HOURADOU
Sophie

CAPA-SH
OPTION G

INSTALLER LE CADRE,

UN ACTE REEDUCATIF

SESSION 2007

ANNEE SCOLAIRE 2006-2007

SOMMAIRE

INTRODUCTION 4

1. **CONTEXTE D'EXERCICE** 6
   - 1.1. **Le contexte institutionnel de la rééducation** 6
     - 1.1.1. Les textes officiels 6
     - 1.1.2. Le réseau d'affectation 6
   - 1.2. **Le REP de Doullens : un milieu socio-économique défavorisé** 7

2. **ANALYSE DE LA DEMANDE D'AIDE** 7
   - 2.1. **La demande d'aide de l'enseignante** 7
   - 2.2. **La « pré-indication » : premiers questionnements sur l'indication d'aide** 8

3. **INSTITUTIONNALISATION DE LA REEDUCATION** 8
   - 3.1. **Le cadre institutionnel : la triangulation des relations** 8
     - 3.1.1. Une construction fondée sur l'Interdit de l'Inceste 8
     - 3.1.2. Le rééducateur dans l'institution rééducative : un tiers symbolique 9
   - 3.2. **Les entretiens avec les adultes** 9
     - 3.2.1. L'entretien de clarification 9
     - 3.2.2. Les entretiens d'accueil avec la famille 10
   - 3.3. **L'enfant au cœur de la démarche** 11
   - 3.4. **Le projet d'aide spécialisée : matérialisation du contrat symbolique** 12
     - 3.4.1. La deuxième rencontre avec les adultes et la signature du PAS 12
     - 3.4.2. La « transaction rééducative » avec Arthur 13

4. **MISE EN PLACE DU CADRE REEDUCATIF : LES SEANCES PRELIMINAIRES** 14
   - 4.1. **Qu'est-ce qu'un cadre ?** 14
   - 4.2. **L'installation du cadre, condition d'une reconnaissance mutuelle** 15
     - 4.2.1. La fonction « contenante » du cadre rééducatif 15

4.2.2. La fonction « résistante » du cadre rééducatif 16
4.2.3. La mise en œuvre simultanée des deux fonctions avec Arthur 17
4.3. **Confirmation de l'aide et projet rééducatif : nécessité du travail avec le cadre** 18
4.3.1. La confirmation de l'indication d'aide 18
4.3.2. Le projet rééducatif : difficultés d'Arthur et conditions d'apprentissage 18

5. **CADRE RELATIONNEL ET PROCESSUS REEDUCATIF** 21
5.1. **Le cadre de rencontre** 21
5.2. **Accompagner le processus rééducatif de l'enfant** 21
5.3. **La mise en scène de ses conflits internes par Arthur** 22
- La séance n° 1 22
- Les séances n° 2 et 3 23
- La séance n° 4 25
- La séance n° 5 26

6. **EVALUATION DE LA REEDUCATION D'ARTHUR** 27
6.1. **Une première évaluation du contrat symbolique** 27
6.2. **L'évaluation au cours du processus rééducatif** 29
6.3. **Le réajustement du projet rééducatif** 30

CONCLUSION 31

BIBLIOGRAPHIE 33

ANNEXES 35
- Projet d'aide spécialisée
- Projet rééducatif
- Grille d'évaluation du processus rééducatif
- Schéma : *capacités, préalables et besoins fondamentaux requis par l'école pour que l'enfant puisse devenir élève-apprenant*
- Dessin

INTRODUCTION :

« La limite n'est pas ce où quelque chose cesse, mais bien, comme les grecs l'avaient observé, ce à partir de quoi quelque chose commence à être ».[1]

Au cours de mes années d'enseignement, et plus particulièrement en tant que « maîtresse surnuméraire », j'ai côtoyé des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le sens où la démarche même d'apprentissage semblait susciter chez eux une véritable angoisse, comme si cette zone du savoir pouvait menacer en eux quelque chose de fondamental. Ne parvenant pas à se comporter en élève-apprenant, ils mettaient en place des stratégies d'évitement reflétant une inhibition plus ou moins massive vis-à-vis des activités scolaires, accompagnées de divers comportements inadaptés. Ils étaient donc en échec alors que de toute évidence ils pouvaient être performants.

Devant cette situation, j'ai mis en place des actions de soutien pédagogique et éducatif, dont la principale peut-être a été de leur donner des repères spatio-temporels fixes et des règles de vie dans ma classe, accompagnés de rituels invariables. Par ailleurs, comme l'énonce Y. De La Monneraye dans son ouvrage « La parole rééducatrice », j'acceptais que « *l'enfant parle par son échec* » (De La Monneraye, 1991, p.24) avant même d'exiger un quelconque résultat sur les apprentissages, instaurant ainsi un climat d'écoute et de bienveillance.
Sans véritablement trouver de solution satisfaisante à leurs difficultés scolaires, j'ai tout de même constaté chez certains de ces enfants une détente corporelle et psychique se manifestant par des comportements apaisés, une plus grande ouverture aux autres et au monde… De là à penser que le contexte que j'avais mis en place avait été quelque peu efficace, il n'y avait qu'un pas…
D'autant plus que parallèlement j'assistais au colloque « L'enfant et les limites » (organisé par l'AREN de la Somme en novembre 2003), dont la richesse des points de vue exprimés m'a conduite à réfléchir plus avant sur cette notion de « limite ». J'ai alors ouvert le dictionnaire latin/français de F. Gaffiot pour en découvrir les origines étymologiques : remparts, <u>contours</u>; limite, <u>frontière</u>, bordure ; <u>chemin</u>, sentier, route (une belle métaphore pour le parcours de l'enfant accompagné par son rééducateur, et pour la future rééducatrice en apprentissage).
Entrant en formation j'ai fait le lien avec les différents aspects du cadre en rééducation, dont je constatais qu'ils illustraient assez bien les origines de ce mot « limite ».
Par ailleurs, pendant cette formation, j'ai pu à travers la lecture d'auteurs qui ont théorisé la rééducation identifier plusieurs raisons pour lesquelles certains enfants se sentent menacés dans l'acte d'apprentissage : S. Boimare avance que l'une des causes principales de cette anxiété serait

[1] Heidegger, M. (1951). *Bâtir, habiter, penser, Entretiens de Darmstadt, conférence du 5-08-1951, L'homme et l'espace.* Traduction française Paris : Gallimard, Essais et conférences, 1958.

un psychisme insuffisamment élaboré et donc vite déstabilisé par la nouveauté que suppose tout apprentissage. J. Duval-Héraudet insiste sur la nécessité que soient construits certains préalables de l'ordre de la sécurité physique et affective, de la séparation, du désir créatif, pour que l'enfant puisse apprendre. On voit bien ici l'enjeu : que l'enfant advienne comme sujet autonome, pour devenir sujet apprenant à l'école.

C'est ainsi que, répondant à une mission essentielle du rééducateur : aider l'enfant à devenir élève et lui « *permettre une meilleure efficience dans les apprentissages* » (selon la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002), j'ai souhaité explorer la problématique suivante :

En quoi l'installation du cadre est-elle un acte rééducatif permettant à l'enfant de se (re)construire en tant que sujet ?

Trois hypothèses ont alors guidé mon travail :

- Le cadre en rééducation installerait de façon institutionnelle chaque partenaire autour de l'enfant (et l'enfant lui-même) à sa juste place, dans sa fonction, différenciée de celle des autres.
- Le cadre rééducatif serait à la fois un espace contenant et sécurisant, et un lieu de limitation où la Loi est posée et prend du sens.
- Enfin la rencontre entre le rééducateur et l'enfant dans un cadre relationnel fiable permettrait à l'enfant de jouer, élaborer et dépasser ses difficultés sur la scène rééducative.

En éclairant ma pratique par des notions théoriques, j'ai choisi de suivre le fil de la rééducation d'Arthur, enfant de CP pour lequel l'installation du cadre semble avoir eu une importance particulière. J'évoquerai ainsi l'institutionnalisation de la rééducation, puis la mise en place du cadre rééducatif avec l'enfant, enfin les différentes fonctions du rééducateur et de la parole qui ont pu permettre à Arthur de cheminer. Une première évaluation du travail effectué avec l'enfant et les adultes partenaires viendra clore ce mémoire.

1. CONTEXTE D'EXERCICE :

1.1. Le contexte institutionnel de la rééducation :

1.1.1. Les textes officiels :

Un siècle après que Jules Ferry ait institué l'école gratuite, laïque et obligatoire, la loi d'orientation de 1989 mettait l'enfant au centre du système éducatif. Il s'agissait de répondre à l'obligation faite à l'enfant de fréquenter l'école par celle de n'en laisser aucun au bord du chemin. La nouvelle « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005 se réfère au code de l'éducation, qui affirme que *« 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 ».*

Pourtant certains enfants connaissent à l'école des difficultés, « *qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés* » comme l'indique la circulaire de 1990 (qui encadre la création des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Des difficultés ordinaires puisqu' « *inhérentes au processus même d'apprentissage* » mais « *durables* », nous dit la circulaire n° 2002-113 (qui actualise les orientations du texte de 1990), qui requièrent parfois des formes d'aide spécifiques.

Selon la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, les aides spécialisées à dominante rééducative « *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. (...) Elles ont pour objectif (...) de l'aider à établir des liens entre son 'monde personnel' et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques. (...) Les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, (...)* elles *doivent permettre une meilleure efficience dans (...) les apprentissages* ».

1.1.2. Le réseau d'affectation :

Je suis affectée sur l'un des deux réseaux dépendants de la circonscription de Doullens, celui qui est installé dans cette commune (l'autre est à Albert) et qui intervient sur trois secteurs de collège : Doullens, Bernaville, Acheux en Amiénois.

Le réseau est composé d'une psychologue scolaire, de trois « maîtres E » dont un « hors réseau » sur le secteur d'Acheux (en formation), et de deux rééducateurs : un « hors réseau » sur le secteur de Bernaville et moi-même en formation.

La psychologue scolaire travaille sur l'ensemble des trois secteurs de collège, et nous sommes donc trois enseignants spécialisés (deux « E » et un « G ») à travailler sur le secteur de Doullens. Celui-ci comprend onze communes avec école, toutes rurales si l'on excepte la petite ville de Doullens. Le secteur est vaste et les écoles assez dispersées.

J'arrive donc au sein d'un réseau très occupé par l'étendue des besoins et les temps de déplacement, mais composé de personnels expérimentés (hors mis les deux personnes stagiaires) et animés par la volonté de travailler en équipe. J'y trouve un soutien professionnel non négligeable, notamment lors des synthèses.

1.2. Le REP de Doullens : un milieu socio-économique défavorisé :

Je travaille cette année sur deux écoles contiguës à Doullens, l'élémentaire « les Tilleuls » et la maternelle « Lavarenne ». Elles font partie de la ZEP du secteur de collège de Doullens, avec les deux autres écoles de la ville et les trois écoles de Beauval (petite commune voisine). Elles s'associent en réseau au collège de Doullens pour former un REP (né comme la ZEP en 1999) qui comprenait en juin 2006 701 élèves du premier degré et 566 du second degré. Un entretien avec la coordonnatrice du REP m'a permis de prendre connaissance des caractéristiques principales de la population : sur le plan économique comme sur le plan culturel on repère une certaine pauvreté.
Au niveau scolaire les scores moyens globaux aux évaluations nationales d'entrée en 6ème étaient de 50,60% en français (en baisse) et 59,70% en mathématiques (en hausse) à la rentrée 2005.
Les équipes pédagogiques sont globalement stables dans les deux écoles où j'interviens, avec notamment deux directrices expérimentées qui initient de nombreux projets et favorisent le partenariat école/réseau. Cela m'a aidée à établir d'emblée des relations constructives avec les enseignant(es) de ces écoles.

2. ANALYSE DE LA DEMANDE D'AIDE :

2.1. La demande d'aide de l'enseignante :

Si le premier cadre institutionnel qui préexiste est l'inscription de l'enfant à l'école en tant qu'élève, un deuxième cadre inclus dans le premier est l'engagement réciproque entre le réseau et l'école ; c'est l'aide à l'enfant en difficulté. Cela suppose une demande d'aide venant de l'enseignant, formulée lorsque l'aide « ordinaire » (soutien, pédagogie différenciée) s'avère inefficace. L'enseignant y précise les difficultés telles qu'il les perçoit.
Le 9 novembre 2006 je recueille la demande d'aide pour Arthur. L'enseignante met l'accent sur de gros problèmes de comportement et un travail irrégulier qui nuisent à l'entrée dans les apprentissages, notamment en maîtrise de la langue écrite. Elle précise qu'Arthur est plus à l'aise en mathématiques, en arts plastiques, et performant à la piscine. Elles signale que le papa est conscient des difficultés de son fils et semble prêt à suivre les conseils donnés par l'école.

2.2. La « pré-indication » : premiers questionnements sur l'indication d'aide :

« Le pari de la rééducation à l'école implique qu'on accepte de considérer que tout élève en difficulté ou en échec crée une situation-problème. Ce qui sera traité, grâce à l'intervention du rééducateur, ce n'est pas l'élève, ce n'est pas non plus le maître, (...) c'est la situation en tant que telle ; elle sera d'abord analysée ». (De La Monneraye, opus cit., p.109).

La pré-indication ne représente qu'une hypothèse, car tant qu'une indication n'est pas posée on ne peut préjuger du type de prise en charge qui sera finalement retenue. Elle est discutée en synthèse-réseau.

J'apprends qu'Arthur est connu du réseau depuis trois ans (il était alors en Moyenne Section).

Mes collègues me renseignent sur l'histoire et la situation familiale actuelle du petit garçon : Arthur a été délaissé par sa maman lorsqu'il avait 11 mois, il ne l'a quasiment pas revue depuis. Il a été ensuite élevé par sa tante (sœur du père) en Bretagne (où il est né), puis chez ses grands-parents paternels à Doullens, et sa grand-mère est à présent décédée. Le papa s'est remarié et Arthur vit aujourd'hui avec son père et sa belle-mère. La psychologue scolaire conclue notre discussion par cette phrase: « *Dans quels repères Arthur peut-il s'inscrire chez lui?* ».

L'hypothèse d'une rééducation est retenue pour plusieurs raisons : Arthur semble connaître des difficultés émotionnelles liées à une histoire et un contexte familial compliqués qui peuvent le rendre peu disponible pour apprendre. Il montre à l'école un comportement assez « bruyant » mais ses difficultés semblent mobilisables (l'enseignante m'a dit obtenir quelques résultats en « *cadrant Arthur* »).

3. INSTITUTIONNALISATION DE LA REEDUCATION :

Y. De La Monneraye établit un lien de nécessité entre l'existence du cadre institutionnel et la possibilité même d'une relation rééducative : *« Il n'y a pas de rééducation véritable possible à l'Ecole, qui soit respectueuse du sujet, sans une création institutionnelle très solide, préalable elle-même à la mise en place de toute aide rééducative ».* (De La Monneraye, ibid., p.37).

3.1. Le cadre institutionnel : la triangulation des relations :

3.1.1. Une construction fondée sur l'Interdit de l'Inceste :

« Mettre en place une rééducation, c'est d'abord proposer une structure instituée selon le mythe oedipien, c'est-à-dire soumise à l'Interdit de l'Inceste » (De La Monneraye, ibid., p.40), pour qu'ensuite l'enfant puisse se mettre en jeu sans danger sur une scène symbolique.

Transposé à l'école, ce qui se joue est avant tout l'interdiction de confondre les fonctions attribuées à chaque adulte (parents, enseignant, rééducateur). Concrètement il s'agit de se mettre d'accord sur

ce qu'est la rééducation, d'identifier et reconnaître la place différenciée de chacun, et dans cette construction proposée par les adultes de donner une place à l'enfant en lui laissant libre choix de l'accepter ou la refuser. Ainsi l'enfant est-il reconnu comme sujet.

3.1.2. Le rééducateur dans l'institution rééducative : un tiers symbolique :

Dans ce partenariat recherché entre adultes, le rééducateur tient une posture de tiers symbolique : il s'efforce de ne pas prendre en compte dans le réel ce qu'il entend ; il écoute une parole subjective, l'analyse, la fait circuler. Se plaçant en décalage entre des protagonistes qui n'arrivent pas toujours à se comprendre, il s'installe et les adultes avec lui dans une relation triangulaire protectrice des fonctions de chacun et protecteur pour lui-même.

Ce cadre stable et fiable est surtout sécurisant pour l'enfant à qui il permet de trouver des repères, ceux-là même qui pourraient manquer à Arthur. Il lui permet de ne pas tout confondre (école et maison, récréation et classe, moi et les autres, l'enseignant et maman…). Il lui permet de « ranger » les choses (à soi et venant de l'extérieur) et d'envisager des différences de perception du monde sans en être déstabilisé.

3.2. Les entretiens avec les adultes :

« L'entretien avec les différents partenaires (...) est donc une démarche d'une nécessité absolue, qui a pour objectif principal d'élucider le sens des conduites et d'accorder les partenaires autour d'un projet pour l'enfant, condition sans laquelle une rééducation ne peut se développer de façon positive » (Jézéquel, 1995, p.95).

3.2.1. L'entretien de clarification :

Un enfant est un enfant et c'est bien un adulte qui demande pour lui. C'est donc cet adulte qu'il s'agit d'entendre d'abord, en l'occurrence l'enseignant qui a émis la demande d'aide.

● Je propose donc un premier entretien à la maîtresse d'Arthur le 16 novembre 2006.

Il va me permettre : - De me présenter et d'expliquer ce qu'est l'aide à dominante rééducative ; de préciser que l'enfant reste un élève dans sa classe et que le maître est toujours garant de ses apprentissages (la circulaire 2002-113 indique que *« chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves »*).

- D'écouter la parole subjective de l'enseignante par rapport aux difficultés qu'elle rencontre avec Arthur, et ainsi de conserver à l'enfant son statut de sujet dont on parle.

- D'engager la possibilité d'une collaboration en devenant moi aussi sujet demandeur par mon désir de comprendre.

« L'aide qu'un rééducateur peut apporter à l'enseignant est de lui restituer le respect de lui-même et de créer un espace de pensée que l'école a rarement l'occasion de s'offrir » (Barat, 1990, p.70).

- Le contenu de l'entretien de clarification :

Le compte-rendu de cet entretien apparaît dans le projet rééducatif (présenté en annexe).

En résumé, l'enseignante estime qu'Arthur est sûrement un enfant très pertinent mais anxieux et instable : il n'arrive pas à suivre les règles de la classe, il est impulsif, il manque de repères (l'enseignante fait le lien avec l'histoire familiale d'Arthur), il ne fait pas confiance à l'adulte (il teste ses limites). Arthur redoute l'effort dans l'apprentissage et n'a pas confiance en lui (il demande l'aide de l'adulte constamment). Elle le pense capable d'évoluer.

3.2.2. Les entretiens d'accueil avec la famille :

Dans le cadre institutionnel de la rééducation c'est l'enseignante qui est demandeur d'aide au RASED, mais aussi demandeur à l'égard des parents d'une autorisation que cette aide soit mise en œuvre. On s'adresse à eux parce qu'ils sont devant la loi les seuls garants autorisés de leur enfant, les responsables légaux.

C'est ainsi que je fais passer (par l'intermédiaire de l'enseignante) une lettre aux parents remise à l'enfant. Comme le conseille J.C.Barat (opus cit., p.71) elle est manuscrite et personnalisée. Elle est adressée à « Mr et Me B. », dans la mesure où si le père d'Arthur exerce l'autorité parentale sur son fils, son épouse a une relation éducative inscrite dans la durée avec l'enfant qu'il me semble devoir prendre en compte. Mr B. se présente seul au rendez-vous prévu le 20 novembre 2006. Je rencontrerai néanmoins Me B. le lendemain.

- Mes objectifs pour ce premier contact sont :
  - De me présenter et expliquer la démarche de rééducation.
  - De conforter le père d'Arthur (et sa belle-mère) dans leur fonction parentale et établir une relation de confiance mutuelle.
  - D'écouter leur parole sur l'enfant en lien avec ses difficultés scolaires et recueillir quelques informations me permettant d'avoir une idée globale de sa vie actuelle, sans chercher à reconstituer une quelconque anamnèse.
  - De parler, à travers la demande d'aide, des raisons pour lesquelles on pense à une aide rééducative et obtenir l'autorisation de rencontrer l'enfant.
- Le contenu des entretiens :

— Mr B. se présente à moi sur la réserve, et ne se détend un peu que quand je précise ma fonction et dis que je m'intéresse à Arthur uniquement dans le cadre de ses difficultés à l'école. Le papa précise que c'est lui qui a l'autorité parentale. Je le conforte dans son rôle de « premier éducateur » de son fils. La relation s'installe ainsi et à la lecture de la demande d'aide de l'enseignante Mr B.

confirme qu'il sait qu'Arthur « *fait des bêtises* » à l'école et le regrette. Puis il parle spontanément de l'histoire de son fils : selon lui les difficultés d'Arthur viennent de « *repères bousillés à la naissance* ». Il dit souffrir lui-même du mal-être de son fils et ne pas savoir quoi faire, il espère que l'école aidera Arthur à *« se calmer ».* A la maison, Mr B. dit punir Arthur en l'isolant et en « *lui enlevant sa confiance* » pendant quelques temps. Il souligne également les problèmes d'autorité de son épouse avec Arthur (« *on dirait deux enfants* »). Arthur ferait notamment mieux ses devoirs avec son père qu'avec sa belle-mère, « *qui fait à sa place* ».

J'explique alors que pour pouvoir aider Arthur il faut que je fasse connaissance avec lui en le rencontrant trois ou quatre fois, et que pour cela j'ai besoin de l'autorisation de son père. Mr B. me donne son accord pour ces séances préliminaires, « *si c'est pour son bien* ». Il me parait être dans une relation ambivalente par rapport à l'école : il semble en attendre beaucoup tout en restant méfiant.

Nous convenons de nous revoir à l'issue de ces séances, afin de discuter de la mise en place éventuelle de l'aide et du contrat qui la formalise.

— Me B. me rencontre seule le lendemain, avec une certaine anxiété. Comme à son époux je lui explique ma fonction et l'objectif de cet entretien. A la lecture de la demande d'aide elle dit être au courant et évoque aussitôt les difficultés qu'elle connaît à se faire obéir d'Arthur, bien qu'elle soit stricte avec lui : *« Il faut qu'il me respecte, parfois c'est la fessée ».* Aux dires de Me B., Arthur jouerait du soutien de son père contre elle. Elle décrit néanmoins plusieurs activités partagées avec Arthur et une certaine complicité. Lorsque j'évoque l'éventualité d'aider Arthur à l'école elle semble y adhérer, mais elle ne viendra pas aux rendez-vous suivants.

Au terme de ces premiers entretiens avec les adultes, chacun me semble avoir la possibilité d'occuper sa place, ce qui permettra à Arthur de me rencontrer sereinement. C'est aussi dans cet objectif que je demande à l'enseignante et à la famille de parler à l'enfant de nos entretiens et de ma prochaine rencontre avec lui.

L'enfant au cœur de la démarche :

C'est lorsque je rencontre Arthur que je peux contribuer directement à impliquer l'enfant dans la proposition d'aide qui lui est faite, et évaluer l'impact du travail réalisé auparavant.

● Un premier contact rapide a lieu lorsque je viens dans la classe pour prévoir avec l'enseignante le jour et l'heure des séances préliminaires. Arthur vient vers moi spontanément, et quand je me présente il dit être au courant. Au moment où je lui donne les premiers repères concernant l'objectif et le cadre spatio-temporel de nos rencontres, il me regarde avec insistance. Le jour de la première séance il m'aperçoit et me lance : *« A tout à l'heure, après la cantine ! ».*

● Au cours des trois séances préliminaires, j'explique à Arthur le déroulement et le sens de la démarche, lui demandant à plusieurs reprises s'il est d'accord pour s'y engager. Un « *oui* » lors de la première séance ne me semble en effet pas suffisant. Cela pourrait être un simple accord de principe pour faire plaisir à l'adulte. Je prends donc acte de ce « *oui* » mais demande à Arthur de réfléchir et souligne qu'il a le droit de refuser. Cela me permet de responsabiliser l'enfant, considéré en tant que sujet acteur de son éventuelle rééducation. Il répétera son accord sans hésitation.

● Enfin, lors de la troisième séance préliminaire, je présente à Arthur une lettre pour son père et sa belle-mère. Je lui en dis l'objet (le rendez-vous pour travailler sur le contrat) et lui donne une « *responsabilité importante* » : transmettre ce courrier à son papa. Arthur est déstabilisé et semble angoissé : il veut lire la lettre et fait mine de décacheter l'enveloppe, pose beaucoup de questions auxquelles je réponds, veut être présent à l'entretien. Il me semble important à ce moment précis de resituer Arthur à sa place d'enfant pour lequel les adultes vont travailler de concert ; enfant mais aussi sujet à qui je raconterai ce qui s'est dit. Je lui montre le contrat et lui promets de le lui lire, tout en lui indiquant les endroits où lui-même donnera son point de vue et s'engagera en signant. En fin de séance Arthur prend la lettre et me dit : « *Je vais la mettre dans la petite poche du cartable, là où il n'y a pas de bazar* ». J'y vois un signe de son investissement et de la confiance qui s'installe entre nous. Je serai confortée dans mon analyse lorsque j'apprendrai par la belle-mère d'Arthur et l'enfant lui-même qu'il a fortement insisté auprès de son père pour que celui-ci vienne au rendez-vous fixé. J. Duval Héraudet explique qu' *« un cadre se compose de ce qui relève du rééducateur (l'aspect contenant (...) dans la mesure où c'est l'adulte qui s'en porte garant) et de ce qui relève de l'enfant : sa capacité à faire alliance, à nouer des relations positives avec un adulte »* (Duval Héraudet, 2001, p.286).

3.3. Le projet d'aide spécialisée : matérialisation du contrat symbolique :

La signature du projet d'aide spécialisée (PAS) est une étape importante de l'institutionnalisation de la rééducation : elle vient l'officialiser. Ce document est la trace matérielle du contrat symbolique qui réunit à présent tous les acteurs de la démarche d'aide rééducative, enfant compris. *« Le contrat rééducatif inaugure les séances de rééducation »* (Duval Héraudet, opus cit., p.283). Chaque partenaire y décline à travers des objectifs liés à sa fonction le projet éducatif global de l'enfant. Des dates et échéances (évaluations notamment) y sont fixées afin de structurer le temps de la rééducation, dont la fin est déjà prévue.

3.3.1. **La deuxième rencontre avec les adultes et la signature du PAS :** (document en annexe)

● Ayant réalisé le bilan des séances préliminaires, je réfléchis aux modalités de travail et aux objectifs que je peux me donner en tant que rééducatrice pour Arthur. Je rencontre l'enseignante le 5

décembre 2006 afin de croiser nos regards sur les réussites et les difficultés de l'enfant. Elle contribue à l'élaboration du projet d'aide et dit se reconnaître dans son contenu. Elle détermine notamment ses propres objectifs pour Arthur au sein de la classe. *« 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 »* (circulaire 2002-113). Par sa signature elle s'implique dans le projet éducatif global d'Arthur et accepte que celui-ci vienne en séances de rééducation réaliser un travail qui n'est pas purement scolaire. Je lui remets une copie du PAS, la valeur de l'écrit partagé venant renforcer cet engagement.

● Je présente deux jours plus tard le document contractuel et son contenu au papa d'Arthur. Plus à l'aise que lors de notre premier entretien, Mr B. semble adhérer aux constats et propositions établis par l'enseignante et moi-même pour son fils. La circulaire 2002-113 précise que *« les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours »*. Il est donc essentiel que l'engagement du papa se concrétise notamment par l'inscription d'objectifs qu'il se fixe à lui-même et à son épouse dans le cadre du projet global pour Arthur. Je l'y aide et le sens plus convaincu de l'aide qu'il peut apporter à son fils. A lui aussi je remets une copie du PAS, de façon à le mettre en position de partenaire au même titre que l'enseignante et moi-même. Sa signature au bas du contrat sera lue par Arthur comme la preuve que son père s'investit pour lui et l'autorise à travailler en rééducation.

3.3.2. La « transaction rééducative » avec Arthur :

Cette expression de J. Duval Héraudet (ibid, p.283) souligne encore l'aspect contractuel qui finalise l'institutionnalisation de la rééducation : le contrat, avec un enfant mineur, a la valeur symbolique d'engagement libre d'un sujet.

Lors de la première séance de rééducation je propose à Arthur de lui lire le PAS et de finir de le remplir sous sa dictée, comme convenu la fois d'avant. L'enfant se montre à la fois curieux et inquiet, il insiste pour que je lui « *lise tout* ». J'explique avec soin le vocabulaire, lui demande s'il est d'accord avec ce qui est écrit, lui redonne la signification du contrat. Il se détend peu à peu et acquiesce aux constats et objectifs des adultes. Il lui est plus difficile de réfléchir sur lui-même et je l'y aide : l'accord de l'enfant doit être donné en toute connaissance de cause, il signifie son désir de dépasser ses difficultés dans le cadre d'une alliance avec le rééducateur. Finalement Arthur pointe ces dernières avec pertinence et détermine des objectifs en adéquation avec elles. Il est très fier de signer aux côtés des adultes. C'est pour moi un indicateur supplémentaire de sa volonté authentique d'entrer dans la rééducation.

L'ensemble des signes que m'a montré Arthur lors de nos premières rencontres et son inscription dans le contrat symbolique laissent à penser que l'installation de chaque adulte dans sa fonction à l'intérieur d'un cadre institutionnel fiable a permis à Arthur d'y trouver sa propre place et d'y adhérer volontairement en tant qu'enfant-sujet.

4. MISE EN PLACE DU CADRE REEDUCATIF : LES SEANCES PRELIMINAIRES :

La durée séparant les deux séries d'entretien avec les adultes peut paraître longue (trois semaines dans le cas présent), mais elle est utile à chaque partenaire pour cheminer et élaborer sa réflexion autour du projet d'aide pour l'enfant. Parallèlement ce laps de temps me permet de commencer mon travail avec Arthur dans le cadre des séances préliminaires, avec deux objectifs :

- Faire connaissance avec lui et affiner l'analyse de la demande d'aide par une stratégie d'investigation de ses conduites, à travers des médiations variées.
- Installer le cadre rééducatif avec l'enfant.

Quelques définitions du mot « cadre » peuvent nous renseigner sur cette notion.

4.1. Qu'est-ce qu'un cadre :

● Le dictionnaire « Le Petit Larousse Illustré » (2005) indique :

- Ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, de quelque chose.
- Ce qui circonscrit un sujet, délimite un contexte d'action.
- Entourage, milieu dans lequel on vit.

A travers ces différentes acceptions du mot « cadre », on retrouve les deux premières origines du mot « limite » évoquées en introduction. Ainsi le cadre serait-il un moyen à la fois de contraindre l'action d'un sujet et de lui permettre de développer cette action en lui fournissant l'environnement nécessaire.

● Le concept de cadre en rééducation est inspiré du cadre psychanalytique. De Freud à Anzieu, en passant par Winnicott et Bleger, on peut retenir que le cadre est indissociable du processus. Selon Bleger le cadre est « *l'ensemble des constantes à l'intérieur duquel le processus* (les variables) *a lieu (...). Le cadre est, et n'admet aucune ambiguïté* ». (Bleger, 1979, p. 263).

J. Duval Héraudet précise qui a la responsabilité de définir le cadre en rééducation : « *Le cadre est la partie prédéfinie par 'l'aidant', non négociable, d'une action d'aide (...). Sans cadre, sans encadrement, sans limites, il ne peut y avoir de processus* » (Duval Héraudet, ibid, p. 285). Le cadre, en rééducation, garantit par sa permanence et sa cohérence que le processus pourra évoluer en toute sécurité.

4.2. L'installation du cadre, condition d'une reconnaissance mutuelle :

Les séances préliminaires, et notamment la première, sont essentielles. Elles instaurent la relation avec l'enfant et un cadre spécifique de travail. C'est un temps singulier donné à l'enfant, régi par des codes de communication (loi, règles), et un lieu particulier où il pourra créer des situations nouvelles. C'est ainsi que j'accueille Arthur dans un lieu nommé avec lui « salle de rééducation », bien différencié de la classe et nettement délimité dans l'espace que je partage avec ma collègue « maître E ». Le temps de la rééducation est également énoncé clairement à Arthur dès la première séance préliminaire. La périodicité, la régularité et la structuration des séances permettront à l'enfant de se repérer, d'anticiper et de se projeter dans le temps.

C'est dans cet espace et ce temps spécifiques, investis d'emblée par Arthur, que se jouent deux fonctions essentielles du cadre rééducatif : la fonction « contenante », liée au registre imaginaire, et la fonction « résistante », attachée au registre symbolique.

4.2.1. La fonction « contenante » du cadre rééducatif :

Cette fonction d'étayage vise avant tout à sécuriser l'enfant. Elle est sous-tendue par l'idée de soutien, « *Holding* » dans l'oeuvre de D. W. Winnicott (Winnicott, 1989, p.14), qui renvoie à la façon qu'a la mère (ou l'environnement maternel) de porter son bébé tant physiquement que psychiquement. En rééducation il s'agit de contenir et supporter l'angoisse de l'enfant, son agressivité, sans se départir d'une attitude bienveillante.

● C'est bien d'abord par l'installation et la permanence dans la durée du cadre spatio-temporel que le rééducateur fait naître ce sentiment de sécurité chez l'enfant. Le cadre, dans son aspect contenant, devient peu à peu un support du Moi qui va permettre à l'enfant de jouer ses difficultés en évitant des débordements pulsionnels dont il pourrait être l'objet. Au contraire il va pouvoir être sujet créatif, c'est-à-dire désirant et non soumis.

● Cette fonction d'étayage apparaît également dans le soin apporté par le rééducateur à l'accueil de l'enfant. : A. Frigara et P. Fernandez en déclinent trois aspects (Frigara, Fernandez, 1992, p. 16):

- Attitude non directive voire permissive : pour mettre en place l'omnipotence imaginaire de l'enfant, tel le tout petit qui croit créer le monde lorsqu'il le rencontre. C'est, selon J. Duval Héraudet, une première étape essentielle du processus créatif de la rééducation : «*L'enfant place alors le rééducateur dans une position imaginaire, sur le modèle d'une relation duelle et symbiotique à sa mère, relation dans laquelle il restaure un substrat narcissique 'suffisamment bon'* » (Duval Héraudet, ibid, p. 329).
- Complémentarité : qui consiste à s'ajuster aux initiatives et aux conduites de l'enfant sur un mode intuitif de communication, pour établir un climat de complicité et de connivence narcissique. Le rééducateur travaille alors « en miroir » avec l'enfant.

- Accompagnement et soutien psychique : pour procurer à l'enfant un filtre, un « *pare-excitations* » selon le terme freudien (Freud, 1995, p.69) qui atténue certains stimulis du monde extérieur parfois trop violents pour lui.

Ainsi le cadre doit-il être suffisamment sécurisant pour permettre à l'enfant de défaire et refaire sa pensée (symboliquement) afin de lever les obstacles à ses possibilités d'apprendre.

● C'est dans cet objectif que j'instaure avec Arthur dès notre première rencontre les règles de sécurité, de secret et de libre initiative proposées par J. Liégeois comme composante du « *cadre contenant* » (Liégeois, 1994, p. 20). Il semble particulièrement sensible à la confidentialité que j'énonce, matérialisée par son dossier « *bien fermé par les élastiques* ». Il s'empare rapidement de cet objet dont il s'occupera méticuleusement à chaque séance. La règle de libre initiative est également investie immédiatement par Arthur, puisqu'il me demande de faire de la peinture sans attendre une quelconque sollicitation de ma part et prend un plaisir évident à cette activité.

Il semble par ailleurs que l'installation des rituels de séance ait largement contribué à rassurer Arthur : repères temporels (dont il manque) à travers le calendrier et la pendule, entretiens de début et de fin de séance (toujours assis autour de la table), contrat pour la séance suivante. Arthur intègre ses différents moments suffisamment rapidement pour que dès la troisième séance préliminaire je n'aie plus besoin de lui rappeler. Je comprends alors que c'est dans le respect absolu du cadre rééducatif par l'adulte et par l'enfant que celui-ci va trouver la sécurité relationnelle nécessaire à la poursuite du travail.

4.2.2. La fonction « résistante » du cadre rééducatif :

Grâce à cette fonction, l'imaginaire sollicité dans la fonction « contenante » est mis en forme à travers le registre symbolique : « *L'énonciation du cadre est un des premiers actes symboliques du rééducateur, qui fonde une relation qui se situera non pas dans le registre imaginaire, fusionnel ou symbiotique de la dualité amour/haine et de l'impuissance/toute-puissance, mais dans un type de relation symbolisée, référée à du tiers* ». (Duval Héraudet, ibid, p. 287).

● En rééducation « *ceci implique la mise en place avec l'enfant d'un cadre rééducatif qui symbolise les limites, les lois, et va réguler les rapports de l'enfant à son environnement* » (Jézéquel, opus cit., p. 96).

∟ Lors de notre première rencontre je présente donc à Arthur le cadre spatio-temporel aussi sous l'angle des limites, notamment en énonçant près de la pendule la règle de respect du temps. Arthur aura l'occasion d'éprouver cette règle souvent, puisque quand une activité ne sera pas achevée au bout du temps prévu il devra la stopper, mais il pourra la reporter à la fois suivante en l'inscrivant au contrat de séance. Cette acceptation de la frustration lui permettra d'effectuer un travail d'élaboration de l'attente, de l'anticipation et donc du désir.

∟ Les règles de fonctionnement qui régissent le temps de la séance (matérialisant la coupure dedans/dehors) sont également explicitées à Arthur au cours des trois séances préliminaires et mises en œuvre immédiatement : « *La mise en acte du cadre est fondamentale pour différencier les règles soumises à l'arbitraire d'un adulte des règles symboliques auxquelles l'adulte lui-même se soumet* » (Duval Héraudet, ibid, p. 287).

- La règle de respect.
- La règle de la différence, de l'altérité.
- La règle de parole.
- La règle du « faire-semblant ».

Le rééducateur est garant de ce cadre (il rappelle les règles et gère les conduites inacceptables), mais avec la souplesse qui permet à l'enfant une certaine expression de ses pulsions à travers le jeu.

● Il le fait en mettant en œuvre deux fonctions spécifiques du rééducateur repérées par A. Frigara et P. Fernandez comme étant liées au registre symbolique (Frigara, Fernandez, opus cit., p. 17) :

∟ La fonction de limitation : le rééducateur donne des limites structurantes à l'enfant qui sont autant de repères pour se construire et s'individualiser.

∟ La fonction de nomination : - Le rééducateur dit la loi : le cadre symbolique d'un « inter-dit » empêche la relation rééducative de se refermer sur elle-même, car la parole fait tiers.

- Il nomme l'enfant et le reconnaît donc comme sujet autre.
- Plus généralement il met des mots sur ce qui est agi par l'enfant.

Il joue ainsi son rôle de partenaire symbolique et facilite chez l'enfant la mise en forme de ses émotions et l'accès aux processus de pensée.

● Je constate qu'au cours de ces trois séances préliminaires Arthur ne remet pas en cause le cadre et ses règles ; c'est une attitude qui semble différente de celle qu'il adopte en classe. Il connaît la loi et la respecte. S'il lui arrive de tester les limites ce sont celles de l'adulte, comme pour s'assurer de la fiabilité de celui-ci.

4.2.3. La mise en oeuvre simultanée des deux fonctions avec Arthur :

L'épisode de la lettre, déjà évoqué, est à cet égard révélateur du besoin d'Arthur de prendre confiance en l'adulte. Alors que par ailleurs il m'a suffi d'installer le cadre, matériellement et verbalement, ici Arthur doit faire face à une angoisse telle qu'il est conduit à remettre en cause la loi. Ma réponse, notamment quand il feint d'ouvrir l'enveloppe, est à la fois de sécuriser l'enfant et de convoquer la loi, que je rends universelle à ses yeux : « *Sur l'enveloppe il y a écrit 'Mr et Me B.', c'est à eux et non à toi qu'elle est adressée : on n'a pas le droit d'ouvrir le courrier des autres* ». Et je fais le parallèle avec son dossier. Le fait de lui dire qu'il peut demander à son papa de lui lire la lettre et que moi-même lui rapporterai l'entretien entre adultes, fait partie de la

réassurance donnée à Arthur pour qu'il puisse gérer son anxiété. C'est aussi par mon attitude générale (ton de la voix, posture détendue) que je crée un climat de confiance entre nous deux. Par ailleurs Arthur me montre, au terme de ces séances préliminaires, qu'il peut surmonter dans certaines conditions son angoisse, qu'il a des ressources et peut les mobiliser.

Si Arthur ne conteste pas le cadre, c'est qu'il semble s'y trouver en sécurité, dans un espace et un temps qui lui permettent d'être un sujet créatif, à l'intérieur de règles dont il a compris le sens.
Le moment de la lettre vient renforcer cette idée que l'installation et l'exercice simultané par le rééducateur des deux fonctions essentielles du cadre (contenance et résistance) autorisent Arthur à se positionner de façon autonome, à décider pour lui-même (en l'occurrence de donner la lettre à son père).

4.3. Confirmation de l'aide et projet rééducatif : nécessité du travail avec le cadre :

4.3.1. La confirmation de l'indication d'aide :

Au terme des séances préliminaires et des entretiens, nous sommes à même de rediscuter de l'indication d'aide en synthèse-réseau. I. Darrault explique que « *cette indication est le résultat d'un certain nombre de regards sur l'enfant, regards 'armés' d'un certain nombre d'investigations complémentaires* » (Darrault, 1991, p. 23).
C'est en prenant en compte tous les aspects des difficultés et des ressources d'Arthur et donc en l'envisageant comme un sujet global, que nous confirmons le 5 décembre 2006 l'indication d'une aide spécialisée à dominante rééducative.

4.3.2. Le projet rééducatif : difficultés d'Arthur et conditions nécessaires à l'apprentissage :

Après la signature du PAS par tous les partenaires, il me revient donc d'établir le projet rééducatif pour l'enfant. Ce document essentiel est le « *fil d'Ariane* » du rééducateur (Jézéquel, ibid, p. 98) : création unique pour chaque enfant, suffisamment souple pour être réajusté en cours de rééducation, il oriente le travail notamment à travers les objectifs qui y sont inscrits. Afin de déterminer ceux-ci, il me paraît important d'abord de mettre en regard les difficultés d'Arthur et les hypothèses explicatives que je peux formuler, avec les conditions nécessaires à l'apprentissage.

● On peut résumer les difficultés de l'enfant et les tentatives d'explication de celles-ci en quatre points (voir le projet rééducatif en annexe) :

- Un sentiment de sécurité interne fragile lié à la défaillance de soins maternels qu'Arthur a connue étant bébé.

- Un vécu de culpabilité et de mésestime de soi à mettre en relation avec la coupure prématurée des relations avec sa maman, qui a pu être vécue comme un abandon.
- Un sentiment de continuité (temporelle notamment) peu affirmé, en rapport avec les ruptures répétées que l'enfant a vécues dans son milieu familial.
- Un manque de confiance en l'adulte lié à la fois aux changements fréquents de substituts maternels qui jalonnent son passé, et à un défaut d'éducation en rapport avec la loi : le papa d'Arthur semble avoir du mal à assumer complètement sa fonction paternelle.

● J.C. Barat explique que « *tout au long de son développement, l'enfant, quand tout va bien, développe des aptitudes qui l'aideront, le moment venu, à affronter les apprentissages scolaires* » (Barat, opus cit., p. 47). Il énumère plusieurs conditions qu'il estime nécessaires aux apprentissages et qui renvoient toutes à l'autonomie du sujet. Je retiendrai celles liées à la problématique d'Arthur :

- La capacité à être seul : pouvoir être seul, plus particulièrement en présence d'autrui, c'est vivre sans crainte d'être « envahi » ou sans ressentir le besoin impérieux de la présence de quelqu'un pour être soutenu. Selon D. W. Winnicott, c'est l'un des signes les plus importants de la maturité du développement affectif, qui trouve sa source dans la « *préoccupation maternelle primaire* » (Winnicott, opus cit., p.46) de la « *mère suffisamment bonne* » : cette période, pendant laquelle la mère est entièrement dévouée à son bébé, conditionne le début de la structuration du Moi, et donne à l'enfant le sentiment continu d'exister (notamment par un « *Holding* » suffisant et régulier) qui est à la base du sentiment de sécurité interne. Puis l'enfant élabore peu à peu un Moi indépendant, au fur et à mesure que la mère, progressivement et naturellement, se « désadapte » de son enfant pour retrouver sa propre indépendance. La capacité d'être seul en présence d'autrui « *est acquise lorsque le sujet peut poursuivre sa propre activité avec un minimum de plaisir qui permet le maintien de cette activité* » (Barat, ibid, p. 47). Elle s'origine donc dans les premiers mois de la vie, en relation avec le besoin fondamental de sécurité physique et affective de tout être humain.
- La capacité de représentation : c'est la capacité à mémoriser, à symboliser, à représenter, à établir des liens. Ces représentations « *sont retenues dans un réseau de liaisons qui les rend intelligibles et logiques (...). Elles créent la cohérence* » (Barat, ibid, p.50).

  En ce qui concerne plus spécifiquement l'apprentissage de la lecture, le Dr D. Marcelli insiste sur la nécessité pour l'apprenant d'avoir des « *représentations internes fiables, stables et accessibles, qui permettent d'utiliser le symbole* » (Marcelli, 1994, p.9 sqtes): au sein du langage écrit, le symbole est le signe qui représente arbitrairement la chose.

- La capacité à différer son plaisir : cette capacité est étroitement liée à la précédente puisque l'enfant aura recours aux représentations pour accepter la frustration et le manque. La décharge pulsionnelle du passage à l'acte sera ainsi évitée au profit du désir lié à l'attente.
- La capacité à s'identifier au lecteur : elle stimule l'appétence à apprendre. J.C. Barat parle « *d'identifications croisées* » (Barat, ibid, p.52) : c'est parce que l'adulte arrive à s'identifier à l'incompétence et au désarroi de l'enfant, qu'en retour celui-ci pourra s'identifier à lui sans se sentir menacé .

● J. Duval Héraudet reprend et développe les conditions nécessaires à l'apprentissage en les classant en trois ensembles :

- Les capacités attendues par l'école pour que l'enfant s'y inscrive d'une manière créative en tant qu'écolier et élève.
- Les préalables affectifs, relationnels et cognitifs devant être construits pour que l'enfant puisse élaborer ces capacités.
- Les besoins fondamentaux devant être satisfaits pour pouvoir construire les catégories ci-dessus.

Afin de synthétiser la réflexion de cet auteur, j'ai conçu un schéma (proposé en annexe) qui en reprend les grands axes : on constate que les besoins fondamentaux qu'elle décrit sont du domaine de la sécurité physique et affective, et doivent être satisfaits dans les premiers temps de la vie au sein de la famille.

Plusieurs d'entre eux sont à mettre en relation avec la problématique d'Arthur : sentiment de sécurité, conditions favorables pour pouvoir se séparer, sentiment d'appartenance à une généalogie, étayage puis désétayage correspondant au besoin d'estime des autres pour que se construise l'estime de soi, possibilité de disposer de sa pensée.

Le schéma montre également que c'est au niveau du cadre rééducatif que ces mêmes besoins fondamentaux sont repris en compte par l'auteur : « *Le cadre doit avant tout répondre à certains besoins de l'enfant, décrits comme des besoins fondamentaux à la possibilité de tout processus créatif. Il s'agit en premier lieu de tout ce qui assure la sécurité de l'enfant et de sa parole* » (Duval Héraudet, ibid, p.286).

C'est un argument supplémentaire pour poursuivre mon travail sur le cadre avec Arthur, en ciblant des objectifs précis (en annexe dans le projet rééducatif) que je peux résumer en trois points :

- Renforcer chez l'enfant le sentiment de sécurité interne.
- Lui donner des repères supplémentaires.
- L'amener à prendre confiance en l'adulte.

La finalité du travail est qu'il puisse retrouver une entière disponibilité pour apprendre.

5. CADRE RELATIONNEL ET PROCESSUS REEDUCATIF :

Si les fonctions « contenante » et « résistante » du cadre rééducatif continuent bien sûr de s'exercer tout au long de la rééducation, je décide d'affiner ce travail en portant mon attention sur la rencontre entre Arthur et moi-même : à la fois pour qu'il puisse prendre confiance en l'adulte, axe majeur de sa problématique me semble-t-il, et pour que notre relation favorise chez lui le développement d'un processus rééducatif créatif.

5.1. Le cadre de rencontre :

La relation est en effet fondamentale : elle sert de levier pour le travail de l'enfant dans la mesure où elle crée un climat favorable fondé sur l'empathie et l'écoute. Elle est particulièrement nécessaire aux enfants (que l'on retrouve régulièrement en rééducation) « *qui n'ont pas pu mettre en place une distance relationnelle souple et satisfaisante avec l'environnement* » (Jézéquel, ibid, p.96). Ils fonctionnent sur un mode rigide (soit fusionnel soit trop distancié) qui leur crée des difficultés à s'adapter à la réalité scolaire. C'est le cas me semble-t-il d'Arthur, qui est pris dans une relation ambivalente avec l'adulte. Le pari du cadre relationnel est ainsi de permettre à l'enfant de redéfinir sa relation à autrui, créant une dynamique qui peu à peu pourra se transférer dans les contextes scolaire et familial.

5.2. Accompagner le processus rééducatif de l'enfant :

A propos de la relation entre le rééducateur et l'enfant, A. Frigara et P. Fernandez nous disent que « *Le cadre est avant tout un cadre psychique. Le cadre dans ses modalités pratiques (...), dans la mise en place du contrat (...), est là pour que le cadre psychique s'y actualise et que le processus s'y déroule* » (Frigara, Fernandez, ibid, p. 15). Ces auteurs associent étroitement cadre relationnel et processus rééducatif. Il semble en effet qu'une relation « suffisamment bonne » soit nécessaire à l'apparition du processus et à son accompagnement. On peut ainsi définir le processus rééducatif comme l'élaboration dynamique d'une histoire intersubjective entre l'enfant et le rééducateur.

Sur le schéma que j'ai élaboré à partir des travaux de J. Duval Héraudet, on constate que c'est au niveau du processus rééducatif que l'enfant peut (re)construire le substrat (ou préalables) nécessaire à l'élaboration des capacités attendues par l'école. Les trois axes qui composent ce substrat (voir en annexe) relèvent tous de la construction par le sujet de son histoire (dans la relation à soi et aux autres), pour peu à peu lui donner du sens. Le processus rééducatif constitue donc le coeur de la rééducation, domaine sur lequel pourtant le rééducateur (et l'enfant lui-même) a le moins prise.

J. Duval Héraudet insiste en effet sur la différence entre l'acceptation du cadre rééducatif et l'engagement dans un processus : « *Un contrat ne peut relever, semble-t-il, que du registre conscient, de la volonté du sujet. De la même manière que l'on ne peut désirer sur ordre, on ne peut entrer dans un processus sur ordre. Ce dernier s'enclenche et on ne peut que le constater* » (Duval Héraudet, ibid, p. 284). L'engagement de l'enfant dans le processus est donc à la fois le résultat d'un cadre relationnel fiable et sécurisant, et en constitue l'évaluation. Le rééducateur, pour accompagner l'enfant dans son cheminement, doit alors mettre en œuvre trois fonctions décrites par J.C. Barat : les fonctions restauratrice, symboligène et différenciatrice. Mais c'est aussi la parole, médiation essentielle entre le rééducateur et l'enfant, qui permet au travail rééducatif d'être opérant. En relatant les premières séances de rééducation avec Arthur, je vais montrer comment ces trois fonctions et le rôle de la parole se sont mis en place.

5.3. La mise en scène de ses conflits internes par Arthur :

– **La séance n°1 :**

Elle a lieu le mardi d'après les vacances de Noël. La veille et le jour même, les adultes (son enseignante et sa belle-mère) me parlent d'Arthur en termes très négatifs. Je me remémore alors la réflexion d'Y. De La Monneraye : « A *partir du moment où la rééducation est commencée, il faut que vous considériez que votre travail consiste essentiellement à écouter l'enfant. Si les autres font appel à vous, vous prenez l'hypothèse (...) que c'est l'enfant qui a agi sur les autres adultes pour venir vous provoquer parce qu'il n'arrive pas à vous parler en séance* » (De La Monneraye, 1990, p.20).

Lors de notre entretien de début de séance, je résume à Arthur les conversations que j'ai eues avec les adultes de façon à replacer les choses dans le domaine triangulaire. Tout au long de la séance je le sens agité et angoissé, pris par de nombreux gestes de prestance, testant mes limites à plusieurs reprises : il me donne des ordres, me dit « *Chut!* », me pose la main sur le bras, me demande de ranger à sa place… Je me demande alors si Arthur ne répète pas avec moi sa manière d'être au monde (en classe, à la maison), ne pouvant encore trouver d'autres façons de s'exprimer.

J'essaie donc de poser des mots sur les comportements d'Arthur à mon égard. « *Le rééducateur serait un répondant de l'enfant. Cela veut dire qu'il témoigne de ceci : toute parole mérite une réponse* » (De La Monneraye, opus cit., p. 17). C'est aussi une parole contenante que je tente d'adresser à Arthur afin de stabiliser son excitation, en rappelant la loi tout en faisant le lien avec ses actes.

Arthur a choisi aujourd'hui de reprendre le « jeu du château », qu'il avait déjà utilisé lors de la deuxième séance préliminaire. Cette fois-ci il y associe les petites voitures (qu'il apprécie beaucoup), et se sert du château comme d'un « *garage à voitures* », jeu qui lui est familier à la

maison. Je le sens fatigué (l'entretien pour finir de rédiger le contrat a été long), et s'il me demande de participer c'est avant tout pour « *gagner à la course* » contre moi. Il semble à ce moment-là avoir besoin de se restaurer, dans un jeu qu'il affectionne et dans un sentiment de victoire qui le rassure sur lui-même. Je l'accompagne en le félicitant d'avoir gagné.

Nous nous quittons après qu'Arthur ait dessiné « *ce qu'il a préféré* » dans la première case du « chemin de rééducation ». Là encore il répète ce qu'il fait en classe : « *Aide-moi, je sais pas dessiner les châteaux* », avant même d'avoir essayé. Je choisis d'amorcer le dessin (un carré sommaire, pour lui montrer qu'il n'y a rien de compliqué ou de dangereux à se lancer), et Arthur parvient à continuer, en se concentrant. Puis il choisit au contrat pour la séance suivante de rejouer au « jeu du château », et de faire une construction avec des petits cubes.

A l'analyse de cette séance, je me rends compte qu'Arthur a effectivement repris avec moi sa relation ambivalente aux adultes ; il a cherché mes limites et a testé ma fiabilité : est-ce que j'allais moi aussi le rejeter ? A l'avenir je vais essayer de « *ne plus tenir exactement la place que l'enfant me fait tenir* » (De La monneraye, ibid, p.18). C'est cet écart qui fera prendre conscience à Arthur que son comportement ne provoque pas systématiquement la même réaction chez tous les adultes.

– **<u>Les séances n°2 et 3:</u>**

● A nouveau j'ai eu des échos du comportement difficile d'Arthur, qui l'amène notamment à être privé de récréation régulièrement. Je décide d'en reparler en début de séance avec lui, et à ma question « *Comment va-t-on faire ?* » je suis confrontée à un blocage chez l'enfant : « *Je sais pas, c'est pas moi, rien à dire…* » Arthur semble dans une impasse, triste et mal à l'aise. Je décide alors de reposer le cadre, et notamment les règles de parole et de secret entre nous. Je lui rappelle également les règles de respect et de rangement écrites sur l'affiche au mur : dans une fonction différenciatrice mon objectif ici est qu'Arthur puisse accepter les règles et être à la bonne distance vis-à-vis de moi. Cela va peut-être l'aider à quitter son registre enfermant d' « impuissance/toute-puissance » par rapport à l'adulte, et peu à peu lui permettre de trouver son autonomie et son identité. « *Différenciatrice, la rééducation l'est assurément par la distance affective qu'elle contribue à élaborer : ni trop loin, avec le risque d'être perdu l'un pour l'autre, ni trop près avec le risque d'être absorbé dans une relation fusionnelle indifférenciée* » (Barat, ibid, p.35).

Arthur choisit de commencer par le jeu des petits cubes. Il décide de fabriquer une échelle et dit comme d'habitude : « *Aide-moi, je sais pas faire* ». Si lors des séances préliminaires j'accédais à sa demande pour établir une relation positive entre nous, je décide à présent de décaler ma réponse dans le cadre d'une fonction restauratrice: « *La restauration de l'estime de soi (…) veut dire que l'on va tenter de mobiliser chez l'enfant des forces qui lui sont propres, et seront susceptibles de lui venir en aide* » (Barat, ibid, p.24). Le narcissisme est davantage restauré par la

réussite d'une tâche qu'il envisageait hors de portée et la fierté que l'enfant en retire, que par le simple maternage. Je ne réponds donc pas directement à la demande d'Arthur, mais je construis de mon côté ma propre échelle, en encourageant son initiative. Parallèlement à mon action je mets en mots ma réflexion, mes stratégies, mes doutes puis mes réussites. La parole est ici le vecteur d'une « pensée en action » servant d'étayage à l'enfant. Elle lui donne des outils qu'il n'a pu s'approprier et dont il a besoin. Il est malgré tout très difficile à Arthur de se trouver face à lui-même. Je tiens le cadre et insiste pour qu'il poursuive : il finit pas imiter ma façon de faire. Nous convenons alors qu'il a réussi (je le sens fatigué) et je le félicite pour ses efforts, poursuivant, dans ma fonction restauratrice, la stimulation de la confiance de l'enfant en ses capacités.

Arthur reprend ensuite le « jeu du château » et souhaite rejouer avec les voitures. Moi-même je lui propose les play-mobils et les marionnettes (personnages du « Petit Chaperon rouge »). Arthur prend malgré tout les voitures mais trouve un endroit dans le château servant de parking où il les range. Il n'y touchera plus de la séance. Il investit par contre les personnages, auxquels il attribue des rôles : un « grand gentil », un « bébé gentil », un « grand méchant », le loup et la grand-mère inchangés. C'est une autre façon de décaler ma position et de faire travailler l'enfant que de ne pas entrer dans son premier désir et l'inciter à la nouveauté. Son jeu s'oriente ainsi vers un combat entre gentils et méchants certes médiatisé par les objets et ma parole, mais qui reste très agressif et pulsionnel. Arthur est dans l'imaginaire et se mobilise beaucoup, il se tient cette fois à son jeu. Contrairement à la deuxième séance préliminaire où il avait choisi le rôle du méchant, à présent c'est à moi qu'il l'attribue, se réservant celui de la victime qui gagne toujours grâce à « *ses pouvoirs magiques* ». J'y vois une évolution chez l'enfant, qui ne serait plus à ses propres yeux le « mauvais objet » mais une victime, qui tente de se rassurer dans la toute-puissance imaginaire. Il n'empêche qu'au moment où la grand-mère se fait dévorer par le loup, l'enfant est pris d'une forte grimace et vit totalement la situation. Mon rôle alors, toujours dans le cadre d'une fonction restauratrice mais sous un autre aspect, est de « *rassurer l'enfant sur ses propres tendances à détruire ce qui l'entoure et ceux qui l'entourent* » (Barat, ibid, p. 25), pour qu'il ait moins peur de sa propre agressivité à travers celle qui se dégage de ce jeu brutal. Je le fais principalement en adoptant une attitude sereine qui lui prouve que sa violence ne me fait pas peur.

● Lors de la troisième séance Arthur reprend ce jeu, qu'il avait réinscrit au contrat. Cette fois je propose d'ajouter aux personnages de la dernière fois le chasseur. Selon B. Bettelheim, ce personnage représente une « *figure paternelle forte, responsable, et qui sauve l'enfant* » (Bettelheim, 1999, p. 262). Mon but est d'introduire une métaphore de la loi dans ce monde où la « Loi du Talion » domine. C'est une autre façon de viser la fonction différenciatrice dans la mesure où j'offre la possibilité à Arthur, dans le jeu, de s'identifier différemment pour construire sa propre identité de façon positive. Arthur réattribue cependant les rôles à l'identique et fait peu de cas du

chasseur : la violence est encore plus forte que la dernière fois. Je parviens à introduire le chasseur de temps en temps, qui n'est que spectateur parfois pris à témoin par l'enfant : « *T'as vu ! Celui-là je l'ai tué, t'as vu il est mort!* ».

Je propose ensuite à Arthur de faire un dessin, pour lui permettre de se restaurer après ce jeu intense. La séance touchant à sa fin il n'a le temps que de l'esquisser. Sur le « chemin de rééducation » il dessine un château sans demander mon aide, en s'inspirant de sa représentation précédente. Je lui fais remarquer et l'en félicite, en y voyant un signe que la fonction restauratrice d'étayage/désétayage commence à le rendre plus confiant dans ses capacités. L'enfant choisit cet instant pour me dire qu'il a pris l'habitude de ranger son cartable « *avec sa tata* », ce dont nous avions parlé ensemble comme solution pour prendre soin de ses affaires et se faire moins punir (parallèlement, en rééducation Arthur range maintenant le matériel spontanément). L'enfant commencerait-il à se prendre en charge et souhaiterait-il changer d'image vis-à-vis de sa maîtresse ? Au contrat pour la séance suivante il décide de finir son dessin. Cette fois je choisis moi aussi une activité : je lui lirai le conte du « Petit Chaperon Rouge ». Arthur en est d'accord.

– **<u>La séance n°4 :</u>**

Après les rituels, nous nous installons confortablement au « coin des livres ». J'ai choisi un recueil sans illustration de façon à solliciter chez l'enfant la création d'images mentales personnelles, et lui dis en termes simples. Si l'on considère que la symbolisation est le chemin qui nous permet de passer des états corporels et des émotions qui y sont liées à leur mise en images et à leur mise en mots, c'est bien mon objectif dans le cadre de la fonction symboligène du rééducateur. Les mots du récit d'abord, puis nos propres mots. Le conte a également ceci d'intéressant qu'il fait entrer l'enfant, pris dans son univers imaginaire archaïque, dans le monde culturel partageable et humanisant, par la représentation commune qu'il propose de cet imaginaire personnel.

Arthur prend grand intérêt à cette lecture. Il est physiquement proche de moi, peut-être dans un besoin de contenance de ses affects : il s'identifie visiblement aux personnages qui se font manger. La fin heureuse du conte (dans la version de Grimm) provoque une détente chez lui. Je lui propose alors de discuter ensemble de cette histoire, le langage, dans sa fonction symbolique, permettant de se distancier de ses affects. L'enfant n'entre pas dans ce travail de parole, qui lui est peut-être encore trop difficile. Je lui suggère alors d'entamer la deuxième activité prévue au contrat, le dessin. Je lui laisse le choix entre représenter le conte (là encore pour prendre de la distance) ou terminer le dessin de la dernière fois. C'est la deuxième solution qu'il adopte sans hésitation. Arthur se lance dans un dessin très complet (présenté en annexe) qui tranche avec les précédents : le château et tous les personnages du jeu sont là. Le dessin ne sera pas ce moment où l'enfant va se restaurer mais une reprise, à travers cette nouvelle médiation, du jeu agressif et pulsionnel de la dernière fois. Pourtant

Arthur représente, et j'y vois une évolution par rapport à l'« agi » présent dans le « jeu du château ». Je sens chez lui une libération de tensions : le méchant finit « *en miettes dans l'eau* », sous les coups de tous les autres personnages. Mon rôle est aussi un peu différent de celui que je tenais les fois précédentes, où je participais physiquement en tant que partenaire symbolique. Ici je soutiens Arthur par mon regard, et je verbalise la violence et les peurs… Ma parole est contenante et « *conteneur* », adjectif emprunté par J. Duval Héraudet à l'oeuvre de W.R. Bion : « *La fonction conteneur du rééducateur consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer ces émotions, ces affects qui le submergent parfois, en lui proposant et en lui prêtant ses mots lorsque cela paraît nécessaire* » (Duval Héraudet, ibid, p. 293). Cela semble avoir été utile à Arthur, qui a terminé son dessin en me disant, fatigué mais apaisé : « *C'est fini* ». Au contrat de la séance suivante il choisit la pâte à modeler et à nouveau le « jeu du château ».

– **<u>La séance n°5 :</u>**

Arthur vient de changer d'enseignante, sa maîtresse étant remplacée pour plusieurs semaines.

Il choisit de commencer par la pâte à modeler. Je m'attends à retrouver le jeu pulsionnel habituel, mais l'enfant propose de « *faire des crêpes, comme avec papa dimanche* », manifestant l'envie de revivre ce moment de complicité avec son père. En m'invitant tout de suite à participer à son jeu, il entre dans une première phase sensori-motrice qu'il investit avec plaisir tout en me contrôlant : « *Je te montre ce que tu dois faire* ». Il apparaît gentil et poli dans l'entraide : « *Je peux te l'emprunter ?* ». Puisque Arthur semble avoir besoin de me guider je lui propose le jeu symbolique de « la maîtresse ». Arthur hésite un instant puis se lance et décide d'être le maître et moi l'élève. Je sens chez lui une petite inquiétude dans ce décalage inhabituel avec la réalité, et le rassure en lui disant que « *quand on fait semblant tout est possible* ». Je lui donne ainsi la possibilité de s'essayer à d'autres rôles, de changer de place. Dans cet aspect de la fonction symboligène du rééducateur, je donne l'occasion à Arthur de produire de nouvelles chaînes symboliques associatives, qui peu à peu vont le structurer différemment et lui permettront de faire des liens avec le travail en classe : l'intervention symbolique réorganise en effet les modes de relation de l'enfant avec le monde. J.C. Barat nous dit qu'en rééducation « *on met en mouvement le processus symbolique ; non pas en décodant les chaînes symboliques ; mais en en créant de nouvelles, comme un pontage relance la circulation en contournant l'obstacle* » (Barat, ibid, p. 28).

De fait Arthur s'installe dans son rôle de « maître » et reprend deux axes importants de sa problématique : celle de l'aide de l'adulte, en trois étapes significatives que je peux résumer par ses propres mots : « *Fais comme moi* », « *Je vais t'aider* », « *Tu peux faire toute seule* ».

Celle de la punition : par trois fois je suis « mise au coin » et « *J'aurai une punition à la récréation* », alors que j'ai seulement émis le désir de faire à ma façon. Je verbalise que « *C'est pas*

juste » et Arthur me rappelle à la table de jeu. Se sent-il compris à travers mes propos ? Saisit-il mieux les conséquences de ses actes en changeant de place ? Toujours est-il qu'il prend beaucoup de plaisir à ce long jeu organisé et symbolisé, bien différent de ses jeux antérieurs. Il y fait également preuve d'une grande créativité, ce qui est également nouveau. Il détourne les objets, invente un petit scénario pour faire évoluer l'histoire. La créativité permet de s'éprouver comme vivant et réel, et de se situer dans son rapport au monde, par rapport à la réalité. Elle sollicite le registre imaginaire dans cette « *aire intermédiaire d'expériences à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure* » (Winnicott, 2002, p. 30) : l'espace rééducatif transitionnel de re-création. Arthur réexpérimente la dualité gentil/méchant, mais cette fois-ci son imaginaire est régi par des lois culturelles, il prend sens et devient partageable.
En fin de séance, l'enfant a du mal à quitter son rôle : c'est une frustration difficile à vivre pour lui tant le plaisir a été intense dans ce jeu. Je l'aide à revenir à la réalité par une parole contenante reposant la règle du « faire-semblant », tout en lui proposant de réinscrire cette activité au contrat suivant, ce qu'il fait aussitôt.

Est-ce l'ensemble des fonctions que j'ai tentées d'exercer dans ma relation avec Arthur, est-ce la parole comme médiation essentielle entre nous, qui a permis à l'enfant de cheminer ainsi ? Est-ce que cette 5ème séance est un tournant définitif dans son évolution, ou un changement passager ? Toujours est-il que la relation instaurée entre Arthur et moi dans un cadre fiable lui permet de jouer de façon de plus en plus élaborée et créative ses difficultés sur la scène rééducative. Cela signe le dynamisme d'un sujet en construction.

6. EVALUATION DE LA REEDUCATION D'ARTHUR :

Selon J.J. Guilarmé, « *évaluer une transformation, ce sera comparer des points de vue sur cette transformation (...). La seule manière d'approcher un peu l'objectivité de l'évaluation c'est d'introduire la comparaison des différentes subjectivités* » (Guillarmé, 1991, p. 49). L'évaluation part du projet initial que les différents partenaires avaient pour Arthur et elle est constituée de plusieurs étapes : évaluations intermédiaires, évaluation finale. C'est la première évaluation intermédiaire qui viendra clore ce mémoire : elle concerne à la fois l'évolution du contrat symbolique et celle du processus rééducatif d'Arthur, et permet le réajustement du projet rééducatif pour la suite des séances.

6.1. **Une première évaluation du contrat symbolique :** (voir le document en annexe)

● Je rencontre l'enseignante le 30 janvier 2007. La confiance installée entre nous permet d'échanger sur l'évolution d'Arthur sans retenue ni jugement de valeur sur le travail de chacune.

Elle garde une attitude bienveillante vis-à-vis de l'enfant mais semble fatiguée par son comportement toujours difficile. Elle paraît étonnée de l'attitude au contraire positive d'Arthur en rééducation (il ne me teste plus et respecte les règles), qu'il ne transfère pas encore réellement en classe. Elle voit malgré tout de légers progrès en lecture. L'enseignante craint pour Arthur le changement de référent (la remplaçante) : « *Avec moi il a des repères, il ne faudra pas lâcher* », et insiste sur le travail d'autonomisation qu'il reste à faire auprès de l'enfant. Nous évoquons alors la préparation de son départ et décidons ensemble qu'elle parlera à sa classe de son absence, de façon à ce qu'Arthur l'entende au même titre que les autres élèves. Nous convenons également qu'elle laissera à sa remplaçante quelques informations sur ses élèves (dont Arthur) et que moi-même rencontrerai celle-ci dans le cadre de mon aide et de notre projet pour l'enfant, dans lequel je souhaite l'impliquer. Ce sera fait le 5 février 2007 : Melle M. sera sensible aux difficultés d'Arthur et prête à communiquer avec moi à son sujet, afin de prendre le relais de sa maîtresse auprès de lui. Ainsi la relation triangulaire reste intacte, les deux enseignantes et moi-même ayant chacune le discours correspondant à sa fonction.

L'enseignante semble par ailleurs avoir une meilleure opinion du père d'Arthur, qu'elle a rencontré fin décembre 2006 pour le « bulletin ». Elle le sent moins méfiant, il ne cautionnerait plus les « bêtises » de son fils à l'école, les punitions sont toujours faites. Ce changement de regard me paraît être un point positif qui vient consolider le travail de partenariat entre les adultes.

● Mr B. se présente à notre rendez-vous du 6 février 2007, détendu et ponctuel. Quand je l'en remercie il me dit : « *Il faut, c'est important* ». Le lien avec l'école semble donc quelque peu restauré. Après avoir rappelé la situation de départ j'évoque l'évolution d'Arthur : positive en rééducation mais encore peu perceptible en classe ; le travail n'est pas terminé. Je valorise cependant les progrès d'Arthur, le papa en a l'air soulagé et satisfait. Il confirme, en me parlant sans réserve, qu'Arthur est plus calme à la maison, dit aimer venir en rééducation et parle davantage de ses activités scolaires. Néanmoins les devoirs resteraient un sujet de conflit, notamment entre Arthur et sa belle-mère. Le climat de confiance me permet d'évoquer quelques « pistes éducatives » concernant l'heure du coucher et les programmes télévisuels adaptés aux enfants (Arthur m'a dit regarder des films d'horreur). Mr B. me promet qu'il y veillera, et qu'à la maison « *les règles sont plus strictes* ». Mr B. m'apprend ensuite son éventuel départ en Bretagne début mai. Il laisserait donc son fils deux mois, ce qui entraînerait une rupture peut-être difficile à vivre pour Arthur. Nous convenons d'en rediscuter ultérieurement.

Il est incontestable que la parole circule plus librement entre adultes autour d'Arthur. Ceux-ci formulent, chacun à sa place, des constats concordants et des objectifs cohérents pour l'enfant.

● Lors de l'entretien débutant la 5ème séance de rééducation, je discute avec Arthur du changement de maîtresse. L'enfant est au courant des raisons de l'absence de l'enseignante, se repère avec moi à l'aide du calendrier, et me dit joyeusement : « *J'ai pas été puni en classe !* ». Constatant son soulagement il me semble comprendre qu'Arthur et son enseignante étaient dans un rapport de force devenu pénible à tous les deux. L'arrivée d'une nouvelle personne attentive à lui paraît le libérer. Je lui en parle moi-même comme une opportunité de montrer au sein de la classe les progrès qu'il fait en rééducation. Je poursuis en proposant à Arthur de s'auto-évaluer, en lui rappelant les constats et objectifs de départ inscrits au contrat. Il le fait bien plus facilement que lors de l'évaluation initiale, avec pertinence tout en exprimant à quel point les punitions lui sont devenues insupportables. Il insiste sur ses progrès en lecture en évoquant la stratégie de décodage qu'il met en place. Enfin, il se souvient de la lettre que je lui ai confiée la dernière fois afin qu'il la remette à son papa pour le rendez-vous du soir-même, et dit : « *J'ai donné la lettre à papa, je veux continuer à venir* ». Sur le contrat il ne reste plus qu'une case vide, celle des « parents » que son papa va remplir. Arthur me demande « *où est la case pour S.* » (sa belle-mère). Cela signifierait-il que l'enfant commence à intégrer cette personne comme un adulte référent et une éducatrice bienveillante à son égard ?
Il me semble en tous cas qu'Arthur et les adultes qui l'entourent sont installés en confiance dans le contrat symbolique.

6.2. L'évaluation au cours du processus rééducatif :

Elle se fait à chaque séance avec l'enfant, pour valoriser ses réussites et faire le lien avec la classe, ou pour revenir à distance sur les difficultés de la fois précédente.
C'est également après chaque séance que le rééducateur, par un travail d'écriture réflexive, tente d'analyser les faits et dires de l'enfant afin d'ajuster son projet pour la séance suivante. C'est un travail délicat qui se construit aussi à partir des propres ressentis du rééducateur et des hypothèses qu'il peut en déduire quant à l'évolution de l'enfant. Cela ne va pas sans doutes, incertitudes et subjectivité (celle qui relève du sujet en tant qu'être pensant). Pour m'y aider j'utilise une grille (présentée en annexe) qui me sert de repère au moment des évaluations intermédiaires et finale, dans trois domaines qui s'enchaînent logiquement :

- L'individuation/la structuration du sujet, c'est à dire la personne de l'enfant : Arthur a fait de gros progrès dans la structuration du temps ; il a d'abord intégré l'organisation de la séance, puis le rythme hebdomadaire de nos rencontres, et a transféré cette compétence en utilisant le calendrier pour repérer différents événements de sa vie familiale ou scolaire. Il est également plus autonome et plus sûr de lui (déplacements, rangement, rituels…).

- La socialisation, renvoyant à la personne de l'écolier : l'évolution est nette en matière de rapport à la loi (Arthur ne teste plus mes limites) et je note le recul d'une certaine agressivité qui s'installait à travers les médiations. D'autre part la capacité de l'enfant à communiquer dans le respect de l'autre s'est développée, il fait preuve d'attention envers autrui y compris dans ses jeux symboliques.
- Les compétences scolaires, concernant la personne de l'élève : Arthur semble avoir suffisamment restauré la confiance en ses capacités de réussite scolaire pour exprimer qu'il « fait chanter les lettres pour lire ». Il est à présent également en mesure de chercher seul avant de solliciter mon aide, et peut surmonter certaines difficultés sans angoisse.

Ces différents éléments me permettent d'évaluer Arthur en tant que sujet global, pour lequel j'émets des constats dont voici le principal au 6 février 2007 : l'enfant trouve dans le cadre rééducatif et la relation avec la rééducatrice les éléments suffisamment sécurisants pour jouer ses difficultés à travers les médiations.

6.3. Le réajustement du projet rééducatif :

Il est indiqué dans le document en annexe. L'objectif essentiel que je me fixe pour la suite de la rééducation d'Arthur est de favoriser les processus de symbolisation et la verbalisation de ses émotions par l'enfant, particulièrement à travers les jeux symboliques et le dessin.

En reprenant un tableau formalisé par J. Duval Héraudet (2001, p.12), qui synthétise ce que permettent le fonctionnement et l'articulation des registres imaginaire et symbolique, je me rends compte qu'Arthur utilise facilement dans ses jeux ces deux domaines de la pensée : il « fait semblant », produit des scénarios et y prend plaisir, il est créatif (registre imaginaire) ; il peut se représenter le monde, élaborer la frustration et le manque (registre symbolique). Si l'articulation souple de ces deux registres permet à l'enfant de jouer, elle doit également lui permettre d'être de plus en plus performant dans ses apprentissages : par le désir d'apprendre (dont Arthur ne manque pas) du côté de l'imaginaire ; en élaborant l'angoisse, les affects, en sublimant les pulsions afin de libérer l'énergie psychique et la pensée, dans le domaine du symbolique. C'est ce dernier point qui semble encore manquer à Arthur pour qu'il puisse retrouver une entière disponibilité à penser et à apprendre.

Nouer le réel des éprouvés du corps, l'imaginaire et le symbolique, c'est une difficulté qui construit l'enfant en tant que sujet mais aussi en tant qu'élève, car apprendre c'est faire des liens.

CONCLUSION :

Alors qu'un premier bilan de la rééducation d'Arthur a été effectué et que l'année de formation est proche de son terme, je vais tenter d'apporter des éléments de réponse aux interrogations qui ont accompagné la rédaction de ce mémoire et mon cheminement pendant cette période.

A partir de l'analyse de la demande d'aide, qui semblait révéler un manque de repères dans plusieurs domaines de la vie de l'enfant, il m'est apparu que l'acte rééducatif primordial à poser envers lui était d'installer un cadre fiable et sécurisant.
Grâce à l'aller-retour entre la pratique de terrain et des éclairages théoriques, j'ai pu analyser comment l'institutionnalisation de la rééducation entre adultes avait permis à Arthur de prendre sa place dans cette construction mise en place pour lui. La posture du rééducateur en tant que tiers symbolique m'a semblé essentielle, à la fois pour que la parole circule entre des partenaires qui se reconnaissent et pour que l'enfant soit considéré en tant que sujet, libre d'accepter (ou de refuser) l'alliance que je lui proposais. Cela me permet de confirmer ma première hypothèse de travail.
J'ai également pu vérifier que la mise en place du cadre rééducatif dès ma première rencontre avec Arthur lui avait fourni les conditions nécessaires pour qu'il se sente à la fois reconnu et contenu, et donc suffisamment sécurisé pour évoluer vers une subjectivité plus autonome. Ma deuxième hypothèse s'en trouve validée.
Enfin j'ai pu mesurer toute l'importance d'une relation de qualité entre le rééducateur et l'enfant. Cela exige beaucoup de professionnalisme de la part de l'adulte, qui doit développer des compétences d'écoute et d'empathie sans verser dans une pseudo-parentalité qui conduirait à la confusion des rôles. L'installation de cette relation a permis je crois à Arthur de reprendre quelque peu confiance en l'adulte, tout en commençant à exprimer ses difficultés sur la scène rééducative, en tant que sujet créatif de lui-même. Cela confirme ma troisième hypothèse de réflexion.

Il me semble donc que ce moment particulier de l'installation du cadre a été décisif dans l'évolution positive de la rééducation d'Arthur.

Cependant l'enfant reste fragile, et la dualité de tout sujet divisé est palpable chez lui dans son hésitation à changer : la balance entre pertes et gains à modifier ses comportements est à la fois frein et moteur. Il ne faudrait d'ailleurs pas penser que l'installation du cadre a été instantanée et « magique », et que le rééducateur aurait cette toute-puissance à faire évoluer un enfant. Il aura fallu sept séances (depuis la première rencontre préliminaire) avant qu'Arthur ne produise un jeu élaboré différent de ses jeux répétitifs antérieurs. Le mot *installation* est donc à prendre à deux niveaux : « mettre en place », et « établir dans la durée ».

L'étayage par le cadre et particulièrement la relation contenante et fiable que je ne vais cesser de consolider avec Arthur vont lui être utiles à la fois pour poursuivre son travail en rééducation et pour transférer son évolution en classe, afin qu'il devienne plus efficient dans ses apprentissages. Mon rôle sera alors de « médiatiser » la relation entre Arthur et son enseignante au retour de celle-ci, de façon à ce que les regards changent de part et d'autre au vu des progrès de l'enfant ; parallèlement je continuerai à faire le lien auprès d'Arthur entre ses réussites en séances et la façon dont il peut les réinvestir en classe. Je revisiterai ainsi la position essentielle du rééducateur : être tiers entre l'enfant et son enseignante, être tiers entre l'élève et les objets d'apprentissage, jusqu'à la fin de la rééducation qui visera à se séparer dans des conditions satisfaisantes pour l'enfant.

En me distanciant de l'histoire de cette rééducation, il me semble avoir eu quelques difficultés, lors de mes premières rencontres avec Arthur, à me départir des propos des adultes que j'ai entendus à son égard. Il apparaît pourtant essentiel, pour rencontrer l'enfant en tant que sujet, « d'oublier » un temps ce que l'on a appris de lui par d'autres (qui sont en demande d'aide). Il s'agit en effet de faire connaissance avec l'enfant dans une relation intersubjective, qui permettra à la fois au rééducateur de faire ses propres constats et à l'enfant de se sentir porté par un regard différent posé sur lui. Je devrai à l'avenir m'efforcer de prendre ce recul en oubliant jamais la subjectivité de la parole.
Par ailleurs, lors des séances de rééducation, j'ai pu parfois me montrer trop directive au risque d'empêcher Arthur de jouer ses difficultés de façon personnelle. Si le rééducateur doit être force de proposition à certains moments, il doit aussi accompagner l'enfant dans son propre cheminement sans viser à maîtriser entièrement celui-ci. Je chercherai donc à trouver un meilleur équilibre auprès de l'enfant entre l'incitation au changement et l'accompagnement en tant que partenaire symbolique. C'est la mise en œuvre réfléchie par le rééducateur de ces deux postures qui permettra finalement à l'enfant de répondre de façon créative à l'exigence scolaire.

Je compte l'an prochain analyser toujours plus finement chaque situation, notamment en ce qui concerne les modalités de prise en charge des enfants. Il me faudra par exemple mieux mesurer ce qu'implique la situation de groupe dans l'installation du cadre institutionnel et dans le fonctionnement du cadre relationnel. Je pourrai ainsi apporter les modifications nécessaires à l'évolution de chaque enfant vers son « métier d'élève ».

BIBLIOGRAPHIE

● TEXTES OFFICIELS :

◊ CIRCULAIRE n° 90-082 du 9 avril 1990. *Mise en place des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*.

◊ CIRCULAIRE n° 2002-113 du 30 avril 2004. *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*.

◊ ORDONNANCE n° 2000-549 du 15 juin 2000. *Code de l'éducation.* 1ère partie, livre 1er, titre 1er, chapitre 1er : *dispositions générales.*

● OUVRAGES :

◊ BARAT, J.C. (1990). *La rééducation dans l'école*. Paris : Armand Colin.

◊ BETTELHEIM, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fée*. Paris : Robert Laffont, 1999.

◊ BION, W.R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 2003.

◊ BLEGER, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. In R. KAES, *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale* (pp. 255-275). Paris : Dunod.

◊ DE LA MONNERAYE, Y. (1991). *La parole rééducatrice*. Toulouse : Privat.

◊ DUVAL HERAUDET, J. (2001a). *Une difficulté si ordinaire*. Paris : EAP.

◊ FREUD, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir.* In *Essais de psychanalyse* (pp.41-115). Paris : Payot, 1995.

◊ GAFFIOT, F. (1934). *Dictionnaire illustré Latin-Français*. Paris : Hachette, 1963.

◊ LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRE 2005. Paris : Larousse, 2004.

◊ WINNICOTT, D.-W. (1965). *Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement*. Paris : Payot, 1989.

◊ WINNICOTT, D.-W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.

● ARTICLES ET COMMUNICATIONS :

◊ BOIMARE, S. (1997). *Des enfants qui n'apprennent pas*. Envie d'école, n°10, pp. 10-14.

◊ DARRAULT, I. (1991). *L'indication de rééducation à l'école*. Conférence AREN 91, Brétigny sur Orge, 15 mai.

◊ DE LA MONNERAYE, Y. (1990). *La rééducation à l'école*. Conférence AREN 91, Brétigny sur Orge, 5 décembre.

◊ DUVAL HERAUDET, J. (2001b). *Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ?* Envie d'Ecole, n°26, pp. 10-14.

◊ FRIGARA, A., & FERNANDEZ, P. (1992). *Essai de théorisation de la pratique rééducative*. Les cahiers de Beaumont, n° 59, pp. 13-20.

◊ GUILLARME, J.J. (1991). *L'évaluation de la rééducation*. Conférence AREN 91, Montlhéry, 13 octobre.

◊ JEZEQUEL, J. (1995). *De la rééducation à l'enseignement : la spécificité du maître G*. Ressources, n° 5, pp. 93-100.

◊ LIEGEOIS, J. (1994). *Le projet rééducatif*. Conférence AREN 45, Orléans, 8 avril.

◊ MARCELLI, D. (1994). *Quelques remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire*. Conférence AREN 89, Charbuy, 3 juin.

ANNEXES

- Projet d'aide spécialisée

- Projet rééducatif

- Grille d'évaluation du processus rééducatif

- Schéma : *capacités, préalables et besoins fondamentaux requis par l'école pour que l'enfant puisse devenir élève-apprenant*

- Dessin

Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Année scolaire 2006-2007

PROJET D'AIDE SPECIALISEE / CONTRAT

Nom : B. **Prénom :** ARTHUR ..... **Né(e) le :** 01/11/2000.....

Ecole : élémentaire T. **Cycle :** 2... **Classe :** ...C.P... **Enseignant(e) :** Mme...Mme.

- **Demande d'aide :** ..9 novembre 2006.....
- **Entretien de clarification :** 16 novembre 2006.....
- **Entretien avec les parents :** 20 novembre 2006 (le papa), 21 novembre 2006 (son épouse)
- **3 Séances préliminaires :** ..21 et 28 novembre 2006, ...5 décembre 2006.....
- **Autres évaluations ou tests :** ..Evaluations nationales CE-CP.....
- **Suivis extérieurs :** .....

Constats	Points de réussites	Difficultés
Au niveau de l'enseignant(e)	- Bonne compréhension. - Bonne logique mathématique - Très bon en sport et en Arts plastiques.	- Manque de concentration. - fatigable dans les activités scolaires. - Manque de confiance en soi. - Difficultés pour respecter les règles.
Au niveau du RASED	• Arthur apprécie beaucoup la relation duelle, il communique aisément avec un bon niveau de langage. • Arthur prend des initiatives et s'investit d'emblée dans les activités, tout en respectant les règles. • Sa compréhension est fine, il est créatif.	• Arthur a besoin du regard de l'adulte. Il est agité et parle beaucoup, il semble anxieux, évoque ses difficultés. • Il a du mal à se repérer dans l'espace et le temps (monde personnel et école), il a du mal à s'organiser. • Il a du mal à se poser pour écouter, réfléchir, construire.
Au niveau des parents	• Il joue facilement seul. • Il aime bien l'école. • Il aime bien aider. • Il est à l'aise, plus calme.	• Il reste nerveux. • Il est inquiet, en rapport avec son histoire en maternelle avec sa mère. • Les devoirs posent problème.
Au niveau de l'enfant	• "Je suis bien joue à la pâte à modeler." • "J'aime bien dessiner des dessins." • "J'aime bien faire des puzzles à l'école."	• "C'est difficile de respecter les règles de l'école." • "C'est dur de lire les lettres." • "C'est difficile avec S. de faire les devoirs."

Modalités de l'aide

Nature de l'aide envisagée : ...Aide à dominante rééducative.....

Forme : **Individuelle** ☒ **Groupe** ☐

Fréquence : hebdomadaire..... **Jour :** ...mardi..... **Heure :** 13h45.....

Lieu : salle de rééducation école "Les Tilleuls". **Durée estimée :** 15 séances environ

Objectifs du projet d'aide spécialisée

Constat : Arthur est fragilisé dans ses apprentissages et dans sa relation à l'adulte. **Le rééducateur** • aider Arthur à ajuster ses conduites émotionnelles et relationnelles en lui offrant un cadre et une relation fiables et sécurisants : ↳ Développer chez Arthur le sentiment d'estime de soi, l'amener à prendre confiance en lui. ↳ L'amener à prendre confiance en l'adulte. ↳ L'aider à intégrer les interdits liés à la vie collective. • L'aider à se rendre disponible pour penser et apprendre.	**L'enseignant(e)** • Travail différencié en groupe de soutien et parfois plus individualisé. • recadrage sur les règles, repérant et bienveillant.
Les parents • Donner des règles à Arthur. • Parler à Arthur positivement de l'école et de sa maîtresse. • Lui permettre d'avoir confiance en lui, en lui donnant des responsabilités (animaux domestiques).	**L'enfant** « j'aimerais apprendre à lire. » « j'aimerais faire le silence. » « j'aimerais réussir à courir plus vite qu'Etienne pour gagner au jeu. »

Evaluation	début février 2007 **T1** (intermédiaire)	fin mai 2007 **T2** (intermédiaire)	fin juin 2007 **T3** (finale)
Au niveau de la classe	- De légers progrès en lecture et dans son comportement. - Arthur teste toujours l'adulte. - Il reste peu autonome.		
Au niveau du réseau	- Arthur est en confiance et joue ses difficultés à travers les médiations. - Sa relation à l'adulte a évolué. Il reste anxieux.		
Au niveau des parents	- Arthur est plus calme s'il joue devant chez moi. - cela reste difficile pour les devoirs et pour manger à table. Attitude différente selon l'adulte		
Au niveau de l'enfant	« j'en ai assez de me faire punir. » « je fais chanter les lettres pour lire. »		

Signatures des différents partenaires :

L'enfant

Les parents
Mme Boulanger

L'enseignant(e)

Le rééducateur

4. PROJET REEDUCATIF -

Arthur, né le 1er novembre 2000 – cycle II – Cours Préparatoire

I MOTIFS DE LA DEMANDE :

- La demande d'aide de l'enseignante porte essentiellement sur « *des problèmes de comportement qui nuisent à l'entrée d'Arthur dans les apprentissages* » : Il a notamment des difficultés en maîtrise de la langue écrite. Elle le présente comme un enfant anxieux et instable, dont l'investissement scolaire est irrégulier. Arthur a du mal à respecter les règles, il cherche les limites. Il est impulsif et a besoin de bouger souvent, n'est pas organisé, pas toujours patient avec ses pairs, il manque de contrôle de soi.

Il redoute l'effort dans l'apprentissage, se bloque et réclame l'aide de l'adulte régulièrement.

- L'enseignante souligne également les capacités d'Arthur : Il est pertinent en mathématiques, à l'aise en arts plastiques, sa zone d'aisance est le sport. Il sait être convivial et jouer sans conflit en récréation. L'étayage de l'adulte est efficace, Arthur se sent valorisé quand il réussit et le dit.

II PRESENTATION DE L'ENFANT :

Arthur est un enfant de petite taille, sec et nerveux, tout en mouvement, aux yeux pétillants.

En classe, Arthur est rapide en compréhension mais lent dans la réalisation ou bien il bâcle son travail. L'enseignante pense qu'Arthur manque de confiance en lui. Il manque de repères et a du mal à faire confiance aux adultes. Il est dans un rapport ambivalent à l'adulte : il demande son aide et en même temps teste ses limites constamment.

A la maison, Arthur vit avec son père chez l'épouse de celui-ci (belle-mère d'Arthur). Il va souvent chez son grand-père paternel qui habite tout près. Il a une demi-sœur de quatre ans qui vit avec sa mère naturelle dans une autre région (il semblerait qu'il l'ignore). Le papa dit qu'Arthur est plus obéissant avec lui qu'avec son épouse. Il souligne les problèmes d'autorité de sa femme avec Arthur, notamment pour les devoirs.

La belle-mère d'Arthur, que je rencontre seule le lendemain, confirme ressentir des difficultés à se faire obéir d'Arthur. Elle évoque néanmoins plusieurs activités partagées avec lui dans un rapport de complicité.

Lors des séances préliminaires, Arthur se présente à moi avec de la curiosité et une certaine excitation :

Il parle énormément, bouge beaucoup, a du mal à se canaliser. Il montre une assurance apparente dans la relation mais il a des interrogations et des gestes de prestance répétés. Il n'est jamais dans l'opposition mais sollicite très souvent mon aide dans les activités proposées.

III ANALYSE DES DIFFICULTES :

- Relation à autrui : Arthur semble manquer de confiance en l'adulte. Il me surveille du regard, cherche à contrôler et diriger, a des attitudes de prestance, pose de nombreuses questions. Arthur évoque aussi bien sa sphère privée que l'école.

- Rapport à la loi : Arthur accepte le cadre et respecte les règles, il intègre les rituels. Il ne teste l'adulte qu'en cas d'inquiétude liée à une situation précise. Le rappel à la loi est efficace.

- Rapport aux objets : Arthur est autonome, va se servir ou demande s'il ne sait pas. Il est minutieux, range et contrôle (son dossier). Il est capable de détourner les objets de leur fonction initiale dans son jeu.

- Approche des situations et des problèmes : S'il n'est pas en confiance, Arthur a tendance à papillonner d'une activité à l'autre. S'il se sent en sécurité il fait au contraire preuve d'application, d'attention et de persévérance.

- Attitude face aux difficultés : Arthur abandonne très vite s'il craint l'échec et demande immédiatement l'aide de l'adulte. Il fait seul ce qu'il sait réussir et s'interdit de faire quand il doute. Il est fatigable.

- Coloration affective : Arthur est anxieux, notamment face à une nouvelle activité. Il contrôle difficilement ses émotions. Il est très sensible à ce qui se passe et se dit, aux aguets. Il passe de l'excitation à la fatigue.

- Vie imaginaire : Arthur met en scène ce qui le préoccupe, sa créativité est à l'œuvre. Ses productions restent néanmoins pauvres.

- Représentation symbolique : Arthur a accès à ce registre de la pensée et le montre à travers plusieurs types d'activités.

- Langage et communication : Arthur communique aisément avec un niveau de langage correct malgré quelques mots argotiques. Il lui est plus facile de parler spontanément que de répondre à une question ou écouter la réponse à l'une de ses demandes.

IV HYPOTHESES EXPLICATIVES :

● Le début de l'existence d'Arthur a été marqué par les difficultés importantes de sa maman à s'occuper de lui. Cette défaillance de soins maternels dans la toute petite enfance d'Arthur a pu le conduire à construire un sentiment de sécurité interne fragile. Cela pourrait expliquer qu'Arthur manifeste à l'école une forte anxiété face à la nouveauté et la difficulté.
Sans explication fournie par les adultes, Alban a pu nourrir également un sentiment de culpabilité face au départ de sa maman, qui ne lui permet pas actuellement de développer une bonne estime de lui-même.

● Arthur a connu successivement plusieurs personnes qui ont joué auprès de lui un rôle de substitut maternel. Les relations qu'il a pu établir avec elles semblent avoir permis à Arthur de trouver un certain soutien pour grandir, mais on peut se demander si ces changements fréquents de contexte familial n'ont pas été vécus par Arthur à chaque fois comme une nouvelle perte. On voit donc un enfant qui s'est construit sur des ruptures successives et qui a pu ressentir les adultes comme peu fiables. On peut alors faire le lien avec son manque de repères et sa demande constante de réassurance auprès de l'adulte, ce qui se manifeste souvent par des comportements décalés en classe.

● Actuellement Arthur vit avec son père et l'épouse de celui-ci. Il semblerait que le papa ait des difficultés à reconnaître à sa femme une autorité entière d'adulte sur Arthur et que celui-ci en soit déstabilisé. Par ailleurs le papa pourrait avoir lui-même du mal à investir totalement sa fonction paternelle, excusant certains comportements de son fils à la maison et à l'école. Ceci pose le problème de l'identification à l'image paternelle et la difficulté à trouver sa juste place d'enfant. Il y aurait là un problème éducatif en rapport avec la loi, qui expliquerait qu'à l'école Arthur cherche souvent à tester les limites de l'adulte et qu'il ait du mal à différer ses désirs et ses demandes.

Conclusion : Depuis son plus jeune âge, Arthur est confronté à des difficultés familiales importantes. Face à cette situation il a développé des modalités d'expression particulières ; elles visent essentiellement à trouver sécurité et repères auprès des adultes, mais sont souvent inadaptées à la vie scolaire et le freinent dans ses apprentissages.

V <u>OBJECTIFS DE L'AIDE SPECIALISEE A DOMINANTE REEDUCATIVE</u> :

- **<u>Avec l'enfant :</u>**

● <u>Objectifs généraux</u> :

- Faire évoluer le rapport d'Arthur à l'exigence scolaire par l'ajustement de ses conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles.

- Permettre un bon fonctionnement des interactions entre Arthur et son enseignante.

Pour favoriser chez Arthur une meilleure efficience dans les apprentissages scolaires.

● <u>Objectifs spécifiques :</u>

5. Amener Arthur à vivre une relation structurante avec un adulte fiable dans un cadre stable, contenant et sécurisant, pour lui permettre un aménagement progressif de son mode de relation à autrui.
6. Amener Arthur à prendre confiance en lui, et à développer un sentiment d'estime de soi et de compétence.
7. L'aider à représenter, symboliser et verbaliser ses affects afin d'intégrer ses difficultés personnelles pour être plus disponible aux apprentissages.
8. Donner l'occasion à Arthur de s'investir dans des activités ayant des règles et des contraintes, en donnant du sens à la loi.

- **<u>Avec l'enseignante :</u>**

9. Soutenir l'action repérante et bienveillante de l'enseignante vis à vis d'Arthur par un dialogue régulier. L'amener à identifier les progrès de son élève en classe lorsqu'ils se manifesteront.
10. Essayer de modifier le regard de l'enseignante sur le père et la belle-mère d'Arthur afin qu'ils soient pris en compte en tant que partenaires.

- **<u>Avec la famille :</u>**

11. Etablir une relation de confiance avec l'école (enseignante et rééducatrice) afin de construire un travail en partenariat autour d'un projet scolaire pour Arthur.
12. Impliquer le père et la belle-mère d'Arthur quant aux actions éducatives à mener pour le faire évoluer : tenir les règles posées par tous les adultes, donner confiance à Arthur en lui proposant d'assumer des petites responsabilités (animaux domestiques).

VI MEDIATIONS ENVISAGEES :

● Jeux sensori-moteurs : pour développer la connivence avec l'adulte dans le plaisir de faire ; pour mieux contrôler son corps, ses actions.

● Dessin, pâte à modeler, marionnettes : pour représenter, symboliser, mettre en mots ce qui « sur-occupe » Arthur ; pour mettre à distance ses difficultés personnelles.

● Jeux à règles : pour accepter les règles, qui font tiers dans la relation à l'autre ; pour accepter de perdre sans que cela soit ressenti comme un danger ; pour prendre confiance dans ses capacités de réflexion en gagnant grâce à ses stratégies personnelles.

VII MODALITES :

La rééducation en séances individuelles aura lieu tous les mardi de 13h45 à 14h30 à partir du 9 janvier 2007, durant une quinzaine de séances, dans la salle de rééducation (école élémentaire « les Tilleuls »).

VIII EVALUATION INTERNE :

7. **Evaluation du processus rééducatif :** Elle s'effectuera au cours du travail après chaque séance par écriture réflexive de la rééducatrice.

8. **Evaluation du Contrat symbolique :**

● Evaluations intermédiaires : elles sont prévues début février 2007 et fin mai 2007 : avec l'enfant en séance, avec l'enseignante et la famille afin de croiser les regards sur l'évolution d'Arthur.

● Evaluation finale : elle est prévue fin juin 2007 (même démarche) pour faire le point sur l'évolution de l'enfant et envisager la suite à donner à l'aide.

Première évaluation intermédiaire : Le 6 février 2007.

Constats : - Arthur et les adultes qui l'entourent sont installés dans le contrat symbolique, en confiance.

- Arthur trouve dans le cadre rééducatif et la relation avec la rééducatrice les éléments suffisamment sécurisants pour jouer ses difficultés à travers les médiations.
- Le transfert en classe est peu perceptible actuellement.

IX REAJUSTEMENT DU PROJET REEDUCATIF :

● Avec Arthur : Les objectifs restent les mêmes.

A cette étape de l'évolution d'Arthur, on pourra favoriser les processus de symbolisation et la mise en mots des émotions. On utilisera des médiations qui permettent de représenter ses difficultés : dessin, pâte à modeler, marionnettes, « château »…

Le jour et l'heure des séances et les dates d'évaluation ne changent pas.

● Avec l'enseignante : Le relais avec la remplaçante s'est fait dans de bonnes conditions. Celle-ci se montre investie dans le projet pour Arthur.

Rester à sa disposition pour la rencontrer et échanger au sujet d'Arthur (c'est aussi sa demande).

● Avec la famille :

13. Continuer à entretenir la confiance et le lien famille-école.
14. Proposer quelques pistes concernant le projet éducatif global d'Arthur.
15. Rester à la disposition du père et de la belle-mère (notamment au moment du départ du papa prévu début mai 2007).

ARTHUR B.

Grille d'évaluation du processus rééducatif

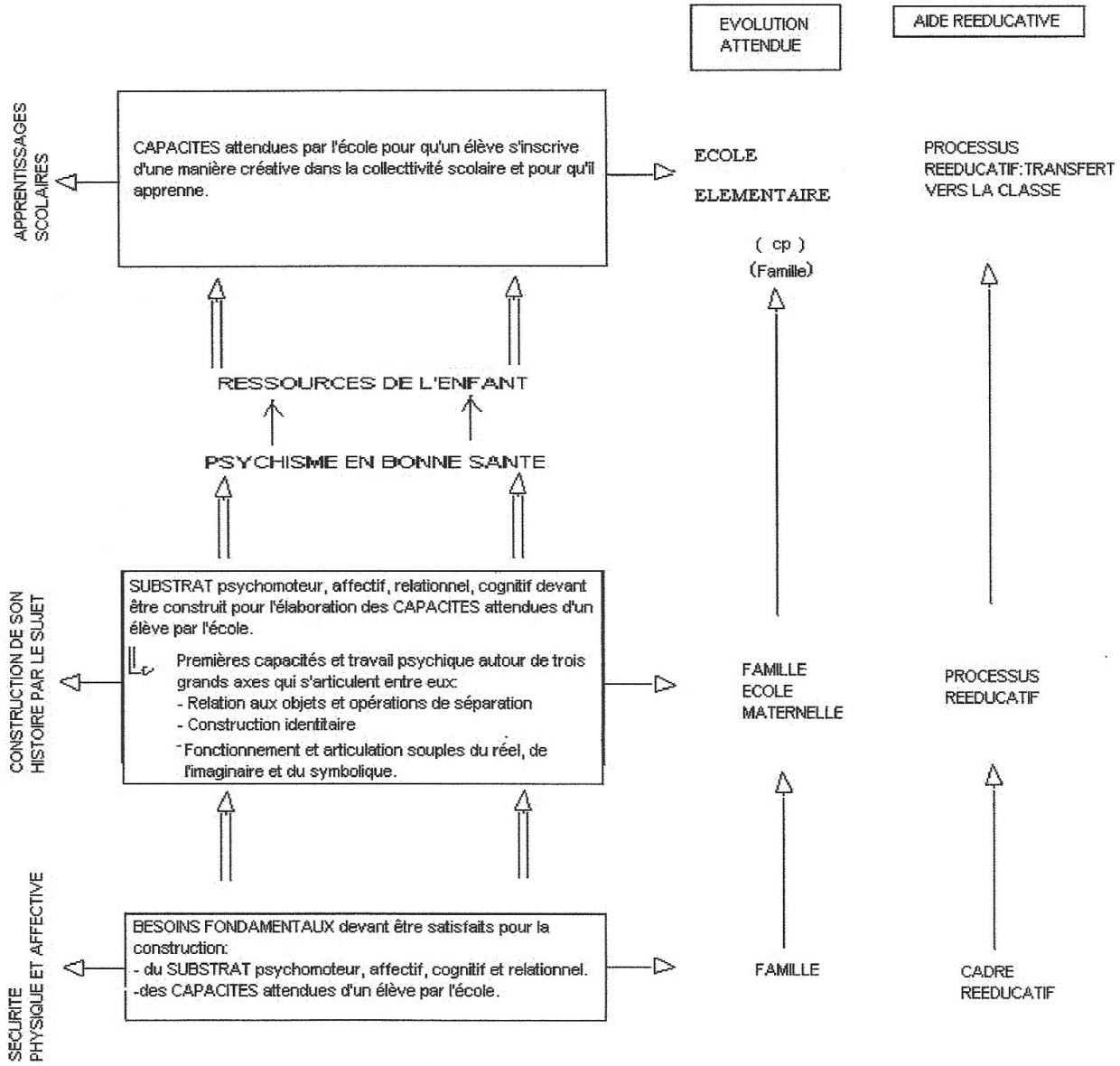
code : --, -, o, +, ++

Individuation, structuration	Initiale	Interm.		finale
Séparation, autonomie, confiance	- -	-		
Différenciation imaginaire/réalité	o	+		
Capacité à jouer, imaginer, symboliser	+	++		
Capacité à exprimer son vécu (aspect narratif, descriptif, et émotionnel)	o	+		
Capacité à se repérer dans le temps	-	+		
Capacité à se repérer dans l'espace	+	+		

Socialisation				
Rapport à la Loi (règles, cadre)	o (respecte)	+ (teste moins l'adulte)		
Recul de l'inhibition ou de l'agressivité (retrait/opposition)	+ (pas opposant)	+ (ds le jeu)		
Capacité à communiquer, à interagir	o	+		
Capacité à négocier, à supporter la frustration	o (angoisse)	+ (+ calme)		
Capacité à respecter l'autre en tant que sujet	o	+		

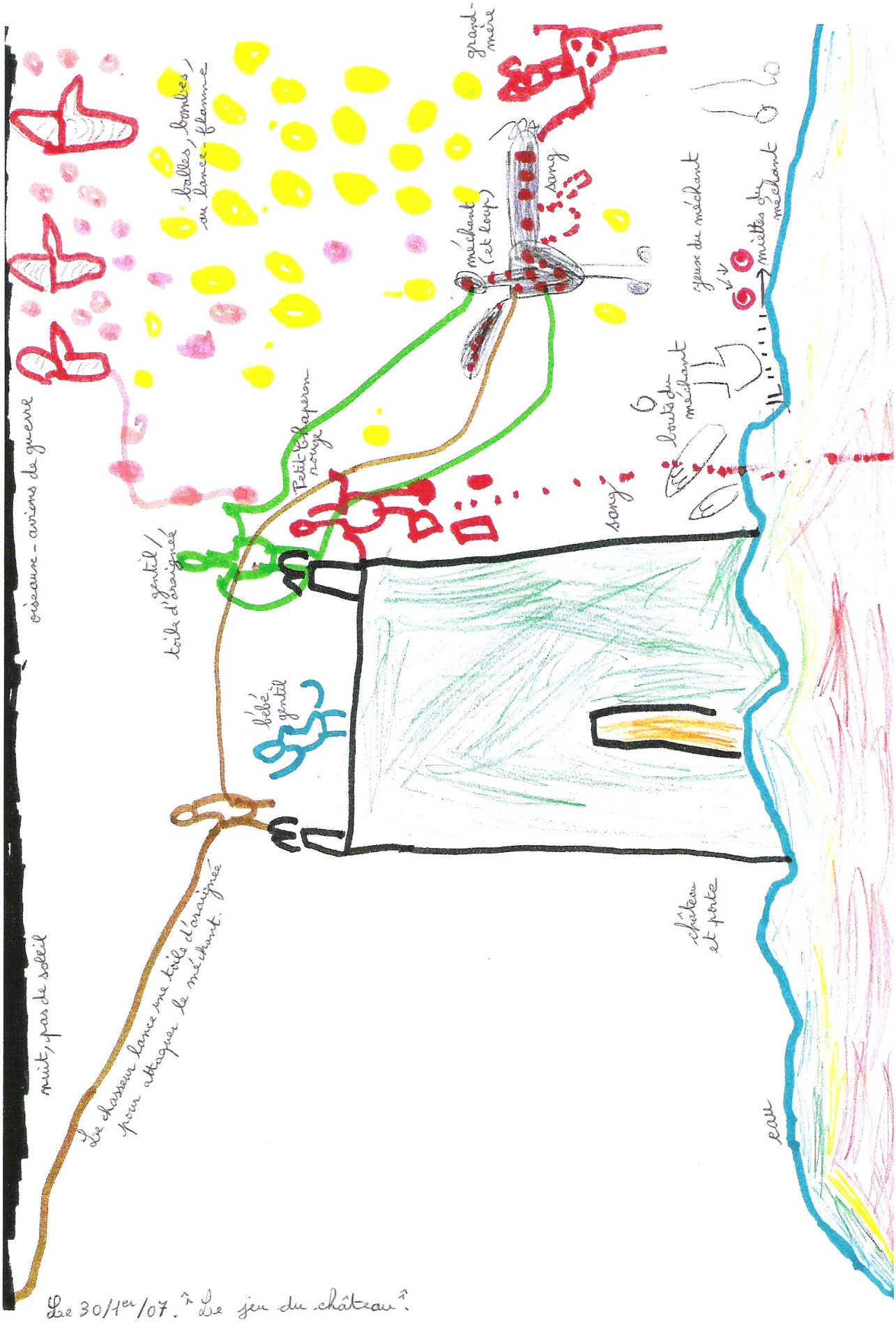
Compétences scolaires				
Restauration de la confiance en ses capacités de réussite scolaire	- -	-		
Investissement dans les activités scolaires	-	o		
Restauration du désir d'apprendre	-	o		
Capacité à symboliser (langage, dessin, écrit)	o	+ +		
Développement de la capacité à se mettre en projet et à mener à terme ce projet	-	+		
Capacité à surmonter les difficultés (recherche de solutions, d'aides…)	- -	o		
Diminution de l'agitation, de l'instabilité	- -	o		
Amélioration de l'attention, de la concentration, de la mémoire	+	++		
	05/12/2006	06/02/2007		

CAPACITES, PREALABLES ET BESOINS FONDAMENTAUX REQUIS PAR L'ECOLE POUR QUE L'ENFANT PUISSE DEVENIR ELEVE-APPRENANT
d'après les recherches de J.Duval-Héraudet "Une difficulté si ordinaire", EAP, 2001.



NB: Les différentes étapes ne sont évidemment pas si cloisonnées et l'évolution attendue n'est pas terminée à la fin du CP.

Il faut par ailleurs envisager l'action des différents partenaires en complémentarité.



Le 30/1er/07. « Le jeu du château ».