

Écrire pour construire

*AIDE RÉÉDUCATIVE
&
IDENTITÉ PROFESSIONNELLE*

*OPTION G
DONATI-SCHMUCK Pascale
ANNÉE SCOLAIRE 2005 / 2006
SESSION 2006*

A madame STRAUSS-RAFFY, directrice de mémoire.

A Danièle OLLIVIER et à Pierre EHRLER, rééducateurs d'accueil.

Aux collègues et aux professeurs d'IUFM.

A mon fils et à mon époux.

Sommaire

Introduction	3
1 Présentation des écrits en rééducation	5
1.1 Qu'est-ce que l'écriture professionnelle en général ?	5
1.2 Quels sont les écrits en rééducation ?	5
2 Les enjeux de l'écriture professionnelle	9
2.1 Développer ses compétences professionnelles grâce à l'écriture	9
2.1.1 L'écriture exigeante	9
2.1.2 L'écriture « tierce »	10
2.1.3 L'écriture formatrice.....	10
2.1.4 L'écriture, pratique solitaire ?.....	11
2.1.5 L'écriture et l'identité professionnelle.....	12
2.1.6 L'écriture qui motive	13
2.2 Comment écrire sur sa pratique ?.....	13
2.3 Conclusion	15
3 Écrire pour construire l'aide rééducative	16
3.1 Pourquoi écrire ; écrire pour quoi ?.....	16
3.1.1 Écrire pour garder à l'esprit les objectifs d'une tâche	16
3.1.2 Écrire pour concevoir et mettre en œuvre le projet rééducatif.....	16
3.1.3 Écrire pour organiser la dynamique des groupes en rééducation.....	19
3.1.4 Écrire pour ajuster d'une séquence à l'autre	20
3.1.5 Écrire pour évaluer le projet rééducatif.....	25
3.1.6 Écrire pour faire le point avec les partenaires.....	26
3.2 Quelle organisation pour les écrits professionnels ?.....	26
3.3 Conclusion.....	26
4 Écrire pour construire son identité professionnelle	27
4.1 Construire son appartenance à une profession	27
4.2 Construire son identité professionnelle singulière.....	27
Conclusion	28
Bibliographie	30
Annexes	31

Introduction

Après avoir exercé en école primaire¹, ces quinze dernières années, il va falloir que je me construisse une identité professionnelle spécialisée en endossant un nouveau rôle, tourné vers la relation d'aide rééducative, sans renier mes précédents acquis. Le processus de questionnement enclenché, les préoccupations concernant mon changement d'orientation professionnelle se sont peu à peu précisées :

L'enseignant spécialisé chargé d'aide rééducative est un professionnel qui « use beaucoup de stylos, après les séances ». Ai-je entendu dire pendant le stage N-1.² De là, a germé la curiosité du débutant : Que va-t-on écrire ? Comment ? Pour qui ? Pourquoi ? Où ? Quelle analyse pour quelle pratique ? J'ai été sensibilisée à l'analyse de pratiques, quand j'ai travaillé comme éducatrice spécialisée et durant ma formation à ce diplôme d'état. Et l'analyse des pratiques du rééducateur, est probablement différente de celle du pédagogue d'une classe « ordinaire ».

J'avais entendu dire de quelques enseignants « Les maîtres G, n'ont pas de préparation à faire ! ». Cela m'a surprise : un professionnel a toujours besoin de réfléchir pour préparer ses interventions. J'ai eu envie d'écrire pour montrer que le rééducateur conçoit ses pratiques, en amont comme en aval.

Dans le référentiel de compétences (BOEN³ spécial n°4 du 26.02.04), il est mentionné que l'enseignant spécialisé : « adopte une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle », il « actualise ses connaissances et développe ses compétences ». Ecrire et réfléchir, me semble donc nécessaire pour répondre à ces attentes...

Mais dans la profession d'enseignant, il y a une certaine réticence à écrire : projets, formulaires, comptes-rendus etc. soulèvent parfois la crainte de mobiliser beaucoup de temps pour en retirer de moindres bénéfices ! Chargée de la direction d'une classe unique, les moments de rédaction collective du projet du RPI⁴ (par exemple) ont été pour ma part riches et satisfaisants, dans les échanges qu'ils exigeaient et dans les bénéfices apportés.

Je suis donc une « partisane » de l'écrit, même si je peine aussi pour rédiger ...

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, je développerai une réflexion sur les questions suivantes :

¹ Niveau grande section, cours préparatoire et cours élémentaire (en cours double ou triple).

² Stage initial à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

³ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

⁴ Regroupement Pédagogique Intercommunal.

- Comment l'écriture permet-elle de développer compétence et efficacité dans la pratique de l'aide rééducative ?
- Comment, la construction progressive d'une méthodologie, visant l'efficacité des productions d'écrits, participerait-elle de la professionnalité du rééducateur ?
- Comment l'élaboration de supports exigeants, comme le mémoire professionnel et les écrits quotidiens y contribuerait-elle ?

Loin d'écrire pour écrire, je voudrais réfléchir au sens et à l'utilité de chacune de mes productions écrites, afin de mieux construire :

- l'aide rééducative d'un élève
- ma nouvelle identité professionnelle.

Pour ce faire :

Tout d'abord, quelques définitions et la présentation des divers écrits en rééducation seront nécessaires.

Ensuite, je m'interrogerai par rapport aux enjeux de l'écriture, dans la pratique professionnelle en général. Cette petite piqûre de rappel me permettra de faire le point, par rapport aux dernières recherches concernant l'acte d'écrire. En repérer les bénéfices, découvrir les compétences développées et interroger des techniques guidera donc le propos de la deuxième partie.

Il conviendra ensuite, de s'intéresser plus précisément aux enjeux et à la méthodologie des écrits pratiques du rééducateur. Ils devraient lui permettre de construire et d'évaluer l'aide rééducative, d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. La pratique mise en œuvre (sur les lieux de stages filés et le poste attribué) permettra cette recherche. Elle me conduira à examiner, quels écrits j'ai utilisés et dans quels buts. J'analyserai la méthodologie employée pour ces écrits et je questionnerai, comment ils m'auront aidée à travailler.

En quatrième partie, je me demanderai également, si mes divers écrits auront été suffisamment pertinents pour construire mon appartenance collective et singulière à ma nouvelle profession.

La conclusion proposera un tour d'horizon du chemin parcouru, ainsi qu'une mise en perspective de nouveaux écrits, pour ma formation continue...

1 Présentation des écrits en rééducation

1.1 Qu'est-ce que l'écriture professionnelle en général ?

Je dirai, c'est écrire dans le cadre de sa pratique ; **écrire** au sens de :

« - Tracer les signes d'un système d'écriture, les assembler pour représenter la parole ou la pensée. - Exprimer sa pensée par l'écriture : composer un ouvrage écrit, écrire son journal »¹

L'**écriture professionnelle** serait la totalité des productions écrites, que le professionnel a besoin d'établir pour sa pratique quotidienne. Je définis l'**écrit** comme un texte, pouvant être relu, qui nécessite généralement un support papier et un outil scripteur. Il peut prendre diverses formes, mais il fait toujours mémoire et « *porte témoignage* » de la pratique professionnelle. « *L'écriture constitue (avec la lecture) un moyen de correspondre dans l'espace et dans le temps* »²

L'**écriture** est aussi « *une manière, un art de s'exprimer* »³, elle peut recourir à une « *technique* » pour se parfaire. Quand je parle d'**enjeu** de l'écriture professionnelle, au sens de « *Ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise* »⁴, je suppose que le praticien y gagne en professionnalisme...

1.2 Quels sont les écrits en rééducation ?

Les écrits dont je parle, sont ceux que le rééducateur produit lui-même. Vous trouverez dans les tableaux qui suivent, ceux que j'ai élaborés depuis le début de ma formation ou ceux dont j'ai eu connaissance. Cette liste n'est pas exhaustive. Je n'ai pas mentionné, par exemple, les écrits liés aux projets de prévention primaire.

L'analyse des tableaux, révèle **trois grands types d'écrits** :

1. des écrits obligatoires (définis par le BOEN) donc officiels.
2. des écrits jugés nécessaires au fonctionnement de sa pratique.
3. des écrits publics (publiés ou communiqués à d'autres personnes)

Dans ce mémoire, je m'attacherai essentiellement à la présentation et à l'analyse des **principaux écrits personnels** (des écrits jugés nécessaires et quelques écrits obligatoires) constitutifs de l'aide rééducative. Il s'agira : de fiches guides, de bilans (initial, intermédiaire, final), de notes d'entretiens, de projets, de contrat, de récits de séquences, **élaborés par mes soins et qui permettent de réfléchir, préparer, d'organiser, d'évaluer, d'ajuster, d'enrichir**, ma pratique quotidienne de rééducatrice à l'école. Ces écrits figureront en annexes. Dans les tableaux récapitulatifs ci-dessous, ils seront précédés d'un astérisque.

¹ Petit Larousse en couleur 1991, p.361.

² LAFFONT Robert *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* PUF, 2001, p.332.

³ Petit Larousse en couleur 1991, p.361.

⁴ Ibid.p.382.

PRÉSENTATION DES ÉCRITS D'UNE RÉÉDUCATRICE (1/3)

NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
SE FAIRE CONNAITRE			
Le réseau d'aide écrit public	<u>faire connaître</u> l'équipe Rased ¹ et ses missions <u>retrouver</u> les coordonnées en cas de besoin	aux <u>enseignants</u>	communiqué affiche dépliant
L'aide rééducative écrit public	<u>faire connaître</u> la rééducatrice et ses missions <u>retrouver</u> ses coordonnées en cas de besoin	aux <u>enseignants</u>	communiqué dépliant distribué lors de rencontres
Information aux familles écrit public	<u>faire connaître</u> la psychologue et la rééducatrice <u>retrouver</u> leurs coordonnées en cas de besoin	aux <u>parents</u> aux familles	communiqué affiche présente (affichage parents) dans chaque école
LES FORMULAIRES			
Suivi des élèves en difficulté en conseil de cycle écrit nécessaire	<u>faire mémoire</u> des décisions prises concernant l'aide aux élèves en difficulté d'une école, <u>constater</u> les évolutions <u>assurer</u> le suivi <u>discuter</u> en synthèse Rased et en synthèse enseignants	notes (support pour la prochaine réunion entre les enseignants et les membres du Rased présents) à chaque rencontre trimestrielle pour le <u>rééducateur</u> ou <u>ses pairs</u>	écrit descriptif : formulaire de compte-rendu 1 fiche de suivi annuel par enfant
Demande d'aide spécialisée pour un enfant en difficulté scolaire écrit officiel	<u>aider</u> les enseignants à formuler une demande d'aide, en indiquant les difficultés, mais aussi les réussites d'un enfant <u>disposer</u> d'un écrit en synthèse Rased, pour pouvoir faire une première estimation du type d'aide à proposer	feuille <u>créée</u> par l'équipe du Rased à <u>compléter</u> par les <u>enseignants</u> (lorsque le soutien en classe ne suffit plus) elle est remise à un membre du Rased ou envoyée	formulaire à compléter présent dans les écoles
Autorisation pour les observations préalables écrit officiel	<u>informer et obtenir l'accord</u> des familles, pour faire un bilan rééducatif avec un enfant	aux <u>parents</u> (représentants légaux)	lettre formulaire au nom de la rééducatrice
Demande de rendez-vous avec un parent écrit nécessaire	<u>communiquer</u> avec les familles et <u>organiser</u> au mieux les différents rendez-vous à prendre	aux <u>parents</u> (représentants légaux)	lettre formulaire au nom de la rééducatrice
Autorisation pour commencer une rééducation accord officiel	<u>obtenir l'accord</u> des parents après un entretien où l'on explique le travail rééducatif qui, pour être efficace, requiert une adhésion au projet	aux <u>parents</u> (représentants légaux)	formulaire

¹ Réseau d'Aide aux Élèves en Difficulté

PRÉSENTATION DES ÉCRITS D'UNE RÉÉDUCATRICE (2/3)

NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
LES TABLEAUX			
liste récapitulative des élèves à rencontrer, à aider écrit nécessaire	<u>retrouver</u> rapidement le nom d'élèves, le nombre de rencontres avec l'enfant <u>organiser</u> mon travail d'observation et de suivi	notes <u>personnelles</u> qui peuvent aussi servir à répondre rapidement aux questions des enseignants surtout au premier trimestre	écrit descriptif tableau synthétique
emploi du temps écrit officiel et nécessaire	<u>faire connaître</u> à l'équipe ses présences dans les différentes écoles <u>organiser</u> son travail	notes <u>personnelles</u> <u>généralités</u> pour les membres de l' <u>équipe Rased</u>	écrit descriptif tableau synthétique
NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
LES ÉCRITS PERSONNELS CONSTITUTIFS de L'AIDE RÉÉDUCATIVE			
*Guide pour l'entretien avec les parents écrit nécessaire	garder à l'esprit les <u>objectifs</u> de cet entretien et les <u>attitudes</u> du <u>rééducateur</u> (se donner des garde-fous et des repères)	notes <u>personnelles</u>	écrit argumentatif fiche guide
*Guide pour les séquences préalables écrit nécessaire	garder à l'esprit les <u>objectifs</u> de ces séquences et les <u>attitudes</u> du <u>rééducateur</u>	notes <u>personnelles</u>	écrit argumentatif fiche guide
*Guide pour les projets de groupe écrit nécessaire	<u>définir</u> les objectifs et des médiations appropriées selon des critères communs	notes <u>personnelles</u>	écrit argumentatif fiche guide
*Guide pour la pratique psychomotrice éducative et préventive écrit nécessaire	<u>comprendre</u> et se <u>souvenir</u> des objectifs et du déroulement du travail avec cette médiation	notes <u>personnelles</u> pouvant servir à des pairs	tableau synthétique fiche guide
*Bilan des observations initiales écrit nécessaire	<u>faire mémoire</u> des observations pour pouvoir élaborer le projet rééducatif <u>connaître</u> les attitudes de l'élève face à la tâche <u>évaluer</u> certaines aptitudes en aide individuelle <u>évaluer</u> la pertinence de la prise en charge (E ou G)	notes <u>personnelles</u> qui pourront servir de support à une <u>communication orale</u> en <u>Rased</u> ou aux <u>enseignants</u>	grilles à compléter
Notes d'entretien avec un parent ou un enseignant écrit nécessaire	<u>faire mémoire</u> pour préparer le projet rééducatif	notes <u>personnelles</u>	écrit synthétique feuille

PRÉSENTATION DES ÉCRITS D'UNE RÉÉDUCATRICE (3/3)

NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
LES ÉCRITS PERSONNELS CONSTITUTIFS de L'AIDE RÉÉDUCATIVE (suite)			
*Projet individuel d'aide spécialisée écrit officiel	<u>définir</u> précisément les <u>objectifs</u> , la <u>mise en œuvre</u> , les éléments du contrat dans le cadre de la classe et dans le cadre de la rééducation, outil pour <u>évaluer</u> l'aide	signé par la <u>rééducatrice</u> l' <u>enseignant</u> et le <u>directeur</u> (les parents sont informés oralement du projet mais ils peuvent demander à le lire)	formulaire projet complété par la rééducatrice et l'enseignant
*Contrat entre le rééducateur et l'enfant accord officiel	<u>expliquer</u> à l'enfant le projet rééducatif et <u>solliciter</u> son adhésion	<u>l'enfant</u> (si le contrat est fait par écrit, il est signé par l'enfant et la rééducatrice)	formulaire contrat présentation <u>ludique</u> ou contrat oral soutenu par un écrit
*Récits des séquences rééducatives écrit nécessaire	<u>base de données</u> pour : <u>analyser</u> et <u>ajuster</u> le travail d'une séance à l'autre, <u>évaluer</u> (toutes les cinq séances) et <u>réajuster</u> le travail	notes <u>personnelles</u>	écrit descriptif et analytique feuille (une par groupe)
*Évaluations périodiques de l'aide rééducatrice écrit nécessaire	<u>repérer les évolutions</u> (progrès ou stagnation) des enfants afin <u>d'ajuster</u> ou <u>d'arrêter</u> le suivi	notes <u>personnelles</u> qui pourront servir de support à une <u>communication orale en Rased</u> ou aux <u>enseignants</u>	grilles datées et individuelles (bilan intermédiaire, bilan final)
NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
LES ÉCRITS D'ÉQUIPE			
Compte-rendu de synthèse Rased écrit officiel	<u>fait mémoire</u> des décisions collégiales concernant l'aide à apporter <u>faire le point</u> régulièrement, pour ajuster les suivis, si nécessaires	toute <u>l'équipe Rased</u>	écrit descriptif compte-rendu feuilles (classeur collectif aux membres Rased)
Projet annuel du Rased et du rééducateur écrit officiel	<u>définir</u> les besoins, les objectifs, les priorités et les démarches, de l'équipe Rased pour son secteur d'intervention	toutes les <u>équipes pédagogiques</u> des écoles du secteur d'intervention et à <u>l'inspecteur de l'éducation nationale</u>	écrit argumentatif sur dossier
Évaluation annuelle du travail du Rased et du rééducateur écrit officiel	<u>communiquer</u> une analyse et une évaluation des aides du Rased et du rééducateur réalisées sur une année	<u>l'inspecteur de l'éducation nationale</u>	rapport statistique et analytique
NOM ET TYPE	FONCTION	ADRESSAGE	SUPPORT
LES ÉCRITS DE FORMATION PERSONNELLE			
*Mémoire professionnel écrit officiel	<u>former le stagiaire</u> <u>autoanalyser</u> et <u>autoévaluer</u> les nouveaux savoirs et savoirs-faire de stagiaire <u>évaluer un stagiaire</u>	travail <u>personnel</u> et pour la <u>commission d'évaluation</u> du CAPA-SH pouvant servir à des <u>pairs</u>	dossier de 30 pages théorique et pratique selon une problématique définie

2 Les enjeux de l'écriture professionnelle

Cette partie théorique, concerne la plupart des professions « sociales » qui se servent d'écrits pour penser et pour communiquer. Je voudrai montrer les différents visages de l'écriture, découverts auprès d'auteurs qui se sont intéressés à la question. Quels sont leurs arguments en faveur de l'écriture professionnelle ?

2.1 Développer ses compétences professionnelles grâce à l'écriture¹

2.1.1 L'écriture exigeante

Concerne les fiches guides, les bilans, les récits de pratique et le mémoire.

Écrire c'est braver des risques : l'inconnu et le jugement des autres.

« Sénèque le disait déjà : " Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous n'osons pas. C'est parce que nous n'osons pas qu'écrire est difficile... " »²

Écrire, c'est une démarche individuelle mais elle s'adresse à un lecteur. Il nous faut donc assumer la solitude de cet acte et la responsabilité de notre trace écrite. Personne ne peut lire dans nos pensées. Ecrire, c'est donc dévoiler une part de soi. L'écrit lu ou communiqué ne nous appartient plus. En effet, le lecteur va avoir la liberté d'y projeter ce qu'il veut, de l'interpréter à sa manière (qui n'est pas forcément la nôtre). Cela nécessite donc d'accepter cette dépossession, d'assumer la perte. Un écrit doit être authentique, sous peine de ne pas être crédible. Certes, il ne faut pas leurrer le lecteur, mais lui : sera-t-il bienveillant ?

- Les qualités personnelles et professionnelles développées sont donc : le courage, la responsabilité, l'authenticité, le discernement (penser à l'adressage de nos écrits).

Écrire c'est assumer la subjectivité de nos écrits.

Philippe Meirieu³ nous explique que les sciences exactes ont fait leur deuil par rapport à la possibilité de rendre un écrit totalement objectif. Pour écrire, nous sommes contraints à faire des choix (conscients ou inconscients) car nous sommes limités par le temps et l'espace. Le récit reconstitué à travers le prisme de la personnalité du praticien, révèle donc son implication.

« Un professionnel éprouve des sentiments mais s'engage à les réfléchir ; cela revient à les parler et parfois les écrire. Les avouer, c'est faire place à l'autre et accepter d'être atteint par lui ; les écrire, c'est oser dire « je » et prendre sa place dans l'action. »⁴

- Les bilans, les comptes-rendus de pratique nous permettent de mesurer les éléments psychologiques, provenant de la qualité de communication et de l'effet de la relation.
- Mieux se connaître permet aussi de se décentrer pour mieux connaître l'autre, rencontré dans son travail et construire avec lui.

¹ Les « ➤ » indiquent les compétences repérées.

² ANDRÉ Alain, « Faut-il écrire pour penser ? », in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Actes de l'Université d'été CRAP, Cahiers Pédagogiques, 1993. Conférence 1, p.101.

³ MEIRIEU Philippe, « Écriture et recherche », in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, opus cité, p.113.

⁴ CIFALI Mireille, « Clinique et écriture », in *Raisons éducatives, Le Pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p.2.

2.1.2 L'écriture « tierce »

Concerne les bilans, les notes d'entretiens, les récits de pratique, le mémoire.

« Lorsqu'on relit son propre texte, on s'en détache si bien qu'on ressent l'impression qu'il nous devient étranger, il ne nous appartient plus : c'est la mise à distance. »¹

L'écriture pourrait alors représenter un élément tiers qui s'introduit dans notre face à face, avec les situations de travail. Écrire provoque la prise de conscience, la dédramatisation, le recul (au niveau de l'espace, du temps, des personnes) qui permet de changer son regard et d'avancer dans son travail. C'est un garde-fou pour ne pas « ronronner » ou s'enfermer dans une situation répétitive.

Un professionnel, conscient de son implication affective, sera donc en mesure :

- d'analyser sa subjectivité pour la mettre à distance dans l'après-coup.
- Il pourra ainsi faire évoluer certains de ses comportements, ajuster ses réponses, évaluer son action et déterminer les suites à donner.

2.1.3 L'écriture formatrice

Concerne les bilans, les notes d'entretiens, les récits de pratique, le mémoire.

Écrire pour découvrir

D'après Alain André, écrire c'est « mener l'enquête ». Philippe Meirieu évoque l'écrit comme « *parole qui explore, parole qui est curieuse.* »² Grâce à cette mémoire écrite, il est possible de former des recoupements, des associations, de mettre à jour différences ou ressemblances, de sortir de la logique d'un juste ou d'un faux.

- Pouvoir établir ces liens à travers les différents écrits sur sa pratique, fait jaillir du sens : nos hypothèses se construisent peu à peu, au fil des mots. De nouvelles idées germent. Cette démarche écrite autorise l'évolution ou l'innovation dans nos pratiques.

C'est à la fois un changement de croyance et d'habitude. *« Par l'écriture on se réapproprie le passé, on l'ouvre, ce qui laisse la possibilité d'un futur différent. »³*

Écrire pour penser sa pratique au second degré

« L'écriture s'avère être un élément essentiel non seulement de la transmission d'une connaissance mais aussi de sa construction. »⁴ L'écriture professionnelle mobilise la pensée personnelle pour réfléchir à sa pratique. Certes, sans écrire nous pensons déjà nos actions, mais la production écrite fait repenser l'action.

- Elle provoque à mon sens, une pensée plus claire, plus élaborée, plus riche.

Ce qui m'inviterait à qualifier l'écriture d'outil « métapratique », permettant la gestion et la transformation des pratiques (le regard et la position changent).

¹ CIFALI Mireille, Écriture des récits, opus cité, p.3.

² MEIRIEU Philippe, opus cité, p.121.

³ CIFALI Mireille, Écriture des récits, opus cité, p.1.

⁴ CIFALI Mireille, « Clinique et écriture », opus cité, p.6.

Grâce à l'observation et à la réflexion quotidiennement mises en jeu :

- Le praticien devient attentif, curieux, plus soucieux de certains détails.
- Il développe également sa persévérance, sa qualité de réflexion.

Il faut relire, corriger, réécrire pour préciser ou éclaircir sa pensée, réorganiser, croiser les écrits, chercher la cohérence entre hier et aujourd'hui, laisser décanter... pour comprendre.

2.1.4 L'écriture, pratique solitaire ?

Concerne les bilans, les projets, les contrats, les comptes-rendus de pratique, le mémoire.

L'écriture professionnelle est une pratique généralement individuelle, mais destinée à être partagée avec d'autres. Paradoxalement, elle nous permet donc de quitter notre isolement. Toute écriture appelle un lecteur. Elle est donc à la fois solitaire et éminemment du côté de l'altérité.

L'écriture au service du travail d'équipe

L'écrit est un excellent support pour le travail en groupe. Lorsque l'on se contente de parler, en réunion par exemple, combien de fois la réflexion s'enlise, dévie, déborde ? On en ressort insatisfait, avec l'impression que l'on n'a pas avancé. Venir avec un écrit en réunion ou en rencontre, veut dire que l'on a déjà réfléchi. Ecrire seul permet de se préparer à l'écriture collective. Il sera alors possible de présenter aux autres un message clair. Celui-ci sera enrichi en même temps, qu'il viendra enrichir et satisfaire la réflexion collective.

- La production écrite accroît la cohésion d'un groupe.

Le travail d'un groupe autour des écrits (individuels ou collectifs) fait surgir une meilleure compréhension et une évolution de nos pratiques, par la multiplicité de regards et de questionnements. Quelqu'un disait que l'on est plus intelligent, à plusieurs ! Grâce à l'écrit : on peut définir d'où l'on part, vers où l'on veut aller et quelles sont les méthodes requises. La trace écrite permet de contrôler à tout moment l'adéquation des projets.

- Cet outil exigeant assure au groupe un fonctionnement efficace et fructueux.

L'écriture analysée dans le cadre du groupe de parole

Certains professionnels se constituent parfois en groupes de parole, par affinités. Leurs contributions individuelles sont lues et discutées, afin de ne pas être seul à réfléchir sur sa pratique au quotidien et à rechercher des solutions. Mais il faut la présence d'un professionnel de la pratique des groupes, qui ait une position d'extériorité et qui puisse faire tiers, pour les participants. Un psychologue ou un psychanalyste peut assurer cette supervision des pratiques.

Divers courants et travaux de recherche ont développé l'écriture comme outil de médiation des pratiques professionnelles : « Le mouvement des histoires de vies et en particulier les expériences originales de Jeanne Moll, les travaux de la revue Education Permanente, ceux des groupes « Balint », le courant de la pédagogie institutionnelle, la réflexion des ateliers d'écriture des pratiques d'Aleph Ecriture, et les écrits de Mireille Cifali...»¹

¹ STRAUSS-RAFFY Carmen, *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.61 et cf. p.61-71.

On peut qualifier ces groupes de « groupes de contrôle » car ils vont plus loin que le travail d'équipe. Ils garantissent une sécurité à laquelle chacun s'engage : « Tout ce que vous allez dire, ne pourra pas être retourné contre vous. » Les règles sont : le respect, la confidentialité, la solidarité, le non jugement et la non conflictualité. Dans ce climat de confiance, la sincérité permet d'exprimer les réussites comme les difficultés. Nous avons expérimenté un dispositif de ce type (GEASE¹) pendant notre formation à l'IUFM.

➤ Ces groupes sont source de connaissance et ils assurent un soutien psychique.

« Parler métabolise l'angoisse afin qu'elle ne reste pas enkystée dans le corps. On s'aperçoit qu'on peut devenir intelligent dans les situations les plus difficiles. En devenant intelligent et créateur, on supporte les épreuves. »²

L'étude de cas ou la monographie utilisée dans les pédagogies institutionnelles

Les échanges en groupe se font souvent en trois grandes étapes : la prise de connaissance du cas concret ; l'inventaire des éléments de la situation problème et l'exploration de solutions possibles.

« L'écriture monographique est un travail difficile, long, exigeant, mais dont on tire les bénéfices. La place change, le regard change et on découvre des choses qu'on n'aurait jamais soupçonnées. »³

2.1.5 L'écriture et l'identité professionnelle

Mireille Cifali affirme que la conception du récit du praticien, renvoie à sa conception du métier. J'aimerais ajouter que l'engagement du praticien dans le récit, traduit aussi son engagement dans la profession ! De plus, les écrits pratiques valorisent et légitiment une profession :

« Écrivez sur votre pratique, ou ne protestez plus lorsqu'elle n'est pas reconnue : vous êtes le principal acteur de cette non reconnaissance. »⁴

Écrire pour ses pairs

Partager l'écriture d'un récit de pratique (en la publiant dans une revue ou dans un ouvrage) est un moyen de s'inscrire dans une identité professionnelle collective. On désire communiquer, c'est à dire transmettre « la flamme » : l'expérience retirée, nos ressentis, notre motivation. On espère que le lecteur va adhérer à notre témoignage. Le texte pourra alors alimenter la mémoire collective de la profession. *« L'acte d'écrire est de prétendre (provoquer chez vous un désir de lire). »⁵* Les rééducateurs se sont organisés en fédération nationale des associations de rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN). Elle se donne pour objet : la

¹ Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives

² CIFALI Mireille, « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », in *Technologies et approches nouvelles en formation, Éducation permanente* n°127, 1996-2, p.189.

³ CEPI, « L'écriture dans les groupes CEPI », in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, opus cité, p.154.

⁴ ANDRÉ Alain, opus cité, p. 101.

⁵ CATY-LESLÉ Roxane et ZAKARTHCHOUK Jean-Michel, « Écrire sur ses pratiques » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, opus cité, Atelier 2, p.48.

recherche, la formation, l'innovation et l'information à travers des publications (la revue « Envie d'Ecole » et « L'ERRE »), des rencontres de formation continue et un congrès annuel.

Les écrits personnels communiqués, comme le mémoire ou les récits de pratiques témoignent de notre apprentissage et de notre expérience. Écrire (non seulement pour soi) mais aussi pour ses pairs rend la démarche plus exigeante et aussi plus motivante, de par son aspect coopératif.

- Oser partager ce qui fait sens pour nous, pourrait faire avancer la recherche collective en même temps qu'elle nous transforme.

Lire les écrits des autres

La lecture des écrits de collègues permet aussi de rompre avec la solitude, car on se reconnaît souvent dans une expérience, une difficulté, un projet. On trouve aussi des points communs dans les expériences, ainsi que d'autres interprétations et d'autres réponses.

- La lecture des écrits de collègues construit aussi le sentiment d'appartenance à une profession et provoque une ouverture d'esprit.
- Ces écrits enrichissent la connaissance théorique et pratique du métier.

Même si tous les récits ne font pas encore sens pour un débutant, cette imprégnation lui permet de commencer sa pratique. Au fur et à mesure de son expérience, il fera référence à ces écrits et il ira les relire.

2.1.6 L'écriture qui motive

Concerne les fiches guides, les bilans, les notes d'entretiens, les projets, les contrats, les récits de pratique, le mémoire, les fiches de lectures.

Toute écriture qui fait « avancer » dans sa pratique professionnelle procure une satisfaction qui suscite l'énergie : spirale positive.

- L'investissement dans l'écriture développe la motivation qui renforce l'investissement professionnel.

2.2 Comment écrire sur sa pratique ?

Concerne les fiches guides, les bilans, les récits de pratique et le mémoire.

Y a-t-il une méthode ?

Il faut se demander pour qui l'on écrit, car le choix du contenu et la méthode diffèrent, selon le type de lecteur ou d'interlocuteur. Il faut savoir se mettre à sa portée.

« *La méthode, c'est le chemin quand on l'a parcouru.* »¹ « *En somme, pour écrire, on a besoin de se fabriquer peu à peu une culture de ce bricolage inventif qu'est l'écriture.* »² Nous pourrions donc parler d'autoformation à l'écriture des pratiques. Elle commence lors de la rédaction du mémoire professionnel. Nous bénéficions de guides avisés, mais c'est à nous de faire le chemin.

¹ CIFALI Mireille, « Clinique et écriture », opus cité, p.5.

² ANDRÉ Alain, opus cité, p.100.

Roxane Caty-Leslé et Jean-Michel Zakarthchouk proposent des opérations clés dans la rédaction d'un écrit.

- S'entraîner : écrire régulièrement, analyser
- Planifier : définir les objectifs, les motivations, les questions (pour qui, pour quoi, avec quels moyens), le type de texte, la forme (schéma, trame, fiche guide...)
- Rédiger et réviser : écrire le texte en tenant compte de certains critères de lisibilité.

Ces opérations clés sont « *en interaction permanente.* »¹

J'ai élaboré un tableau synthétique, intitulé « **Critères de lisibilité d'un texte**² » afin de choisir les outils adéquats et de retenir quelques astuces. François Richaudeau³ y préconise par exemple, l'usage de mots comme : « que, dont, où » véritables « *poteaux indicateurs* » du cheminement de la pensée, qui favorisent la compréhension, la mémorisation et qui facilitent l'anticipation.

« *Trouver l'environnement de son écriture est l'un des premiers gestes pour s'engager dans l'aventure du récit.* »⁴ Pour réfléchir à mes stratégies d'écriture, j'ai complété une grille proposée dans la revue « *Ecrire : un enjeu pour les enseignants* »⁵ d'après Philippe Meirieu. (La stratégie varie aussi en fonction du type d'écrit.)

Mes stratégies d'écriture

- Longtemps avant** : 1) Je me demande dans quel but j'écris. 2) Je lis, je m'imprègne. J'observe des événements en rapport avec le sujet. Je pense à ce que je vais écrire. 3) J'écris des phrases mentalement.
- Avant** : 1) J'installe mon ordinateur, ma montre. Je règle la lumière. 2) Je pense à l'objectif. 3) Je construis un plan. 4) Je l'écris.
- Pendant** : 1) Je suis un plan. 2) J'écris d'un jet, une partie. 3) C'est un effort mais je suis investie par le message que je veux transmettre.
- Tout de suite après** : 1) Je relis en me mettant dans la peau du lecteur et en mesurant si j'ai atteint les objectifs. 2) Je relis tout haut. 3) Je corrige avec méthode la cohérence, le style et l'orthographe.
- Longtemps après** : 1) Je fais relire par quelqu'un. Je corrige. 2) Je suis contente.

Dans le **récit de pratique**, il ne faudra pas oublier que la réussite d'une action n'est pas individuelle. C'est toujours l'aboutissement de tout un dispositif comprenant : les personnes (sans oublier les enfants !) et leur investissement, le projet, les innovations, l'aspect matériel. Philippe Meirieu nous conseille de tenir compte de l'autre, mais de ne pas interpréter la parole et les actes de l'autre. L'interprétation serait une « *parole terroriste* ». ⁶ Il nous dit aussi, en faisant référence au philosophe Gaston Bachelard :

¹ CATY-LESLÉ Roxane et ZAKARTHCHOUK Jean-Michel, opus cité, p.33.

² Voir annexe A, *Critères de lisibilité d'un texte*, p. 32.

³ RICHAUDEAU François, « L'écrit efficace », in *Ecrire un enjeu pour les enseignants*, opus cité, p.137.

⁴ CIFALI Mireille, « Des pratiques en récit », opus cité, p.2.

⁵ CATY-LESLÉ Roxane et ZAKARTHCHOUK Jean-Michel, opus cité, p.46.

⁶ MEIRIEU Philippe, opus cité, p. 120.

« Ne posez jamais la question « pourquoi » à personne. Posez-lui les questions du « comment » autant que vous voudrez, mais le « pourquoi » est une question qui, alors qu'elle paraît, au premier abord, faire jaillir le sens, le paralyse. »¹ J'y reconnais la référence, à la technique de l'entretien d'explicitation, abordé à l'IUFM.

Comment évaluer si un écrit est efficace ?

L'écrit est efficace, s'il est compréhensible, s'il atteint le but fixé et s'il nourrit les motivations.

François Richaudeau affirme : « [...] je ne crois pas qu'on y arrivera un jour, qu'on puisse mesurer mathématiquement l'efficacité d'un texte. Je crois qu'il existe des formules, qu'il existe des tableaux, qu'il existe des trucs ... »²

Philippe Meirieu suggère une technique, pour vérifier si notre texte est équilibré. Il conseille de surligner en trois couleurs différentes : la pensée de celui qui écrit ; les références et les étayages théoriques ; les exemples et les illustrations pratiques. Cela permet de revoir le dosage des trois, si cela s'avère nécessaire.

Malgré la mise en place écrite, du projet et de son ajustement, l'adhésion de l'autre limite nos actions. Il restera toujours de l'imprévisible dans nos pratiques, car il est difficile d'analyser pendant l'activité. Il faudra donc recourir à de nouvelles qualités :

➤ l'intuition et l'adaptation dans le feu de l'action.

2.3 Conclusion

J'ai découvert des auteurs passionnés par l'écriture professionnelle, au travers des lectures, des recherches et de la rédaction, de cette première partie. Nous pourrions maintenant concevoir, à la lumière de leurs écrits : « *L'écriture comme outil de médiation de la réalité professionnelle.* »³ C'est un outil critique et un outil démocratique (une feuille de papier et un stylo sont à la portée de tous).

Voyons à présent comment l'écriture permet de mieux penser sa pratique et ce que ma propre expérience d'écriture va mettre à jour...

¹ Ibid., p124.

² RICHAUDEAU François, opus cité, p.135.

³ IMBERT AM, « Étude de cas concrets », Atelier 3, opus cité, p.54.

3 Écrire pour construire l'aide rééducative

3.1 Pourquoi écrire ; écrire pour quoi ?

3.1.1 Écrire pour garder à l'esprit les objectifs d'une tâche

J'ai conçu des fiches guide, comme outils pour me repérer dans mon travail. Ces écrits sont réalisés au moyen de notes d'observation du stage filé, du cours d'IUFM, de lectures (ouvrages, revues, mémoires). La rédaction de **fiches guide**¹ m'a amenée à faire mes propres choix d'action professionnelle. Le contenu des premières fiches répond à des questions de débutant : « Comment réaliser les séances préalables ? », « Comment réaliser le premier entretien avec les parents ? » « Les projets de groupe » etc.

D'autres fiches viendront s'ajouter à celles présentées dans le mémoire au fur et à mesure des besoins, des questions. Ces données peuvent être relues avant, pendant et après l'action. Les fiches me permettent de préparer et d'évaluer. Elles ne sont pas parfaites, elles sont le reflet de mon cheminement. Elles gagneront donc à être réajustées, au fil des années d'expériences.

3.1.2 Écrire pour concevoir et mettre en œuvre le projet rééducatif

C'est en compagnie de trois enfants : Melissa, Lucas et Clément, que nous allons découvrir les écrits constitutifs d'une rééducation (dans un souci de confidentialité, les prénoms ont été changés). Ils sont au cours préparatoire d'une école située en Z.E.P², cela se passe sur le lieu de mon stage filé.

Présentation du groupe que j'ai accompagné en séances d'aide rééducative

Les demandes d'aide

(La concertation, entre les membres du Rased et l'enseignante, a déterminé le choix de l'aide.)

Melissa : La demande d'aide nous apprend que c'est une « petite fille timide, réservée mais qui peut dire qu'elle ne veut pas travailler. Par moment, elle refuse d'entrer dans la lecture et ne fait que ce qu'elle aime. » La maîtresse trouve que Melissa manque de maturité et qu'elle a beaucoup besoin de jouer. L'enseignante demande que cette enfant « arrive à grandir ».

Lucas : « C'est un enfant qui a des problèmes à tous les niveaux. Il n'écrit pas son nom, a du mal en graphisme, ne comprend pas les consignes, ne réinvestit pas, a des problèmes de repérage dans le temps. Il est suivi en orthophonie. Son intégration semble être bonne avec les copains. » La maîtresse souhaite qu'il prenne confiance en lui et qu'il devienne autonome.

Clément : « Il a été maintenu au CP. C'est un élève indiscipliné, faible qui manque de soin. En lecture, il a peu d'acquisitions. Il semble avoir compris la syllabation. L'an dernier, le suivi en orthophonie a été interrompu. Il ne tient pas assis deux minutes. » Il est suivi en rééducation depuis la grande section. La maîtresse demande qu'il se socialise. L'équipe propose de continuer la rééducation (avec la nouvelle rééducatrice) et envisage l'intervention de la psychologue scolaire.

¹ Voir annexes B, C, D, E, F ; *Fiches guide*, pages 33 à 39

² Zone d'Education Prioritaire

Écrire pendant les séquences d'observations initiales

J'ai réalisé ma propre **grille**¹ d'observation, dans laquelle j'ai consigné mes notes, durant les trois premières séquences. Cette observation en situation particulière, constitue une partie du « **bilan initial** »² de l'aide rééducative. Complétée par les entretiens avec l'enseignant et les parents, elle permet d'analyser et de poser une hypothèse concernant les difficultés de l'enfant. Celle-ci détermine les objectifs de l'aide proposée.

RÉSUMÉ DES ÉLÉMENTS PRÉALABLES A LA RÉDACTION DES PROJETS D'AIDE

	Hypothèses	Objectifs
Melissa	C'est une enfant qui se sent petite. Elle ne se sent peut-être pas capable de réussir.	Oser prendre sa place, par rapport à ses camarades et à l'adulte. Entrer dans les exigences du travail scolaire.
Lucas	Problème de confiance en lui. Manque de repères. Retard de maturation. Enfant préoccupé.	Développer l'autonomie, qu'il se sente capable de réussir seul, de faire des choix. Améliorer l'attention et la concentration. Arriver à structurer la parole. Persévérer dans le travail.
Clément	Il n'entre dans aucune contrainte scolaire, il n'entre pas dans le désir des autres car il veut tout contrôler : problème de toute puissance ? Il veut toujours gagner, il n'accepte pas la perte, a-t-il peur ?	Respecter les règles de l'école. Canaliser son agressivité. Apprendre à respecter les autres, à tenir compte d'eux. Entrer dans les exigences du travail scolaire.

La rédaction du projet individuel d'aide spécialisée³

C'est un écrit officiel prévu dans la Circulaire du 30/04/2002- BO n°19 du 19 mai 2002 (chapitre II.4)

Les écrits personnels du rééducateur vont lui permettre de rédiger le projet individualisé de l'élève avec l'enseignant. J'ai personnalisé mon formulaire de projet (annexe H) Il contient :

- le nom et prénom de l'enfant, sa date de naissance, l'école, l'enseignant, la classe
- le motif de la demande, les aides antérieures, le tableau de bord des différentes rencontres
- le bilan initial : l'observation et/ou l'évaluation
- la nature et les objectifs de l'aide spécialisée
- les stratégies : démarches, supports, médiations (mises en œuvre en classe et en séquences d'aides spécialisées)

¹ Voir annexe G, *Bilan des observations initiales* de Clément, page 40.

² Conférer : 3.1.5 Écrire pour évaluer le processus rééducatif, page 25.

³ Voir annexe H, *Projet individuel d'aide spécialisée* de Clément, page 42.

- la fréquence des séquences d'aide et les échéances
- les modalités d'évaluation, le bilan final, les propositions éventuelles
- les signatures de l'enseignant, du directeur, de l'enseignant spécialisé et l'accord des parents

Cette communauté d'adultes qui se mobilise pour aider l'élève, est un élément stable, rassurant sur lequel il va pouvoir s'appuyer pour progresser.

EXTRAITS DES PROJETS DE NOS TROIS ÉLÈVES...

Mise en oeuvre	dans le cadre de la classe	dans le cadre de la rééducation
Melissa	Sollicitations pour que Melissa se mette au travail.	Donner à Melissa un temps d'expression (jeu de fiction), où elle peut se lancer dans un projet et le mener jusqu'au bout. Collaborer avec ses pairs pour mener à bout un projet collectif. Encouragements, étayage.
Lucas	Présence plus fréquente de la maîtresse. Tutorat d'un camarade. Etayage pour le travail. Reformulation des consignes par l'enfant.	Respecter le déroulement de la séance. Donner un temps d'expression, dans un cadre sécurisant (jeu de fiction). Verbaliser après le temps de jeu. Permettre à Lucas, d'exprimer ce qu'il pense, ce qu'il ressent. Encourager Lucas à soutenir son projet jusqu'au bout.
Clément	Rappel de la règle. Canaliser le comportement. Donner des responsabilités. Valoriser les savoirs-faire (ex : découpage).	Mise en place d'un cadre rééducatif contenant. Restaurer l'estime de soi. Entrer progressivement dans une activité codifiée menée en groupe et en respecter les règles : jeux coopératifs et jeux de société traditionnels. Arriver petit à petit, à collaborer avec ses camarades pour élaborer un projet dans le jeu de fiction.

La rédaction du contrat oral pour l'enfant

Il est important de s'assurer que l'enfant adhère au projet. Toute aide s'avèrerait inefficace, contre sa volonté. Le contrat devrait être expliqué de façon simple et brève¹, afin que l'enfant puisse bien en comprendre les enjeux. Aussi, vais-je rechercher par écrit, comment présenter ce contrat oral à l'enfant. Une fiche de récapitulation des séquences avec date, gommettes et signature de présence permettra aussi à l'élève d'être partie prenante des étapes de l'aide. Elle pourra l'aider à se préparer aux ajustements et à l'arrêt des séquences rééducatives² qui « ne saurait être brutal ».

¹ Conférer page suivante : Comment présenter le projet d'aide spécialisée au groupe d'élèves, p.19.

² Réf. la Circulaire du 30/04/2002- BO n°19 du 19 mai 2002 (chapitre II.4).

3.1.3 Écrire pour organiser la dynamique des groupes en rééducation

En rééducation, l'effectif d'un groupe est fortement réduit : c'est un microcosme de deux à quatre élèves¹, où l'enfant est confronté à un adulte et à des pairs, comme en classe ! Cet effectif permet d'individualiser l'aide, d'observer et d'analyser de manière approfondie. Le groupe apporte richesse et contraintes supplémentaires, il est fédérateur d'attention à l'autre et d'affirmation de soi.

J'ai formalisé le **projet de groupe**² après les objectifs individuels. Il s'agissait de repérer sur quelle dynamique de groupe s'appuyer, pour faire progresser chaque enfant. Les dénominateurs communs dans les projets pourraient constituer les éléments de cohésion du groupe et les différences devraient apporter un enrichissement collectif. Cet écrit contient aussi les objectifs du groupe et le choix des médiations collectives.

Le cadre sécurisant doit aussi être présenté et il est écrit comme toute loi : je ne me fais pas mal ; je ne fais pas mal aux autres (corps et cœur³) ; je ne casse pas. Si cela arrive « Pouce, on en parle. » En maternelle, j'utilise une marionnette peluche : le chien Médor pour le rappel des règles.

Écrire, comment je vais présenter le travail aux enfants, contribue à construire mon identité professionnelle :

LE CONTRAT ORAL

COMMENT PRÉSENTER LE PROJET D'AIDE SPÉCIALISÉE AU GROUPE D'ÉLÈVES ?

« **Je suis** une rééducatrice tout comme madame O, mais j'apprends encore avec elle.

Je suis là pour vous aider à mieux vous sentir à l'école, à trouver votre place d'élève pour mieux apprendre. »

Je reprends avec les enfants, les motifs de la demande d'aide. Puis je formule le projet :

« **Melissa**, tu vas découvrir comment trouver du courage, pour faire des choses comme une grande.

Lucas, tu vas découvrir que tu es capable de décider, de faire des choses, jusqu'au bout et de les expliquer.

Clément, tu vas apprendre que tu es capable de faire plein de choses avec les autres, comme alliés ou amis.

Pour cela, notre groupe va vous aider... »

Je présente ensuite au fur et à mesure les grands moments de la séquence rééducative :

« A chaque séquence vous déciderez d'abord, d'une histoire à jouer pour de semblant, vous la jouerez avec mon aide ou celle de vos camarades. Ensuite vous raconterez votre scénario et vous pourrez dire comment vous vous êtes sentis pendant ce travail. Cela vous aidera à réfléchir, à être plus sûr de vous, à grandir ...»

« Pendant que vous racontez, je vais écrire pour qu'on se rappelle (la prochaine fois), ce qui c'est passé, ce que vous avez appris. »

« Maintenant, c'est la deuxième partie de la séquence. A chaque fois, vous allez découvrir un jeu de société avec ses règles, pour mener un projet de groupe jusqu'au bout. S'il reste du temps, on terminera par un dessin pour raconter la séquence ou une autre histoire. »

¹ Réf. la Circulaire du 30/04/2002- BO n°19 du 19 mai 2002.

² Voir annexe I, *Projet de groupe d'aide spécialisée*, page 43.

³ Émotions (on ne se moque pas, on ne fait pas de peine...)

3.1.4 Écrire pour ajuster d'une séquence à l'autre

A la fin d'une séquence rééducative, il est important de prendre un petit temps d'écriture. Il s'agit de rendre compte du déroulement, afin d'analyser le processus rééducatif et de réfléchir à l'adéquation de notre pratique. J'ai opté pour le journal de bord de groupe : dossier qui rassemble toutes les notes de séquences, afin de pouvoir analyser les interactions entre les enfants et d'interroger la dynamique du groupe.

3.1.4.1 JOURNAL DE BORD D'UN GROUPE RÉÉDUCATIF¹

Dans ce chapitre, je vais essayer de montrer comment la rédaction des récits et l'analyse des séquences ont été des outils précieux, pour construire l'aide rééducative. Restituer la totalité du journal de bord d'un groupe est impossible, c'est trop long. J'ai alors essayé de rendre compte de ma pratique, sous la forme condensée d'un tableau. En me disant que cette analyse transversale des séquences, pourrait mettre en lumière, les évolutions des enfants, les ajustements de mes attitudes et ce qui a fait évoluer le processus rééducatif. Peut-être que ce tableau va également m'aider à améliorer mes récits de pratique.

TABLEAU D'ANALYSE TRANSVERSALE DES SÉQUENCES 1/3

ÉVÉNEMENTS	AJUSTEMENTS
12/12/05 Première prise en charge du groupe. Pas simple !	
<u>Jeu de fiction</u> : les trois enfants choisissent des scénarios différents. Mais je parviens à peine à encourager et soutenir le jeu de Melissa, tant Clément attire l'attention ! Tout comme aux séances précédentes, il monopolise l'attention et cherche à chahuter en fin de séance. Il veut beaucoup parler, il a tendance à faire à la place de Lucas qui s'efface tout de suite. Celui-ci veut abandonner pour rejoindre Clément. La rééducatrice d'accueil intervient pour l'aider à aller jusqu'au bout de son projet de scénario. Melissa ne finira pas.	J'endosse pour la première fois le rôle de partenaire symbolique, consciente de l'aspect dissymétrique ² de la relation. Je suis préoccupée par le maintien du cadre, j'interviens sur le mode du questionnement. Se centrer davantage sur les enfants et non sur une séquence « réussie ». Intervenir dans le jeu de fiction sur le mode du faire semblant. Nous nous demandons si Clément progresse. Je remarque tout de même, qu'il a fait un dessin avec des personnages apparents. Jusqu'à présent, ils étaient invisibles (à l'intérieur de maisons, etc.).
09/01/06 Deuxième séquence. Interrogations...	
<u>Jeu de fiction</u> : Melissa continue un scénario commencé la semaine précédente. Clément et Lucas ne respectent pas la règle du jeu des fléchettes. Ils commencent à chahuter en criant « J'ai gagné ! - Non, c'est moi », ponctué par des fous rires ! Je fais asseoir les deux garçons et je leur relis la première règle du jeu, que nous avons écrits ensemble. Clément se tient mal à la table, n'écoute pas, répond à la place de Melissa. Il s'agite de plus en plus...	Clément teste le cadre et réussit, une fois de plus à n'attirer l'attention que sur lui. S'il y a eu des problèmes entre les enfants, c'est aussi parce que le groupe n'a pas de cohésion. Melissa est arrivée après, elle essaye de se faire une place dans la dualité Clément/Lucas. Je recherche comment établir une cohésion de groupe : je décide d'imposer un jeu collectif.

¹ Voir annexe J, *Extraits du journal de bord d'un groupe*, page 44.

² GILLIG Jean-Marie, « Place et fonction du jeu symbolique en rééducation », in *Envie d'Ecole*, septembre 1994, p. 14.

TABLEAU D'ANALYSE TRANSVERSALE DES SÉQUENCES 2/3

ÉVÉNEMENTS	AJUSTEMENTS
16/01/06 Troisième séquence. Je recherche la bonne attitude	
<p><u>Le jeu de fléchette collectif</u> ne remporte pas l'enthousiasme. Clément cherche en permanence à transgresser les règles du jeu et le cadre de la séance. L'activité profite à Melissa qui, d'abord réticente, parvient à marquer et est fière de sa réussite. Lucas et Clément rient et se chamaillent pendant le <u>scénario collectif</u> imposé. Plus j'impose, plus Clément s'agite. Comment trouver un moyen de m'occuper des trois élèves, à part égale ?</p>	<p>Il faut trouver une autre attitude, plus souple. Une attitude possible en rééducation et non en classe. Un détour, qui accueille la difficulté de Clément, comme une parole. Être davantage patiente : ne pas forcer le processus. Mettre un grain de sable et non une poignée : apprendre à doser. Se placer provisoirement sur le banc, pour trouver l'attitude distanciée, soutenir verbalement le jeu de fiction.</p>
23/01/06 Quatrième séquence. Le jeu de société coopératif	
<p><u>Jeu de fiction</u> : Melissa décide de construire avec des kaplas. Clément mime un match de basket et Lucas construit un train qu'il veut conduire. Les enfants réalisent un scénario dans le calme, pour la première fois. Les dernières minutes Lucas et Clément rient et se chamaillent à nouveau. Le carillonneur : pion en bois du <u>jeu coopératif</u>, cristallise les agressivités du groupe et travaille à la cohésion.</p>	<p>Je suis sur le banc et j'apprends à soutenir les scénarios par la parole. J'ai réussi à changer d'attitude pendant le jeu de fiction, cependant je reste encore très centrée sur le cadre, car je veux protéger Lucas des remarques blessantes de Clément. Mais comment aider Clément à évoluer sans lui faire une morale qu'il n'écoute pas ? Je songe à utiliser l'humour (sans dérision). J'introduirai aussi des cordes pour marquer les territoires.</p>
30/01/06 Cinquième séquence. Evolution chez les élèves et à mon niveau	
<p><u>Jeu de fiction</u> : grâce aux cordes, les scénarios se font dans les territoires, qui deviennent contenant. J'essaie de faire un lien entre les élèves qui peuvent s'inviter d'un territoire à l'autre. J'aide Clément à trouver les mots pour inviter Melissa. Lucas ose dire « non » à Clément. Entre les trois enfants, une dynamique de groupe semble être en place. Clément puis Lucas m'offrent un flocon qu'ils découpent dans du papier, comme en classe. Les deux garçons chahutent au retour. Je marque le règlement de l'école en leur expliquant qu'ils ne seront pas cherchés la prochaine fois.</p>	<p>Je parviens à faire de l'humour. Avec le don des flocons, une relation transférentielle semble s'opérer.¹ Clément continue à vouloir se vanter et dévaloriser Lucas. Je pourrais théâtraliser ses paroles d'un air surpris... J'entreprends de lister toutes les paroles d'étayage de la rééducatrice d'accueil, pour intégrer ces attitudes verbales. Un bâton de parole permettrait de réguler les prises de parole intempestives, de Clément. Je me rends compte que je suis beaucoup dans des réponses instrumentales ou cognitives, il faudrait aussi que j'aide au niveau psychoaffectif.</p>
06/02/06 Sixième séquence. Un règlement pour protéger.	
<p>Melissa viendra seule, elle semble rejouer des peurs (angoisse de dévoration) dans son scénario, comme pour les exorciser. Elle choisit souvent des rôles d'homme dans ses scénarios...</p>	<p>Entretiens de ma part avec Clément et Lucas pour leur expliquer pourquoi, ils ne viendront pas aujourd'hui. La maîtresse dit que Clément est plus calme, plus posé en classe.</p>

¹ Réf. BARAT Jean-Claude, opus cité, chapitre 3, La relation enfant-adulte, pages 20 à 23.

TABLEAU D'ANALYSE TRANSVERSALE DES SÉQUENCES 3/3

ÉVÉNEMENTS	AJUSTEMENTS
27/02/06 Septième séquence. Melissa et Lucas sont plus autonomes.	
<p>Melissa continue à rejouer des peurs, qu'elle semble contrôler en les balayant. Lucas construit un scénario très long, cohérent, ordonné qu'il n'aurait pas pu réaliser aux premières séquences. Il se montre persévérant dans sa mise en œuvre. Clément joue seul, très sérieusement puis s'assied un long moment pour réfléchir et calculer ses points au jeu de fléchettes.</p>	<p>Les cordes représentent les limites, elles aident à contenir le cadre pendant le jeu de fiction. Les enfants se respectent davantage. Mais les rivalités reprennent à l'arrêt du jeu, pendant la verbalisation, pendant le jeu à règle.</p> <p>Je recherche quelle attitude adopter, pour aider à l'évolution de ces comportements...</p>
06/03/06 et 20/03/06 Huitième et neuvième séquences. Comment aider Clément?	
<p>Melissa et Lucas arrivent à coopérer dans les activités. Clément ne cesse de dévaloriser Lucas malgré tout les rappels de la règle : je ne fais pas de peine aux autres. Les cordes contiennent physiquement Clément et Lucas mais la rivalité est très présente au niveau verbal.</p> <p>A la synthèse du 20/03/06 la maîtresse dit que Clément est de nouveau agité. Redoublant, son niveau scolaire est moyen. Il suit la progression quand il en a envie. L'enseignante spécialisée chargée de l'aide pédagogique confirme. La maîtresse de Melissa dit qu'elle a énormément progressé. Elle a bien mûri, on peut envisager la fin de la rééducation.</p>	<p>A l'IUFM, une étude de cas (similaire à celui de Clément) me permet de comprendre que cet enfant a besoin de gagner et d'être renarcissisé. Il faudrait donc aménager la règle du jeu quelque temps pour qu'il puisse restaurer son estime de soi et ensuite apprendre progressivement à perdre. Je fais l'hypothèse que si nous respectons son besoin, il sera moins agressif verbalement. Peut-être pourrait-il aussi s'identifier à la rééducatrice qui perd sans se « venger » ?</p> <p>Une poupée en tissu pourrait être celui qui accepte de perdre au jeu de fiction et qui supporte l'agressivité de Clément afin de le déculpabiliser ?</p>
27/03/06 Dixième séquence. Clément accepte de perdre, il lit et apprend la règle par cœur.	
<p>Melissa invente un scénario où elle réussit, dans un environnement sécurisant. Le jeu de fiction a-t-il suffisamment rassuré Clément ? Il a mis en scène un champion de basket qui gagne en équipe, ses adversaires imaginaires ayant bien joué et accepté la défaite. Puis, il réagit de façon socialement acceptable, lorsqu'il doit retourner à la case départ du jeu de l'oie. Il demande à lire la règle de la case 58, responsable de son infortune. Il la déchiffre au moins cinq fois (avec mon aide), puis il récite la règle durant le trajet de retour en classe. Cet écrit l'a visiblement motivé ! Melissa et Clément ont demandé à emporter la règle du jeu.</p>	<p>Lucas était absent aujourd'hui. A la prochaine séquence, il faudra imaginer en groupe, une façon de jouer qui permette de restaurer l'estime de soi de chaque enfant. Tout deux doivent pouvoir gagner, s'ils en éprouvent le besoin.</p> <p>A la prochaine séquence, s'ils le souhaitent, je leur proposerai de scanner en couleur, un plateau de jeu et de photocopier la règle. Il me semble que l'on pourrait s'acheminer vers un déplacement de la relation transférentielle¹ en direction de la classe et de ses apprentissages ...</p> <p>Je présente à Melissa, l'arrêt des séquences rééducatives comme une réussite, un envol.</p>



¹ Réf. BARAT Jean-Claude, opus cité, chapitre 3, La relation enfant-adulte, pages 20 à 23.

3.1.4.2 FINALEMENT, COMMENT PRÉSENTER SES NOTES DE SÉQUENCES ?

Si l'on écrit trop (ce qui m'est arrivé pour les écrits post-séquences en stage filé), on ne sait plus quoi restituer aux partenaires et on a du mal à évaluer. J'ai alors décidé de me limiter dans l'espace et dans le temps : dix à quinze minutes après les séquences. Il m'arrive d'y ajouter une idée, quelques jours plus tard. En effet, la maturation accroît la distanciation. Personnellement, je n'utilise pas de grille pour les notes de séquences. J'ai tout de même en tête, les éléments à observer grâce à une fiche guide¹ que j'ai écrite. En ce qui concerne la forme, j'ai choisi le récit de pratique. Cela rend la relecture plus agréable. Je pense aussi au lecteur potentiel. J'ai également trouvé une petite astuce : donner un titre aux séquences permet de dégager l'essentiel et participe donc à mesurer l'évolution de la dynamique de groupe.

Le contenu

La première partie du texte est donc constituée : par un récit court suivi d'une analyse et d'intentions d'actions. Je note le contenu de ce qui a été fait et surtout des « événements » : ce sont les difficultés rencontrées par les enfants ou moi-même, mon implication, les comportements qui me posent question, les éléments inhabituels, les récurrences, les progrès, les liens que je fais. Bref, j'écris ce qui me marque, ce qui m'interroge. Il y a aussi une part d'intuitif, dans les choix de mes prises de notes. Ensuite, j'analyse en vue d'ajuster ma pratique à la séquence suivante. J'ai également constaté que je restituais mes séquences à cinq niveaux :

LE TITRE (écrit à la fin ou quelques jours plus tard)	
	LE RÉCIT
1.	La retranscription des paroles de l'enfant : J'ai découvert, peu à peu que la reproduction exacte n'est pas absolument nécessaire, sauf pour le commentaire d'un dessin ou la dictée à l'adulte. Dans le récit de séquence, seules quelques expressions, qui reviennent régulièrement seraient donc intéressantes à relever intégralement.
2.	L'observation des enfants et la description du déroulement : La description intégrale du déroulement surcharge la lecture. Le résumé des activités, les nouvelles attitudes, les événements seraient plutôt à mentionner. Il faudrait aussi : « Travailler sur son implication dans la rencontre, oser dire « je ». » ²
	L'ANALYSE ET LES INTENTIONS D'ACTION
3.	La pose d'hypothèses : Mon expérience m'a conduit à les écrire à condition, qu'il n'y en ait pas de trop et qu'elles servent à orienter mes attitudes.
4.	La prise de conscience et la prise de décision : Qu'est-ce que j'ai découvert ? Qu'est-ce que je vais changer dans ma pratique ? Quels ajustements au niveau des supports ou des médiations ? Quels référents théoriques ? Voilà ce que j'essaie de retranscrire.
5.	L'analyse personnelle ou subjective : Les réflexions, les ressentis, les doutes sont notés, afin d'analyser de manière plus fine. Les questions qu'ils soulèvent peuvent être abordées dans un groupe de contrôle.

¹ Voir annexe F, *Fiche guide pour l'observation*, page 39.

² STRAUSS-RAFFY Carmen, Thèse « *Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement* », Genève, décembre 2002, p. 257.

3.1.4.3 LES ENJEUX DE L'ÉCRITURE D'UN JOURNAL DE BORD DU GROUPE

Écrire m'a permis :

➤ **De repérer et d'analyser les difficultés rencontrées.**

Il s'agit de rendre compte des conflits, des mises à l'épreuve du cadre, des comportements répétitifs des enfants... Dans un premier temps, il faut les accepter comme une parole, car c'est là dessus que l'on va travailler. Il faudra : tenter d'en extraire le positif, garder un regard bienveillant par rapport à l'enfant et trouver comment se positionner à la séquence suivante.

➤ **D'analyser pour se donner des objectifs d'action future.**

Repérer, analyser ne suffit pas. L'aide rééducative consiste à sortir des situations répétitives et progresser. Pour cela, le rééducateur doit trouver le « grain de sable dans le rouage » qui surprend, qui dérange et qui fait évoluer. Cela peut être une contrainte introduite progressivement dans le jeu ou un support nouveau... mais pour le rééducateur, c'est aussi ajuster sa propre attitude.

➤ **De repérer et d'analyser les évolutions positives dans les comportements.**

Nous aborderons ce sujet dans le chapitre 3.1.5 concernant l'évaluation.

➤ **De me professionnaliser davantage, de créer des outils personnels.**

L'écriture du bilan de séquence et l'analyse transversale (complétées par des recherches théoriques) favorisent un va et vient entre la pratique du moment et l'expérience déjà acquise. Cela produit un effet « boule de neige » qui me permet de progresser dans la compréhension de mon nouveau métier. J'ai acquis une méthodologie personnelle, pour le journal de bord du rééducateur.

➤ **De découvrir de nouveaux supports, de nouvelles médiations.**

J'ai expérimenté l'intérêt rééducatif du jeu de fiction que je ne connaissais pas. Il médiatise les comportements spontanés des enfants et les aide à évoluer. Prévoir un scénario avec toutes ses étapes, pouvoir progressivement le respecter et le restituer par écrit, c'est atteindre les exigences des pré-requis de l'école. C'est « apprendre à jouer, pour apprendre à penser » !

*« Dans le jeu de fiction, l'enfant s'autorise à « devenir autre » (Malrieu) sous le regard d'autrui en investissant, par exemple, des comportements et des personnages qui ne seraient pas socialement admis dans le réel. En même temps le jeu de fiction lui procure des masques (« persona ») qui le protègent aussi bien du rejet que de la culpabilité... Maintenir cet écart, c'est marquer les limites de la scène du jeu... **Le jeu de fiction est donc le terrain privilégié sur lequel l'enfant peut inventer, pas à pas, des histoires, l'enchaînement des actions et des « idées » constituant le développement d'un scénario. Les jeux de fiction engagent des interactions avec les partenaires ce qui est source de conflits mais, en même temps, pousse les enfants à trouver dans le jeu des méthodes de résolution de conflits.** »¹*

¹ BONANGE Jean-Bernard, GOSSELIN Anne-Marie, « Les jeux de fiction en rééducation », in *En corps à l'école*, Actes du congrès FNAREN de CAEN 24 au 27 mai 2000, p. 115 à 126.

➤ **De garder une attitude bienveillante et sécurisante.**

J'ai aussi appris à travailler avec la difficulté. Une séquence rééducative « qui ne se passe pas bien » peut annoncer une future progression. Par ailleurs, une séquence qui se déroule sans difficulté, est peut-être dans un « ronronnement » improductif. Les conflits sont intéressants, en effet : s'ils sont canalisés, ils enrichissent la pensée collective et font progresser les membres d'une communauté.

Ecrire, dans le journal de bord, nous met à distance, pour garder une relation sécurisante auprès des élèves. « *La technique est là, pour absorber en partie les sentiments de l'adulte.* »¹ Elle nous permet d'être constant, bienveillant et ferme, dans une relation d'aide qui vise l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages scolaires (restaurer l'estime de soi, aider à la création de symboles, aider à l'individualisation de la personne de l'enfant).

3.1.5 Écrire pour évaluer le projet rééducatif

« *Il y a un effort à fournir pour expliquer aux autres, mais d'abord à soi-même les moyens employés pour atteindre ses objectifs* »²

1. Le bilan initial³

Le bilan initial est un élément du projet rééducatif. Il permet de rassembler toutes les observations de départ, les demandes, les entretiens pour analyser les difficultés de l'enfant, de formuler des hypothèses et de réfléchir aux pistes de travail. Il interroge la pertinence de l'indication de rééducation et de l'indication d'une dynamique de groupe. Il débouche sur la définition de la nature et des objectifs de l'aide proposée. Il constitue le fondement, sur lequel va s'appuyer le projet individuel d'aide spécialisée.

2. Les bilans intermédiaires⁴

Il s'agit d'une analyse que je fais toutes les trois/quatre séquences, dans un tableau à compléter. Ce tableau est arrêté au bout de dix séquences environ. Il sert à observer de manière transversale les évolutions (ou la stagnation) du processus rééducatif au niveau d'un élève. Il met à jour les thèmes récurrents, les problématiques de l'enfant, afin que le rééducateur puisse émettre des hypothèses et ajuster l'aide rééducative si nécessaire. Il sert aussi de support à un échange, avec les partenaires de l'aide.

3. Le bilan de fin d'aide⁵

Le bilan de fin d'aide prépare l'arrêt des séquences rééducatives, il se fait avec les partenaires.

4. Les évaluations formatrices

Il s'agit des moments où l'on échange avec l'enfant par rapport au contrat mis en place. L'enfant fait une auto-évaluation et le rééducateur restitue oralement ce qu'il a évalué par écrit. Selon moi, ces évaluations ne doivent pas avoir lieu chaque semaine. Il ne faut pas remuer le couteau dans la plaie ! Faire le point à des moments prévus dans le contrat, toutes les sept semaines, me paraît plus judicieux. (Cf. page 18)

¹ Réf. BARAT Jean-Claude, opus cité, chapitre 3, La relation enfant-adulte, page 22.

² Ibid. p. 23.

³ Voir annexe G, *Bilan des observations initiales*, page 40.

⁴ Voir annexe K, *Bilan intermédiaire des séquences rééducatives*, page 46.

⁵ Voir annexe L, *Bilan de fin d'aide à dominante rééducative*, page 48.

3.1.6 Écrire pour faire le point avec les partenaires

Il ne s'agit pas d'écrits supplémentaires. Les différents bilans individuels ne sont pas directement communicables, mais ils peuvent servir de support, en vue d'un échange avec les partenaires de l'aide. Le rééducateur pourra alors restituer aux enseignants, aux parents, aux membres du RASED, aux partenaires extérieurs : les progrès réalisés par les enfants et les domaines qui sont encore à soutenir.

3.2 Quelle organisation pour les écrits professionnels ?¹

Le journal de bord du groupe : une base de données, personnelle.

Cette prise de note au quotidien, constitue une « manne » pour concevoir les projets d'aides individualisées, les projets de groupes, les bilans...et pour penser l'évolution de mon travail (analyser et ajuster mes pratiques). J'ai opté pour un journal de bord électronique (ordinateur portable ou clé USB), dans lequel j'écris à la fin de chaque séquence. La version imprimée est rangée dans le journal de bord du groupe qui côtoie les dossiers individuels pour chaque école. La fonction copier-coller, évite de réécrire une deuxième fois certaines observations, communicables dans les dossiers « officiels ».

Le dossier individuel de l'enfant

Il contient toute l'histoire de l'aide : de A à Z ! On y trouve : la demande d'aide, le projet individuel d'aide, l'autorisation des parents, les grilles de bilans successifs, les notes issues des entretiens avec les partenaires, les dessins et les traces écrites des enfants... L'enfant peut récupérer ses productions à l'arrêt des séances rééducatives, sauf s'il a livré quelque chose qui n'est pas communicable aux autres (cela arrive parfois).

L'accès aux dossiers administratifs

Les lois : n°78-753 du 17 juillet 1978² (complétée par la Loi du 12 avril 2000) ou celle n°2002-303 du 4 mars 2002, précisent la liberté d'accès aux documents administratifs ou aux informations de santé. Elles doivent nous rendre attentifs, au fait que le dossier de l'enfant peut être demandé par les parents ou l'enfant lui-même, à sa majorité. Il faudrait donc réfléchir à la rédaction des documents qui y figurent, notamment pour les demandes d'aide, les entretiens et les hypothèses. Donc le fil à tenir serait d'avoir constamment présent à l'esprit, cette question : Est-ce que, ce que j'écris est au service de l'enfant ? Est-ce que, je ne risque pas de lui porter préjudice avec ce que j'écris ? Il conviendrait aussi de se demander, combien de temps archiver les dossiers. La CADA (Commission d'Accès aux Documents Administratifs)³ peut conseiller les administrations, les associations, les particuliers qui lui envoient des questions précises...

3.3 Conclusion

Dans la pratique de l'aide rééducative à l'école, l'écriture s'avère effectivement, une partenaire exigeante et formatrice pour un débutant. Elle permet aussi de bien poser le cadre de l'aide rééducative et en est la garante. Elle permet d'ajuster sa pratique, au plus près des besoins de l'élève.

Et, comment cette écriture permet-elle au praticien débutant, de se construire sa propre identité professionnelle ? Cette question fera l'objet de ma quatrième partie.

¹ Voir en annexe M, un organigramme que j'ai réalisé : *Organisation des écrits professionnels*, page 49.

² Publiée au Journal Officiel du 18 juillet 1978 et celle publiée au JO le 5 mars 2002.

³ CADA, Commission d'Accès aux Documents Administratifs, Site : <http://www.cada.fr>, annexe 50, voir aussi annexes 51 et 52.

4 Écrire pour construire son identité professionnelle

4.1 Construire son appartenance à une profession

Ces premiers écrits personnels (présentés dans mon mémoire et ses annexes) construisent peu à peu mes connaissances théoriques et pratiques de l'aide rééducative à l'école. Produire des écrits et découvrir ceux des autres développe mon sentiment d'appartenance à la profession, par les savoirs et savoirs-faire que je me constitue ainsi. Les ouvrages publiés par des rééducateurs, la revue « Envie d'école », les périodiques de l'ERRE (recherche et théorisation des pratiques rééducatives), le forum de la fédération, les mémoires des collègues, sont autant d'écrits qui viennent corroborer ou infirmer les miens. Ils m'aideront à me positionner parmi les divers courants de la rééducation scolaire. Le journal de bord, tel que je l'ai conçu, devrait me fournir les données de départ pour rédiger des récits qui seront enrichis par la réflexion des autres, en groupe d'analyse de pratiques.

4.2 Construire son identité professionnelle singulière

Le passage à la nouvelle identité

A la rentrée scolaire, la nouvelle mise en responsabilité déstabilise (on a l'impression de ne plus rien savoir). C'est comme s'il fallait pouvoir perdre quelque chose, pour apprendre du neuf. Fini les certitudes, il faut accepter d'être « débutant ». Et puis, petit à petit on se construit de nouvelles connaissances et habitus. En ce qui me concerne, les travaux écrits ont pris une grande place dans ma formation. Ils m'ont aidée à me sentir « actrice » puis « auteur » de cette formation, et non « consommatrice » de nouveaux savoirs dispensés à l'IUFM. (Je n'avais pas oublié l'enseignement, mais j'avais mis ma pratique antérieure entre parenthèses). Rassurée, j'ai pu refaire des liens. Maintenant les années d'expériences précédentes peuvent étayer mon nouvel apprentissage. Je me sens rééducatrice scolaire c'est à dire « enseignante spécialisée chargée d'aide à dominante rééducative » : une profession et un art de jongler avec la psychologie, l'éducation et la pédagogie, au service de l'épanouissement de toutes les facultés de l'élève.

L'arrêt des cours à l'IUFM ne signe pas la fin d'une formation. C'est à moi, de me constituer dans les prochaines années, une pratique de plus en plus experte grâce à l'analyse réflexive écrite quotidienne et aux lectures régulières. Le travail d'équipe en Rased (éclairé par la rédaction du projet du réseau), les rencontres entre rééducateurs, les formations de circonscription sont autant de moments où je prolongerai ma formation personnelle de base qui évoluera en formation continue, d'ici quelques années. Il me paraît indispensable de maintenir tout au long de ma carrière, un lien privilégié aux écrits (apprentissage, recherches, lectures...) qui garantisse la distanciation par rapport à ma pratique.

Conclusion

Au terme de ce travail écrit, je voudrais à présent, prendre un peu de distance, afin d'évaluer ce que l'écriture professionnelle m'a aidée à construire...

La rédaction de ce mémoire, m'a permis de me constituer mes propres outils¹, à chaque étape du processus rééducatif. J'ai ainsi, été amenée à concevoir :

- des fiches guides, des formulaires, des grilles de bilans ou de projets et la manière de s'en servir
- une méthodologie pour mes prises de notes (récits de séquences ou récits d'entretiens)
- des fiches de lecture et une bibliographie personnelle de livres lus ou à lire

Ces outils m'aident donc à poser mes premières pierres, dans ma nouvelle profession. La méthodologie de réflexion et d'expérimentation qui en découle, participe à la construction de mon savoir-faire.

J'ai trouvé une méthode personnelle, non seulement pour ma production d'écrits, mais aussi pour l'organisation de ces écrits. La gestion du suivi d'une quarantaine d'élèves, des rencontres avec leurs enseignants, leurs parents, d'autres partenaires, les directeurs requiert une bonne capacité d'organisation soutenue par des écrits ordonnés....

La production d'écrits que j'ai actuellement est certes volumineuse, mais c'est l'apanage des débutants. Au fil de l'expérience, certains ne seront plus autant indispensables (les fiches guide, par exemple).

La transformation, l'amélioration de ces outils témoignera aussi, de la transformation de la personne professionnelle que je serai et qui essaye d'ériger son expérience en expertise.

Poser la question du « Pourquoi écrire, écrire pour quoi ? », m'a permis de prendre conscience pas à pas, du sens de mon nouveau travail. J'ai pu ainsi, mieux poser le cadre de l'aide rééducative et apprendre à ajuster ma pratique, au plus près des besoins de l'élève. Voilà pourquoi, j'ai choisi le terme de « construire la rééducation ». Ce travail d'écriture fournit des repères, qui jalonnent tout l'espace imprévu, des rencontres rééducatives. Les écrits personnels constituent aussi des rambardes de sécurité, pour le côté solitaire de la gestion de notre travail au quotidien (la partie que personne ne fera à notre place : nos attitudes avec les enfants, les parents, les enseignants, les membres du réseau, les partenaires extérieurs).

Ainsi, le mémoire et les écrits quotidiens m'ont aidée à développer de nouvelles compétences ou à approfondir les compétences d'un enseignant de « base » (notamment celles réflexives). Grâce à cette formation étayée par les écrits, je comprends mieux les enjeux de l'aide à dominante rééducative. Je me sens capable de continuer à me construire les compétences requises, en faisant (petit à petit) preuve d'initiative et d'imagination dans le choix des médiations ou dans la gestion de mes attitudes et émotions.

¹ Une liste des écrits (non exhaustive) est présentée en pages 6, 7, 8 ; ces écrits sont également annexés au mémoire.

Oui, les écrits personnels permettent d'être compétents et efficaces, mais ils ne sont pas suffisants en soi.

« Les paroles s'envolent, les écrits restent » mais sans parole, sans échange qui accompagnent les écrits, ceux-ci risquent de rester « lettre morte ». C'est cette double contrainte qui constitue le travail rééducatif. Elle est présente tout au long du mémoire.

Les relations avec les différents acteurs et partenaires (enfants, enseignants, parents, membres du Rased, directeurs, collègues, partenaires extérieurs, inspecteur...) engendrent les écrits qui provoqueront des échanges à leurs tours. Les échanges autour des écrits peuvent catalyser les transformations des personnes. Mêmes conflictuels : s'ils sont analysés, distancés, ils nous permettent de rebondir, voire de sortir d'une impasse.

« Un enfant, c'est comme le toit d'une maison, c'est à plusieurs qu'on l'élève. » Proverbe africain

Quant au mémoire, il a exigé d'établir des liens écrits entre tous les « espaces » d'apprentissages : le poste en responsabilité, les cours à l'IUFM, les stages filés, les lectures, les préparations. Cette « heureuse » centration dans l'espace du mémoire, m'a permis de construire une cohérence personnelle d'action et de réflexion, pour l'exercice de ma nouvelle fonction.

Ainsi, les écrits professionnels seraient à la fois formateurs et fédérateurs :
de par l'articulation entre la théorie et la pratique qu'ils requièrent,
et les échanges avec les différents partenaires qu'ils génèrent...

Le chantier de professionnalisation n'est de loin pas clos !

A l'heure actuelle, il me reste beaucoup de projets d'écriture : mettre en rapport les objectifs de l'aide rééducatrice et le choix des médiations, établir un tableau de correspondance entre médiations et supports, approfondir les phénomènes de dynamique des petits groupe pour l'appliquer à la rééducation, rechercher comment un même support, peut être utilisé différemment pour l'aide rééducatrice et pour l'aide pédagogique... afin de m'approprier toujours davantage, ma nouvelle profession.

« C'est ce que j'aurai envie de lire qu'il me faut écrire ... »¹

¹ PONGE Francis, in Atelier 2 « CATY-LESLÉ Roxane et ZAKARTHCHOUK Jean-Michel, opus cité, p. 28. »

Bibliographie¹

Ouvrages

- 📖 BAILLAT (G), *Les différents écrits professionnels*, Bordas 2001.
- 📖 * BARAT (J-C), *La rééducation dans l'école*, Armand Colin 1990.
- 📖 HERVÉ (G), *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*, Bordas 2004.
- 📖 STRAUSS-RAFFY (C), *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- 📖 * STRAUSS-RAFFY (C), Thèse « *Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement* », Genève, décembre 2002, chapitres 11, 12, 13, p. 241 à 297.

Revue, articles

- 📖 * ALAIN (A), « Faut-il écrire pour penser ? » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Conférence 1, p. 96 à 110.
- 📖 * BONANGE Jean-Bernard, GOSELIN Anne-Marie, « Les jeux de fiction en rééducation », in *En corps à l'école*, Actes du congrès FNAREN de CAEN 24 au 27 mai 2000, p. 115 à 126.
- 📖 * CATY-LESLÉ (R) et ZAKARTHCHOUK (JM), « Écrire sur ses pratiques » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Atelier 2, p. 25 à 51.
- 📖 * CIFALI (M), « Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. » in *Raisons éducatives, Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- 📖 * CIFALI (M) « Des pratiques en récit », in *Éducateur* n°2 – Mars 1995.
- 📖 * CIFALI (M) *Écriture des récits*, Paris, le 24 juillet 1995.
- 📖 CIFALI (M) « Écriture et transmission de l'expérience », texte à paraître dans Les actes de l'Université d'été n°101, « *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* », Saint Jean D'Angely, sept. 1995.
- 📖 * CIFALI (M) « J'écris le quotidien », Retours de l'UE 1994 du CRAP, in *Cahier Pédagogiques* n°331, février 1995.
- 📖 * CIFALI (M), « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture » in *Technologies et approches nouvelles en formation, Education permanente* n°127, 1996-2.
- 📖 FUMAT (Y) *D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE* Les cahiers pédagogiques n°416, septembre 2003.
- 📖 * GILLIG (J-M), « Place et fonction du jeu symbolique en rééducation », in *Envie d'Ecole*, septembre 1994, p. 11 à 14.
- 📖 GILLIG (J-M), « Le jeu symbolique peut-il ouvrir la porte des apprentissages ? », in *Envie d'Ecole* n°1, décembre 1994, p. 6 à 8.
- 📖 * GRECH (J), *Jeu dramatique et rééducation*, AREN 13, 1994.
- 📖 GUICHET (C), « L'écriture dans les groupes CEPI² », in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Carrefour 1 p. 145 à 162.
- 📖 * IMBERT (A-M), « Étude de cas concrets » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Atelier 3, p. 52 à 79.
- 📖 IUFM Alsace *Le mémoire professionnel*, Impression SOUQUE (G), juillet 2005.
- 📖 LECARME (P) « Améliorer ses écrits » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Atelier 1, p. 4 à 22.
- 📖 * MEIRIEU (P), « Écriture et recherche », in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Conférence 2, p. 111 à 129.
- 📖 * RICHAUDEAU (F), « L'écrit efficace » in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993, Conférence 3, p. 130 à 143.
- 📖 * **Référentiel de compétences** : BOEN³ spécial n°4 du 26.02.04,
- 📖 * **Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002** : BOEN n°19 du 9 mai 2002
- 📖 * **Site du CADA (Commission d'Accès aux Documents Administratifs)**, www.cada.fr

¹ Les documents cités dans le mémoire seront signalés avec un astérisque.

² Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle

³ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

Annexes

Écrire pour construire

AIDE RÉÉDUCATIVE & IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Sommaire

ANNEXE A / CRITÈRES DE LISIBILITÉ D'UN TEXTE	32
ANNEXE B / FICHE GUIDE : LES SÉQUENCES PRÉALABLES	33
ANNEXE C / FICHE GUIDE : PREMIER ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	35
ANNEXE D / FICHE GUIDE / PRATIQUE PSYCHOMOTRICE	37
ANNEXE E / FICHE GUIDE / GROUPE D'AIDE	38
ANNEXE F / FICHE GUIDE POUR L'OBSERVATION.....	39
ANNEXE G / BILAN DES OBSERVATIONS INITIALES	40
ANNEXE H / PROJET INDIVIDUEL D'AIDE SPÉCIALISÉE	42
ANNEXE I / PROJET DE GROUPE D'AIDE SPÉCIALISÉE	43
ANNEXE J / EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD D'UN GROUPE	44
ANNEXE K / BILAN INTERMÉDIAIRE DES SÉQUENCES RÉÉDUCATIVES.....	46
ANNEXE L / BILAN DE FIN D'AIDE A DOMINANTE RÉÉDUCATIVE	48
ANNEXE M / ORGANISATION DES ÉCRITS D'UNE RÉÉDUCATRICE.....	49
ANNEXE N / EXTRAITS DU SITE DU C.A.D.A.....	50
ANNEXE O / CHARTE DE CONFIDENTIALITÉ 1/2.....	51
ANNEXE P / CHARTE DE CONFIDENTIALITÉ 2/2	52

ANNEXE A / CRITÈRES DE LISIBILITÉ D'UN TEXTE¹

PRÉFÉRER	ÉVITER
Au niveau de la forme	
- les mots courts, concrets, mots à fort degré d'image, des mots affectifs	- les mots de plus de quatre syllabes
- les phrases : de 15 mots en moyenne (plus longues si bien construites)	- les phrases trop complexes (pas plus de deux lignes)
- des paragraphes ni trop courts, ni trop longs	- l'encombrement des phrases (incises, incidentes, parenthèses)
- recourir à la ponctuation pour aider au sens	- d'utiliser la ponctuation, les espacements, alinéas, numérotation, uniquement comme décoration
- les intertitres	- d'abuser des majuscules
Au niveau du choix lexical	
- les mots-chevilles : qui, dont, où, que, parce que, j'en ai... (liens logiques, de temps, d'espace)	- les mots dérivés en -ment ou ité, les cascades de « de », les termes en balançoire « et/ou, dans/par »...
- être précis	- les métaphores incongrues ou ambiguës
- utiliser des mots concrets, des verbes	- les termes prétentieux, décoratifs
- reprendre certains mots pour relancer une phrase	- les répétitions d'idées
- définir les mots techniques, les concepts, les sigles	- les mots techniques inutiles
- les présentatifs : ce, c'est, voilà...	
- l'accroche (la première phrase du texte invite, emmène, captive le lecteur)	
Au niveau de l'organisation et du style	
- placer les mots importants en début de phrase, les plus longs en dernier	- les enchâssements
- écrire selon un ordre naturel « logique ou chronologique » pour ménager un suspens	- la voix passive
- commencer par définir les termes spécialisés dont on aura besoin	- d'expliquer les termes spécialisés en court de phrase
- présenter une seule idée par phrase - les exemples	- de détourner le lecteur en le renvoyant trop souvent à des notes, à des annexes
- souligner et mettre en valeur les contradictions (montrer qu'on les a aperçues)	- de sauter des étapes dans le raisonnement
- séparer la description et le jugement	- d'annoncer un développement et d'en apporter un autre
- une table des matières, détaillée en début d'ouvrage	- de multiplier les retours en arrière
- un index en fin de texte	- de dévaloriser son propos ou l'inverse

¹ Synthèse personnelle, d'après les pages 19-20, 30-31, 48, 137 à 143, in *Écrire un enjeu pour les enseignants*, Université d'été CRAP 1993.

ANNEXE B / FICHE GUIDE : LES SÉQUENCES PRÉALABLES

La séquence préalable est un moment « où la relation d'écoute se complète peu à peu avec la relation d'appropriation » Jean-Marie Gillig, *Place et fonction du jeu en rééducation*.

Objectifs pour l'enfant :

- découvrir la rééducation avant de s'y engager
- poser le cadre : règles de fonctionnement, règles de vie, gestion du temps
- faire connaissance avec le rééducateur et avec le groupe

Objectifs pour le rééducateur :

- rencontrer l'enfant dans son individualité
- commencer à « apprivoiser » l'enfant dans un endroit sécurisé et sécurisant
- établir un bilan rééducatif, pour compléter ses investigations, pour mieux le connaître et apprécier dans quel groupe, il trouvera sa place (une ou deux séquences individuelles)
- observer son comportement en séquence avec un petit groupe d'enfant (une ou deux séquences)
- pouvoir se faire sa propre idée des difficultés de l'enfant
- arriver à déterminer les médiations adaptées à cet enfant et recueillir des éléments pour établir le projet d'aide spécialisée

Déroulement :

- La rééducatrice se présente : Bonjour... Je m'appelle madame... Je suis là pour mieux te connaître et pour voir si tu as besoin de mon aide, pour te sentir mieux à l'école et trouver ta place d'élève pour mieux apprendre.
- Définition du cadre : je ne me fais pas mal ; je ne fais pas mal aux autres (corps et cœur) ; je ne casse pas. Si cela arrive « Pouce, on en parle. ».

MÉDIATIONS POSSIBLES POUR LES SÉQUENCES PRÉALABLES :

**L'enfant entre-t-il en communication verbale, non verbale ?
Arrive-t-il à structurer sa pensée (capacité logique) ?**

Album/conte

La rééducatrice raconte en invitant l'enfant à exprimer ses ressentis.

L'enfant invente et raconte le livre, s'il est prêt.

Musique : diverses percussions, jeu spontané et communication (suivre ou non la pulsation de la rééducatrice, dialogue à 2 ou 3, le jeu du chef d'orchestre...)

Marionnettes : choisies par l'enfant, avec tissu et chaise comme castelet

Images séquentielles : exprimer sa pensée logique, parler de soi, de ses ressentis

* * * * *

L'enfant est-il capable de jouer, d'inventer un scénario ?

Jeu spontané avec implication corporelle

Du matériel est disposé dans la salle (voir fiche inventaire du matériel).

La rééducatrice propose à l'enfant de choisir ce qui lui faut pour jouer une histoire. Elle lui dit qu'il peut demander de l'aide. « Je vais écrire pour pouvoir parler avec toi après le jeu. Je ne fais pas lire cette feuille à la maîtresse ou aux parents. Mais je leur expliquerai en ta présence, ce que tu sais faire. » La rééducatrice complète une fiche d'observation à cocher et écrit sur une feuille en suivant une trame d'observation.

Jeu spontané avec peu d'implication corporelle : avec cubes, cordes, et petits personnages ou/et animaux. La rééducatrice s'éloigne du groupe pour observer la socialisation.

LES SÉQUENCES PRÉALABLES (suite)

L'enfant sait –il élaborer des stratégies (métacognition) ?
L'enfant accepte-t-il la règle ?

Jeu de société :

Inventer une règle pour un jeu et la faire fonctionner
Jouer avec d'autres selon la règle du jeu existante.

* * * * *

L'enfant est-il capable de représenter, de créer ?

Pâte à modeler ou représentation avec petites **formes plastiques**, verbalisation

Dessin : de la famille, du bonhomme, dessin libre (pas d'interprétation), écriture du prénom, verbalisation

* * * * *

Quelles sont les capacités et les zones d'aisance de l'enfant ?

Entretien

- faire le lien avec l'année passée
- demander le prénom à l'enfant
- demander son âge (avec les doigts)
- combien il/elle a de frères et soeurs
- comment s'appellent ses frères et sœurs
- si l'enfant dort dans la même chambre que ses frères et sœurs ou s'il a une chambre individuelle
- si l'enfant a un animal à la maison
- où il/elle habite
- ses jeux préférés
- s'il aime l'école, ce qu'il aime faire à l'école
- comment s'appelle sa maîtresse
- si l'enfant a des camarades à l'école
- comment s'appellent ses camarades
- ce qu'il voudrait faire quand il sera plus grand (s'il le sait)

Bilan

Il s'agit d'observer le comportement de l'enfant dans des tâches plus scolaire.

Cela permet de déterminer, si l'enfant relève d'une aide rééducative ou pédagogique, voire d'un simple soutien en classe. Je m'intéresserai beaucoup aux attitudes de l'enfant par rapport aux activités scolaires : ce qu'il dit, s'il a peur, s'il se met-il en colère...

Supports

- des images séquentielles
- des images ou photos de loto
- un puzzle
- un jeu pédagogique

Autres supports possibles (Editions et applications psychologiques)

NBTL-F (langage)

NBA

NBB-T (scolaire)

ANNEXE C / FICHE GUIDE : PREMIER ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Objectifs :

- compléter et affiner les informations pour poser l'indication
- connaître le point de vue des parents par rapport à l'enfant (voir questions ci-dessous)
- présenter au parent le travail de rééducation et recueillir leur adhésion (ou non)
- obtenir leur autorisation pour prendre l'enfant en séances rééducatives

Préalables :

- inviter les parents par courrier avec talon réponse
- la présence de l'enfant est demandée pour :
 - o qu'il soit sujet de la demande et éviter les non-dits sur l'enfant
 - o que l'entretien reste centré sur l'enfant
- si les parents ne viennent pas avec l'enfant, demander la raison mais ne pas renvoyer mais rester vigilant que l'entretien reste centré sur l'enfant
- le samedi, les papas peuvent plus facilement venir
- relire la demande d'aide et cette feuille avant, mais ne pas les montrer

Matériel :

- des feuilles de couleur, stylos
- la demande d'aide (ne pas montrer, relire avant)
- la feuille d'autorisation pour les séquences

Expliquer la prise de notes :

- c'est pour moi,
- c'est confidentiel,
- c'est pour voir si c'est bien de mon aide qu'il a besoin
- c'est pour mieux comprendre ses difficultés
- c'est pour avoir le point de vue des parents

Attitudes

- Exprimer par son attitude ou des mots la confiance dans les capacités de l'enfant à évoluer et la confiance dans leur compétence parentale (vous êtes les parents, vous savez ce qui est bon pour votre enfant)
- Quand je pose les questions aux parents, je peux d'abord demander le point de vue de l'enfant qui dessine, regarde une revue ou joue avec des cubes.
- S'il faut recadrer l'enfant, je demande qui intervient (eux ou moi).

ENTRETIEN AVEC LES PARENTS (suite)

Déroulement :

1. **Se présenter les uns et les autres** pour éviter les quiproquos sur les personnes, ne pas oublier l'enfant !
« Je suis une maîtresse spécialisée qui aide les enfants. Je n'ai pas de classe. On m'appelle rééducatrice. Vous connaissez le Rased ? ... » Parler de l'aspect préventif de la rééducation : c'est un plus, une aide.
2. **Accueillir la parole des parents** en soutenant par des questions
Voir ci-dessus.
3. **Présenter le travail de rééducation :**
Se présenter comme un professionnel, un spécialiste, pas de confidences.
 - L'enfant aura un temps, un espace pour travailler sur ses problèmes par :
 - les jeux de fiction (avec le corps, le petit matériel, les marionnettes)
 - le temps de parole (se rappeler, remettre en route la pensée)
 - les jeux à règles
 - toutes sortes de médiations tournées vers la création pour restaurer le désir, le plaisir d'apprendre et lui redonner confiance.
 - en groupe de ...enfants, à tel endroit...
 - **Je suis là pour** aider l'enfant à réfléchir, à trouver comment résoudre ses difficultés, je l'aide à gagner en autonomie, en confiance.
 - Dire **ce qui va changer** chez l'enfant et demander s'ils sont d'accord
 - Expliquer que je ne vais **pas raconter en détail** aux parents et aux enseignants le contenu des séances (rapporter) mais qu'ils seront tenus au courant des progrès, de l'évolution de l'enfant.
 - Conseil aux parents : S'ils veulent me poser des questions, ils peuvent **me contacter** (réf sur la lettre d'autorisation des séquences préalables) mais je ne souhaite **pas discuter dans les couloirs**. Leur dire **d'éviter de forcer l'enfant à parler** de la séquence de rééducation, sauf s'il le fait librement.

QUESTIONS QUE L'ON PEUT POSER AUX PARENTS PENDANT L'ENTRETIEN RESTER CENTRÉ SUR L'ÉLÈVE ET LA SPHÈRE SCOLAIRE

Est-ce que vous pouvez me parler de (prénom de l'enfant) ...
Aimes-tu (aimes-t-il) aller à l'école ?
Qu'est-ce que tu (qu'il) aimes faire en classe ?
As-tu (as-t-il) des copains à l'école...qui
Comment s'appelle ta (sa) maîtresse ?
Avez-vous rencontré l'enseignant ?
Pourquoi a-t-il besoin d'être aidé ?
Comment cela se passe en classe ?
Quelle est votre explication ?
Y a-t-il eu un événement familial ou personnel qui pourrait le préoccuper ?
Comment cela se passe à la maison : est-ce qu'il finit les devoirs ?
Qui l'aide à réaliser ses devoirs ?
As-tu (as-t-il) des frères et sœurs (leur prénom, âge et lieu de scolarisation)
Comment cela se passe avec ses frères et sœurs, avec les adultes ?
Qu'est ce qu'il aime faire à la maison ?
Est-ce qu'il est inscrit dans un club, centre de loisir, à l'aide aux devoirs ?
Sait-il déjà ce qu'il aimerait faire plus tard ?
Pas obligé de répondre mais y a-t-il un suivi extérieur ?

ANNEXE D / FICHE GUIDE / PRATIQUE PSYCHOMOTRICE ÉDUCATIVE ET PRÉVENTIVE

SEQUENCE TYPE (INTERPRETATION PERSONNELLE D'APRES B. AUCOUTURIER, Y. DARRAULT, S. CASTAING)

© Pascale Donati-Schmuck

ITINERAIRE DE MATURATION		installé avant l'entrée des enfants dans la salle MATERIEL il évolue au fil des séances	ACTIONS et JEUX de réassurance profonde
Du plaisir d'agir... * Méditation : le corps	PREMIER TEMPS	<p>ESPACE SENSORI MOTEUR</p> <p>espalier, rampes, tunnels, tapis, ballon pour sauter rubans GRS, briques en plastique dur, cerceaux ballons de baudruche <i>de la répétition → jubilation → à l'atteinte d'objectifs</i></p> <p>JEUX SYMBOLIQUES avec implication corporelle</p> <p>coussins, tissus, bâtons, peluches, cordes, tente, balles en mousse, pistolets en bois, cubes en mousse de toutes formes, chapeaux, rubans, mallette de docteur, baguettes magiques, → vers des scénarii de plus en plus élaborés</p>	<p>> rituels de début de séance monter, grimper, glisser, s'équilibrer, balancer tourner, chuter, contacts, postures avec le sol et les objets, éclater</p> <p>postures avec le sol et les objets, s'envelopper, s'enfouir, ouvrir/fermer, entrer/sortir, éclater grouper/ disperser, prendre/jeter, construire/détruire déchirer, apparaître/disparaître, poursuivre/ être poursuivi, agresseur/agressé (jeux d'omnipotence)</p>
	DEUXIEME TEMPS	<p>ESPACE DE REPRESENTATION <i>(lieu de distanciation : reprendre ce qui a été intensément vécu)</i> assis coussins ou chaises</p> <p>→ vers des représentations de plus en plus fines</p> <p>pâte à modeler très molle + sous-mains papier, ciseaux papier, gommettes feutres, crayons, papier, ardoises blanches</p>	<p>constructions libres qui révèlent des étapes de maturation : - répétition d'entassements et d'alignements suivis de destruction/dispersion, symbolisant la présence/absence, l'unité de plaisir perdue et retrouvée (avant 3 ans) - la construction est conservée (à partir de 3ans) - construction en symétrie (après 4 ans)</p> <p>modeler) et s'exprimer à propos de sa découper) production, de son ressenti coller) à la marionnette dessiner)</p>
3e TEMPS	<p>REGROUPEMENT cohésion/réassurance</p> <p>marionnette album choisi, tissu pour s'envelopper, doudou, voix, CD musique, guitare,</p>	<p>Conte : écouter une histoire qui touche particulièrement des fantasmes qui ont pu émerger dans ces jeux : dévotion, abandon, peurs de l'agression, ou ronde chantée, chanson mimée, > rituels de fin de séance</p>	

« Toutes ces actions et ses jeux ont aussi pour fonction « d'interagir » avec le monde extérieur et d'éprouver ses capacités de modifier le monde.

*Le plaisir sensori-moteur favorise la maturation d'une représentation de soi bien structurée, d'un sentiment de soi plus affirmé et par conséquent un éloignement de l'emprise de l'environnement. » B. Aucouturier

ANNEXE E / FICHE GUIDE / GROUPE D'AIDE

A L'ACQUISITION DE L'AUTONOMIE ET A LA SOCIALISATION POUR MIEUX ENTRER DANS LA CULTURE SCOLAIRE

- Aider l'enfant à « grandir dans sa tête » (aider à la séparation de la famille et à l'autonomie) pour pouvoir entrer dans la culture scolaire et les activités de groupe afin de mieux s'investir dans les apprentissages.
- Donner l'envie à l'enfant de compléter sa communication gestuelle par une communication verbale de plus en plus développée afin de permettre à l'enfant de mieux accéder à la culture scolaire. Aider à la pré-symbolisation et à la représentation mentale.

Indications

Enfants qui ont des difficultés de séparation (conscientes ou inconscientes) avec le milieu familial (PS, MS) :

- pleurs,
- refus d'aller à l'école,
- « parlé bébé »,
- problèmes d'autonomie (refus de grandir ?),
- problèmes de compréhension des demandes scolaires (différences culturelles importantes entre la famille et l'école)
- désir de parler faible ou absent

Médiations à essayer (liste non exhaustive)

Elles seront centrées autour de la pré-symbolisation en travaillant la problématique de la présence-absence (Vort-Da) et de l'étayage verbal pour supporter le manque. Travail pour amener progressivement à l'autonomie dans les activités.

- **De l'expression verbale à la création d'histoires**
 - création d'histoires avec marionnettes et castelet (pour apparaître, disparaître)
 - création d'histoires avec des doudous, des bébés, des tissus pour se cacher, tunnel ou tente (*utilisation d'un miroir pour les deux activités ci-dessus, passer du bruitage aux mots*)
 - création d'histoires avec petits animaux et maisons (tissus, boîtes), petits personnages, objets liés à la propreté, biberons et tétines
 - pâte à modeler et boîtes

Il y a aussi dictée à l'adulte après toute création d'histoire. La marionnette verbalise en cas de panne.

- **Des jeux à règles ou jeux codifiés**
 - invention de jeux de cache-cache avec indices sonores
 - invention de jeux de mimes à deviner
 - puzzles (du corps morcelé au corps unifié), jeux de constructions
 - jeux informatiques (cache-cache, puzzle, le train « surprise », constructions...)
 - jeux de société *arriver à jouer en groupe autonome*
 - jeux de kim, memory

- **Des activités ritualisées**
 - bonjour, feuille de présence avec gommette et écriture du prénom sur tableau blanc
 - écouter des histoires, exprimer ses ressentis et conter autour du thème de grandir
 - on referme le rideau à la fin des scénarios
 - chansons sur le thème de grandir et de se séparer (articulation et rythme)
 - on efface le prénom à la fin de la séquence

- **Traces (livre fabriqué pour 10 séquences)**
 - dessin après les activités de création verbale sur feuilles pliées (ouvert/fermé)
 - dessin « surprise » à deviner

Les traces sont accompagnées de dictées à l'adulte (texte présent sur le dessin à l'aide d'un post-it).

ANNEXE F / FICHE GUIDE POUR L'OBSERVATION¹

RAPPORT A SOI	<p>Identité : nom, âge, sexe, fratrie, adresse...</p> <p>Rapport à son corps : respect de soi, a-t-il peur de se faire mal, se fait-il mal, propreté, maladie...</p> <p>Rapport à son image : se regarder, être regardé, sûr de lui, dépendant du regard, manque de confiance, image dévalorisée, estime de soi...</p>
ATTITUDES COMPETENCES	<p>Rapport l'espace : instabilité, inhibition, repérage dans l'espace...</p> <p>Rapport aux objets : attention, indifférence, agressivité, investissement...</p> <p>Rapport à la durée des activités : attention, concentration, gestion du temps, repérage dans le temps et mémorisation...</p>
SOCIALISATION	<p>Rapport à l'adulte : opposition (gestuelle ou verbale), fuite, dépendance...</p> <p>Rapport aux pairs : opposition (gestuelle ou verbale), fuite, dépendance...</p> <p>Rapport à la loi : comprendre et accepter les limites, règles, interdits et consignes...</p>
CONDUITES EMOTIONNELLES	<p>Contrôle de soi : ajustement des conduites émotionnelles</p> <p>Capacité d'éprouver du plaisir dans l'être et dans l'agir</p> <p>Capacité à accepter les frustrations</p> <p>Rapport à l'imaginaire (à la fonction de l'imagination, à la capacité d'imaginer)</p> <p>Autonomie et désir de grandir</p>
PRODUCTIONS LANGAGIERES	<p>COMMUNICATION</p> <p>Comportement en relation duelle (écouter, raconter, échanger...)</p> <p>Comportement en relation de groupe (écouter, raconter, échanger...)</p> <p>COMPETENCES</p> <p>Compréhension orale (consignes simples, plus complexes)</p> <p>Niveau de langage</p> <p>Qualité de l'émission (débit, intonation)</p> <p>Qualité de la transmission</p> <p>Qualité de l'écoute</p> <p>Thèmes récurrents</p>
EXPRESSION ET CREATION	<p>Quelles médiations et quels supports</p> <p>Compétences liées à la médiation et aux supports</p> <p>Comportements : envie d'apprendre, investissement, durée, autonomie, émotions...</p> <p>Thèmes récurrents</p> <p>Symbolisations (d'un objet, d'une émotion, d'une perception, d'une action, d'une suite d'actions) → théâtralisation (faire semblant) ou représentation écrite</p>
PRODUCTIONS GRAPHIQUES	<p>Quoi : personnages, objets, animaux, plantes, graphismes abstraits...</p> <p>Compétences : vitesse, adresse, suivi du modèle, utilisation de l'espace et orientation...</p> <p>Comportements : investissement, durée, autonomie, émotions, attachement à la production...</p> <p>Thèmes récurrents</p> <p>Verbalisations : énumération, histoire...</p> <p>Symbolisations graphiques : d'une perception, d'un objet, d'une action, d'une suite d'action (vitesse, adresse, qualité, dans quel but, ponctuelles, régulières)</p> <p>Accès au signe écrit : mots ou phrases, relation entre signe et sens, reproduction (copie, de mémoire, spontanément / vitesse, adresse, qualité / utilisation de l'espace)</p>
PRODUCTIONS LOGIQUES	<p>Analyse perceptive (auditive, visuelle, tactile) pareil, pas pareil, nuances...</p> <p>Organisation spatiale (par rapport à son corps, à un objet, dans l'espace graphique)</p> <p>Organisation temporelle : repérage dans le temps, situer des événements...</p> <p>Permanence des propriétés (d'un objet, d'un événement)</p> <p>Classements (collections, ressemblances, formes, couleurs...)</p> <p>Sériations (ordres de grandeurs)</p> <p>Images séquentielles</p> <p>Anticipation</p> <p>Résolution et invention de problèmes</p>

¹ © DONATI-SCHMUCK Pascale, d'après « Comment repérer les difficultés de l'enfant à l'école » GEPP de Tours et autres documents provenant de l'IUFM, du forum FNAREN ou des stages filés.

ANNEXE G / BILAN DES OBSERVATIONS INITIALES

Quatre séquences du 14/11 au 05/12 2005.

Concernant l'enfant (nom et prénom) : Clément
 Scolarisé à l'école de :
 Enseignant :

Né(e) le : 1998
 Classe : CP
 Maintien au CP

OBSERVATIONS	
<p>RAPPORT A SOI Identité, rapport à son corps, rapport à son image</p>	<p>Ne se rappelle plus du prénom de son petit frère. Ne nomme pas non plus le demi frère. Clément semble préoccupé de ce frère qui vit ailleurs en France.</p>
<p>ATTITUDES COMPETENCES rapport l'espace rapport aux objets rapport à la durée</p>	<p>Elève poli, qui aime venir aux séquences. Se couche sur son bras pour écrire. Se tient mal assis, bouge beaucoup. S'agite à la fin de la séquence. Problèmes de repérage sur le calendrier (jours, semaines, mois).</p>
<p>SOCIALISATION rapport à l'adulte rapport aux pairs rapport à la loi</p>	<p>Coopératif avec la rééducatrice en séquence individuelle. Veut montrer à ses camarades, fait à la place de ses camarades. Parle à la place de ses pairs. N'écoute pas les autres. Se vante et se moque des autres. Peut aussi se montrer protecteur de son camarade. Semble tester la loi pour attirer l'attention de l'adulte sur lui.</p>
<p>CONDUITES EMOTIONNELLES contrôle de soi rapport au plaisir rapport à la frustration rapport à l'imaginaire, autonomie</p>	<p>Est pressé d'aller jouer. A du mal à s'arrêter à la fin du jeu de fiction, malgré le rituel. A du mal à passer la parole à ses camarades, pendant la verbalisation. Veut avoir le texte écrit le plus long. Semble rechercher la reconnaissance et l'affection des adultes. Ses capacités d'imagination semblent pauvres.</p>
<p>PRODUCTIONS LANGAGIERES en relation duelle en relation de groupe compréhension niveau de langage l'émission transmission l'écoute, thèmes</p>	<p>Vocabulaire pauvre. Confusion p/b : la poule (la boule). « Je m'ennuie chez moi, quand je suis tout seul. J'ai envie de sortir mais maman ferme à clefs. » Il a du mal à se concentrer pour écouter la rééducatrice. Il faut mobiliser son attention, parler lentement. Il ne comprend pas toujours les questions. S'agite pendant que l'on raconte un album, se moque de l'histoire.</p>
<p>EXPRESSION ET CREATION médiation et supports compétences comportements thèmes symbolisations</p>	<p>Médiation : production de scénarios imaginaires. Support : jeu de fiction. Choisit des rôles de lieder : conducteur de train, entraîneur de basket... « Les pierres veulent partir et tout casser mais la boule les laisse pas partir. Elle les tient pour ne pas casser la ville. » Trouve des solutions « pratiques » dans les organisations des scénarios de jeu, il aime « aider ».</p>
<p>PRODUCTIONS GRAPHIQUES quoi , compétences comportements thèmes, verbalisations...</p>	<p>Répond à la consigne : est capable de dessiner sa famille (les mains ont trois doigts). Les dessins libres du 21 et 27 ne représentent pas de personnage, ils sont parlés mais pas visibles.</p>
<p>PRODUCTIONS LOGIQUES analyse perceptive images séquentielles...</p>	<p>Images séquentielles : il fait des liens mais avec des erreurs. Les scénarios sont confus, la pensée n'est pas ordonnée.</p>

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT(E) ÉLÉMENTS ISSUS DE LA DEMANDE D'AIDE

Il a été maintenu au CP. C'est un élève indiscipliné, faible qui manque de soin. En lecture, il a peu d'acquisition. Il semble avoir compris la syllabation. L'an dernier, le suivi en orthophonie a été interrompu. Il ne tient pas assis deux minutes. Il est suivi en rééducation depuis la grande section. La maîtresse demande qu'il se socialise.

Une aide spécialisée à dominante pédagogique est mise en place depuis la rentrée.

ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Entretien avec la mère le 07/11: Il ne s'entend pas bien avec les autres enfants, dit la mère. Il n'a pas envie de faire ses devoirs. Apparemment, « le père n'arrive pas » (à se faire obéir), la mère a du mal, elle dit qu'il faut « le serrer ». Il joue souvent avec un cousin de dix ans. La maman demande ce qu'elle peut faire à la maison. Clément parle de son autre frère qui vit à Belfort et qui a onze ans.

Entretien avec le père le 19/11/05 : Attendu à 8h30, le papa n'est pas venu.

ANALYSE – HYPOTHÈSES ET PISTES

Clément prend beaucoup de place. Il ne tient pas compte de ces camarades. Pourquoi cherche-t-il à attirer l'attention en permanence sur lui ? Clément est un enfant très joueur, il veut toujours être le gagnant. Il veut être au devant de la scène, il veut être le premier à parler et ne veut plus s'arrêter de parler...

- Est-il comme cela à la maison ? Prend-il trop de place ou n'en a-t-il pas ?
- C'est peut-être un enfant qui croit que la vie est comme un jeu : il y a les gagnants et les perdants. Est-ce que la loi de la rue confirme ce point de vue ? Il se situerait alors dans une rivalité vitale « je le bats ou je me fais battre ».
- Il ne faut pas oublier que Clément refait son CP. Se sent-il en échec ? Alors il aura besoin de se valoriser, d'être reconnu capable et non coupable...
- Par ailleurs quand il joue avec Lucas, il se fait protecteur et entre dans un corps à corps fraternel. Nous savons par l'entretien avec sa mère, qu'il est préoccupé par l'absence de son frère aîné qui ne vit pas dans leur foyer. Il y a peut-être des non-dits dans la famille...
- Il faudra en parler à la psychologue du réseau. Il y aurait peut-être un travail à faire de sa part, avec la famille concernant : le grand frère absent, le père qui n'est pas venu au dernier rendez-vous, la place de l'enfant. (Il avait demandé à faire du karaté mais il n'a pas eu le droit.)
- Il faudrait aussi vérifier ses aptitudes car il nous semble avoir plus de capacités que celles qu'il donne à voir dans le test verbal NB1 (où il a obtenu 1, score très faible).

Il n'entre dans aucune contrainte scolaire, il n'entre pas dans le désir des autres car il veut tout contrôler : problème de toute puissance ? Il veut toujours gagner, il n'accepte pas la perte, a-t-il peur ? Il semble aussi rechercher l'affection dans ses rapports avec l'adulte, carences ?

POSE DE L'INDICATION DE RÉÉDUCATION ET DE L'INDICATION DE GROUPE

L'aide spécialisée à dominante rééducative est indiquée pour :

- faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire car il n'a pas toujours envie
- l'aider à se mobiliser (se concentrer, apprendre à penser, ne pas abandonner)
- amener cet enfant à dépasser ces obstacles, en l'aidant à établir des liens entre son « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école
- cela passe aussi par la reconquête de l'estime de soi (le maintien au CP est mal vécu notamment)

La rééducation en groupe est indiquée :

- en vue de l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles pour une meilleure efficacité dans les activités et apprentissages en classe.
- en vue de l'amélioration des interactions avec les autres élèves : les deux autres enfants étant dans la même classe que Clément

NATURE ET OBJECTIFS DE L'AIDE PROPOSÉE

- Respecter les règles de l'école.
- Canaliser son agressivité.
- Apprendre à respecter les autres, à tenir compte d'eux.
- Entrer dans les exigences du travail scolaire.

ANNEXE H / PROJET INDIVIDUEL D'AIDE SPÉCIALISÉE

Mise en œuvre, éléments du contrat 2005 / 2006

Concernant l'enfant (nom et prénom) : Clément
 Scolarisé à l'école de :
 Enseignant :

Né(e) le :
 Classe :

NATURE ET OBJECTIFS DE L'AIDE PROPOSÉE	
<p>Aide spécialisée à dominante rééducative. Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Respecter les règles de l'école. ⊙ Exprimer son agressivité de manière socialisée. ⊙ Apprendre à respecter les autres, à tenir compte d'eux. ⊙ Entrer dans les exigences du travail scolaire. 	
DEMARCHES- MÉDIATIONS- SUPPORTS	
au sein de la classe	au cours de l'aide spécialisée
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappel de la règle. ➤ Canaliser le comportement. ➤ Donner des responsabilités. ➤ Valoriser les savoir-faire (ex : découpage). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place d'un cadre rééducatif contenant. ➤ Restaurer l'estime de soi pour qu'il puisse accepter la perte sans se sentir détruit. ➤ Arriver à trouver sa place dans le groupe tout en respectant les autres et leur projet. ➤ Pouvoir se concentrer, réfléchir pour mener jusqu'au bout son projet. ➤ Accepter que la pensée d'un autre interfère dans la sienne. <p>Entrer progressivement dans une activité codifiée menée en groupe et en respecter les règles : jeux coopératifs et jeux de société traditionnels. Arriver petit à petit, à collaborer avec ses camarades pour élaborer un projet dans le jeu de fiction.</p>
FRÉQUENCE – ÉCHÉANCES DES SÉQUENCES D'AIDE SPÉCIALISÉE	
<p>Fréquence : une heure par semaine. Jour : Séquences tous les lundis matins de 10h30 à 11h30. Lieu : salle de rééducation école élémentaire de ... Durée : 10 séquences renouvelables.</p>	
MODALITÉ DE L'ÉVALUATION – BILAN – PROPOSITIONS ÉVENTUELLES	
<p>Observations successives, tableau d'évaluation et décision (poursuite, ajustement, arrêt). Entretien avec les partenaires et bilan toutes les dix/douze séquences environ. Bilan et proposition :</p>	

Signature enseignant	Signature directeur	Signature RASED Donati-Schmuck Pascale, rééducatrice	Accord parents
----------------------	---------------------	--	----------------

ANNEXE I / PROJET DE GROUPE D'AIDE SPÉCIALISÉE

Concernant les enfants (nom et prénom) : Melissa, Lucas et Clément

Scolarisés à l'école de :

Enseignants :

NATURE ET OBJECTIFS DE L'AIDE PROPOSÉE POUR LE GROUPE
<p>La rééducation en groupe est indiquée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En vue de l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles pour une meilleure efficacité dans les activités et les apprentissages en classe. ➤ En vue de l'amélioration des interactions avec les autres élèves : les trois enfants étant dans la même classe. <p>Objectifs de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arriver à s'affirmer dans le groupe (trouver sa place) tout en respectant les autres et leur projet. ➤ Pouvoir se concentrer, réfléchir pour mener jusqu'au bout son projet et devenir autonome¹. ➤ Accepter que la pensée d'un autre interfère dans la sienne.² ➤ Entrer dans une activité codifiée menée en groupe et en respecter les règles
DÉMARCHES – MÉDIATIONS – SUPPORTS
<p>DEMARCHES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place d'un cadre rééducatif contenant. ➤ Restaurer l'estime de soi. ➤ Encouragements, étayage. ➤ Aider à l'expression de la pensée et des émotions. <p>MEDIATIONS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Arriver petit à petit, à collaborer avec ses camarades pour élaborer un projet dans le jeu de fiction. 2. Entrer progressivement dans une activité codifiée menée en groupe et en respecter les règles : jeux coopératifs et jeux de société traditionnels. 3. Développer ses capacités de représentation, de création et de communication à travers le dessin individuel puis collectif.
FRÉQUENCE – ÉCHÉANCES DES SÉQUENCES D'AIDE SPÉCIALISÉE
<p>Fréquence : une heure par semaine. Jour : séquences tous les lundis matins de 10h30 à 11h30. Lieu : salle de rééducation école élémentaire de ... Durée : 10 séquences renouvelables.</p>

¹ Réf. BARAT Jean-Claude, *La rééducation dans l'école*, Armand Colin 1990, Chapitre 3 : La fonction différenciatrice, p. 30 à 40.

² Ibid., Chapitre 2 : Les conditions de l'apprentissage, page 52.

ANNEXE J / EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD D'UN GROUPE

Séquence rééducative du 09 janvier 2006

Deuxième prise en charge rééducative du groupe. Interrogations...

RÉSUMÉ

Clément et Lucas ne respectent pas la règle du jeu des fléchettes. Ils commencent à chahuter et crient « J'ai gagné ! - Non, c'est moi ! », ponctué par des fous rires. Je fais asseoir les deux garçons et je leur montre la première règle du jeu, que nous avons écrits ensemble. Je leur relis : chacun lance trois flèches, il faut attendre son tour... Clément se tient mal à la table, il n'écoute pas et répond à la place de la toute petite voix de Melissa. Il veut avoir le texte écrit le plus long pendant le temps de la verbalisation et dit « attend, je n'ai pas fini » quand on veut passer la parole à un camarade.

ANALYSE ET INTENTIONS D'ACTION

Clément a mené le jeu, il a essayé de faire sa loi. Il prend beaucoup de place et m'empêche de travailler avec ses camarades. Pourquoi cherche-t-il à attirer l'attention en permanence sur lui ? Il semble être dans la toute puissance... Cet enfant me dérange car il m'empêche de garder la maîtrise du cadre dont j'ai la responsabilité. Il a besoin d'être recentré mais il faut qu'il soit parti prenante de l'ajustement du projet rééducatif, sinon nous risquons de recréer la même situation qu'en classe. Le plaisir de venir à la séance sera un indicateur de son adhésion. S'il y a eu des problèmes entre les enfants, c'est aussi parce que le groupe n'a pas de cohésion. Melissa est arrivée après, elle essaye de se faire une place dans la dualité Clément / Lucas. Il faudrait construire le groupe. J'aimerais faire découvrir aux enfants les composantes du travail en groupe : la collaboration, l'entraide et les richesses du projet collectif. Cette dynamique enclenchée, le processus de la rééducation en groupe pourra fonctionner. Si les enfants arrivent à jouer ensemble, nous aurons fait un grand pas dans le travail rééducatif. Je pense que Clément a besoin de ce cadre pour se « poser », structurer ses activités et ses comportements. Lucas a besoin de trouver une place qui ne soit pas, que dans l'imitation et Melissa doit pouvoir s'affirmer face aux deux garçons.

« Seul un travail en groupe pourra permettre (du fait de la confrontation à l'autre pair) l'expression et l'élaboration d'une problématique qui renvoie souvent à la toute-puissance, à la rivalité (fraternelle ou oedipienne), à l'impossibilité de prendre en compte le désir d'autrui, de différencier le « dedans » (lieu des fantasmes, des désirs et des rêves) du « dehors » qui impose les contraintes du réel. Le groupe comme miroir, tiers et élément différenciateur, peut alors permettre d'assouplir, enrichir et réaménager un système de représentations entravé, cause des difficultés scolaires de l'enfant. »¹

Les échanges avec mes collègues, m'ont permis d'avancer dans la réflexion. Vont-ils m'aider à trouver la « bonne attitude » ? [...]



Séquence rééducative du 30 janvier 2006

Je constate des évolutions chez les enfants et à mon niveau.

RÉCIT

Jeu de fiction :

Lucas rappelle que Clément a cassé son train et dit qu'il veut jouer au basket, sans hésiter. Clément choisit d'être un musicien, il ne parvient pas à trouver un scénario. Il interrompt Melissa quand elle parle, en déchiffrant à voix haute les mots de l'affiche en face de lui « Petit ours brun ». Melissa veut jouer aux fléchettes, elle dit qu'elle n'a pas besoin de la règle du jeu. Elle va écrire les points.

Les territoires sont marqués à l'aide des cordes. Je rappelle Clément à l'ordre plusieurs fois pour qu'il reste dans « sa maison de musique ». Je montre à Lucas les limites fixées par les cordes. Les jeux se déroulent calmement. Je suis surprise de voir Melissa lancer ses flèches de manière très assurée et très vive. Lucas joue, fait des paniers, des essais avec la balle. Il touche au piano de Clément. J'interviens immédiatement pour qu'il reste dans son territoire. Le panier de basket ne tiens pas. Avec Lucas, je cherche une solution pendant cinq bonnes minutes. Je trouve la porte de l'armoire

¹GRECH Joëlle, « Jeu dramatique et rééducation » AREN 13, 1994, p.1.

comme support mais elle se situe chez Clément. Celui-ci propose tout de suite d'échanger les territoires. Je valorise son intervention.

Melissa ne sait pas comment compter ses points, je ne fais pas à sa place. J'aimerais qu'elle exprime ce dont elle a besoin. Elle se rend compte qu'elle a besoin de la règle du jeu, je la lui fournis. Puis elle a beaucoup de mal à demander d'une toute petite voix un crayon et du papier.

Le scénario de Clément tourne en rond. Je lui propose d'inviter ses camarades pour un petit spectacle puisqu'il s'est si bien entraîné. Il ne sait pas comment faire pour inviter, ni quoi dire ! A ma surprise, il va inviter Melissa (avec qui il ne voulait pas jouer à la séquence 4 : « Je ne joue pas avec les filles. » disait-il). Je l'encourage, il trouve « toc, toc, toc ». Il me demande de parler pour lui. Je lui dis : Comment faire ? Qu'est-ce que je dois dire ? Il propose les mots. Je les répète. Clément me demande ensuite d'inviter Lucas, celui-ci refuse. Clément décide d'y aller lui-même, Lucas refuse encore. Clément est déçu, alors je dis « Moi, j'aimerais bien assister à ton spectacle. » Clément rejoint son territoire et je lui montre comment mimer le rideau qui s'ouvre. Avec Melissa nous écoutons le concert. Nous applaudissons. J'annonce la fin du jeu de fiction. Clément et Lucas ont du mal à arrêter l'activité malgré le rituel du tambourin.

Clément dit « Il fait n'importe quoi (en parlant Lucas). » Je me rends compte en écrivant, que Melissa a été assez passive, dans la deuxième partie du jeu. Elle est restée longtemps assise à attendre le concert de Clément.

Verbalisation

Clément dit « C'était trop facile cette musique ». A propos du basket : « C'est grâce à moi ! » La rééducatrice d'accueil précise : « et à Lucas et à Pascale ». Lucas raconte qu'il a dit non à Clément et à moi. Il est calme, il écoute. Lucas commence à s'affirmer face à Clément. Il a osé lui dire « non ». Melissa raconte ce qu'elle a fait, mais n'exprime pas de ressenti.

Dessin

Lucas dessine des animaux comme la maîtresse l'a montré en classe. Un crocodile mange un enfant et son papa l'emène à l'hôpital. Clément dit « C'est trop facile faire les crocodiles ! » « C'est trop facile le basket ! » Il demande de faire un découpage comme ils ont appris en classe. Il me l'offre, la prochaine fois il veut en faire un pour la rééducatrice d'accueil. Une relation transférentielle semble s'opérer¹. Un lien avec la classe est réalisé au travers des productions. Melissa termine un dessin dans son cahier : « La petite fille était perdue. Elle a vu sa route et après elle est allée à la maison. » Elle a dessiné un pont pour traverser la rivière en sécurité, dans l'eau il y a des crocodiles et des requins. Activité de réassurance pour les enfants ?

Jeu à règles coopératif

Les enfants se réjouissent. Ils sont attentifs et ont hâte que cela commence. Melissa joue avec aisance et comprend les stratégies. Clément a du mal à avancer son pion, il fait trois, avance de deux et dit qu'il va perdre un point. Il veut avancer un autre pion. Je rappelle la règle. Lucas a énormément de mal à avancer son pion. Il est désynchronisé (voix et geste). Il faut l'aider et surveiller Clément qui veut jouer sans attendre. Les enfants gagnent, ils sont contents. Clément prend le carillonneur en main et le tape. Il dit : « Je vais lui casser la tête. »

Je fais beaucoup de rappel à la règle lors du rangement. Le retour en classe nécessite plusieurs retours en arrière et rappel des règles de l'école pour la circulation dans les couloirs. Je leur dis qu'ils risquent de ne pas être cherchés la prochaine fois. Ce sera nécessaire pour marquer que je suis aussi une maîtresse et que je n'échappe pas au règlement de l'école, tout comme eux.

ANALYSE ET INTENTIONS D'ACTION

Les cordes ont permis à chaque enfant de réaliser un scénario en toute sécurité. J'ai essayé de créer un lien collectif entre les scénarios individuels, j'ai aussi pu faire un peu d'humour. Ce lien va permettre de travailler les problématiques et les comportements qu'ils soient individuels ou collectifs. C'est un travail de recherche en commun.

Quelques éléments pratiques pour la cohérence de mes attitudes :

- Un bâton de parole permettrait à Clément de mieux comprendre la règle de prise de parole. Il faudrait aussi la verbaliser : il ne sait peut-être pas qu'interrupter quelqu'un c'est lui manquer de respect. (Je ne fais pas mal)
- Il faudrait que je répète les paroles de Clément en les théâtralisant d'un air surpris. Cela pourrait lui permettre de se rendre compte qu'il critique systématiquement Lucas dès qu'il est frustré. (souvent à la fin du jeu)
- Il faut que je pense à décentrer Clément de lui-même en lui rappelant qu'il ne fait pas tout seul en séquence, que les autres aussi réussissent, que c'est aussi facile pour les autres. Qu'il apprenne à se valoriser avec les autres et non contre les autres !
- Il va falloir que je m'occupe autant de Lucas et de Melissa....

¹ Réf. BARAT Jean-Claude, opus cité, chapitre 3, La relation enfant-adulte, pages 20 à 23.

ANNEXE K / BILAN INTERMÉDIAIRE DES SÉQUENCES RÉÉDUCATIVES

Période du 12/12 au 10/04 2005 /2006 (10 séquences)

Concernant l'enfant (nom et prénom) : Clément
 Scolarisé à l'école de :
 Enseignant :

Né(e) le :
 Classe :

NATURE ET OBJECTIFS DE L'AIDE PROPOSÉE	
<p>Aide spécialisée à dominante rééducative. Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Respecter les règles de l'école. ⊙ Exprimer son agressivité de manière socialisée. ⊙ Apprendre à respecter les autres, à tenir compte d'eux. ⊙ Entrer dans les exigences du travail scolaire. 	
OBSERVATIONS	
<p>RAPPORT A SOI identité rapport à son corps rapport à son image</p>	<p>Lorsqu'il chahute, Clément en est conscient et il se dévalorise. Il dit « c'est nul, je n'ai rien fait » puis il rit. Il a besoin de mettre en scène, un personnage qui gagne.</p>
<p>ATTITUDES COMPÉTENCES rapport l'espace rapport aux objets rapport à la durée</p>	<p>+ Commence à comprendre l'esprit coopératif mais n'arrive pas à l'appliquer très longtemps. + Le 27/02, Clément joue seul, très sérieusement puis s'assied un long moment pour réfléchir et calculer ses points au jeu de fléchettes. + Les territoires marqués par les cordes sont très contenant pour Clément (au niveau corporel). + / - Déchiffre le texte du poster du petit ours brun pendant la verbalisation d'un camarade. + Déchiffre péniblement la règle 58, six fois de suite, visiblement motivé.(27/03)</p>
<p>SOCIALISATION rapport à l'adulte rapport aux pairs rapport à la loi</p>	<p>+ Clément fait « alliance » avec l'adulte 5 séquences (30/01, 27/02, 06/03, 20/03, 27/03) Dévalorise souvent Lucas, la socialisation par rapport à ses pairs est contenue au niveau du passage à l'acte (moins de corps à corps) mais n'est pas contenue verbalement. + A envie d'aider mais fait souvent à la place des autres. Il connaît les règles mais les transgresse. A du mal à circuler selon le règlement dans les couloirs après la séquence. + Le 27/03 circule correctement en répétant la règle 58 par cœur.</p>
<p>CONDUITES EMOTIONNELLES contrôle de soi rapport au plaisir rapp. à la frustration rapp. à l'imaginaire autonomie</p>	<p>Jeu coopératif : + Verbalise son agressivité et la canalise sur le « carillonneur », pion en bois. Dit qu'il ne viendra pas quand il est contrarié. + Il aime venir en séquence rééducative. A du mal à arrêter les activités et à passer d'une activité à l'autre, malgré les rituels. + Jeu de l'oie : se met d'abord sur le 57 puis accepte la règle 58 qui lui ordonne de retourner à la case départ ! Puis demande à la lire et l'apprends par cœur.</p>
<p>PRODUCTIONS LANGAGIÈRES en relation duelle en relation de groupe compréhension niveau de langage l'émission transmission l'écoute thèmes</p>	<p>A du mal à écouter ses camarades parler. S'agite souvent pendant le moment de verbalisation. Il a du mal à trouver ses mots. Le vocabulaire est pauvre, la respiration est mal placée quand il communique. Il se vante : « C'était trop facile cette musique ! C'est trop facile faire les crocodiles ! C'est grâce à moi. »</p>
<p>EXPRESSION ET CRÉATION médiation et supports compétences comportements thèmes symbolisations</p>	<p>+ Jeu de fiction : est capable de réaliser un scénario posé, sans déranger physiquement ses camarades (les 23/01, 30/01, 27/02, 06/03, 20/03, 27/03). Cela fait suite à l'entretien avec le père (coïncidence ?) mais la rivalité reste très présente au niveau verbal. Le 10 avril, Clément est incapable de réaliser le jeu de fiction avec Lucas, d'accepter de perdre chacun à son tour, comme il l'avait proposé. Il chahute, il ne semble toujours pas près à réaliser un scénario de groupe.</p>

<p>PRODUCTIONS GRAPHIQUES</p> <p>quoi compétences comportements thèmes verbalisations symbolisations signes</p>	<p>+ Les dessins ont beaucoup évolués.</p> <p>Au début seule une maison, très simple était représentée, sans personnage, avec une porte à droite et pas de fenêtre. (même dessin sur trois séquences)</p> <p>Il rature, il recommence souvent, dit que cela n'est pas beau...</p> <p>+ Le dessin du 10 avril (où Clément était agité pendant le jeu de fiction) est méconnaissable : il est riche en couleurs, il y a plein de personnages : des oiseaux, des graines qui poussent et qui vont germer... (c'est ce qu'il dit). La maman qui fait les courses, avec un paquet dans chaque main, réapparaît mais avec plus de détail, de couleur.</p> <p>J'ose espérer que les graines du travail rééducatif vont finir par germer également !</p> <p>Cela me fait penser à la séquence du 12/12, où Clément était agité puis il a représenté pour la première fois des personnages, dans un dessin libre.</p>
ENTRETIEN AVEC LA MAITRESSE	
<p>Entretien avec la maîtresse le 16/01: Clément ne travaille pas en classe. Il bouge beaucoup, a besoin de se déplacer. Il n'est pas capable de suivre une leçon, il ne lève pas le doigt, prend la parole et crie.</p>	
ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	
<p>Entretien avec le père le 21/01: Clément est jaloux de ses deux petits frères et du demi-frère de 11 ans. Le père dit qu'il y a un problème d'autorité à la maison : la maman cède et lui n'est pas toujours là. Il dit qu'il faut que cela change. Clément se tient mal et s'agite pendant l'entretien. Son père lui demande de rectifier son attitude : l'enfant n'y arrive pas.</p>	
REMARQUES ET ANALYSE	
<p>A partir de février, Clément est plus calme plus posé en classe. Cela pourrait-il être lié aux recentrages du père à la maison ? A-t-il franchi une étape du point de vue de la maturité (il rentre doucement dans la lecture) ?</p> <p>A partir de mi-mars, Clément est à nouveau agité en classe et en rééducation. Les acquisitions intellectuelles (entrée dans la lecture) peuvent provoquer une régression affective, est-ce son cas ? Y a-t-il du « relâchement » dans les résolutions parentales ? ou de nouvelles difficultés familiales ?</p> <p>A-t-il besoin d'un espace (temporel ou physique) rien qu'à lui, pour être reconnu ? Je fais l'hypothèse que tant que ce besoin d'être reconnu, valorisé, écouté, ne sera pas suffisamment pris en compte, il ne peut pas s'ouvrir aux autres. Une indication de séquences individuelles semble ressortir de cette analyse...voire une prise en charge extérieure.</p> <p>Il a besoin d'être encouragé mais il fait tout l'inverse. Comment l'amener à être plus positif, à montrer son côté positif ?</p> <p>RÉAJUSTEMENT proposé pour le troisième trimestre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - MÉDIATION CULTURELLE : travail autour des contes de Pierre Gripari (Cdrom, livre et narration) - MÉDIATION CRÉATRICE ET SOCIALE : dessin sur feuille collective avec technique des territoires 	

ANNEXE L / BILAN DE FIN D'AIDE A DOMINANTE RÉÉDUCATIVE

NATURE ET OBJECTIFS DE L'AIDE PROPOSÉE	
Aide spécialisée à dominante rééducative. Objectifs :	
CE QUI A CHANGÉ	
au sein de la classe	au cours de l'aide spécialisée
CE QUI N'A PAS CHANGÉ	
au sein de la classe	au cours de l'aide spécialisée
MODALITE DE L'ÉVALUATION – BILAN – PROPOSITIONS ÉVENTUELLES	
Bilan et propositions :	

ANNEXE M / ORGANISATION DES ÉCRITS D'UNE RÉÉDUCTRICE¹

DOSSIER FORMATION

- 📄 Mémoire professionnel
- 📄 Fiches de lecture
- 📄 Fiches guide

DOSSIER RASED

- 📄 Projet de circonscription
- 📄 Projet annuel du Rased
- 📄 Comptes-rendus de synthèses Rased
- 📄 Evaluation annuelle du Rased
- 📄 Emploi du temps
- 📄 Formulaires vierges
- 📄 Affiche ou dépliant d'information
- 📄 Répertoire et agenda

DOSSIER D'ÉCOLE

- 📄 Projet d'école
- 📄 Comptes-rendus de conseil d'école
- 📄 Comptes-rendus de conseil de cycle
- 📄 Liste des élèves à rencontrer, à aider

JOURNAL DE BORD DE GROUPE

- 📄 Projet de groupe
- 📄 Notes de séquences (récit, analyse, ajustement)
- 📄 Travaux de groupe (dessins, écrits)

DOSSIER INDIVIDUEL

- 📄 Projet individuel d'aide spécialisée
- 📄 Demande d'aide spécialisée
- 📄 Autorisations des parents
- 📄 Notes d'entretiens
enseignants, parents, partenaires
- 📄 Bilans rééducatifs
- 📄 Travaux individuels
dessins, écrits

¹ © Donati-Schmuck Pascale

ANNEXE N / EXTRAITS DU SITE DU C.A.D.A.¹

JO DU 18 JUILLET 1978, LOI N°78-753 DU 17 JUILLET 1978

Loi concernant la liberté d'accès aux documents administratifs

Quels documents peut-on demander en se fondant sur la loi du 17 juillet 1978 ?

Qu'est-ce qu'un document au sens de cette loi ?

Il s'agit, selon son article 1er, de " tous **dossiers, rapports, études, comptes rendus, procès-verbaux, statistiques, directives, instructions, circulaires, notes et réponses ministérielles qui comportent une interprétation du droit positif ou une description des procédures administratives, avis, prévisions et décisions** ", qu'ils se présentent sous forme écrite, sous forme d'enregistrement sonore ou visuel ou sous forme numérique ou informatique (Cdrom ou disquette). Sont également concernées les informations qui sont contenues dans des fichiers informatiques et qui peuvent en être extraites par un traitement automatisé d'usage courant.

Toutefois, quel que soit son support, un document n'est communicable que sous sa forme définitive. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'un document qui s'inscrit dans un processus de décision et revêt à ce titre un caractère préparatoire, le droit à communication est suspendu jusqu'à ce que le processus de décision soit achevé ou, le cas échéant, définitivement abandonné.

Quels sont les documents que l'on peut qualifier d'administratifs au sens de la loi ?

Ont en principe un caractère administratif tous les documents produits ou détenus par une administration publique (administrations d'Etat, collectivités territoriales, établissements publics). Il en va de même pour les documents détenus par les organismes privés chargés de la gestion d'un service public, dès lors qu'ils sont liés, par leur nature, leur objet, ou leur utilisation, à la gestion de ce service

L'administration n'est par ailleurs pas tenue de communiquer les documents qui font l'objet d'une diffusion publique, en vertu de l'article 2 de la loi du 17 juillet 1978.

Les documents étrangers à la gestion du service public

Les administrations élaborent parfois des documents qui sont étrangers à toute activité de service public ou détiennent dans leurs dossiers des documents privés. Ces documents, par leur nature, par leur objet, ou par leur utilisation ne sont pas considérés comme des documents administratifs et échappent donc en principe au droit à communication régi par la loi du 17 juillet 1978.

A titre d'exemple, entrent dans cette catégorie :

- le règlement intérieur d'une entreprise transmis par cette dernière à l'inspecteur du travail
- **les documents relatifs à la gestion du domaine privé d'une personne publique**
- le contrat d'un agent employé dans les conditions du droit commun par une caisse de sécurité sociale

Par exception à cette règle, des documents privés peuvent néanmoins entrer dans le champ de la loi du 17 juillet 1978 s'ils ont été communiqués à l'administration dans le cadre d'une procédure administrative telle qu'une demande d'autorisation et sont ainsi considérés comme partie intégrante d'un dossier administratif

¹ Commission d'Accès aux Documents Administratifs, *Quels sont vos droits*, www.cada.fr/fr/presentation/frame.htm

ANNEXE O / CHARTE DE CONFIDENTIALITÉ 1/2

DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Références légales :

- L'article 26 de la loi 83-634 du 13 juillet 1983,
- L'article 226-13 du code pénal,
- La loi 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale et particulièrement la note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de réussite éducative. ¹

Etant donné qu'il convient, dans le cadre du dispositif de réussite éducative, de pouvoir partager un certain nombre de données, les personnes qui interviennent dans le cadre de ce dispositif,

S'ENGAGENT :

- A assurer et à faciliter le partage d'informations **utiles** dans l'optique d'un suivi individualisé des enfants et des adolescents.
- A solliciter en premier lieu l'accord des familles avant d'entreprendre toutes autres démarches dirigées vers leurs enfants. Et à leur assurer, par la suite, une totale transparence par rapport aux actions qui seront proposées.
- A exercer leur devoir de discrétion dans le cas de la diffusion de données en dehors des personnes habilitées composant l'équipe pluridisciplinaire de soutien et sa coordination, y compris aux membres du Conseil d'Administration et du Conseil Consultatif de Réussite éducative de la Caisse des Ecoles.
- A rendre compte sous forme de données non nominatives et/ou statistiques des actions menées et de leurs impacts dans le cadre des procédures de bilan qui seront définies.

Le signataire s'engage à respecter cette charte, tel un principe directeur, fondateur, et garantissant une mobilisation des moyens la plus efficace possible. En cas de manquement, les sanctions prévues par la loi s'appliqueront selon les références légales annexées à la présente charte.

le.....

Nom, prénom et signature :

¹ Voir annexe P

ANNEXE P / CHARTE DE CONFIDENTIALITÉ 2/2

DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

JO DU 14 JUILLET 1983, LOI N°83-634 DU 13 JUILLET 1983

Loi portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite loi Le Pors

Article 26 :

Les fonctionnaires sont tenus au secret professionnel dans le cadre des règles instituées dans le code pénal.

Les fonctionnaires doivent faire preuve de discrétion professionnelle pour tous les faits, informations ou documents dont ils ont connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions. En dehors des cas expressément prévus par la réglementation en vigueur, notamment en matière de liberté d'accès aux documents administratifs, les fonctionnaires ne peuvent être déliés de cette obligation de discrétion professionnelle que par décision expresse de l'autorité dont ils dépendent.

CODE PÉNAL

Article 226-13 (Ordonnance n° 2000-916 du 19 septembre 2000 art. 3 Journal Officiel du 22 septembre 2000 en vigueur le 1er janvier 2002)

La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état ou par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15.000 euros d'amende.

LA LOI 2005-32 DE PROGRAMMATION POUR LA COHÉSION SOCIALE

Article 2.5 (note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de réussite éducative)

S'agissant d'une politique personnalisée et ciblée sur des mineurs et leurs familles, il convient de rappeler la nécessaire confidentialité des informations qui seront échangées au sein du réseau de partenaires constitué en « équipe pluridisciplinaire de soutien ». (...)

En tout état de cause, les informations devront se limiter aux éléments indispensables à la mise en œuvre des actions souhaitées.