formation continue adaptée à la spécificité des conditions réelles de travail sera mise en place dès la rentrée de 1990.

L'organisation des réseaux implique également ces actions de formation continue cohérentes au bénéfice des personnels déjà expérimentés. Ces formations continues peuvent être utilement mises en œuvre dans les actuels centres de formation des maîtres spécialisés.

D. L'évaluation des aides spécialisées.

1. L'évaluation interne.

1.1. L'évaluation par les intervenants de leurs propres actions.

Elle consiste essentiellement à confronter, aux différentes étapes de sa réalisation, le processus d'aide à son projet ou à en établir le bilan lorsque l'action a pris fin. Ces évaluations doivent être effectuées quelles que soient la nature ou la forme des aides spécialisées mises en œuvre. Elles doivent toujours pouvoir donner lieu à communication sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc.).

1.2. L'évaluation de l'activité du réseau.

Sous la responsabilité de l'I.D.E.N. les différents personnels du réseau devront consulter régulièrement le tableau de bord dont ils auront mis au point les divers indicateurs. Ces évaluations, qualitatives, quantitatives, systémiques, sont une garantie de cohérence, en même temps qu'elles permettent les régulations nécessaires.

1.3. La formation des intervenants à l'évaluation.

Un effort particulier sera entrepris lors des stages de première formation spécialisée ou de formation continue pour aborder efficacement les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation des actions d'aides spécialisées. La mise au point de procédures et d'instruments utilisables sera l'objet de recherches et d'expérimentations.

2. L'évaluation externe relève de la compétence des responsables académiques.

2.1. L'IDEN de la circonscription :

- évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats;
- procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle à l'exception des entretiens pratiqués avec les enfants ou leurs familles.

Il associe chaque fois qu'il est possible son collègue spécialisé à ces activités.

2.2. L'évaluation du dispositif départemental.

Elle est effectuée sous l'autorité de l'inspecteur d'académie avec le concours de l'I.D.E.N. spécialisé. Un groupe de travail départemental peut être constitué en vue de rechercher, d'expérimenter et d'utiliser les indicateurs les plus pertinents. Le bilan de cette évaluation fait l'objet d'un rapport annuel présenté au comité technique paritaire

départemental.

Bilan du traitement par SPAD-T de la circulaire du 9 avril 1990

NOMBRE TOTAL DE REPONSES = 591

NOMBRE TOTAL DE MOTS = 3235

NOMBRE DE MOTS DISTINCTS = 946

POURCENT. MOTS DISTINCTS = 29.2

Mots employés	Fréquences
de	151
des	137
et	101
les	100
à	78
la	57
en	41
dans	40
du	39
le	39
d	36
est	31
une	29
l	28
-	28
Les	25
élèves	25
spécialisées	24
qui	23
aides	22
par	21
spécialisés	21
actions	21
réseau	20
que	20
aux	19
intervenants	19
sont	19
1	18
un	17
ou	17
spécialisée	16
maîtres	16
aide	16
leurs	16
2	16
avec	15
pour	15
leur	14
difficultés	14
scolaire	14
3	13
pédagogique	12

Mots employés	Fréquences
ne	12
l'école	12
d'adaptation	11
Il	10
ses	10
classe	10
au	10
dominante	10
ainsi	9
être	9
parents	9
fonctionnement	9
Le	9
Ces	9
organisation	9
oeuvre	9
écoles	9
titulaires	9
réseaux	9
CAPSAIS	8
sa	8
évaluation	8
formation	8
interventions	8
ces	8
La	8
personnels	8
difficulté	8
son	7
ensemble	7
a	7
L	7
l'action	7
se	7
activités	7
option	7
dispositif	7
enfants	7
L'évaluation	6
"	6
"	6
besoins	6
chaque	6

Mots employés	Fréquences
cas	6
peuvent	6
pas	6
après	6
il	6
classes	6
Elle	6
part	6
ont	6
mise	6
d'aide	6
scolaires	6
l'enfant	6
départemental	6
autres	5
etc.	5
réussite	5
sur	5
conduites	5
pédagogiques	5
rééducative	5
chacun	5
conditions	5
fonctions	5
action	5
modalités	5
enseignants	5
instituteurs	5
doit	5
effet	5
charges	5
auprès	5
école	5
apprentissage	5
pratiques	5
prévention	5
d'aides	5
regroupements	5
projet	5
différents	5
entre	5
notamment	5
évolution	4

Mots employés	Fréquences
instances	4
plus	4
circonscription	4
comme	4
tous	4
collaboration	4
nécessaires	4
possible	4
consultation	4
temps	4
continue	4
ce	4
IDEN	4
d'une	4
concerne	4
inspecteur	4
objectif	4
l'élève	4
compte	4
apporter	4
sera	4
mises	4
doivent	4
concertation	4
scolarité	4
d'un	4
cette	4
résultats	4
E	4
même	4
dont	4
responsables	4
l'I.D.E.N.	4
service	4
Elles	4
psychologues	4
Cette	4
lieu	3
rapport	3
techniques	3
spécifiques	3
dispositions	3
académie	3

Mots employés	Fréquences
entreprise	3
G	3
caractéristiques	3
sous	3
donne	3
paritaires	3
adaptée	3
effectuée	3
permettre	3
progrès	3
groupes	3
processus	3
s	3
méthodes	3
responsabilité	3
que	3
organiser	3
qualification	3
bilan	3
directeur	3
relève	3
d'intervention	3
nombre	3
différentes	3
elles	3
propres	3
maternelles	3
maître	3
handicapes	3
intervenant	3
élémentaires	3
lors	3
rentrée	3
Une	3
spécialise	3
fonction	3
d'autre	3
l'aide	3
trois	3
indications	3
travail	3
démarche	3
assurées	3

Mots employés	Fréquences
tenu	3
arrêté	3
n	3
peut	3
4	3
ordinaire	3
professionnelle	3
concours	3
concernes	3
spécificité	3
entretiens	3
contribuent	3
formes	3
conseil	3
eux	3
assurent	2
situation	2
C	2
priorités	2
compétences	2
perfectionnement	2
réponse	2
demandes	2
élémentaire	2
Pour	2
modifications	2
interne	2
prioritairement	2
d'élèves	2
configuration	2
durée	2
L'organisation	2
document	2
première	2
supports	2
retenu	2
compétence	2
commission	2
compétentes	2
recours	2
substitue	2
membres	2
psychologiques	2

Mots employés	Fréquences
exercent	2
départementales	2
informe	2
nécessite	2
l'éducation	2
permettent	2
associe	2
cohérent	2
également	2
carte	2
finalités	2
constitue	2
régulations	2
15	2
départementaux	2
bénéfice	2
s'exercent	2
apportée	2
1976	2
lorsque	2
soi	2
actif	2
groupe	2
Ce	2
suivi	2
autant	2
réduire	2
liaison	2
Un	2
d'autres	2
tirer	2
meilleur	2
présente	2
effectif	2
éprouvées	2
organisées	2
prendre	2
impose	2
R.P.M.	2
toutes	2
aspects	2
donner	2
cadre	2

Mots employés	Fréquences
P	2
on	2
donc	2
l'organisation	2
profit	2
qu'il	2
soumis	2
heures	2
synthèse	2
objet	2
fait	2
point	2
rééducations	2
qualité	2
nouvelles	2
mesure	2
l'enseignement	2
information	2
individuelles	2
y	2
Lorsque	2
différenciée	2
structure	2
indicateurs	2
stratégies	2
A	2
effectuées	2
seront	2
devant	2
éventuellement	2
réalisation	2
l'ajustement	2
implantes	2
évaluations	2
ils	2
1989	2
1990	2
1970	2
prévenir	2
particulière	2
mis	2
procédures	2
soit	2

Mots employés	Fréquences
objectifs	2
mettent	2
académiques	2
l'évaluation	2
déjà	2
capacité	2
place	2
Lorsque	2
si	2
moyens	2
intervient	2
services	2
éprouvent	2
l'effectif	2
présence	2
font	2
cohérence	2
manière	2
5	2
partenaires	2
l'élaboration	2
rassemblant	2
coordination	2
régulièrement	2
charge	2
nature	2
spéciale	2
collectives	2
exerçaient	2
rôle	2
l'institution	2
implique	2
conseiller	2
L'action	2
adaptes	2
forme	2
individuelle	2
9	2
principalement	1
pu	1
quelles	1
mêmes	1
observations	1

Mots employés	Fréquences
systemiques	1
s'inscrivent	1
travailleurs	1
l'expérience	1
répondent	1
s'accentuent	1
saurait	1
repérage	1
précédent	1
terme	1
structures	1
particulièrement	1
non	1
pertinence	1
l'accord	1
l'interprétation	1
terrain	1
nécessaire	1
sociaux	1
n°90-082	1
pris	1
rééducation	1
suffisamment	1
l'estime	1
toujours	1
réciproque	1
rédaction	1
reconnaissance	1
l'accueil	1
lesquels	1
lesquelles	1
particulier	1
transformations	1
va	1
l'attestation	1
organisée	1
l'appréciation	1
pendant	1
rattachements	1
ordre	1
rédige	1
savent	1
l'une	1

Mots employés	Fréquences
où	1
poursuit	1
l'objet	1
l'intervenant	1
qu'après	1
intégrée	1
quelquefois	1
mineures	1
points	1
quant	1
installées	1
qualitatives	1
inscrits	1
nouvelle	1
nouveau	1
substituent	1
individus	1
psychologue	1
individuellement	1
tenus	1
utilisables	1
stage	1
réputés	1
stages	1
importe	1
importants	1
importantes	1
importante	1
mai	1
usage	1
passage	1
souplesse	1
l'acquisition	1
modifie	1
identiques	1
hâtives	1
proches	1
règlement	1
participation	1
participant	1
procède	1
mieux	1
globale	1

Mots employés	Fréquences
réduit	1
garantie	1
garant	1
principes	1
prévu	1
reconstitution	1
formulée	1
médecin	1
maîtriser	1
psycho-	1
réalités	1
largement	1
laquelle	1
réalise	1
matérielles	1
fonctionnelles	1
fonctionnel	1
rattache	1
fois	1
précieuse	1
saisir	1
poursuivi	1
pouvoir	1
s'appuiera	1
favorise	1
faut	1
familles	1
intégration	1
risquent	1
l'identité	1
faire	1
externe	1
extérieurs	1
places	1
extérieure	1
notre	1
expérimentés	1
petits	1
pertinents	1
exigences	1
vont	1
personnel	1
visant	1

Mots employés	Fréquences
requis	1
vie	1
veillera	1
examen	1
varient	1
évidence	1
éventuelles	1
utile	1
pédagogie	1
évalués	1
évaluer	1
tâches	1
évaluatives	1
type	1
regroupement	1
eux-	1
très	1
étudie	1
étude	1
étroite	1
garantir	1
tout	1
etc.	1
paritaire	1
établir	1
théoriques	1
paraissent	1
estimation	1
théorique	1
essentielles	1
essentiellement	1
récemment	1
organismes	1
séjour	1
temporaire	1
envisagée	1
tableau	1
inutilement	1
entrepris	1
s'insèrent	1
final	1
fin	1
s'efforce	1

Mots employés	Fréquences
favoriser	1
engagement	1
obtenus	1
encore	1
s'agit	1
émotionnelles	1
emblée	1
système	1
elle	1
suscitant	1
n'est	1
suppose	1
élabore	1
infirmières	1
effort	1
efficente	1
efficacité	1
efficacement	1
effets	1
niveaux	1
provoquer	1
nettement	1
stratégie	1
éducatives	1
éducatif	1
écrit	1
importance	1
impliquent	1
d'utiliser	1
progressif	1
moins	1
d'organiser	1
souvent	1
d'instruments	1
d'heures	1
handicaps	1
d'expérimentation	1
handicap	1
soient	1
d'enseignement	1
d'enfants	1
d'émergence	1
situe	1

Mots employés	Fréquences
situations	1
d'école	1
fréquenter	1
fournit	1
seulement	1
d'analyse	1
d'améliorer	1
formations	1
maîtrise	1
d'adapter	1
tenir	1
selon	1
d'académie	1
sélectives	1
durables	1
précisées	1
mais	1
donnera	1
là	1
données	1
donnée	1
l'observation	1
satisfaire	1
Santé	1
domaines	1
saisine	1
possibilités	1
l'inspection	1
dix	1
divers	1
révision	1
disposition	1
dispositifs	1
peut-être	1
restaurer	1
expérience	1
exigent	1
responsabilité	1
exerçant	1
différenciées	1
vue	1
excessive	1
devront	1

Mots employés	Fréquences
devoir	1
deviennent	1
devienne	1
développe	1
repérer	1
deux	1
renforce	1
l'activité	1
réinsérer	1
dernières	1
dépasser	1
régulière	1
trop	1
l'Education	1
département	1
demeurent	1
réelles	1
réelle	1
limites	1
dehors	1
définition	1
définissent	1
définies	1
défini	1
décrit	1
déconcentration	1
décisive	1
décision	1
décidée	1
éprouver	1
rechercher	1
recensement	1
cycle	1
critique	1
réalise	1
technique	1
créée	1
crédibilité	1
entraîne	1
s'est	1
s'établir	1
énonce	1
rapidement	1

Mots employés	Fréquences
conçoit	1
convenu	1
contribution	1
intègre	1
contraires	1
continues	1
continuent	1
quantitatives	1
contextes	1
contexte	1
consulter	1
support	1
construction	1
constitution	1
psychométriques	1
consiste	1
considérées	1
indispensable	1
psycho-pédagogique	1
conscience	1
confrontes	1
confronter	1
propositions	1
proposées	1
propose	1
projets	1
concevoir	1
progressivement	1
progression	1
concernent	1
progresse	1
conceptions	1
conception	1
professionnels	1
comprendre	1
compréhension	1
composantes	1
comportements	1
compétents	1
procédant	1
compétente	1
compétent	1
priorité	1

Mots employés	Fréquences
fur	1
communication	1
commun	1
commissions	1
prévoit	1
servir	1
comité	1
collègue	1
fondamentaux	1
prennent	1
cohérentes	1
prend	1
premiers	1
cliniques	1
préélémentaire	1
précisent	1
clairement	1
circulaires	1
circulaire	1
février	1
choisissent	1
choisir	1
chez	1
pourra	1
famille	1
faits	1
champ	1
polyvalente	1
ceux-ci	1
ceux	1
extérieures	1
cet	1
explicite	1
certificat	1
responsable	1
cependant	1
centres	1
celui	1
celles	1
celle	1
cela	1
excéder	1
examens	1

Mots employés	Fréquences
permettant	1
permanente	1
caractériser	1
capacités	1
utilement	1
éventuel	1
bord	1
bonnes	1
évalue	1
partie	1
particulières	1
bases	1
avril	1
avérés	1
participent	1
avant	1
auxquelles	1
traiter	1
partage	1
autorités	1
étapes	1
auront	1
parfois	1
estimes	1
attitudes	1
attentive	1
atteindre	1
attache	1
originale	1
orientations	1
assure	1
éprouve	1
assister	1
assistantes	1
organise	1
aspect	1
arrêtées	1
arrêtée	1
rappeler	1
opérations	1
appropriées	1
approches	1
s'effectue	1

Mots employés	Fréquences
apprécies	1
observer	1
apportent	1
obligations	1
antérieures	1
ans	1
annuel	1
années	1
année	1
animation	1
analyse	1
ajuster	1
ajustements	1
ajuste	1
normale	1
ailleurs	1
structurées	1
aider	1
niveau	1
afin	1
affirmée	1
affectes	1
administrativement	1
administrative	1
administratifs	1
nationales	1
adaptées	1
multiplication	1
adapte	1
adaptation	1
actuels	1
actuelles	1
d'expérimenter	1
missions	1
d'études	1
d'entre	1
acquise	1
accueille	1
accompli	1
sociales	1
d'élève	1
abroge	1
aborder	1

Mots employés	Fréquences
seuls	1
d'apprendre	1
meilleure	1
Toute	1
Sur	1
Sous	1
Si	1
R.P.P.	1
d'action	1
R	1
maternelle	1
Plusieurs	1
majoritairement	1
On	1
Obligations	1
Nominations	1
Nature	1
Mise	1
saturer	1
L'objet	1
L'intervention	1
L'existence	1
L'évolution	1
l'intégration	1
L'emploi	1
L'effort	1
L'école	1
L'attention	1
l'exception	1
L'IDEN	1
Lorsqu'ils	1
l'ensemble	1
cerner	1
Leurs	1
Leur	1
respect	1
l'efficience	1
réservées	1
différencie	1
Ils	1
l'autorité	1
IV-7083	1
l'approbation	1

Mots employés	Fréquences
GAPP	1
l'ancienne	1
l'analyse	1
destine	1
désir	1
D'autres	1
Dans	1
D	1
C'est	1
Circulaire	1
Chaque	1
Ceux-ci	1
lorsqu'une	1
Cet	1
lorsqu	1
Cependant	1
locaux	1
Caractéristiques	1
limite	1
CAEI	1
liaisons	1
B	1
Au	1
Ainsi	1
Affectations	1
Adapter	1
recherches	1
lequel	1
76-197	1
7	1
6	1
critères	1
créer	1
juge	1
25	1
cours	1
correspondre	1
correspondant	1
corporelles	1
rappel	1
interlocuteurs	1
intellectuelles	1
intégrés	1

Annexe 4 : le questionnaire diffusé auprès des rééducateurs en poste dans le département du Rhône

Cochez la réponse vous convenant afin de mieux vous connaître statistiquement.

Sexe	M F
Ancienneté	en années (stages C.A.P.S.A.I.S. ou C.A.E.I.non - compris) :
Poste précédent à la prise de fonction en tant que rééducateur(trice)	Maternelle ZEP Maternelle hors ZEP Elémentaire ZEP Elémentaire hors ZEP Autre, lequel :
Spécialisation antérieure	Possession d'un C.A.P.S.A.I.S. Possession d'un C.A.E.I. Autre, laquelle:
Centre de formation	Ville : Année :
Dernière profession de vos parents :	Père : Mère :
Devenir rééducateur est, pour vous ::	une promotion un déclassement ni l'un, ni l'autre
Envisagez - vous de faire un autre métier par la suite :	Oui Non Lequel :
Quelles raisons vous conduiraient à abandonner votre action rééducative ?	

S'interroger sur l'identité professionnelle

Quel est le nom que vous donnez à votre métier ?	
Quelles en sont les missions ?	
Quels sont vos rôles ?	
Quels sont les actes ?	
Quel est votre surnom ?	
Quelle est votre devise ?	
Quels sont les signes distinctifs extérieurs de votre métier ?	
Quel est le lieu spécifique d'action ?	
Quels sont les interdits spécifiques ?	
Quels "sacrifices" vous permettent d'appartenir à votre profession ?	
Selon vous, quelles sont les formations complémentaires nécessaires ?	
Avez - vous repéré des étapes de la construction de votre l'identité professionnelle ?	
Quelles sont les zones de conflits qui existent avec d'autres partenaires ? Lesquels?	
Quelles sont les zones d'ambiguïté de votre identité professionnelle ?	
Pourriez - vous raconter un épisode où votre identité professionnelle a été mise en cause ? (Précisez en le résultat)	
Pensez-vous que votre profession soit connue par les autres acteurs du système éducatif?	Oui Non
Lequel vous connaît le	

Quel est le nom que vous donnez à votre métier ?	
plus?	
Lequel vous connaît le moins?	
Vous sentez-vous <u>reconnu</u> par l'institution?	Oui Non Pourquoi ?
Si besoin, que faudrait-il faire pour améliorer votre reconnaissance?	
Voulez - vous dire autre chose ?	

Annexe 5 : les ouvrages les plus cités dans les bibliographies des mémoires professionnels

Nombre de dossiers : 145

Quatre mémoires sont sans bibliographie : il s'agit de candidats libres.

Nombre d'occurrences / pourcentage		Nom de l'auteur	Titre	Editions
108	74%	MONNERAYE Yves de la	La parole rééducatrice	PRIVAT 1991
95	66%	WINNICOTT D.W	Jeu et réalité	Gallimard 1975
67	46%	GRABER Jean-Luc	Le symptôme comme parole avortée	Thérapie psychomotrice N°82 1989
41	28%	COUTOU-COUMES Françoise	Qu'est-ce qu'apprendre ?	Le groupe familial n° 121 Octobre 1988
32	22%	EVEQUOZ G.	Le contexte scolaire et ses otages	E.S.F. 1984
28	19%	DOLTO F.	L'image inconsciente du corps	SEUIL 1984
26	18%	WINNICOTT D.W	De la pédiatrie à la psychanalyse	PAYOT 1971
24	17%	AJURIAGUERRA J. de et MARCELLI	Traité de psychopathologie de l'enfant	MASSON 1981
24	17%	AUCOUTURIER B. DARRAULT I. EMPINET J.L.	La pratique psychomotrice	DOUIN 1984
24	17%	PAISSE J.M.	Jeu et psychothérapie	F.N.A.R.E.N. Conférence à Briançon Février 1986 Article en Décembre 1988
21	14%	GRABER Jean-Luc	L'enfant et la loi	ERRE Mai 1987 Villeurbanne
20	14%	CAREL A.	L'expérience de séparation chez le jeune enfant et les parents	Conférence AREN 69 1991
20	14%	WINNICOTT D.W	La consultation thérapeutique de l'enfant	Gallimard
18	12%	DUCOING Jean-Louis	Le réel et l'authentique, l'objectivité dans l'entretien	Interéducation N°32
18	12%	KAËS R.	Crise, rupture et dépassement	DUNOD 1979
18	12%	SELVINI PALAZZOLI Mara	Le magicien sans magie	E.S.F 1987.
16	11%	DURIF-VAREMBONT J.P.	L'écriture comme symptôme	Revue Groupe familial n° 127

Nombre d'occurrences / pourcentage		Nom de l'auteur	Titre	Editions
				avril 1990
15	10%	FURTOS J.	Introduction à la dimension clinique dans la rééducation à l'école	Conférence F.N.A.R.E.N. 1987
14	10%	WINNICOTT D.W	Processus de maturation chez l'enfant	PAYOT 1970

Annexe 6 : les auteurs les plus cités dans les bibliographies des mémoires professionnels

Nombre de dossiers : 145

Quatre mémoires sont sans bibliographie : tous sont ceux de candidats libres.

Nombre de références	Pourcentage par rapport au nombre de mémoires	Auteurs
172	118,6%	WINNICOTT D.W
108	74,5%	MONNERAYE Yves de la
91	62,8%	GRABER Jean-Luc
85	58,6%	DOLTO F.
41	28,3%	COUTOU-COUMES Françoise
38	26,2%	EVEQUOZ G.
33	22,8%	DARRAULT I.
32	22,1%	AJURIAGUERRA J. de
31	21,4%	DURIF-VAREMBONT J.P.
27	18,6%	AUCOUTURIER B.
26	17,9%	CLERGET J.
24	16,6%	FURTOS J.
23	15,9%	SELVINI PALAZZOLI Mara
22	15,2%	KAËS R.
19	13,1%	GUILLARME J.J.
18	12,4%	DUCOING Jean-Louis
15	10,3%	ANZIEU D.
13	9,0%	WATZLAWICK P.

Annexe 7 : Le référentiel commun C.A.P.S.A.I.S.

Missions	Domaine d'activités	Compétences nécessaires à <u>toutes les options</u> . On attend que l'enseignant spécialisé :
1 Une mission d'enseignement spécialisé: exercer, auprès des élèves handicapés ou en difficulté, toutes les missions d'un enseignant en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif, en recherchant, pour chacun, les conditions optimales d'accès aux	1.1 Exercice du métier dans un cadre réglementaire.	1.1.1 connaisse les lois et règlements scolaires essentiels. 1.1.2 connaisse les lois et règlements en faveur des personnes malades, handicapées ou en difficulté et, tout particulièrement, la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, en maîtrise les principes, en saisisse l'évolution, les enjeux et les modalités d'application. 1.1.3 connaisse les nomenclatures et classifications actuelles des handicaps et maladies, en comprenne les principes et les applications, en saisisse les enjeux 1.1.4 analyse les notions suivantes normal et pathologique, déficience, incapacité, désavantage, personne en difficulté. 1.1.5 connaisse les différents types de structures et d'établissements

Missions	Domaine d'activités	Compétences nécessaires à <u>toutes les options</u> . On attend que l'enseignant spécialisé :
apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.		d'éducation et de scolarisation et leur fonctionnement institutionnel.
	1.2 Mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différenciées.	<p>1.2.1 maîtrise les données actuelles concernant la connaissance des difficultés, atteintes, déficiences ou handicaps, utiles à un enseignant dans le champ de l'option considérée. 1.2.2 comprend les répercussions, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou déficiences dans les domaines relationnel et cognitif 1.2.3 sache évaluer les capacités de l'élève (au plan cognitif, moteur; affectif), ses stratégies d'apprentissage, ses modes d'appropriation des savoirs et des savoir-faire. 1.2.4. connaisse les apports des techniques, des soins ou des aides médicales et sache les articuler selon des modalités appropriées avec l'action pédagogique. 1.2.5 sache faire usage des stratégies et des techniques, pédagogiques et éducatives, d'adaptation et de remédiation. 1.2.6 sache établir une communication dynamique et fructueuse avec et entre les élèves, en mettant en œuvre toutes les adaptations nécessaires. 1.2.7 sache utiliser des aides technologiques et les intégrer à un environnement pédagogique aménagé. 1.2.8 adapte la didactique des disciplines enseignées à l'école, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs. 1.2.9 conçoit des situations d'apprentissage adaptées et motivantes, les met en œuvre, les analyse, les évalue.</p>
	1.3 Actualisation des compétences et développement d'une attitude	1.3.1 développe et enrichit ses connaissances par auto formation ou par formation continue. 1.3.2 actualise ses connaissances pour être, dans le champ de sa pratique professionnelle, un interlocuteur

Missions	Domaine d'activités	Compétences nécessaires à <u>toutes les options</u> . On attend que l'enseignant spécialisé :
	critique sur la pratique professionnelle.	efficace pour les familles, les équipes pédagogiques ou éducatives.
	1.4 Élaboration et conduite d'une expérimentation visant à enrichir une pratique professionnelle spécialisée.	1.4.1 se soit familiarisé avec la méthodologie de la recherche en éducation. 1.4.2 participe, le cas échéant, à des recherches pédagogiques.
2 Une mission de prévention et d'intégration: prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.	2.1 Exercice du métier dans le cadre des orientations de l'action en faveur des personnes handicapées ou en difficulté.	2.1.1 fasse preuve d'une réflexion critique sur des sujets tels que la prévention, l'intégration, l'insertion. 2.1.2 connaisse le rôle, le champ d'action et les aides pouvant être apportées par les différentes associations œuvrant dans ce domaine. 2.1.3 sache assurer des actions de prévention des difficultés scolaires, de soutien ou d'aide aux apprentissages, dans des situations variées. 2.1.4 participe à la mise en oeuvre d'actions d'intégration, dans leurs différentes modalités.
	2.2 Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations.	2.2.1 tienne compte du contexte social, culturel et familial dans lequel vit l'enfant ou l'adolescent. 2.2.2 tienne compte du développement physique et psychologique, des potentialités des dysfonctionnements éventuels de l'enfant ou de l'adolescent. 2.2.3 sache élaborer un projet individuel ou collectif. 2.2.4 participe à la recherche et à la définition des conditions matérielles, pratiques administratives nécessaires à la reconnaissance et à la réalisation du projet. 2.2.5 contribue au choix et à la mise en oeuvre d'un dispositif pertinent, permettant d'associer l'enfant ou l'adolescent, et sa famille, à ce projet. 2.2.6 élabore et articule le projet pédagogique ou d'aide individualisée aux projet des autres partenaires institutionnels et au projet global de l'école ou de l'établissement. 2.2.7 assure le suivi et l'évaluation du projet

Missions	Domaine d'activités	Compétences nécessaires à <u>toutes les options</u> . On attend que l'enseignant spécialisé :
3 Une mission de relation: échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle.	3.1 Échange et communication avec l'enfant, l'adolescent et/ou les familles.	pédagogique ou d'aide individualisée. 3.1.1 favorise l'établissement de relations de confiance et de collaboration. 3.1.2 sache conduire des entretiens. 3.1.3 informe les familles, avec un souci d'objectivité, dans le respect de chacun. 3.1.4 entend et accueille le point de vue et la parole des parents. 3.1.5 respecte le droit au secret et à la discrétion de l'enfant et de sa famille. 3.1.6 présente aux parents la structure, le cadre et le travail proposés à leur enfant. 3.1.7 informe les parents des évaluations effectuées, des changements d'orientation envisagés. 3.1.8 soit un médiateur entre la famille et l'institution.
	3.2 Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.	3.2.1 partage avec d'autres professionnels, un langage et des outils de réflexion communs. 3.2.2 sache respecter le droit au secret et à la discrétion des autres professionnels. 3.2.3 transmette des observations organisées, au sujet d'un enfant ou d'une pratique professionnelle, et intègre dans son analyse les apports des autres professionnels.
	3.3 Travail en équipe.	3.3.1 collabore à l'élaboration, au suivi, à l'évaluation du projet d'école ou d'établissement. 3.3.2 participe à la gestion d'un projet dans le temps : orientation, projet professionnel, projet personnel. 3.3.3 réalise avec des partenaires, les évaluations qui permettent les réajustements des projets. 3.3.4 mène des activités en coanimation avec d'autres professionnels. 3.3.5 repère et affirme son identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité avec celle des autres intervenants.
N.B. : toutes les compétences imprimées en italique se déclinent dans le champ propre à chaque option du CAPSAIS. Certaines d'entre elles font par ailleurs l'objet		

Missions	Domaine d'activités	Compétences nécessaires à <u>toutes les options</u>. On attend que l'enseignant spécialisé :
d'une formulation plus précise dans le cadre de ces options (cf. référentiel de compétences spécifiques).		

Annexe 8 : le référentiel C.A.P.S.A.I.S. de l'option G

Référentiel C.A.P.S.A.I.S. option G

1. UNE MISSION D'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Exercer, auprès des élèves handicapés ou en difficulté, toutes les missions d'un enseignant, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif, en recherchant, pour chacun, les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

Domaine d'activités: Exercice du métier dans un cadre réglementaire	1.1.1.1. Connaître la réglementation sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et sur les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS).
Domaine d'activités : Mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différenciées	1.2.1.1. Intégrer et articuler les approches théoriques pluridisciplinaires (psychologie sociale, affective, cognitive) relatives à la dynamique du développement de l'enfant

<p>Domaine d'activités: Exercice du métier dans un cadre réglementaire</p>	<p>1.1.1.1. Connaître la réglementation sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et sur les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS).</p>
	<p>(processus d'autonomisation et de socialisation liés à la construction de l'activité de pensée) et à ses difficultés. 1.2.2.21. Savoir analyser le statut des difficultés d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant à l'école. 1.2.5.1. Maîtriser la méthodologie de l'intervention rééducative ; notion de cadre et de processus rééducatif. 1.2.6.1. Construire une relation ajustée, en fonction de la personnalité de l'enfant, qui permette de dynamiser le processus rééducatif. 1.2.8.1. Etre capable de mettre en rapport les conduites de l'enfant actualisées en rééducation avec les pratiques pédagogiques et les réalisations attendues au sein de la classe.</p>
<p>Domaine d'activités : Actualisation des compétences et développement d'une attitude critique sur sa pratique professionnelle</p>	<p>1.3.1.1. Etre capable de définir et d'argumenter sa spécificité professionnelle (auto-définition, rôle, fonctions) auprès des différents partenaires du système.</p>

2 - UNE MISSION DE PREVENTION ET D'INTEGRATION

Prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.

<p>Domaine d'activités : Exercice du métier dans le cadre des orientations de l'action en faveur des personnes handicapées ou en difficulté</p>	<p>2.1.3.1. Connaître le R.A.S.E.D. ses missions et la fonction de chacun de ses membres. 2.1.3.2. Mettre en œuvre et évalue des aides à dominante rééducative, auprès d'élèves en difficulté scolaire, globale ou particulière. 2.1.3.3. Connaître les structures d'aides extérieures à l'école afin de pouvoir faire appel à elles dans le cadre d'un travail en partenariat. 2.1.3.4. Participer à l'élaboration du projet de réseau, en liaison avec les projets d'école et à son évaluation. 2.1.3.5. Inscrire sa pratique dans le projet de réseau. 2.1.4.1. Posséder les données méthodologiques nécessaires à l'observation d'un groupe d'enfants à l'école maternelle. 2.1.4.2. Participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un travail de prévention dans le cadre d'un projet d'école, maternelle et élémentaire.</p>
<p>Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations.</p>	<p>2.1.3.1. Connaître le R.A.S.E.D.. ses missions et la fonction de chacun de ses membres. 2.1.3.2. Mettre en œuvre et évalue des aides à dominante rééducative, auprès d'élèves en difficulté scolaire, globale ou particulière. 2.1.3.3. Connaître les structures d'aides extérieures à l'école afin de pouvoir faire appel à elles dans le cadre d'un travail en partenariat. 2.1.3.4. Participer à l'élaboration du projet de réseau, en liaison avec les projets d'école et à son évaluation. 2.1.3.5. Inscrire sa pratique dans le projet de réseau. 2.1.4.1. Posséder les données méthodologiques nécessaires à l'observation d'un groupe d'enfants à l'école maternelle. 2.1.4.2. Participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un travail de prévention dans le cadre d'un projet d'école, maternelle et élémentaire.</p>

3 - UNE MISSION DE RELATION

Echanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle.

Domaine d'activités : Echange et communication avec l'enfant. l'adolescent et/ou les familles	3.1.3.1. Présenter aux parents le R.A.S.E.D. et la fonction de chacun de ses membres. 3.1.3.2. Préciser aux familles les modalités de mise en place de l'aide à dominante rééducative. 3.1.3.3. Présenter et expliciter le projet d'aide rééducative concernant leur enfant et établir le contrat rééducatif.
Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.	3.2.1.1. Savoir adapter ses registres de langage et le contenu de ses informations en fonction des interlocuteurs. 3.2.1.2. Construire des outils communs (fiche de liaison, fiche de signalement, charte de réseau, projet réseau/école) avec les autres professionnels de l'école. 3.2.1.3. Savoir organiser et faire une synthèse des éléments d'observation recueillis dans sa pratique. 3.2.1.4. Savoir relativiser et restituer son point de vue en fonction des approches et informations complémentaires apportées par les autres professionnels.

Annexe 9 : Le projet de formation C.A.P.S.A.I.S. option G

Projet de formation de l'option G

Le projet de formation de l'option G du CAPSAIS s'inscrit dans le projet général de formation de l'U.F.A.I.S. dans l'IUFM. Il a pour objet la formation et la certification des rééducateurs de l'Éducation nationale appelés à travailler, pour la plupart, dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

FINALITÉS

Leur permettre de construire une nouvelle identité professionnelle afin d'assurer leur nouvelle fonction d'enseignant spécialisé chargé de rééducations auprès d'élèves en difficulté.

Leur permettre de cerner leur champ d'intervention et de les préparer au travail en équipe avec d'autres professionnels dans l'école et hors de l'école.

Favoriser ce processus de changement d'identité professionnelle par une attitude de recherche, un travail sur soi. Ce processus est soutenu par une évaluation formative permanente.

Ces finalités déterminent une orientation générale de la formation qui devrait leur permettre d'assumer le changement de place institutionnelle, passer d'une pratique enseignante centrée sur les apprentissages à une pratique rééducative centrée sur la personne de l'enfant de façon à : *"favoriser d'une part l'ajustement progressif des*

conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école, et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi" (circulaire n°90-082 du 9 avril 90).

OBJECTIFS

Ce processus de changement suppose la capacité de s'approprier une démarche spécifique, et d'articuler le projet rééducatif, au projet de RASED, en lien avec les projets d'école, et articulé au projet de circonscription pour l'AIS.

Il nécessite des approfondissements ou des acquisitions de connaissances concernant les différents champs théoriques.

- en s'appropriant des moyens d'analyse centrés sur l'évolution de l'enfant et sur l'implication personnelle du stagiaire dans la relation.
- en développant une attitude de recherche dans le champ professionnel.
- en étudiant et expérimentant les différentes médiations utilisées dans la pratique rééducative.
- en apprenant à construire des outils méthodologiques adaptés.
- en apprenant à collaborer avec tous les partenaires concernés (enfants, parents, enseignants, intervenants extérieurs...).
- en prenant conscience des enjeux institutionnels.
- en apprenant à évaluer son action.

Ce travail devant aboutir à la capacité :

- de se définir une aire de compétence
- d'observer, d'analyser et de formuler des hypothèses de travail
- de poser une indication de rééducation en équipe,
- d'élaborer des projets (projet de réseau et projet rééducatif)
- de les mettre en œuvre,
- de les évaluer pour les réajuster ou y mettre un terme.

MODALITÉS DE TRAVAIL

1 - DISPOSITIF

Des modalités de travail variées permettront d'atteindre les objectifs généraux et spécifiques repérables dans le référentiel de compétences BO spécial n° 3 du 8 mai 1997 :

Enseignements réguliers :

- Pratique professionnelle du rééducateur
- Cadre institutionnel et législatif
- Langage et communication

- Activités d'expression corporelle et vocale
- Psychologie
- Psychologie cognitive et sociale
- Psychopathologie
- Les médiations
- Analyse de la pratique
- Initiation aux techniques de communication

Mises en situation de pratique professionnelle et suivi de formation

Travail personnalisé

Régulation

Les stagiaires de l'option G seront appelés à rencontrer les stagiaires de l'option E et les psychologues sur des thèmes de travail communs, liés à leurs activités dans le RASED.

2 - ÉVALUATION

Les modalités de travail seront définies par chaque formateur conformément au projet général de l'**UFAIS**. Elles seront précisées dans son projet de travail.

Schéma d'alternance

L'alternance choisie à l'**UFAIS** de l'IUFM de Lyon correspond au schéma A2 proposé dans le document d'accompagnement pour la conception et l'organisation des formations au CAPSAIS (Ministère de l'Éducation nationale, document DES A13/MCM/LS/DH. Schemfor.doc).

une organisation annuelle avec US1 et US2 insécables la première année

un suivi et trois périodes d'une semaine de retour à l'IUFM la deuxième année (aide à la prise de fonction et préparation à l'US3).

Ce schéma introduit une démarche d'alternance particulièrement bien adaptée à la formation G qui est inter-académique.

Il permet :

d'établir des liens entre le stage de pratique accompagnée de première année et les périodes de responsabilité qui sont localisées dans le département d'origine du stagiaire, avec un suivi par la référente d'option (deux visites)

de mettre en place des regroupements en IUFM la deuxième année pour préparer à l'US3 en exploitant l'expérience de terrain (trois périodes d'une semaine).

Planning et volume horaire

Planning de la semaine type

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
terrain	US2	US2	US2	US2
terrain	US2	US1	US2	US1

Volume horaire de la formation G

		An 1	An 2	Total
1	Volume des enseignements préparant à l'US1	156	0	156
2	Volume des stages de pratique accompagnée préparant à l'US1	24	0	24
3	Volume des enseignements préparant à l'US2	454	0	454
4	Volume des stages de pratique accompagnée préparant à l'US2	200	0	200
5	Enseignements spécifiques de préparation à l'US3	0	72	72
6	Temps pour les périodes en responsabilité	0	En poste dans le département	
	1+3+5			
	2+4			224

Les trois semaines de retour au Centre de formation dans le cadre de l'US3 ont pour objectif d'aider à la prise de fonction et à préparer à l'épreuve pratique.

Organigramme de la formation

MODULES	COMPÉTENCES	HORAIRES
Pratique professionnelle du rééducateur	1.1.1.1 ; 1.2.2.1 ; 1.2.5.1 ; 1.2.6.1 ; 1.2.8.1 ; 1.3.1.1 ; 2.1.3.1 ; 2.1.3.4 ; 2.1.3.5 ; 2.1.4.1 ; 2.2.3.2 ; 2.2.5.1 ; 2.2.5.5 ; 2.2.6.1 , 3.1.3.1 ; 3.2.1.2	291
Analyse de la pratique	2.2.5.2 ; 2.2.5.3 ; 2.2.5.4 ; 3.2.1.3	15
Langue et communication	2.2.2.3 Mémoire professionnel	15
Psychologie	1.2.1.1 ; 2.2.2.2 ; 2.2.5.1 ; 2.2.5.2 ; 3.2.1.3	66
Psychologie cognitive et sociale	1.2.1.1 ; 2.1.3.2 ; 2.1.4.1 ; 2.1.4.2 ; 2.2.7.1	15
Expression corporelle et vocale	2.2.5.3 ; 2.2.5.4	30
Psychopathologie	2.2.2.1 ; 2.2.2.3	21
Initiation aux techniques de communication	2.2.1.2 ; 2.2.7.1 Mémoire professionnel	15
Médiations en rééducation	2.2.5.2 ; 2.2.5.3 ; 2.2.5.5	30
L'entretien d'explicitation		15
Volume des enseignements préparant US2		454
Mises en situation de pratique professionnelle	2.1.3.1 ; 2.1.3.2 ; 2.1.4.1 ; 2.1.4.2, 2.2.3.1 ; 2.2.4.1 ; 2.2.5.2 ; 2.2.6.2 ; 2.2.6.3 ; 2.2.7.1 ; 3.1.3.2 ; 3.1.3.3	200

Cadre et contrat de formation

Maryse Métra

Responsable de l'option G

Le cours sera centré sur l'intervention rééducative à l'école, l'organisation et le fonctionnement du réseau, la prévention, la démarche et le projet rééducatif, conformément aux textes officiels :

- la circulaire du 9 avril 1990 sur la mise en place des RASED
- le référentiel de compétences paru dans le B.O. hors série n°3 du 8 mai 1997

L'ensemble des contenus répondent aux objectifs suivants :

- acquérir des connaissances et des compétences
- rendre opérationnels les apports théoriques de la formation dans la pratique rééducative
- se préparer au travail en équipe :

Les moyens choisis s'appuient sur :

- Une méthodologie basée sur :
 - le processus action réflexion,
 - la pédagogie du projet sous-tendue par un contrat spécifique,
- Des contenus et documents clairement proposés.
- Des outils d'évaluation utilisés dans une perspective formative, des productions orales et écrites. Des questionnaires et la pratique professionnelle serviront de support à cette évaluation.

En conséquence

Le *contrat* que nous proposons suppose :

Pour le formateur : une définition claire des objectifs, des contenus et des exigences.

Pour le stagiaire : des capacités et des qualités personnelles à révéler, exprimer, acquérir faire valoir à travers les occasions données que nous saurons nous donner tout au long de l'année

Le premier entretien avant les vacances de toussaint donnera à chacun l'occasion de prendre position sur ce contrat à partir d'une réflexion écrite faisant part des commentaires, des attentes et de l'engagement dans les contenus de formation.

Nous aurons la volonté d'une attitude ouverte, le désir constant de clarifier, élucider, et confronter nos points de vue.

PRATIQUE PROFESSIONNELLE DU REEDUCATEUR

Maryse Métra

I - LE RÉSEAU D'AIDES SPÉCIALISÉES AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ :

- Place institutionnelle à l'école
- Connaissance du RASED, les missions et la fonction de chacun de ses membres
- La synthèse, analyse de cas et indication d'aide
- L'articulation du projet de RASED aux projets d'école
- La complémentarité des aides dans et hors l'école
- La prévention et ses différents niveaux.

II - LA RÉÉDUCATION :

- La place de l'aide rééducative à l'école,
- La demande,
- Les critères de prise en charge,
- La rééducation individuelle et le suivi en petits groupes,
- L'élaboration du projet rééducatif et la notion de contrat,

- Le cadre en rééducation,
- Le compte-rendu de séance,
- L'analyse de la séance, la formulation d'hypothèses,
- Les modalités d'évaluation,
- Le réajustement du projet,
- La communication des informations,
- La fin de la rééducation et la rédaction du bilan final,
- La place et le rôle de l'enfant, des parents, des enseignants et des autres partenaires dans la démarche rééducative.

III - LES MOYENS ET LES OUTILS UTILISÉS :

L'analyse de documents, les exposés de cas, la reprise de la pratique,

Le dossier de l'enfant,

Les comptes-rendus de réunions de synthèse,

Les différents bilans,

Le suivi en petits groupes à l'école Doisneau. (Lyon 1er)

IV - ETUDES THÉMATIQUES

Elles seront menées en lien direct avec la compétence professionnelle dans une démarche d'évolution personnelle.

CONTENUS

- La prévention : de la petite section de maternelle au CM2,
- Le processus de séparation,
- Les groupes d'aide à la maturation,
- L'accès à la citoyenneté...
- La famille de l'enfant et la notion de parentalité,
- Le groupe,
- Les médiations,
- Langage et communication,
- Psychomotricité et image de soi.

OBJECTIFS

Des acquisitions de connaissances et de compétences professionnelles (méthodologie, organisation du travail, animation...)

Une attitude de recherche, la création d'outils, et l'élaboration de documents adaptés à la pratique

LES MOYENS UTILISÉS

Des cours,
Des travaux dirigés,
Des semaines banalisées (les référentiels de compétences, le conte ...)
Des travaux de recherche en équipe avec les stagiaires option E et les psychologues scolaires en formation,
Des travaux individuels orientés vers les mémoires professionnels,
Des conférences,
Des synthèses animées par les stagiaires et/ou les formateurs.
Des évaluations permanentes sous formes variées : écrites - orales - actives... individuelles ou en groupe.
Mises en situation de pratique professionnelle

Maryse Métra

STAGE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

2 stages dans un Réseau d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté.

(autre que celui de la pratique du lundi et comptant les trois spécificités E, G et Psychologue).

Durée : 2 semaines, puis 1 semaine

Objectifs :

- observation du fonctionnement du réseau,
- prises d'informations sur son fonctionnement,
- collecte de documents (projet, outils d'évaluation, bilans,...).
- rédaction d'un document communicable concernant l'analyse et la synthèse de ces informations confrontées au contenu des cours théoriques.

STAGE DE FORMATION PROFESSIONNEL (sous la tutelle de la formatrice).

Lieu : École Robert Doisneau - 69001 LYON

Durée : l'année de stage, chaque mardi matin ou après-midi

Cadre horaire : 3 heures réparties comme suit : en demi groupe :

1 heure d'intervention rééducative,

2 heures d'analyse de la pratique, de suivi de dossier, de synthèses et d'entretiens.

Objectif :

Il s'agit de prendre en compte de façon "outillée" la globalité et la complexité d'une intervention à dominante rééducative : suivi d'un groupe d'enfants en difficulté à l'école nécessitant une écoute rééducative.

Moyens utilisés :

1 • L'analyse de la pratique :

- au niveau de la demande d'aide
- du vécu en situation d'aide
- de l'élaboration du projet d'aide
- de la mise en place du contrat
- de la mise en œuvre du projet et ses réajustements
- de l'évaluation du projet

2 • Le dossier d'enfant

3 • L'évaluation

- de l'évolution de chaque enfant.
- de la dynamique du groupe

4 • Les entretiens

Dans la circulaire d'avril 1990 concernant la mise en place des R.A.S.E.D. il est écrit :

“Le partage des responsabilités dans la réussite scolaire des élèves, dans la décision d'aider les élèves en difficulté, dans le suivi des actions spécialisées et de leur évaluation implique une collaboration étroite et une information réciproque entre les enseignants, les intervenants spécialisés, les parents, le médecin de santé scolaire...”

Ce travail spécifique nécessite pour nous une formation à l'entretien qui développe :

4.1. Des capacités

- Préparer un entretien,
- Mener un entretien,
- Rédiger un compte-rendu,
- Analyser l'entretien, en tirer des hypothèses,
- Avoir une attitude réflexive sur ses comportements.

4.2. Des compétences à acquérir ou à approfondir

- de la mémoire,
- une mise à distance,
- une qualité d'écoute,
- de l'empathie...

Pratique professionnelle

Il s'agit d'une formation professionnelle contractualisée (voir annexe 1) ,

- sous la tutelle d'un rééducateur de l'Éducation Nationale,

- en relation avec le centre de formation par deux visites de la formatrice.

Durée : l'année scolaire

Cadre horaire : 3 h le lundi (matin ou après-midi) dont :

- 1 h d'observation d'une intervention rééducative menée par le rééducateur d'accueil.
- 1 h d'intervention rééducative individuelle sous la responsabilité du rééducateur d'accueil.
- 1 h d'analyse de ces interventions

Objectif :

Il s'agit de prendre en compte de façon "outillée" la globalité et la complexité d'une intervention à dominante rééducative : suivi d'un groupe d'enfants en difficulté à l'école nécessitant une écoute rééducative.

Moyens utilisés :

- 1 • L'analyse de la pratique
- 2 • Le dossier d'enfant
- 3 • L'évaluation du processus rééducatif
- 4 • Les entretiens

Analyse de la pratique

Ghislaine Biodjekian

La mise en place dispositifs d'analyse de la pratique a pour finalité la construction de l'identité professionnelle dans ses différentes composantes.

C'est un espace de réflexion où les stagiaires peuvent, en dehors de toute appréciation personnelle et de validation finale exposer leurs difficultés, leurs interrogations quant à l'analyse de la demande de rééducation, le déroulement des séances, leur questionnement.

Ces séances seront également l'occasion de faire des liens entre théorie et pratique.

Il s'agit à la fois d'un engagement vis à vis d'une formation qui leur est proposée et qu'ils ont choisie et d'un engagement personnel, de manière à développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui.

Le jeudi de 16h30 à 18h

Groupe 1 Groupe 2

11 octobre 18 octobre

25 octobre

22 novembre 8 novembre

29 novembre

6 décembre

20 décembre 13 décembre

24 janvier 17 janvier

31 janvier

7 février

28 février

7 mars

28 Mars 14 mars

25 avril 4 avril

2mai

SUIVI DE FORMATION

Maryse Métra

Des entretiens permettant un suivi de formation individuel avec des objectifs bien définis selon les périodes de l'année.

- | | |
|---|----|
| L'entretien concerne notre cadre d'enseignement | 1. |
| Il est considéré comme un moment de formation | 2. |
| Les règles qui le définissent : | 3. |

- il est obligatoire,
- il peut être individuel ou en très petit groupe (en fin d'année),
- sa durée n'excède pas 60 minutes,

il est préparé par la formatrice qui essaiera de mettre en évidence des repères précis communiqués par avant aux stagiaires,

- il est préparé par le stagiaire et peut faire l'objet d'un compte-rendu écrit.
- il s'appuie sur le document " positionnement initial " (annexe 2).

EN DÉBUT D'ANNÉE

Un entretien avant les vacances de toussaint permet à chaque stagiaire de se situer par rapport aux projets proposés U.S.1 et U.S.2 (contenus, objectifs...) et avec son propre projet professionnel. C'est l'occasion de faire part de ses motivations, de ses attentes, de ses craintes, avec la possibilité d'un parcours de formation individualisée sur des moments libres, en particulier pour les stagiaires déjà titulaires de l'US1.

A l'issue de ce premier entretien, est établi le contrat liant les formateurs et la (le) stagiaire.

Dans le cas contraire, un entretien avec le responsable de l'UFAIS pourra être envisagé.

A LA MI-ANNÉE

Un entretien sera l'occasion de faire le point sur le déroulement du stage, de se retourner pour regarder en arrière, intégrer le chemin déjà fait et se projeter dans la deuxième partie de l'année : attentes, ajustement, projet de mémoire professionnel... Il peut se dérouler après l'une des visites du formateur le lundi de façon à intégrer tous les aspects de la formation, ou conjointement au suivi du mémoire, ou à tout autre moment utile.

EN FIN D'ANNÉE

C'est l'occasion de faire le bilan. Cet entretien se déroulera individuellement ou en très petits groupes.

REGULATION

Le groupe prend en charge l'évaluation de son fonctionnement et des demandes de formations engagées (une réunion hebdomadaire).

Il peut être fait appel momentanément à des formateurs.

LES ENSEIGNEMENTS

1. Langue et communication

Angélines MARISCAL

Deux ateliers : un atelier d'écriture, l'autre de lecture.

Atelier d'écriture.

Ecrire fait trop souvent peur.

Ecrire est souvent lié à des souvenirs scolaires plus ou moins douloureux et dévalorisants.

Ecrire et sentiment d'impuissance vont souvent de paire.

Ecrire "couronnera" cette année de formation!

Ecrire...

Les buts de cet atelier.

Vivre ensemble une aventure plutôt agréable

Apprendre à se surprendre par l'acte d'écrire

Se faire un peu plaisir

Apprendre à prendre un peu de recul par rapport à sa propre écriture

Acquérir, avec un peu de méthode et de la patience, un peu plus de justesse, de clarté de précision, d'efficacité et de sérénité dans sa pratique personnelle de l'écriture (nous n'oublierons pas, par exemple, le mémoire ...).

Partir, pour la nouvelle vie professionnelle, avec des "outils" qui pourraient être utiles en salle de rééducation.

Modalités :

Groupe 2 Groupe 1

Les mardis matins les mardis après-midi

20 novembre 20 novembre

27 novembre 27 novembre

4 décembre 4 décembre

11 décembre 11 décembre

et tous ensemble le jeudi 6 décembre (9h-12h) avec Maryse METRA.

2. Psychologie

Marie-Danièle DUFOURT

LES OBJECTIFS

Centré sur l'articulation entre théorie et pratique professionnelle, le cours poursuit un double objectif :

1. Faire accéder les stagiaires aux données psychologiques susceptibles de guider leur réflexion, d'éclairer leur pratique ou de soutenir leurs choix dans le domaine professionnel qui est le leur. Il vise donc à présenter de façon claire et centrée sur leurs préoccupations professionnelles les données essentielles et les recherches actuelles en psychologie clinique.

A la jonction des cours concernant d'une part la psychiatrie de l'enfant (même domaine théorique de référence), d'autre part la pratique rééducative (même souci d'éclairer les situations professionnelles précises), l'information donnée et discutée ensemble effectue un perpétuel va et vient entre le domaine conceptuel et la pratique professionnelle :

- qu'il s'agisse par exemple d'examiner et de discuter les implications de telle ou telle construction théorique en ce qui concerne la pratique (cours sur la construction de la capacité de penser, l'histoire de la symbolisation, la créativité psychique par exemple).
- ou qu'il s'agisse, dans une démarche inverse, de partir du champ de la rééducation pour aider les stagiaires à en dégager les repères théoriques (cours sur l'identité professionnelle du rééducateur, sur les fonctions du cadre en Rééducation, sur les entretiens avec les parents, sur la connaissance des tests utilisés par le RASED, par exemple).

2. S'adressant à des personnels impliqués dans une relation avec des enfants perturbés dans leur équilibre adaptatif, ou même fragilisés dans la construction de leur personnalité, le cours de psychologie poursuit un deuxième objectif, celui d'aider les stagiaires à s'ouvrir à une meilleure compréhension de la dynamique de la relation avec l'enfant.

D'une part, leur permettre de s'interroger sur représentations professionnelles, leurs théories implicites, leurs lectures du comportement de l'enfant.

Mais aussi les sensibiliser à l'écoute des enjeux psychiques de la relation, chez l'enfant, et en eux mêmes : les aider à prendre conscience de leurs réactions affectives,

des fantasmes qui les traversent, de leur mode relationnel. Et surtout à sentir la juste distance qui permettra à l'enfant de tisser un lien sans tomber dans la dépendance, et à eux de s'impliquer sans s'engloutir, etc.

C'est à travers tous les cours proposés que l'attention des stagiaires est attirée sur ces points. Le climat relationnel créé, fait d'écoute, de confiance et de non-jugement, favorise l'implication de chacun à la juste mesure de ce qu'il souhaite, l'échange des résonances personnelles et la réflexion collective sur les difficultés rencontrées dans la pratique sur le terrain.

Par ailleurs, certaines séances spécifiques sont consacrées à l'analyse de cas avec la référente de l'option, dans le but d'aider les stagiaires à articuler les informations théoriques acquises et la compréhension des situations concrètes.

THÈMES ABORDÉS

Quels repères théoriques permettent-ils de penser la rééducation : le type de relation à établir, le travail psychique qu'elle peut se donner, le rôle des médiations, les situations où elle peut s'exercer avec profit...

Les entretiens avec les parents : quels objectifs se donner, quel type de mobilisation psychique en attendre, quels obstacles ou résistances peuvent-ils générer, quelles attitudes psychiques du rééducateur sont-elles favorables à un déroulement optimal...

Le développement psycho-affectif de l'enfant et son lien avec les processus de symbolisation.

Les conditions d'environnement qui les favorisent.

Quels outils théoriques permettent-ils de penser le cadre de la rééducation ?

Quels enseignements le rééducateur peut-il tirer des tests (WISC, PN) ?

Et d'autres thèmes qui pourront apparaître dans le dialogue avec le groupe...

Les mercredis de 9h à 12h

12 et 19 septembre

10, 17 et 24 octobre

7, 21, et 28 novembre

5, 12, et 19 décembre

23 et 30 janvier

6 et 27 février

6, 13 et 27 mars

3 et 24 avril

15 et 22 mai

3. Psychopathologie de l'enfant

Marie-Danièle DUFOURT

OBJECTIFS :

Ce cours de psychopathologie de l'enfant poursuit deux objectifs :

Permettre aux rééducateurs en formation d'acquérir un certain nombre de repères théoriques leur permettant une meilleure évaluation des difficultés psychiques d'un enfant.

Les sensibiliser à un regard clinique sur l'enfant en état de souffrance psychique, qui respecte la singularité de chaque sujet et inclue la rencontre entre deux subjectivités et la conscience de ce qui se joue pour chacun dans cette relation.

MODALITÉS :

COURS THÉORIQUE

A certains moments-clés du cours, des études de cas effectuées en groupe permettront de concrétiser et de mettre en travail les connaissances en construction, ainsi que de développer l'intuition clinique, qui procède de la synthèse entre ces connaissances théoriques et les échos internes éveillés en chacun par la confrontation à chaque enfant en souffrance.

CONTENU :

Un va-et-vient avec le cours de psychologie s'effectuera, permettant aux stagiaires de mettre en lien le développement psycho-affectif de l'enfant et les conditions d'environnement qui le favorisent avec cet éclairage sur les impasses relationnelles et internes qui peuvent survenir aux différentes étapes, engendrant souffrance psychique, troubles du désir ou de la pensée, et parfois organisation psychopathologie plus ou moins franche.

Le contenu du cours portera à la fois sur **les données sémiologiques** (les troubles constatables) et sur **les types d'organisation de la personnalité**. L'insistance sera mise sur la complexité des rapports que ces deux domaines entretiennent. Et sur l'impossibilité de "déduire" simplement la seconde des premières. Ce qui conduit à réintroduire la nécessité d'une approche singulière de chaque sujet et d'une prise de conscience du vécu subjectif engendré par la rencontre avec lui.

Les vendredis de 9h à 12h - 7 séances pour chaque demi-groupe

les 12 et 19 octobre

les 9, 23 et 30 novembre

les 7 et 14 décembre

le 25 janvier

le 1^{er} février

les 1, 8, 13, et 29 Mars

le 5 avril

4. Psychopathologie cognitive et sociale

FINALITÉ

Connaître le statut des difficultés d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant à l'école

Connaître les différentes approches théoriques relatives à la dynamique du développement de l'enfant et à ses difficultés.

OBJECTIFS

- Amener le rééducateur en formation à situer les enfants dans leur développement cognitif et social,
- Mener une prévention des troubles du langage oral et écrit dès la maternelle,
- Situer l'action du rééducateur par rapport à celle de l'enseignant et du maître E (différenciation, complémentarité).

MOYENS UTILISÉS

Cours et dossier photocopié.

Rencontres avec chercheurs et universitaires

Rencontres avec professionnels (maîtres E et psychologues scolaires).

5. L'entretien d'explicitation

Monique PRE

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation qui s'utilise après coup, un fois qu'une tâche a été accomplie. Sa conception essaie de faire la synthèse entre différents courants de recherche (étude des déroulements d'actions, théorie de la prise de conscience de Jean Piaget, théorie de la communication) et des pratiques qui se sont développées dans le domaine de la communication, de la psychothérapie.

Objectifs

Permettre aux stagiaires de :

Réfléchir au rôle du questionnement à l'école

Découvrir les différentes fonctions de l'entretien d'explicitation

De mettre en œuvre dans différents lieux (groupe-classe, petits groupes, entretiens individuels...) les techniques propres à l'entretien d'explicitation.

Contenus de la formation

L'entretien d'explicitation (fondements théoriques, champ d'utilisation, pratique)

L'entretien et le diagnostic des difficultés des élèves, des stratégies utilisées

L'entretien et l'aide (les différents types d'aide)

Modalités de la formation

Mise en situation d'entretien

Retour collectif sur ces mises en situation

Apports théoriques

Organisation de l'utilisation de l'entretien d'explicitation pendant l'inter-stage.

6. Atelier Expression Corporelle et Vocale

Annie PUGET DOS SANTOS

FINALITE

Vivre une expérience d'expression corporelle et vocale afin de favoriser un travail sur soi et une réflexion sur la place du corps et du non verbal dans la pratique professionnelle.

OBJECTIFS

Rechercher à travers le travail corporel et vocal, les différentes situations d'expression et de jeu, les exercices de rencontre, d'autres modes de communication avec soi-même et les autres.

Mettre en jeu sa créativité, expérimenter de nouvelles attitudes, développer son imaginaire et sa fantaisie afin d'accroître son efficacité au sein du groupe et dans la relation d'aide.

MOYENS UTILISES

- Exercices de relaxation, de lâcher prise, d'enracinement et d'ouverture du corps;
- Travail individuel et collectif d'exploration vocale :

Quitter momentanément le langage comme moyen de communication pour plonger aux sources : le plaisir du son et du mouvement ;

Eprouver la résonance de son corps, aller à la découverte de ses multiples voix, en explorer les différentes possibilités, et retrouver - au sens propre - l'étymologie du mot "personne" : ce à travers quoi ça sonne.

- Mise en situations d'expression et d'improvisation, travail sur l'imagerie avec le support des différents matériaux apportés ou réalisés dans les séances (textes, chansons, masques, tissus, etc...)
- Temps de verbalisation et de réflexion sur le vécu de chaque participant.

7. Initiation aux techniques de communication

1. Informatique

Régine CAÏS et Pierre SUBTIL

Objectifs:

Acquérir un minimum de connaissances et de compétences dans le domaine des techniques de l'information et de la communication, pour une maîtrise de cet outil au service :

du stagiaire (traitement de texte, mémoire...)

du futur rééducateur à l'intérieur du RASED (projet de RASED, évaluation des actions, tableau de bord...)

Contenus :

Mise à niveau en informatique

Fonctionnement d'un système informatique

Utilisation d'un logiciel de traitement de texte, avec tableurs et dessins vectoriels

Modalités :

Par demi groupe les mardis 9, 13 et 23 octobre

2. Internet

Félix GENTILI

Objectifs :

- L'utilisation d'Internet s'inscrit dans le projet global de l'IUFM et dans un projet spécifique de l'UFAIS dans la préparation à l'US1.
- La connaissance de cet outil de communication permettra la mise en place d'un forum qui permettra aux stagiaires de l'option G d'être en contact entre eux et avec le référent d'option en 2ème année de formation (échanges sur les pratiques, questionnement, compléments théoriques...)

Contenus:

- Définition du multimédia, exemples de produits
- Internet : apprendre à se connecter et à utiliser les principaux services
- Perspectives et enjeux liés à ces nouveaux outils pour le rééducateur de l'Éducation nationale.

8. Les médiations en rééducation

OBJECTIFS

Le rééducateur en formation aura à explorer sa propre créativité pour aller à la rencontre de celle de l'enfant, l'expérience créatrice permettant d'aborder le Faire et le Dire de manière symbolique.

Découvrir au cours de la rencontre avec différentes médiations, ses capacités (et ses difficultés) à créer à partir de soi-même et en relation avec l'autre.

Dégager les particularités de certaines médiations pour orienter les interventions du rééducateur auprès de l'enfant.

MOYENS UTILISÉS

Ateliers de travail avec des professionnels et des créateurs

Visites...

MÉDIATIONS

LES MÉDIATIONS CORPORELLES (CORPS ET VOIX)

L'ART DRAMATIQUE, LE MASQUE
LA MARIONNETTE
LE CONTE, LE DESSIN, LA PEINTURE
L'ATELIER D'ÉCRITURE
LA MUSIQUE
LE MODELAGE...

BIBLIOGRAPHIE OPTION G

UFAIS - Lyon

AIMARD P. *Les troubles du langage.* Que sais-je. PUF. 1994

ANZIEU D. *Le Moi peau.* Dunod. 1985 *Le dessin de l'enfant.* La Pense sauvage. 1996

ARFOUILLOUX J-C. *L'entretien avec l'enfant.* Privat. 1975 *Les enfants tristes.* Privat. 1993

AUCOUTURIER B. DARRAULT I. EMPINET J-L. *La pratique psychomotrice. Rééducation et thérapie.* Doin. 1984

BERGER M. *Pratique des entretiens familiaux.* PUF. 1987

BOIMARE S. *la peur d'apprendre.* Dunod. 1999

BENTOLILA A. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier.* Plon. 1996

BERGER M. *Entretiens familiaux et champ transitionnel.* PUF. 1986 *Les troubles du développement cognitif.* Privat. 1992 *L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement.* Dunod. 1997

BOWLBY J. *La séparation, angoisse et colère.* PUF. 1978

BRAZELTON T. et CRAMER B. *La naissance d'une famille ou comment se tissent les liens.* Stock. 1983

BRUNER J. *Le développement de l'enfant : savoir-dire, savoir-faire.* PUF. 1983 *Comment les enfants apprennent à parler.* Retz 1987 *L'éducation, entre dans la culture.* Retz 1996

CHILAND C. *L'entretien clinique.* PUF. 1985

CONTANT. CALZA. *Abrégés de psychomotricité.* Masson. 1994

DARRAULT Ivan. *Pour une psychiatrie de l'ellipse.* PUF. 1993

DE AJURIAGUERRA J. MARCELLI D. *Psychopathologie de l'enfant.* Masson 1981

DECHERF *Oedipe en groupe.* Clancier-Guénaud. 1981.

DEITTE J. *La consultation de psychomotricité.* Masson 1988

- DELAISI de PARSEVAL G.** *La part du père.* Seuil. 1981 et 1998 *La part de la mère.* Odile Jacob. 1997
- DE LA MONNERAYE Y.** *La parole rééducatrice.* Privat. 1991
- DE PERETTI A.** *Pensée et vérité de Carl Rogers.* ESF 1976
- DOLTO F.** *L'image inconsciente du corps.* Seuil. 1984
Tout est langage. Carrères. 1987
- GIBELLO B.** *L'enfant et l'intelligence troublée.* Le Centurion. 1984
- GIBELLO B.** *La pensée décontenancée.*
- FREUD A.** *Le Moi et les mécanismes de défense.* PUF. 1949
- GOLSE. B . BURSZTEJN.C.** *Penser, parler, représenter ; émergences chez l'enfant.* Masson. 1990
- GUILLARME J-J et LUCIANI D.** *La réussite de l'élève en difficulté. Tome 1 : Comprendre Tome 2 : Agir.* EAP. 1997
- GUTTON P.** *Le jeu chez l'enfant.* Greupp. 1988
- HERBERT J.** *Images du corps et échec scolaire.* Desclée de Brouwer. 1995
- KOHN R-C.** *Les enjeux de l'observation.* PUF. 1982
- LEBOVICI S. DIATKINE R. SOULE M.** *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.* PUF. 1985
- METRA M.** *La première rentrée. Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle.* EAP. 2000
- NATHAN Tobi.** *Principes d'ethnopsychanalyse.* Ed de la pensée sauvage. 1993
- OUZOULIAS A.** *L'apprenti-lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider.* Retz. 1995
- PENNAC D.** *Comme un roman.* Gallimard. Folio. 1992
- ROGERS Carl.** *Le développement de la personne.* Dunod. 1968
- VAN DAMME P.** *Espace et groupe thérapeutique d'enfants.* ÖPI. 1994
- VASSE D.** *Se tenir debout et marcher.*
- VYGOTSKY L.S.** *Pensée et langage*
- WALLON H.** *L'évolution psychologique de l'enfant.* Colin. 1968
- WINNICOTT. D.W.** *Jeu et réalité, l'espace potentiel.* Gallimard. 1975 *De la pédiatrie à la psychanalyse.* Payot. 1978 *Processus de maturation chez l'enfant.* Payot. Publications
- Autrement.** La Maternelle. Avril 1990 Vivre, c'est perdre. Mars 1992
- Enfance et Psy.** ERES numéro thématiques
- Envie d'école. Le journal des rééducateurs de l'Education Nationale.** FNAREN

Journal de la psychanalyse de l'enfant n°2. *Le cadre.* Le Centurion. 1986

Le Furet. Revue de la petite enfance et de l'intégration. 19. Rue Thiergarten. 67000. Strasbourg

L'ERRE. Revue de recherche de la FNAREN

Les cahiers de Beaumont. *Spécial rééducation.* Juin 1988 *Réseaux d'aides spécialisées, indication, évaluation, pratiques.* Sept 1992

Pratiques corporelles. Revue de l'APCFP

Annexe 10 : Circulaire n° 2002-113 : Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration dans le premier degré

Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré

NOR : MENE0201158C

RLR : 501-5

CIRCULAIRE N°2002-113 DU 30-4-2002 MEN - DESCO MES - DGAS

Texte adressé aux préfètes et préfets de région ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales, aux préfètes et préfets de départements, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Education Nationale ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales

Dix ans après la publication des circulaires organisant les réseaux d'aides

spécialisées aux élèves en difficulté et les Classes d'Intégration Scolaires, il apparaît utile de conforter les orientations initiales en les actualisant et de clarifier les complémentarités des deux dispositifs.

I - Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié du projet d'école

Pour permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité, il est nécessaire de diversifier les démarches pédagogiques et éducatives. Le projet d'école constitue un cadre privilégié pour proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves. Il définit "les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux" et prévoit les dispositifs par lesquels l'équipe pédagogique se propose d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels, dans la perspective pluriannuelle instituée par les cycles pédagogiques.

Chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves. Le fonctionnement de l'équipe éducative à laquelle il appartient permet de construire de nouvelles réponses aux besoins particuliers de certains enfants, au travers d'activités organisées collectivement incluant, si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés.

Dans tous les cas, la différenciation n'a pas pour objet de réduire les exigences en termes d'apprentissages ou de compétences à maîtriser, mais elle permet de diversifier les voies d'accès, de favoriser selon les cas le soutien ou l'approfondissement.

Les démarches pédagogiques mises en œuvre dans le cadre du projet d'école ont, notamment, une finalité de prévention. Elles tendent à éviter que des différences d'intérêt ou de maturité ne génèrent des difficultés scolaires, en autorisant la diversification des contextes et des situations d'apprentissage. Elles valent pour tous les élèves permettant également à certains d'entre eux de se voir proposer des situations d'apprentissage complexes, entretenant leur motivation pour les apprentissages scolaires. Elles permettent aux équipes pédagogiques de mieux connaître les élèves pour ajuster, en fonction de leurs besoins et de leurs acquis, la durée des cycles, aussi bien pour la réduire que pour la prolonger.

Si nécessaires soient ces démarches, elles peuvent ne pas suffire pour certains élèves dont la situation nécessite une attention plus soutenue, soit parce qu'ils présentent des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils expriment des besoins particuliers, en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou avec des atteintes d'origines diverses perturbant leur fonctionnement mental.

C'est pour répondre aux besoins de ces élèves qu'ont été créés, d'une part, les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, d'autre part, les Classes d'Intégration Scolaire. Ces dispositifs permettent de mobiliser dans l'école des ressources spécifiques. Néanmoins, ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l'école.

II - Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement

La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle.

Toutefois, dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) constitue un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. Un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale.

Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ; c'est ainsi que :

les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation requérant une concertation et des collaborations régulières ;

les aides spécialisées sont adaptées aux situations particulières ;

les interventions se font à l'école, à la différence d'interventions de services ou de professionnels auxquels les familles sont invitées à s'adresser lorsqu'une prise en charge extérieure à l'école semble plus opportune ;

les effets des aides spécialisées, comme de toute intervention en milieu scolaire, sont évalués.

II.1 Deux missions pour les personnels des R.A.S.E.D.

Le dispositif d'aides spécialisées contribue à assurer, avec les équipes pédagogiques, d'une part, la prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective et, d'autre part, la remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier.

Il accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas.

La prévention

Elle consiste en un ensemble de démarches qui visent à éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification.

Dans les apprentissages, il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter même si elle requiert, et sans délai, un ajustement de l'action pédagogique. Ainsi, la prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître. Celui-ci doit être particulièrement attentif à la situation des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile dont la "maturité" peut être un peu insuffisante pour qu'ils affrontent les mêmes obstacles, au même moment, avec les mêmes chances de réussite que leurs camarades plus âgés. C'est d'autant plus vrai que les enfants sont plus jeunes. Pour ces enfants, il convient parfois simplement de décaler certaines exigences sans renoncer aux activités préalables qui favoriseront l'entrée dans les apprentissages requis.

La prévention s'exerce à tout moment de la scolarité : l'apparition ou l'aggravation de difficultés sont susceptibles de se manifester face à des exigences nouvelles. S'il est vrai que l'école maternelle est le lieu privilégié où s'exprime pleinement la mission préventive car c'est le moment où s'ouvre le chemin des apprentissages scolaires, où les difficultés ne sont pas encore installées, il serait erroné de réserver au cycle des apprentissages premiers le temps de la prévention. Les actions de prévention conservent tout leur sens, avec des objectifs adaptés, tout au long de l'école primaire.

La prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation. Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées. Elle gagne à se réaliser dans des contextes différents, les écarts étant toujours riches d'indications :

- dans la classe, au moment des activités collectives, de telle façon que les élèves soient vus face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe ;
- dans ou hors la classe, dans le cadre de petits groupes animés par un maître spécialisé ou un psychologue scolaire qui créent les conditions propres à susciter un certain nombre de comportements dont ils souhaitent observer la mise en œuvre.

Elle peut aussi mobiliser des stratégies d'évaluation collective à condition que celles-ci soient ciblées et pertinentes, choisies avec les enseignants qui sont associés à la passation et à l'analyse des résultats. À l'inverse, des situations telles que les évaluations nationales (CE2, GS et CP) ne peuvent que bénéficier des analyses des membres des RASED.

Pour un certain nombre d'enfants, une étude approfondie s'avère indispensable ; elle nécessite des bilans personnalisés pour lesquels plusieurs compétences peuvent être requises, celles du psychologue scolaire en particulier.

L'observation, l'évaluation initiale, les bilans permettent, pour les élèves concernés, de circonscrire des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité. La mission de prévention pour les membres des RASED va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe.

La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation.

S'il est un domaine qui nécessite une attention plus particulière, c'est celui du langage oral et écrit dans la période des cycles I et II ; le repérage précoce de signes qui inquiètent, de difficultés qui persistent malgré des aides doit conduire les maîtres à solliciter les membres des RASED pour des actions complémentaires à la leur et, le cas échéant, pour des bilans plus précis et complets que ceux qui peuvent être faits en classe. Les médecins de l'Education Nationale peuvent être appelés à procéder à des examens des enfants concernés. Après une synthèse réalisée à l'école par l'équipe éducative, les familles sont orientées vers des centres de référence si des hypothèses de troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent. Les actions à conduire en faveur d'élèves présentant ces troubles sont précisées dans la circulaire interministérielle n° 2002-024 du 31 janvier 2002 parue au B.O n° 6 du 7 février 2002 : Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit.

La remédiation

Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe.

Pour réduire les difficultés analysées, les démarches de remédiation doivent :

- localiser les obstacles à la réussite, en associant l'élève à cette recherche autant que faire se peut ;
- établir avec l'élève les objectifs en vue desquels il peut se mobiliser ;
- proposer des situations, des activités, des supports, des échéances et des modalités d'évaluation, à travers lesquels il peut se diriger vers cet objectif.

L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés. Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites. Dans la plupart des cas, elle a pour objectif de favoriser la conquête d'acquisitions qui n'ont pu être faites dans les activités ordinaires d'enseignement, de reconstruire des représentations, des connaissances, etc. Les démarches doivent prendre en compte une analyse des succès et des réussites et s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir.

II.2 Les relations RASED-écoles

La réussite scolaire de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher : le directeur d'école a certainement un rôle décisif pour favoriser l'intégration des activités des personnels spécialisés au sein de la vie pédagogique de l'école. Certains départements ont mis en place avec profit un "correspondant RASED" par école ; c'est un membre du RASED qui est l'interlocuteur privilégié de l'école et qui alerte ses collègues quand des enseignants en appellent à la présence de personnels spécialisés pour un nouveau cas d'élève. Il assiste aux divers conseils de l'école, en particulier les conseils de maîtres de cycle où sont élaborées des stratégies d'aides aux élèves en difficulté.

Les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aide. Le demandeur définit ce qui pose problème et présente les réponses qu'il a tenté d'apporter aux difficultés repérées et leurs effets. Certaines circonscriptions ont élaboré des documents de "demande d'aide spécialisée" ou de "demande d'intervention". L'intérêt de ce travail qui gagnerait à se généraliser réside principalement dans la procédure d'élaboration collective qui conduit à expliciter des critères communs, à éclaircir les registres dans lesquels les difficultés se manifestent, mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer. C'est pourquoi cette formalisation des procédures ne se réduit pas à la rédaction d'une "fiche" et ne se substitue pas aux échanges indispensables entre les parties prenantes à l'élaboration du projet d'aide.

De manière générale, un travail régulier entre équipes pédagogiques et membres des RASED, associant le médecin ainsi que les infirmières de l'Education Nationale, qui permet la confrontation et la synthèse d'approches plurielles, ne peut que favoriser la compréhension et la prise en charge des difficultés de divers ordres que les écoles rencontrent.

Les interventions des personnels du RASED sont effectuées dans le respect du règlement scolaire. Le conseil d'école est tenu informé de l'organisation des aides spécialisées.

II.3 Plusieurs formes d'intervention

Les aides spécialisées à dominante pédagogique

Elles sont adaptées aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes.

En référence aux domaines d'activités de l'école maternelle ou aux domaines disciplinaires de l'école élémentaire, les actions visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.

Les conditions créées favorisent l'expérience du succès et la prise de conscience des progrès.

Ces aides sont assurées par des enseignants spécialisés titulaires du CAPSAIS option E.

Les aides spécialisées à dominante rééducative

Elles sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration.

En effet, si la réussite scolaire suppose que les processus cognitifs soient efficaces, elle requiert aussi un bon fonctionnement des interactions avec le maître et les autres élèves, ainsi que des capacités à répondre aux sollicitations permanentes, et parfois pressantes, de l'institution scolaire.

Face à cela, certains enfants, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.). Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques. C'est la raison pour laquelle les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours.

Ces aides sont dispensées par les enseignants spécialisés titulaires de l'option G du CAPSAIS.

En relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. La (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. C'est cette finalité qui ne doit pas être perdue de vue.

Ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées. Ainsi, le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants. Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque enfant.

Le suivi psychologique

Le psychologue scolaire organise des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre et de s'investir dans la scolarité, le dépassement de la dévalorisation de soi née de difficultés persistantes ou d'échecs antérieurs. Il peut aussi proposer des entretiens au maître ou aux parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs les mieux ajustés en fonction des problèmes constatés.

Le psychologue scolaire conseille aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés).

II.4 Une diversité de modes d'organisation adaptée aux besoins des élèves

La mise en œuvre des aides spécialisées est entreprise à l'issue de la mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau d'aides. C'est dans le cadre d'une concertation organisée dans le conseil des maîtres de cycle que s'effectue le choix des modalités d'aide.

Il en résulte un projet d'aide spécialisée qui donne lieu à un document écrit. Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation. La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette évolution. Celle-ci doit toujours pouvoir donner lieu à une communication sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc.). Les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet.

Un ajustement des emplois du temps des enseignants est recherché afin de ne pas induire de désavantage (privation systématique du même type d'activité par exemple) pour les élèves qui bénéficient d'une aide spécialisée lorsque celle-ci est extérieure à la classe.

Les aides sont mises en œuvre dans la classe ou en dehors, dans le cadre d'un travail de groupe, ou individuellement. Le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée, répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites. L'intervention simultanée de l'enseignant spécialisé ou du psychologue scolaire et du maître de la classe, pour des activités organisées conjointement, fait partie des modalités d'aide qui peuvent être mises en œuvre par ces personnels, en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés.

L'organisation temporelle des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire.

Certaines formes de groupement d'élèves méritent une attention particulière. Classe et regroupement d'adaptation sont deux des modalités de prise en charge que tendent à rapprocher le terme "adaptation" et la formation du maître spécialisé qui en a la responsabilité (maître titulaire du CAPSAIS option E), mais qui diffèrent nettement par leurs conditions de mise en œuvre.

La classe d'adaptation fonctionne dans la continuité selon la dynamique d'un groupe-classe permanent à effectif réduit (15 élèves maximum) ; les élèves y ont le maître spécialisé pour référent essentiel même si un décroisement pour un temps limité les met en contact avec une autre classe, un autre maître. Ils n'y séjournent pas plus d'une année.

La transition avec la classe de référence que doit fréquenter l'élève à l'issue de ce passage nécessairement court en classe d'adaptation doit faire l'objet d'une attention particulière. Il convient, entre autres, de veiller à développer la capacité de l'élève à réinvestir les compétences qu'il a acquises, dans le contexte "ordinaire" d'une classe.

Le regroupement d'adaptation qui peut avoir une variété de formes (types de difficultés, durée et rythme de la prise en charge) fonctionne de manière discontinue. Le nombre d'élèves qui le constitue est variable et leurs classes d'appartenance peuvent être différentes. Les élèves qui composent un même regroupement d'adaptation ont ainsi des référents différents, qu'il s'agisse des maîtres, des lieux, des règles de fonctionnement dans le cadre scolaire.

Selon que les difficultés scolaires sont plus ou moins importantes et généralisées aux divers domaines d'activités ou champs disciplinaires, que des problèmes de comportement s'y conjuguent ou pas, l'indication sera donnée pour la classe ou pour le regroupement d'adaptation. La mise en place de ces modalités de fonctionnement est discutée avec le conseil des maîtres ; le projet d'école prend en compte les dispositifs décidés.

La mise en place d'une classe d'adaptation ne vaut que pour la période déterminée par le projet spécifique nécessaire pour un groupe d'élèves en difficulté. Si elle ne peut être considérée comme une classe ordinaire de l'école pour l'établissement de la carte scolaire, elle doit, du fait des tâches d'animation et de coordination que requiert son fonctionnement, être prise en compte pour l'attribution des décharges de direction.

La difficulté scolaire "grave" recouvre des situations d'élèves différentes. Actuellement c'est au cycle III que les réponses s'avèrent les plus lacunaires. Pour certains enfants, le passage dans ce cycle s'effectue dans des conditions délicates car ils maîtrisent encore mal les apprentissages fondamentaux malgré des aides antérieures.

Des réponses peuvent être recherchées avec l'aide des personnels spécialisés des réseaux d'aides, de manière à organiser des regroupements d'adaptation permettant à ces élèves de consolider la maîtrise des apprentissages fondamentaux sans les priver de la stimulation que représente leur classe de référence. Pour atteindre leur objectif essentiel, ces regroupements doivent avoir une fréquence forte et une durée substantielle. On ne peut exclure a priori l'opportunité d'une classe d'adaptation, si elle correspond mieux à l'analyse qui peut être faite des difficultés de certains élèves, sous réserve que l'affectation dans cette classe ne soit pas d'une durée supérieure à l'année scolaire ; à titre de transition, c'est avant la fin de l'année scolaire qu'une progressive intégration dans une classe de référence devra intervenir. Néanmoins, il convient de ne retenir cette solution qu'à titre exceptionnel ; bien conduites, les mesures antérieures de prévention doivent aboutir à rendre ces cas rares.

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

conditions qui préservent la confiance en l'école et facilitent le processus d'aide.

II.5 Les personnels des réseaux d'aides spécialisées

Interviennent dans le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté :

- les psychologues scolaires ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante rééducative, titulaires du CAPSAIS option G ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante pédagogique, titulaires du CAPSAIS option E.

La composition du réseau d'aides spécialisées garantit la présence des trois types de personnels afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées. Le secteur d'intervention des personnels est déterminé de telle façon qu'il garantisse une véritable efficacité pédagogique, en évitant une dispersion préjudiciable. Lorsque les personnels sont appelés à se déplacer, les frais occasionnés sont prévus lors de l'implantation des emplois.

Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse pour tous les personnels des RASED.

Les maîtres chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique et à dominante rééducative assurent le même nombre d'heures hebdomadaires que leurs collègues titulaires d'une classe, le temps de coordination et synthèse étant inclus dans ce temps de service hebdomadaire.

L'emploi du temps des psychologues scolaires permet la souplesse nécessaire à l'exercice de l'ensemble de leurs missions. Leurs obligations de service sont fixées comme suit : 24 heures sont consacrées aux actions de prévention, aux examens cliniques ou psychométriques, aux entretiens avec les familles et les enseignants, aux suivis psychologiques, aux réunions de coordination et de synthèse internes à l'école ou avec les services extérieurs, aux réunions des commissions d'éducation spéciale, aux actions d'intégration, à la participation à des réunions institutionnelles, aux activités d'étude et de formation. L'action auprès des enfants s'inscrit dans le temps de présence scolaire de ces enfants. Les entretiens avec les parents ou avec les enseignants, les relations avec les organismes et services extérieurs peuvent se dérouler en dehors du temps de présence des élèves pour tenir compte des disponibilités des différents acteurs. Le dépouillement des tests et leur interprétation, l'analyse des entretiens, la rédaction des comptes rendus, les courriers, la préparation des réunions, l'information personnelle sont effectués en dehors de ce temps de service.

III - De l'intégration individuelle au dispositif collectif : scolariser les élèves en situation de handicap

Certains enfants présentent, très précocement, des besoins éducatifs particuliers tels que leurs parents sont conduits à saisir la commission départementale d'éducation spéciale (CDES) bien avant le début de leur scolarité. Cette saisine permet à l'enfant, dès la

naissance si besoin est, de bénéficier des aides éducatives, rééducatives ou des soins appropriés, afin de réduire les incapacités et désavantages liés à une déficience sensorielle ou motrice ou à des atteintes d'origines diverses, induisant des perturbations du fonctionnement mental.

Chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement. Lorsque le directeur reçoit la demande des parents, il examine avec l'équipe éducative les conditions d'accueil et veille à informer la commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) qui notifie cette intégration aux parents. La CCPE est le garant de l'action engagée et veille à la mise en place et au suivi du projet individualisé.

Le médecin de l'Education Nationale ainsi que le psychologue scolaire apportent leurs compétences particulières pour aider l'équipe éducative à réussir l'accueil.

S'il s'avère que dans telle école particulière, les conditions effectives de l'intégration ne sont pas réunies, il appartient au directeur de l'école d'informer immédiatement l'inspecteur de l'Education Nationale chargé de la circonscription, président de la CCPE, afin que soit recherchée une solution scolaire adaptée en réponse à la demande des parents. Aucun enfant ne doit rester sans solution scolaire et éducative.

III.1 Des modalités d'intégration souples et diversifiées

Dès les circulaires de 1982 et 1983, a été retenu le principe d'une souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire.

Dès l'âge de trois ans, si leur famille en fait la demande, les enfants porteurs de maladies ou de handicaps peuvent être scolarisés à l'école maternelle. Toutefois, pour répondre aux besoins particuliers qui sont les leurs, il est le plus souvent indispensable de mettre en place un projet individualisé qui assure la compatibilité entre la scolarité et l'accompagnement, éducatif, rééducatif ou thérapeutique, qui leur est nécessaire.

Ainsi, il est possible d'envisager des intégrations à temps partiel, en particulier pour des enfants très jeunes. Toutefois, il importe que ce temps d'intégration soit inclus dans un projet cohérent de prise en charge de l'enfant, qui lui permette de réels progrès et qui ne laisse pas à la famille, la responsabilité exclusive de rechercher les accompagnements appropriés.

Plus généralement, si une scolarisation progressive est parfois judicieuse pour tenir compte de la fatigabilité de l'enfant, il convient d'attirer l'attention sur le fait que des projets d'intégration trop partiels sont presque toujours voués à l'échec. Pour se familiariser avec la classe, y trouver ses repères, en connaître les règles de fonctionnement, tout enfant, qu'il soit ou non handicapé, a besoin de temps. Les apprentissages sociaux s'effectuent nécessairement dans la durée, ils sont scandés par des périodes d'adaptation et des paliers. Sauf exception, il convient donc d'éviter des projets d'intégration trop limités, déstabilisants pour l'enfant et ses parents, comme pour le maître et les élèves de la classe.

Les démarches d'intégration individuelle à l'école maternelle se sont beaucoup développées au cours des dernières années et ont fait la preuve de leur efficacité pour favoriser le développement cognitif et social des enfants en situation de handicap, comme

d'ailleurs celui de tous les enfants. De plus, le temps d'intégration individuelle à l'école maternelle rend possible un suivi attentif associant étroitement les parents. Il crée les conditions favorables à une préparation du passage à l'école élémentaire. Ce suivi doit permettre, le plus souvent possible, l'élaboration d'une démarche d'intégration scolaire.

Un projet d'intégration individuelle dans une classe élémentaire sera élaboré chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable.

Pour assurer l'accompagnement de l'intégration individuelle, certains départements ont mis en place avec succès des postes d'enseignants spécialisés itinérants, titulaires des options du CAPSAIS correspondant au type de handicap présenté par les élèves. Cette formule s'avère efficace en ce qu'elle permet d'apporter un soutien pédagogique approprié aux élèves mais également informations et aide aux enseignants qui intègrent. Son efficacité est cependant conditionnée par la délimitation d'un secteur d'intervention "raisonnable" pour le maître spécialisé, de telle sorte qu'il ne consacre pas un temps excessif en déplacements, lesquels occasionnent en outre des frais qui doivent être prévus lors de la création de ce type d'emplois.

Il est important de souligner qu'un certain nombre d'enfants handicapés peuvent être intégrés individuellement avec les moyens propres de l'école et/ou avec l'appui d'aides techniques. Dans bien des cas néanmoins l'accompagnement par un service spécialisé ou de soins est indispensable.

La présence d'un auxiliaire de vie scolaire est utile dans certains cas mais elle ne peut être une condition de la scolarisation. De même, elle n'a besoin d'être permanente que dans de rares situations. Le plus souvent, l'auxiliaire de vie scolaire n'intervient que sur une partie du temps scolaire. Ce type de mission peut être assuré soit par des auxiliaires de vie scolaire salariés de services associatifs ou de collectivités locales ou par des aides-éducateurs, même si la mission de ces derniers est plus souvent centrée sur l'aide collective à l'intégration.

L'auxiliaire de vie scolaire peut être amené à effectuer quatre types d'activités : des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire, manipuler le matériel dont l'élève a besoin, ...) ou en dehors des temps d'enseignement (inter-classes, repas, ...), des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières, l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière, ainsi qu'une collaboration au suivi des projets d'intégration (réunions d'élaboration et de régulation du projet individualisé, participations aux rencontres avec la famille...)

En conséquence, la préconisation de l'accompagnement d'un élève par un auxiliaire doit être fondée sur une analyse précise des besoins propres de l'élève. Elle doit être motivée avec soin, en particulier lorsqu'il s'agit d'une présence à temps plein. L'instruction des dossiers est réalisée par la CCPE sur la base de critères partagés, élaborés au plan départemental ; les dossiers sont ensuite soumis à la CDES qui rend un avis. Dans tous les cas, même lorsqu'il s'agit d'une présence à temps partiel, la préconisation de l'aide par l'auxiliaire de vie scolaire est assortie d'une échéance précise, mentionnant la date fixée pour la révision de cette attribution.

Une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire (CLIS), sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité.

Ce mode d'intégration est opportun s'il s'avère plus propice à l'acquisition des compétences scolaires, voire de compétences particulières en relation avec les besoins de l'enfant (par exemple, apprentissage du braille pour l'enfant aveugle, consolidation du projet linguistique, oraliste ou bilingue, pour l'enfant sourd, adaptations de certains apprentissages pour tenir compte de difficultés électives sévères, aménagement du rythme d'apprentissage pour des enfants présentant des maladies invalidantes ou des déficiences motrices complexes...)

III. 2 Une diversité de CLIS mais un point commun : la cohérence du projet pédagogique

La CLIS est une classe de l'école et son projet intégratif est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

L'admission en CLIS d'un élève est subordonnée à la décision d'une des commissions d'éducation spéciale. La situation des élèves est révisée régulièrement conformément aux dispositions de la circulaire du 22 avril 1976.

L'effectif de ces classes est limité à 12 élèves, mais, dans certains cas (par exemple, troubles graves du développement), l'effectif envisagé doit être très sensiblement inférieur.

La CLIS compte pour une classe dans le calcul du nombre de classes de l'école, notamment pour l'attribution des décharges de direction.

L'effectif des élèves de CLIS est comptabilisé séparément de l'effectif des autres classes de l'école en ce qui concerne les mesures de carte scolaire.

Les maîtres chargés de CLIS sont titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS).

Il est souhaitable de maintenir quatre types de CLIS répondant aux besoins d'enfants différents. De même, l'organisation de la classe d'intégration scolaire autour d'un projet élaboré pour des élèves présentant des besoins du même ordre n'est pas remise en cause. Toutefois, il n'apparaît pas opportun de l'organiser sur le fondement d'une catégorie diagnostique exclusive, celle-ci ne garantissant aucunement que les enfants présentent des besoins identiques.

Les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement...

Cela conduit à souligner la nécessité d'attacher une attention particulière à la composition de chaque classe de manière à assurer la compatibilité des projets individualisés avec le fonctionnement collectif du groupe. La constitution du groupe doit

impérativement être effectuée en ayant le souci d'un projet pédagogique cohérent, condition indispensable de progrès pour les élèves. Il ne s'agit évidemment pas de rechercher une homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage, qui rende possible une véritable dynamique pédagogique.

Cela vaut pour tous les types de CLIS, mais revêt une importance particulière pour la CLIS 1.

Les maîtres chargés de CLIS 1 sont titulaires de l'option D du CAPSAIS.

Toutefois, les personnels titulaires du CAPSAIS option E en poste actuellement dans ces classes peuvent y être maintenus. Des actions de formation continue appropriées leur sont proposées.

Les CLIS 2 accueillent des enfants présentant une déficience auditive grave ou une surdité, et pour lesquels l'orientation vers un dispositif collectif s'avère opportune.

Toutefois le critère de perte auditive définie de façon purement audiométrique ne peut constituer le seul élément dans la décision d'admission. Il convient de prendre en compte l'ensemble des potentialités de l'enfant, son appétence et ses compétences en matière de communication, son comportement social, ses acquisitions scolaires, l'aide familiale qui peut lui être apportée.

Dans l'élaboration du projet individualisé, un soin particulier est attaché aux conditions d'un développement optimal de la communication en français.

Les élèves peuvent bénéficier pour l'enseignement et le perfectionnement de la parole, dans ses composantes audio-vocales, de l'intervention d'orthophonistes ou de professeurs de sourds, titulaires des certifications délivrées par le ministère de l'emploi et de la solidarité.

Les maîtres chargés de CLIS 2 sont titulaires de l'option A du CAPSAIS.

Les CLIS 3 accueillent des enfants présentant une déficience visuelle grave ou une cécité, quelles que soient l'origine, la précocité d'apparition et l'évolution éventuelle de la déficience.

L'approche de la situation de l'enfant et les décisions qui s'y rapportent ne peuvent se référer uniquement à l'expression chiffrée de l'acuité visuelle et à la description du champ de vision, mais doivent être abordées en tenant compte de la spécificité des déficiences visuelles importantes ou de la cécité dans leurs divers aspects.

Dans l'élaboration du projet individualisé on veillera à prendre en compte, selon les besoins propres à chaque enfant, les objectifs d'éducation des restes visuels et/ou d'éducation des suppléances sensorielles. Le recours à des techniques palliatives ou encore l'utilisation de moyens auxiliaires visant au développement de l'autonomie seront envisagés. On s'attachera à assurer le développement de la faculté de s'orienter et de se diriger ainsi que l'apprentissage de certaines modalités de communication et d'interactions sociales.

Les maîtres chargés de CLIS 3 sont titulaires de l'option B du CAPSAIS.

Les CLIS 4 accueillent prioritairement des élèves présentant une déficience motrice.

Toutefois, ce n'est pas la seule déficience motrice qui justifie l'orientation en CLIS, mais bien les besoins particuliers (fatigabilité, lenteurs et difficultés d'apprentissages qui y sont associées) qui font pencher pour le choix d'un dispositif collectif d'intégration offrant une plus grande souplesse. La gravité de l'atteinte motrice, l'existence de pathologies associées ne constituent pas, en elles-mêmes des contre-indications.

Il est également possible de proposer l'orientation vers une CLIS 4 à un élève dont les difficultés d'apprentissage, en liaison avec une maladie chronique ou invalidante, peuvent nécessiter un aménagement du rythme des apprentissages. Cela est d'autant plus envisageable que les enseignants qui exercent dans ces classes doivent être titulaires de l'option C du CAPSAIS.

Des indications pédagogiques détaillées relatives au fonctionnement des différents types de CLIS feront l'objet d'une publication ultérieure sous forme de brochure.

Le travail effectué dans les CLIS doit être soutenu par l'action des établissements ou services sanitaires ou médico-éducatifs. Pour les élèves scolarisés dans ces classes, leur progression optimale ne peut être assurée par l'école seule mais implique qu'ils puissent bénéficier d'accompagnements éducatifs, rééducatifs ou thérapeutiques. La signature de conventions entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education Nationale, et les responsables des établissements ou services concernés permet d'assurer des conditions de coopération plus efficaces. Toutefois, dans certains cas, les accompagnements nécessaires peuvent être effectués par des praticiens en exercice libéral, selon le choix de la famille de l'enfant.

Dans tous les cas où sont prévues des interventions de services de soins ou des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), les modalités d'organisation des synthèses, définies en général dans le projet individuel d'intégration, doivent avoir été clairement précisées avec les partenaires et prises en compte dans le projet de la classe, de telle sorte que l'enseignant puisse assister à ces réunions. La participation indispensable de l'enseignant de CLIS, aux réunions de coordination et de synthèse, ne doit pas conduire à réduire le temps de scolarisation des élèves.

III. 3 La CLIS, une classe "ouverte"

La CLIS constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. C'est bien la raison pour laquelle l'existence d'une CLIS dans une école est signalée au mouvement des enseignants du premier degré, le fonctionnement du dispositif impliquant tous les enseignants de l'école. Chaque CLIS se caractérise par un projet d'organisation et de fonctionnement élaboré par le maître titulaire de la classe en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative, incluant évidemment le médecin de l'Education Nationale et le psychologue scolaire, sous la responsabilité du directeur d'école et en liaison avec l'inspecteur de la circonscription. Ce projet est transmis à la CCPE.

Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent. L'enseignant de la CLIS ne peut réussir seul le pari de la scolarisation des enfants qui lui sont confiés, en gérant simultanément son projet collectif de classe et les projets nécessairement individualisés pour chaque élève. Il ne peut y parvenir que dans une étroite coopération avec l'ensemble

de l'équipe éducative de l'école, incluant, le cas échéant, les aides-éducateurs dont l'expérience montre qu'ils peuvent largement contribuer à la réussite de ce processus.

Pour les élèves scolarisés en CLIS 2, 3 et 4, il est indispensable, en particulier au cycle 3, qu'ils soient intégrés à une classe de référence, leur permettant de bénéficier d'enseignements dans toutes les disciplines (objectif très difficile à atteindre en CLIS, du fait de la diversité des âges des élèves et de leurs besoins). Mais le processus d'intégration a plus largement pour finalité de permettre aux enfants scolarisés dans ces classes de prendre la mesure du fait qu'ils grandissent et apprennent, ce qui se traduit, entre autres, par le fait de " changer de classe ".

Les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers, doivent également bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés. Les expériences conduites en ce domaine confirment que l'intégration dans des classes ordinaires, pour des activités précises, est un puissant facteur de socialisation et de progrès sur le plan cognitif, pour les élèves qui en bénéficient.

Réciproquement, il ne faut voir que des avantages à ce que, pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décloisonnements, des enfants de classe ordinaire viennent dans la CLIS pour participer à des activités sous la responsabilité du maître. Ces démarches doivent être prévues dans le projet d'école. Il importe, pour la réussite du processus intégratif, que le maître de la CLIS soit perçu par tous les élèves de l'école, non comme un maître "à part", mais comme un maître "à part entière".

IV - Une politique départementale cohérente de l'adaptation et de l'intégration scolaires

IV.1 Un pilotage départemental

Comme le précise la circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002 (voir dans ce numéro page 1265), les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires constituent des ressources différentes mais complémentaires pour permettre aux écoles de scolariser tous les élèves. Leur organisation représente un volet fort de la politique éducative élaborée au plan académique. Néanmoins, c'est à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education Nationale (IA-DSDEN), en liaison étroite avec le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales (DDASS), qu'il revient d'assurer la mise en œuvre et l'actualisation de cette politique au plan départemental en s'appuyant sur un groupe de pilotage qui comprend nécessairement le ou les inspecteurs chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires et les représentants de l'Education Nationale au sein des groupes Handiscol' de manière à assurer au mieux la cohérence de l'action départementale.

Le groupe Handiscol' recueille et organise les informations nécessaires au suivi et à l'adaptation éventuelle de cette politique. Les travaux qu'il conduit doivent également permettre à l'inspecteur d'académie de déterminer les ajustements nécessaires du réseau départemental d'accueil collectif des élèves en situation de handicap dans des CLIS.

On attachera une importance particulière aux conditions d'accessibilité, entendue au sens large, de ces classes et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, ...).

Les critères de répartition et d'implantation des emplois affectés aux dispositifs de l'AIS, selon les circonscriptions et selon les écoles, doivent faire l'objet d'un examen d'ensemble au plan départemental. L'équité dans la distribution des emplois affectés aux réseaux d'aides s'appuie sur le partage d'indicateurs communs pour l'analyse des priorités.

L'évaluation du dispositif départemental et des besoins en personnels qualifiés est assurée de façon régulière, sous l'autorité de l'IA-DSDEN avec le concours de l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Le bilan de cette évaluation fait l'objet d'un rapport annuel présenté au comité technique paritaire départemental.

Qu'il s'agisse des CLIS ou des réseaux, l'association des collectivités locales à la réflexion permet de créer les conditions favorables à leur bon fonctionnement (disponibilité de locaux, présence de personnels de service qualifiés, financement de certaines dépenses, ...). Elle doit donc être activement recherchée.

IV.2 Une élaboration départementale de la carte des CLIS coordonnée avec l'équipement médico-social

Compte tenu des travaux effectués dans le cadre du groupe Handiscol' en liaison étroite avec le DDASS, l'IA-DSDEN soumet au CTPD les ajustements qu'il apparaît nécessaire d'apporter à la carte départementale des CLIS. Cette carte inclut les CLIS1 qui, dès lors qu'elles constituent un dispositif de scolarisation fortement articulé autour du projet pour un groupe d'élèves ayant des besoins relativement proches, doivent être coordonnées au-delà du seul territoire de la circonscription. Il est en effet évident que, tout comme pour les CLIS 2, 3 et 4, les élèves qui y sont affectés ne relèvent pas nécessairement de la même circonscription. Cela implique que soit disponible au plan départemental, une information sur les projets pédagogiques de ces classes, et que leur implantation géographique fasse l'objet d'une réflexion au plan du département prenant en compte notamment l'équipement médico-social départemental susceptible d'assurer la complémentarité en termes éducatif, pédagogique et thérapeutique nécessaire à la scolarisation des élèves concernés. Il peut également s'avérer pertinent de penser des coordinations interdépartementales pour des CLIS implantées sur des zones limitrophes.

IV.3 Une réutilisation réfléchie des emplois jusqu'alors affectés aux classes de perfectionnement

Dans une organisation d'ensemble de l'école qui coordonne les compétences individuelles des enseignants, l'implication des personnels des réseaux d'aides et les diverses modalités d'intégration, le maintien des classes de perfectionnement ne saurait se justifier car elles perpétuent une forme de scolarisation des élèves en difficulté scolaire, incompatible avec l'école telle que la définit la loi d'orientation du 10 juillet 1989, telle que l'organise l'ensemble des textes publiés depuis.

Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement

supprimées dans les deux années à venir. Pour effectuer ces suppressions, deux démarches complémentaires s'imposent :

procéder dans chaque CCPE à l'examen individuel de la situation des élèves actuellement scolarisés en classe de perfectionnement afin de déterminer, au cas par cas, la solution appropriée. Chaque enfant actuellement scolarisé dans une de ces classes doit bénéficier d'un projet personnalisé, auquel participent si besoin les personnels des RASED, que l'élève soit au cycle II ou au cycle III ;

étudier au sein des instances paritaires compétentes un plan de réutilisation des postes correspondant aux besoins recensés dans le département et complétant les dispositifs existants, soit pour renforcer les réseaux d'aides spécialisées, soit pour compléter l'équipement en CLIS. Dans le second cas, il appartient à l'inspecteur d'académie d'opérer le lien nécessaire avec les travaux réalisés dans le groupe départemental Handiscol', en associant étroitement, tant les différents établissements ou services assurant l'accompagnement rééducatif ou thérapeutique des élèves, que les collectivités locales.

La suppression des classes de perfectionnement ne saurait être réduite à une décision administrative. Elle suppose une réflexion d'ensemble sur la politique en matière d'adaptation et d'intégration scolaires dans le premier degré et la recherche des solutions les plus pertinentes pour les élèves.

IV.4 L'animation des dispositifs - La formation des personnels

Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté s'intègrent dans un dispositif global au service d'une politique en faveur de la réussite scolaire. Sous la responsabilité de l'inspecteur de la circonscription, ce dispositif-ressource, conçu dans sa globalité au service de tous les élèves de la circonscription, est mobilisé selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite par les personnels spécialisés en relation avec les équipes pédagogiques et avec l'équipe de circonscription.

Il importe que les indicateurs soient partagés par l'ensemble des acteurs. Pris en compte pour la détermination des priorités, ils seront aussi utilisés pour l'évaluation globale du dispositif. Le secteur d'intervention de chaque RASED autour de l'école de rattachement, de même que le nombre de personnes par RASED, sont définis selon cette approche globale.

L'inspecteur de la circonscription évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats.

Il procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle, à l'exception des entretiens pratiqués avec les enfants ou leurs familles.

Il associe chaque fois qu'il est possible son collègue spécialisé à cette activité.

Il est régulièrement informé de l'emploi du temps des membres des RASED, et de leurs variations éventuelles dans le cours de l'année. Il veille à organiser régulièrement des réunions de concertation et met en place, en collaboration avec les membres des RASED, les conditions de l'évaluation de leurs activités (instruments, périodicité, etc.). Quand elle est possible, la participation des directeurs d'école est un facteur positif pour la

cohérence du travail entrepris en faveur des élèves en difficulté.

Les personnels des RASED et des CLIS sont associés aux animations pédagogiques et aux stages de formation continue conçus en faveur des enseignants de la circonscription.

Il est également pertinent d'organiser au plan départemental des échanges de pratiques sur des problématiques communes, notamment à l'attention des enseignants de CLIS trop souvent isolés. La coanimation par l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires et un autre inspecteur est une solution à envisager aussi souvent que possible. On ne verra que des avantages à associer à ces actions de formation, autant qu'il est possible, des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves.

Des actions spécifiques doivent également être conçues à l'intention des équipes engagées dans des démarches d'intégration, éventuellement dans un cadre académique.

Les actions du plan de formation continue destinées aux personnels spécialisés doivent intégrer, si nécessaire, le changement que peut représenter la suppression des classes de perfectionnement et, dans tous les cas, accompagner la mise en œuvre de la politique départementale afin d'aider à l'évolution des pratiques.

Des actions rassemblant des équipes d'école où sont implantées des CLIS doivent faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces classes.

De même, il convient d'envisager l'organisation d'actions de formation continue permettant aux enseignants spécialisés de mieux répondre aux besoins d'élèves présentant des difficultés sur le plan langagier et notamment des troubles spécifiques du langage, trop peu identifiés jusqu'à maintenant. En effet, quelle qu'en soit l'origine, ces difficultés doivent toujours faire l'objet d'une attention particulière à la mesure de leurs répercussions possibles sur les apprentissages scolaires. En outre, lorsqu'il s'agit de difficultés liées à des troubles spécifiques du langage, leur prise en charge s'effectue nécessairement au long cours, durant la scolarité de l'élève.

Plus globalement, la formation continue des enseignants spécialisés doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés, qu'il s'agisse des utilisations possibles des technologies de l'information ou de la communication ou des apports de la recherche, notamment dans le domaine des apprentissages.

Il est également nécessaire de concevoir des actions de formation visant à soutenir et faciliter le travail d'équipes pluri-disciplinaires.

Ce plan d'ensemble doit également conduire à clarifier les options du CAPSAIS requises pour chaque poste spécialisé, en relation avec un plan de formation des personnels. En effet, compte tenu des besoins particuliers des élèves auxquels ils ont affaire, il est indispensable que des personnels ayant une formation spécialisée soient affectés sur ces emplois.

Pour favoriser l'accès à la spécialisation des enseignants du premier degré, il conviendra de favoriser une diversification des modalités de formation, adaptées aux options, de telle sorte que davantage de souplesse soit possible dans l'accès à la

certification.

Cette circulaire abroge et remplace les circulaires n° 90-082 du 9 avril 1990 (Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et n° 91-304 du 18 novembre 1991 (Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'Intégration Scolaire - CLIS).

Pour le ministre de l'Education Nationale et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de GAUDEMAR

Pour la ministre de l'emploi et de la solidarité et par délégation,

La directrice générale de l'action sociale

Sylviane LEGER

Annexe 11 : un exemplaire d'un questionnaire renseigné

Je vous serais reconnaissant de renvoyer ce questionnaire complétement rempli malgré sa longueur. Elle traduit l'ampleur de mon intérêt pour votre profession. N'oubliez pas de me le retourner avec l'auto-collage adhésif jointe. Merci et avance pour l'aide que vous m'apportez dans ma recherche menée à L. KOUYI

Cochez la réponse vous convenant afin de mieux vous connaître statistiquement.

Sexe:	M <input type="checkbox"/>
	F <input checked="" type="checkbox"/>
Ancienneté	en années <i>20 ans</i> (stages C.A.P.S., A.I.S. ou C.A.E.I. non-compris) :
Lycée précédent à la prise de fonction en tant que rééducateur(ice)	Maternelle ZEP <input type="checkbox"/>
	Maternelle hors ZEP <input checked="" type="checkbox"/>
	Elémentaire ZEP <input type="checkbox"/>
	Elémentaire hors ZEP <input type="checkbox"/>
	Autre, lequel :
Spécialisation antérieure	Possession d'un C.A.P.S.A.I.S. <input checked="" type="checkbox"/>
	Possession d'un C.A.E.I. <input type="checkbox"/>
	Autre, laquelle :
Centre de formation	Ville : <i>LYON</i> Année : <i>1975-76</i>
Dernière profession de vos parents :	Père : <i>Comptable et us de transports</i> Mère : <i>Postière</i>
Devenir rééducateur est, pour vous :	une promotion <input type="checkbox"/>
	un déclassement <input type="checkbox"/>
	ni l'un, ni l'autre <input checked="" type="checkbox"/>

Envisagez-vous de faire un autre métier par la suite :	Oui <i>peut être</i> <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Lequel <i>A VOIR</i>
Quelles raisons vous conduiraient à abandonner votre action rééducative ?	<i>des dysfonctionnements institutionnels, le sentiment d'impuissance, une baisse de la motivation personnelle.</i>

Monsieur Félix GENTILI co-chercheur à l'Université LYON2 (chercheur à l'UEPM de LYON) ; Page 1
 3, rue Anselme, 69004 LYON ; felix.gentili@lyon.infn.fr
 Les réponses seront mises en ligne sur le site : <http://felix.gentili.free.fr>

Vous serez recontacté(e) au de réassigner ce questionnaire complétement anonyme de manière à vous assurer l'anonymat et l'absence de tout lien avec votre profession. N'oubliez pas de me le retourner avec l'enveloppe affranchie jointe. Merci par avance pour l'aide que vous m'apportez dans ma recherche menée à LYON !!
S'interroger sur l'identité professionnelle

Quel est le métier que vous aimez à votre métier ?	REEDUCATEUR
Quelles en sont les missions ?	Lutter contre l'échec scolaire. Renforcer le sujet et l'école
Quels sont vos rôles ?	- La médiation de l'insertion à l'école. - l'aide au dépassement et la formulation de la difficulté - la fonction de relais entre systèmes
Quels sont les actes ?	- l'aide à la socialisation. - l'analyse des interactions entre les aspects motricité, affectifs cognitifs
Quel est votre surnom ?	/
Quelle est votre devise ?	"C'est mieux que si c'était fini" (Coluche)

Quels sont les signes distinctifs extérieurs de votre métier ?	Le sac à dos (à l'école) L'agenda pour le travail en permanence
Quel est le lieu spécifique d'action ?	La salle de l'observation @ les classes.
Quels sont les interdits spécifiques ?	Les "rigidités" de pensée.

Monsieur Félix GENTILI, docteur à l'Université LYON 2, formateur à l'UEFM de LYON, Page 2
3, rue Pasteur, 69004 LYON ; felix.gentili@yon.infn.fr
Les réponses seront mises en ligne sur le site <http://felix.gentili.free.fr>

Je vous remercie et vous prie de renvoyer ce questionnaire complètement rempli, si possible, en indiquant l'adresse de votre intérêt pour votre profession. Merci d'en joindre une si elle n'est sur votre ordinateur. Merci car votre avis peut être utile que vous le rapportez dans ma recherche menée à LYON 2.

Quels "sacrifices" vous permettent d'appartenir à votre profession ?	Être la "plume" de "l'assistant de recherche" ... Accepter de ne pas être "aucun" "diète" le "mauvais"
Si on vous, quelles sont les formations complémentaires nécessaires ?	- des groupes d'élaboration de la pratique. - formation en ethnologie, sociologie.
Avez-vous repéré des étapes de la construction de votre identité professionnelle ?	
Quelles sont les zones de conflits qui existent avec d'autres partenaires ? Lesquels ?	- la rivalité (avec la fait à cet égard, voir réunion de la "diète" de l'école) - l'écrit (à l'écrit à la fois)
Quelles sont les zones d'ambiguïté de votre identité professionnelle ?	- être "soutenu" "soutenu" "soutenu" - les obligations (diète, conseils, etc.) - concilier les besoins

<p>Pourriez-vous raconter un épisode de votre identité professionnelle a été mise en cause ? (Précisez en le résultat)</p>	
<p>Pensez-vous que votre profession soit connue par les autres acteurs du système éducatif?</p>	<p>Oui <input type="checkbox"/></p> <p>Non <input checked="" type="checkbox"/></p>

Monsieur Félix GENTILI, docteur à l'Université LYON 2, formateur à ILLUM de LYON, Page 3
5, rue Anselme, 69004 LYON - felix.gentili@univ-lyon2.fr
Les réponses seront mises en ligne sur le site : <http://felix.gentili.free.fr>

Je vous remercie de reconnaître le caractère confidentiel de ce questionnaire et de compléter soigneusement la langue française. Merci de votre aide et de votre intérêt pour votre profession. N'oubliez pas de me le retourner avec l'enveloppe affranchie joindre. Merci pour votre aide pour l'aide que vous m'apportez dans mes recherches menées à LYON ☺

Lequel vous connaît le plus?	la psychologie scolaire
Lequel vous connaît le moins?	l'inspection (non spécialisée)
Vous sentez-vous reconnu par l'institution?	<p>Oui <input type="checkbox"/></p> <p>Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p> Pourquoi? Les liens entre les domaines du développement cognitif et le psychosocial sont peu reconnus. En gros, dans l'institution "on a y fait genre."</p>
En besoin, que faudrait-il faire pour améliorer votre reconnaissance?	<p>• Permettre de "prescrire" à l'école.</p> <p>• Offrir aux enseignants des espaces d'élaboration.</p> <p>• Créer de nouvelles pratiques pour des prestations de services en favorisant le site.</p>

<p>Voulez-vous dire autre chose ?</p>	
--	--

Monsieur Félix GENTILI domicilié à l'Université LYON 2, Fonctionnaire TUPM de LYON ; Page 4
 7, rue Marceline, 69001 LYON ; felix.gentili@lyon.inra.fr
 Les informations sont fournies en l'état sans aucune garantie de leur exactitude.

Annexe 12 : un dossier professionnel anonymé

32
 Page : 1
 Date : 04/02/1997

Département : 69001 ***** FICHE INDIVIDUELLE DE SYNTHESE *****
 Bureau : 000000
 Subordonné : 000000
 Noms : M. Grade : 0151 Ag - 000000
 Nom patronymique : Nécé Id : 15/00/1940
 Adresse : 69001 Ville : Commune de résidence :
 Téléphone : Degré d'inséance : Code Postal : Bureau distributeur : COMBAT
 Moyen de locomotion :

SITUATION MILITAIRE
 ? MISE EN SÉRIE (S.M.) de 01/04/1972 au 01/03/1993 durée S.M. 00000000 Bureau service queue 00000000

SITUATION DE FAMILLE
 SITUATION FAMILIALE

COMMENTS
 N Date de début : 01/02/1997

SE Grade : Code ext.
 Date DEP : Date début : 01/02/1997 Date de fin : Résidence perm. :

INFANTES
 1 MARIAGE 00 00 10 00/00/1990

TITRE(S)
 0010 CASI COMPL 0100 B.T.M Je : 01/02/1991
 0011 CASI COMPL 0100 B.T.M Je : 01/02/1991
 0012 CASI COMPL 0100 B.T.M Je : 01/02/1991
 0013 CASI COMPL 0100 B.T.M Je : 01/12/1991

RECOMMANDS (S)
 04 MENTION HONORABLE DES INSCRITS 14/02/1993

FORMATION CONTINUE

ORGANISME	FORM. CONT.	De	Au	Durée	Coût	Coût	Coût	Coût	Coût	Coût
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000
00000000	FORM. CONT.	01/02/1991	01/02/1991	00 a 00m 00	0000	0000	0000	0000	0000	0000

SITUATION ADMINISTRATIVE
 Statut : 0 TITULAIRE Département acquies : Date d'entrée dans le département :
 Département origine :

Bibliographie

Ouvrages

- ANDRE (Christophe) et LELORD (François), L'estime de soi, Paris, Odile Jacob, 1999
- ANNINO (Josselyne), L'aide spécialisée : entre illusion et réalité, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Université LYON II, Lyon, 1996
- ANZIEU (D), Les enveloppes psychiques, Paris, éd Bordas Dunod, 1987
- BACHELARD (Gaston), La formation de l'esprit scientifique, quatorzième éd, (1938; Paris: éd VRIN, 1989)
- BARAT (Jean-Claude), La rééducation dans l'école, Paris , Armand Colin, 1990
- BARBIER (Jean-Marie), Savoirs théoriques et savoirs d'action, sous la direction de, 2ème éd, 1996; Paris, éd PUF, 1998
- BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger), L'école capitaliste en France, éd Maspero, Paris, 1976
- BERTALANFFY (Ludwig Von), Théorie générale des systèmes, éd Bordas, 1973
- BOUCHARD (Pascal), La morale des enseignants, Paris, éd L'Harmattan, 1997
- CALIN (Daniel) et GAREL (Hélène), L'enfant à l'ordinateur Une pratique d'aide aux

- enfants en difficulté Observations et réflexions, Paris, éd L'Harmattan, 2000
- CANGUILHEM (Georges), La connaissance de la vie, Paris, éd VRIN, 1965
- CANGUILHEM (Georges), Le normal et la pathologique, Paris, éd PUF, 1966
- CHEVALIER (Jean) et GHEERBRANT (Alain), Dictionnaire des symboles, éd Seghers, Paris, 1969, tome 2
- CIFALI (Mireille), Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, éd PUF, 1994
- CROUZIER (Marie Françoise), Devenir maître G : le désir de rééduquer à l'école, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Lyon, Université Lyon II, 1997
- CYRULNIK (Boris), Les nourritures affectives, Paris, éd Odile JACOB, 1993
- DARRAULT-HARRIS (Yvan) et KLEIN (Jean-Pierre), Pour une psychiatrie de l'ellipse, Paris, éd PUF, 1993
- DELANNOY (Cécile) et LEVINE (Jacques), Je est un autre, éd ESF, Paris, 2000
- DUBAR (Claude), La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, 1991; Paris, éd Armand Colin / Masson, 1996
- DUCOING (J L), Enquête sur le dispositif d'aide aux enfants en difficulté, Paris, rapport publié en 1987 par la FNAREN
- DURAND (Daniel), La systémique, 4ème éd, 1979; Paris, éd PUF, 1990
- ERICKSON (EH), Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, éd Flammarion, 1972
- FISHER (Gustave-Nicolas), Les concepts fondamentaux de psychologie sociale, Paris, éd Dunod, 1996
- FOUCAULT (Michel), Surveiller et punir, Paris, éd Gallimard, 1975
- FRANCFORT (Isabelle), OSTY (Florence), SAINSAULIEU (Renaud) et UHALDE (Marc), Les mondes sociaux de l'entreprise, Bruxelles, éd Desclée de Brouwer, 1995
- GAULEJAC (Vincent de), La névrose de classe, Paris, éd Hommes et groupes, 1987
- GAULEJAC (Vincent de), Les sources de la honte, Paris, éd Desclée de Brouwer, 1996
- GOFFMAN (Erwin), Stigmate Les usages sociaux des handicaps, Paris, éd Minuit, 1975
- GRECO (Pierre), Encyclopaedia Universalis, tome 19, éd Encyclopaedia Universalis, 1985
- GUILLARME (Jean-Jacques), Education et rééducation psychomotrices, Paris, éd Sermap □ Hatier, 1982
- HERVE (Guy), Intervenir en RASED, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Lyon, Université LYON II, 1995
- HERVE (Guy), Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté, Paris, éd Armand Colin, 1997

-
- HOUSSAYE (Jean), Le triangle didactique, Paris, éd ESF, 1990
- Inspection Générale de l'Education Nationale, Les Classes d'Intégration Scolaire, Paris, non publié, octobre 1995
- Inspection Générale de l'Education Nationale, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales, Paris, La Documentation Française, 1996
- KAËS (René), Fantasme et formation, sous la direction de, Paris, éd Bordas, 1984
- KAËS (René), L'institution et les institutions, sous la direction de, Paris, éd Dunod, 1987
- LA BORDERIE (René), Le métier d'élève, Paris, éd Hachette, 1991
- LA MONNERAYE (Yves de), La parole rééducatrice, Paris, éd Privat, 1991
- LA MONNERAYE (Yves de), La parole rééducatrice, Paris, éd Dunod, 1999
- LACAN (Jacques), Le séminaire – Livre III, les psychoses, Paris, éd Seuil, 1981
- LAPLANCHE (Jean) et PONTALIS (Jean-Baptiste), Vocabulaire de la psychanalyse, 6ème éd, 1967; Paris, éd PUF, 1978
- LEMAIRE (Anika), Jacques Lacan, Bruxelles, éd Pierre Mardaga, 1977
- LEVINAS (Emmanuel), Ethique et infini, Paris, éd Fayard, (Poche □biblio □essais), 1982
- CAMILIERI (Carmel) et al, Stratégies identitaires, Paris, éd PUF, 1990
- MAHLER (M), Symbiose humaine et individuation Psychose infantile, Paris, éd Payot, 1973
- MARTIN-HERBERT (Jacqueline), Identité d'une chimère, Thèse de doctorat de psychologie, Paris, Université PARIS 7, 1986
- MATHIEU (Michel), PRIVAT (Pierre) et BOIMARE (Serge), La construction du cadre des entretiens familiaux, L'enfant et sa famille, éd ERES, 1997
- MEIRIEU (Philippe), Apprendre, oui...mais comment, éd ESF, 1999
- MEIRIEU (Philippe), La pédagogie, entre le dire et le faire, Paris, ESF, 1987
- MIALARET (Gaston), Le plan LANGEVIN-WALLON, Paris, éd PUF, (Collection Pédagogues pédagogies), 1997
- Ministère de l'Education Nationale, Préface, Les cycles à l'école primaire, Paris, éd La Documentation Française, 1989
- MUCCHIELLI (Alex), L'identité, 3ème éd, (1986; Paris: éd PUF, 1994)
- PERRENOUD (Philippe), La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum à l'évaluation, Paris, éd Droz, 1995
- PERRENOUD (Philippe), Métier d'élève et sens du travail scolaire, éd ESF, 1994
- PICOCHÉ (Jacqueline), Dictionnaire étymologique du Français, Paris, éd Le Robert, 1992

PROST (Alain), L'enseignement en France : 1800-1967, Paris, , éd Armand Colin, (Collection Universitaire), 1968

QUEAU (Philippe), Eloge de la simulation, éd INA, Paris, 1988

SELVINI PALAZZOLI (Mara), Le magicien sans magie, ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école, éd ESF, 1987

LEVI-STRAUS (Claude), L'identité, Séminaire dirigé par, 3^{ème} éd, 1977; Paris, éd PUF, 1995

TURNER (Victor), Le phénomène rituel, Paris, éd PUF, 1990

VAN GENNEP (Arnold), Les rites de passage, 4ème éd, 1920; Paris, éd Terre humaine, 1988

VIAL (Monique), PLAISANCE (Eric) et BEAUVAIS (Jacques), Les mauvais élèves, 2ème éd, Paris, éd PUF, 1973

VIGOUROUX (François), Le secret de famille, Paris, éd PUF, 1993

WINNICOTT (D W), Jeu et réalité, Paris, éd PUF, 1988

ZIMMERMANN (Daniel), La rééducation pour quoi faire ?, Paris, ESF, 1973

Mémoires CAPSAIS G référencés

ANGELLOZ (Françoise), Une clé pour ouvrir, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

ARPINO-GIRERD (Françoise), Apprendre, c'est risquer Pars, sors du ventre de ta mère..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

AUDIGIER (Geneviève), La petite fille qui faisait tout à l'envers, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

BACOT (Eric), A la découverte de l'autre..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

BLANC (Nicole), De crise en surprise, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

BONDON (Joëlle), Suivre afin d'être, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993

BOUARD (Alain), Le Nom dit..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié 1996

BRUN (Sylvie), La petite fille qui faisait parler les autres à sa place, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

BUISSON (Daniel), Un, deux, trois, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

-
- CHAUDIER (Claudine), Avec MANDELL, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992
- CHAUX (Florence), Le forçage éducatif, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999
- CLARET (Monique),), Cheminement d'une rééducation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié
- CLARET (Monique), Cheminement d'une rééducation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1990
- COULON (Agnès), La rééducation comme gage de non-exclusion, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996
- DARD (Anne Blandine), Les surprises de SAFIA, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998
- DASSING-BLUM (Noémie), Les liaisons dangereuses, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993
- DE LUNA (Florence), L'enfant dans les nuages, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998
- DELHAYE (Muriel), Du rôle d'accompagnateur à celui de médiateur...le cheminement de la formation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994
- DESMURE (Lucette), Tu veux que j'te dise ?, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996
- DIZIER (Isabelle), La rééducation de MALKO, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992
- DOLO-PERROUX (Christine), Le pays de l'entre-deux, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997
- DOMAIN (Monique), J'ai retrouvé le sourire Entre doutes et certitudes, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996
- DROUHET (Jean-Michel), Est-ce que vous pouvez trouver le papa de Brice ?, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997
- DUMAS (Régine), Se séparer pour apprendre, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999
- ETIENNE BOIRON (Chantal), Des regards fondateurs de l'identité, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994
- FARGIER (Muriel), Un temps différent, un temps différé, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996
- FERRI (Janie), Nora ou les limites de l'aide rééducative, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995
- FIAULT (Noëlle), Moi et le jeu, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

FILIBERTO (Christian), Prendre un enfant par la main, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1991

FIORENZANO (Jacqueline), Il était une fois..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

FORCOLIN (Alain), La réparation interdite, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

FROBERT (Catherine), Adrien et le loup, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

FROMENT (Marie-Françoise), Trois années de rééducation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995, 1995

GASEN (Patricia), Une ouverture vers d'autres possibles, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998

GAUDENZ (Gérard), Guillaume et l'instabilité, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992

GAYET (Nicole), A la recherche d'un sens, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

GRENIER (Jean Pierre), De A à G Histoires de changer, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

GUETTET (Bernard), Avec Anthony Est-ce bien de grandir ?, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

HERAUD (Marie-Claude), Histoire d'une rééducation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

HOLLANDE (Nicole), Les limites d'une rééducation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

JOCTEUR (Frédérique), L'entre deux..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993

JOHANNET (Marc), L'écart rééducatif, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

JOURDY (Michelle), Rééducateurs instituteurs des partenaires, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1991

JOUTY-MERLOZ (Pascale), Changer pour un ailleurs, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998

KRIVOZOUB (Pierre), Pour être deux...il faut être trois, ?, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998

KUMMERLING (Chantal), Entre-deux, , Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

LAMBERT (Jean-Marie), Chemin faisant..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

LAPORTE (Nicole), Un enfant trisomique en rééducation, son cheminement, celui du rééducateur, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1990

LAUTERNIET (Marie-Thérèse), Emergence, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993

LELONG (Gérald), Le cadre, Eric et moi..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

LIOURE (Françoise), Pour mieux vivre, il faut pouvoir mieux se vivre, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

LOPEZ (Christiane), Entre-deux, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

MALYCHA (Fabienne), Comme une maison abandonnée, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

MALYCHA (Fabienne), Comme une maison abandonnée, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, LYON, 1996

MEZINO (Gérard), V comme victoire, , Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992

MEZINO (Gérard), V comme victoire, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992

MICHEL (Marielle), Un enfant limité ou un enfant sans limite Du signalement à l'indication, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

MICOLOD (Catherine), Ecole - Famille De la séparation à la différenciation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

MOUNIN (Jean-François), L'histoire d'une rencontre, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

MOUSSUS (Aleth), Emergences – Deuils, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

NERVAGNA (Marie-France), De la rupture...vers la séparation, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

NEVERS (Marie – Michèle), R comme Réalité Réflexion sur Réseau rural, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993

ORIOLE (Marlène), Un réveil de dinosaure, j'en ai point..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

PAPPINI (Geneviève,) Pas à pas avec Laura, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

PETIT (Lionel), D'une filiation...à une autre, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

PETITJEAN (Dominique), Deux cultures Somme ou différences, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

PICHERY (Michel), On fait la course !, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

PLANET (Astrig), Entre-deux, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

POINSARD (Gérard), De l'imaginaire à l'imagination partagée, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992

POINSARD (Gérard), De l'imaginaire à l'imagination partagée, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1992

POMEL (Simone), J'aime pas l'école, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

POMMIER (Jean-Luc), Méchante ! La rééducation, une solution pour la prévention de la violence à l'école, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

PORCHEZ (Patrick), R je t'accompagne, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1991

PRON (Catherine), A la recherche d'une identité, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1993

RAISIN DADRE (Anouck), Le conte est bon, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998

RENAULT (Monique), Se trouver l'aider, à se retrouver, me trouver, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié 1996

REYMOND-ARSAC (Solange), Il a changé..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

ROG (Jean-Louis), La reprise ou comment restaurer l'estime de soi, 1998

ROLET-SCHEURER (Lydie), Devine...Qui je ne suis pas !, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

ROUVRAY (Sarah), La co-errance, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

ROZEL (Christian), Donne-moi ta main et lâche la mienne !, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

SAUDER (Odile), Recherche identité..., Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

SIMON LÉCONTE (Jacqueline), Etre seul en présence de...Etre seule Histoire d'Amélie, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

SYDENIER (Pierre), Permettre la présence de l'absence, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1997

TABOUNTCHIKOFF (Jocelyne), Temps donné -tant donner Comment aider, en rééducation, une enfant à se situer dans le temps ?, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1999

TEISSIER (Annie), De rencontre en rencontre, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

TERGNY (Nadia), Un nom sans père, un père sans nom, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

TERGNY (Nadia), Un nom sans père, un père sans nom, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié 1994

TEYBER (Serge), Le pari d'éducabilité Des ruptures à la continuité, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995

THIERRY (Alain), Rééducateur... tout simplement un métier qui s'apprend, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1990

THIMONIER (Suzanne), Un film tout en couleur Au fil des séances, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié 1996

TRUCHOT (Michèle), Tu es là pour m'aider, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1996

VENOT (Chantal), Enjeu en jeu en je, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié

VERHOVEN (Josette), Allo...ne coupez pas, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

VIEL (Nathalie), Un cheminement difficile, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994

ZING (Claudine), Un bout de chemin avec J, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1990

Textes officiels

Circulaire du 15 février 1960. Organisation de la première formation de rééducateurs en psychopédagogie, au Centre de formation de Beaumont-sur-Oise.

Circulaire du 15-12-1960, Stage de formation des maîtres spécialisés dans les rééducations psycho-pédagogiques

Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963 et Décret n° 64-217 du 10 mars 1964. *Création et Organisation du CAEI* (Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés).

Circulaire du 28 octobre 1964. Organisation de la première formation de rééducateurs en psychomotricité, au centre de formation de Beaumont-sur-Oise.

Circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970. Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psycho-pédagogique. Sections et classes d'adaptation . B.O.E.N. n° 8 du 19-2-70, pp. 689-695.

Circulaire n° 70-211 du 28 avril 1970 . *Programme du CAEI. Epreuves théoriques, session 1970* . BOEN n° 19 du 7-5-70, (pp.1567-1600).

Circulaire du 26 juin 1975 et Loi du 11 juillet 1975. *Le collège unique* .(dite: réforme HABY). (réorganisation du collège).

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées . Journal officiel du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975.

Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976. *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires*.

Circulaire 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982. B.O.E.N. n° 5 du 4-2-82.

Circulaire n° 82-599 du 23 décembre 1982. *Préparation de la rentrée 1983: écoles*.

Note de service n° 83-602 du 23 décembre 1982, annexée à la circulaire n° 82-599. Bulletin Officiel spécial n° 1 du 13 janvier 1983, (p. 19-26): *Actions dans les zones prioritaires (ZP); actions de prévention, d'intégration et de soutien spécialisé; novation pédagogique (recommandations): une pédagogie mesurée par objectif , un projet pédagogique d'équipe*.

Circulaire n°83-082, 83-4 et 3/3/83/S du 29 janvier 1983.

Circulaire n° 84-001 du 3 janvier 1984. *Préparation de la rentrée 1984: écoles*.

Décret n° 87-415 du 15-6-1987. *Création du CAPSAIS* (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires). Journal Officiel du 17-6-1987 et B.O. du 10 septembre 1987. (Date d'effet: 1er septembre 1987).

Loi d'orientation sur l'éducation. n° 89-486 du 10 juillet 1989 , B.O.E.N. spécial n° 4 du 31 août 1989. 30 p.

Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990. *Projet d'école* . Bulletin Officiel n° 9 du 1^{er} mars 1990, pp. 608 à 611.

Discours du ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, du 15 février 1990. *Une nouvelle politique pour l'école primaire*. B.O.E.N. n° 9, du 1^{er} mars 1990.

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990. *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* . B.O.E.N. 19 avril 1990, n° 16, pp.1040-1045.

Circulaire 91-302 du 18 novembre 1991. *Intégration scolaire des enfants et des adolescents handicapés* . (pp. 192-194)

Circulaire 91-304 du 18 novembre 1991, *Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS)* . (pp. 194 -212).

B.O.E.N. n° 3 du 16 janvier 1992. Décret n° 97-425 du 25-4-1997. *Rénovation du CAPSAIS* . Journal Officiel du 30-4-1997. Bulletin Officiel de l'Education nationale n° 3, 8 mai 1997, Hors série, *Annexe: Référentiel de compétences*.

Circulaire du 9 mai 2002 n°2002-113, BOEN n°19 du 9 mai 2002,

Circulaire du 30 octobre 1989, BOEN n°45 du 14 décembre 1989

- Circulaire n°98-252 du 17-12-1998, l'avenir du système éducatif en milieu rural
BOEN n°28 du 15 juillet 1999, Mesure pour le collègue des années 2000,
Circulaire n° 99-105 du 12-7-1999, Mesures pour le collège des années 2000
Instruction du 8 octobre 1999, L'école de tous les possibles
C n° 2002-024 du 31-1-2002, Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit
Arrêté du 25-1-2002, JO du 10-2-2002, Programmes des écoles maternelles et élémentaires
Circulaire n°2002-112 du 30-4-2002, Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002

Revue et articles

- AREN 39, Entretien avec Philippe THIEFAINE, Envie d'école n°8 (1996)
BISSETTE (Lise), Les services en orthopédagogie et la réussite scolaire, La feuille orthopédagogique Volume 2, n° 1 (Janvier - Février 2001)
BOIMARE (Serge), Des enfants qui n'apprennent pas, Envie d'école n°10 (1997)
BOURDONCLE (Raymond), Autour du mot professionnalité, Recherche et formation n°19 (1995)
BOURDONCLE (Raymond), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, Revue Française de Pédagogie n° 105 (1993)
BRICHAUX (Jean), L'enseignant d'une métaphore à l'autre, Revue Française de Pédagogie n°118 (1997)
CHARPENAY (Jacques), Lutter contre l'échec scolaire, Envie d'école n°9 (1996)
CHILLAND (Colette), Bilan de trente ans de travail avec les écoles et perspectives d'avenir, Neuropsychiatrie de l'Enfance, Paris, n°40, (1992)
DELL (D F), Par delà l'homéostasie : vers un concept de cohérence, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n°7, éd Universitaires, Paris 1983
Dépêche Agence Education Emploi Formation du 11/01/2002
DEROUET (Jean-louis), La profession enseignante comme montage composite, Education permanente n°96 (1988)
DUPUY (M), Aide pédagogique, aide rééducative Questionnement sur la pertinence d'une opposition, Beaumont sur Oise, Cahiers de Beaumont, (1992)
DURST (Bernard), Le rééducateur, chronique d'une mort programmée Envie d'école n°11 (1997)
FNAREN, Ethique des rééducateurs de l'Education Nationale, Envie d'école n°5 (1996)

GARDOU (Charles), Le handicap comme état liminal, Revue Confluences IUFM de LYON, N°8, (décembre 1996)

GIL (Patrick), Quelle est notre identité sociale ?, Envie d'école n°25 (mars – avril 2000)

GIUST-DESPRAIRIES (Florence), L'identité comme processus, entre liaison et déliaison, Education permanente 128 (1996)

GRABER (Jean-Louis), Le symptôme comme parole avortée, Thérapie psychomotrice, 82 (1989)

HERAUDET (Jeannine), Un mythe de SISYPHE, Envie d'école n°13, (janvier 1998)

HERAUDET-DUVAL (Jeannine), Libre propos, Envie d'école n°11 (1997):

JOBERT (Guy), L'identité et les relations au travail, Education permanente 128 (1996)

LASSALIS (Josette), Libre propos, Envie d'école n°1 (1995)

LAURENT (Evelyne), Un rapport explosif sur les GAPP, Paris, Le Monde de l'Education, (Décembre 1990)

Le Bouëdec (Guy), Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté; Cahiers Binet Simon, n°655, (1998)

LEVINE (J), Tribune libre, Envie d'école n°11 (1997)

LEVINE (Jacques), En quoi le soutien est-il une relation humanisante ?, Envie d'école n°14, (avril 1998)

LEVINE (Jacques), La rééducation : une pédagogie de la transitionnalité ?, Envie d'école n°28 (septembre - octobre 2001)

LEVINE (Jacques) Envie d'école, n°13, (mars 1998)

LUCIANI (Dominique), Ethique et fonctionnement du RASED, Envie d'école n°30 (mars-avril 2002)

LUCIANI (Dominique), Ethique et fonctionnement du RASED, Envie d'école n°30 (mars - avril 2002)

MAUVILLAIN (Josiane), Billet d'humeur, Envie d'école n°1, (1995)

MENARD (Augustin), L'acte de parole en rééducation ou l'au-delà du sens, L'ERRE Numéro spécial X^{ème} congrès de la FNAREN à Nîmes (Mai 1994)

METRA (Maryse), Discours d'ouverture du XXème congrès de la FNAREN, Envie d'école n°11 (1997)

METRA (Maryse), Editorial, Envie d'école n°9 (1996)

MEYER-MOUTON (Françoise), MONTEILLET (Martine), MOGET (Françoise), DEMANGE (Agnès), PHILIPPE (Annie), La naissance du métier de rééducateur, Envie d'école n°1 (1995)

MINGAT (Alain), Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire, Paris, Revue Française de Sociologie, Tome XXXII, 1990

PERRENOUD (Philippe), Questions ouvertes, Cahiers pédagogiques n°338 (Novembre 1995)

POULAIN (Jacky), L'aide rééducative à l'école, le chant du cygne ?, Envie d'école n°10 (1997)

ROULEAUD (Christophe), Psychothérapie - scolaire : antinomie ?, Envie d'école n°25 (décembre 2000 - janvier 2001)

ROUY (Marc-Olivier), Témoignage, Envie d'école n°11 (1997)

SAUVAIRE (Anny), Le rééducateur en CMPP, Beaumont sur Oise, Les Cahiers de Beaumont, 1988

TAP (Bernard), L'identité et les relations de travail, Education permanente 128 (1996)

WAUTERS (Françoise), Nous ne sommes pas des maîtres G, Envie d'école n°21 (1999)

Conférences

DARRAULT-HARRIS (Ivan), Conférence : La médiation dans la relation d'aide, IUFM de LYON, 17 janvier 2001

Sites Internet

DUVAL-HERAUDET (Jeannine), LA REEDUCATION A L'ECOLE: UN TEMPS ENTRE-DEUX POUR SE (RE)TROUVER, Université LUMIERE LYON 2, 15 septembre 1998 (LYON) <http://thesesuniv-lyon2fr/Theses1998/jduval/these.html>

NIMIER (Jacques), <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/>

Enquête auprès des I.E.N. : <http://www.lyon.iufm.fr/ais/Avis2.nsf/formulaire>

Introduction à la systémique : <http://www.ifrance.com/mutation/systeme.htm>

Index des auteurs cités

ANZIEU,399,
400

BACHELARD,7,
156

BALINT,260,
355

BINET,21,
29, 33, 216

BLOCH-LAINE,31,
34

BOURDONCLE,247,

251

BRICHAUX,251,
255

CANGUILHEM,338,
385

CIFALI,12,
195, 205, 207

CROUZIER,8,
180

DESTITUT
de TRACY,26

DOLTO,65,
128, 206, 386

DUBAR,14,
222, 238, 241, 278, 313

DUCOING,9,
32, 62, 162, 163, 164, 181

ERIKSON,223,
296

FREUD,53,
54, 111, 153, 159, 189

FREUD
Anna,189

FREUD

Sigmund,207

GIL,314,
315

GOSSOT,33,
149, 151, 154, 172, 206

GRABER,83,
201, 240, 248

GUERIN,300,
314

GUILLARME,65,
112, 168, 193, 212, 398

HERAUDET-DUVAL,8,
248, 425

KAËS,12,
402, 406

LA
MONNERAYE,39, 201, 203, 240, 258, 325, 335, 394, 396

LA
SALLE,60

LACAN,71,
242, 400

LANGEVIN-WALLON,22,
30, 188, 373

LE
BOUËDEC,75, 103

LE

MOIGNE,129

LEVINE,8,
82, 99, 154, 155, 218, 426

MARTIN-HERBERT,56,
153, 217, 424

MENARD,50,
79

MINGAT,9,
32, 62, 154, 164, 166, 170, 217

NIMIER,356,
357

PIAGET,27,
238

PLAISANCE,43,
46, 123

ROUSSILLON,324,
345, 348, 349

SAINSAULIEU,224,
233, 234, 238

SCHÖN,247,
250, 260

SELVINI

PALAZZOLI, 124, 168

VINCENT, 11,

59

WINNICOTT, 73,

86, 88, 99, 142, 240, 398, 423