



Madame Marie-Hélène Leloup, Inspectrice de l'Éducation Nationale, représentant Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale,
Madame Sophie Lemoine, représentant le Conseil Régional de Bretagne (absente),
Madame Yvette Année, Vice-présidente du Conseil Général du Morbihan,
Monsieur Yves Le Normand, premier adjoint, représentant le Maire de Lorient, Président de Cap L'Orient agglomération
Madame Lyse Yesilyurt, coordinatrice de l'équipe AREN Bretagne et Loire-Atlantique
Mesdames et Messieurs, Chers collègues et amis,

L'entrée à l'école interroge et transforme le **rapport au savoir** de l'enfant. Il doit non seulement s'approprier des objets de **savoirs** nouveaux mais aussi des **savoir-faire, des savoir-être**, et de manière cruciale aujourd'hui, des **savoir-être ensemble**. C'est un enjeu auquel l'école, la société et l'humanité doivent répondre dès maintenant. Les crises multiples qui touchent nos sociétés, la fragilité de nos modèles économiques et le vertige de la mondialisation rendent plus criant les inégalités. La prise de conscience des ressources limitées de notre planète nous contraint à redoubler d'imagination en ce qui concerne l'éducation et la déclinaison de ces fameux **savoirs** qui doivent se développer aujourd'hui.

En effet, on acquiert tout au long de sa vie des connaissances nouvelles, des techniques, des **savoir-faire** inédits, des comportements sociaux nouveaux. Ces **savoirs** interagissent les uns avec les autres et permettent à la pensée de se développer, à la personne de s'épanouir, mais dans quel monde? Pour quel avenir?

Dans un article récent, édité dans notre revue « envie d'école », Jean Biarnès, membre de notre Comité Scientifique, insiste sur le fait qu'il y a aussi du **savoir** à perdre, des renoncements à accepter, des éléments à lâcher. Certains **savoirs nouveaux** ne s'acquièrent qu'à condition d'avoir fait le deuil d'un **savoir ancien**, obsolète. C'est de l'histoire intime et personnelle de chacun dont il question.

« L'accès à la connaissance met en jeu le rapport de l'enfant à lui-même, à son corps, à ses émotions, à l'autre, au monde, à la loi. On apprend avec tout son être mais aussi avec son inconscient et son histoire. » écrivait Claude Halmos dans le texte de présentation de sa conférence l'année dernière.

L'accès au **savoir** nécessite parfois de se retourner sur son passé, de retourner le mot savoir, de **voir-ça** selon l'expression des psychanalystes, c'est-à-dire de revenir en arrière, pour tenter de comprendre les impasses de nos vies, nos points de résistance au changement, à la nouveauté.

Comment sortir de ces logiques de répétition qui empêchent les transformations souhaitées ? Pourquoi avons-nous peur d'affronter des épreuves nouvelles? Est-ce notre sécurité affective, notre intégrité, notre identité qui sont mises en cause dans ces moments-là?

Les rééducateurs ont toujours essayé d'aller de l'avant en anticipant les évolutions de l'école et de la société. Tout en approfondissant leurs recherches autour de l'aide rééducative, ils ont inventé, au fil des années, des dispositifs répondant aux difficultés éprouvées par les enfants et aux préoccupations des enseignants (accueil en petite section, actions préventives, ateliers de philosophie, groupe de parole et jeux de rôles pour améliorer le climat scolaire, aide à la fonction parentale ...), pour autant devraient-ils accepter et accompagner les bouleversements qu'on constate aujourd'hui à l'école? Le stress des évaluations et de la notation, l'hypercompétitivité du système, la primarisation de l'école maternelle, l'absence de formation des enseignants sur le développement affectif, émotionnel et psychologique de l'enfant, sur la dynamique et l'animation des groupes...? Ainsi, dans l'idée du changement, il y a toujours celle des limites, jusqu'où doit-on, peut-on, accompagner ces changements tout en étant fidèles à nos valeurs, à notre éthique, à notre projet?

Pour l'enfant, il en est de même, et on saisit combien la **relation au savoir** se construit sur une multiplicité de facteurs. Les linguistes diraient qu'elle est à la fois diachronique et synchronique, elle s'enracine dans le temps, dans l'histoire du sujet, dans ses projets d'avenir et en même temps, se déploie dans l'espace des différentes formes de savoirs, décrites un peu plus haut. C'est pourquoi, nous comprenons mieux qu'il n'y ait pas d'égalité entre les enfants à leur arrivée à l'école et qu'ils ne peuvent aborder les apprentissages au même rythme, au même moment, de la même façon. C'est pourquoi nous comprenons mieux pourquoi la difficulté scolaire est un processus d'une grande complexité.

Un enfant issu d'une famille nombreuse a sans doute acquis plus de **savoir-être ensemble** qu'un enfant unique. En revanche, ce dernier n'a pas à lutter avec une rivalité fraternelle inconsciente et peut dans certains cas, s'appuyer sur une confiance en soi portée par le regard parental pour surmonter les obstacles et accéder ainsi aux **savoirs** scolaires.

La plupart des enfants arrivent avec une aisance corporelle qui leur permet de multiplier les expériences, d'acquérir des **savoir-faire**, mais quelques uns restent repliés sur eux-mêmes, bloqués dans leur corps, osent à peine bouger en classe et refusent d'expérimenter.

Si une bonne majorité des élèves vient à l'école armée de représentations compatibles avec les lois scolaires et d'outils performants comme le langage d'évocation, combien d'autres encore, y arrivent, sans dire un mot. Sans aide adaptée, leur silence peut durer plusieurs années.

C'est le cas de Noémie qui est en grande section, l'enseignante n'a pas entendue sa voix, elle ne répond pas quand elle l'interroge. Son visage se ferme. Lorsque je rencontre la famille, la maman affirme que les enseignants disent cela depuis la classe de petite section et pourtant Noémie est bavarde à la maison, elle parle beaucoup avec sa grande sœur.

L'enseignante est rassurée par ce que j'ai pu lui confier de cet entretien, notamment sur le fait que Noémie parle bien à la maison. D'ailleurs, se sentant protégée par le cadre contenant de la rééducation, elle a pu dire quelques mots dès la première séance. Néanmoins la tâche sera longue et elle mettra plusieurs mois avant de prendre la parole en classe. Noémie a dû repasser par des chemins détournés, des médiations motrices et créatrices, ressentir le plaisir de l'activité librement choisie et réussie, prendre des risques, se surprendre, retrouver la confiance en soi, dessiner, nommer ses émotions avant de transférer en classe cette nouvelle capacité à parler en dehors du milieu familial. Aujourd'hui, son visage s'est ouvert, elle ne baisse plus la tête, elle regarde l'enseignante dans les yeux, lui sourit, lui parle et participe. L'accès à l'ensemble des **savoirs** est devenu possible.

Le rapport de la cour des comptes et la dernière enquête internationale PISA montrent que l'écart se creuse de plus en plus entre les élèves français. Comment pouvons-nous accepter un tel constat ? Les valeurs humanistes qui nous animent et impliquent l'épanouissement maximal de tous les élèves, sont-elles compatibles avec la conception d'une école qui mettrait de côté une catégorie d'enfants au point de leur barrer toute possibilité d'avenir ?

L'idée d'épanouissement repose sur le postulat que l'enfant évolue, progresse, grandit, parfois à des rythmes différents et selon des modalités variées, mais il garde tout au long de sa vie son potentiel de développement, de transformation, d'émancipation.

Alors, quel plus bel objectif peut se fixer la pensée humaniste sinon celui de l'épanouissement maximal de tous, en particulier celui des populations les plus fragiles, les plus en détresse ? Qu'ils soient handicapés, en souffrance, qu'ils rencontrent des difficultés scolaires, n'avons-nous pas le devoir de porter une attention particulière à ces enfants et de les accompagner, le plus loin possible vers le chemin de la connaissance et de la culture ?

Aujourd'hui, focalisée par la recherche du résultat et de la performance, notre école s'éloigne de cette volonté, de ce souci de penser l'humain.

Alors, nous sommes inquiets car la réussite de tous les élèves de l'école publique, repris hauts et forts dans les textes officiels, n'est pas au rendez-vous. Les coupes récentes et nombreuses de postes affectés à la difficulté scolaire (RASED, CLIN, éducation prioritaire...) ne vont pas améliorer une situation déjà bien dégradée et laissent entrevoir un avenir encore plus sombre pour les élèves en souffrance à l'école avec des effets indirects sur leurs familles et leurs enseignants.

Dans un article publié dans Le Monde, Michel Serres, philosophe, membre du comité scientifique de la FNAREN, enseignant aux Etats-Unis, réagissait il y a quelques mois sur les menaces qui pesaient sur notre système scolaire : « *La France veut prendre exemple sur les USA, mais les gens qui le font ne voyagent pas. Sait-on que là-bas il n'y a plus ni primaire, ni secondaire, c'est la m... totale. Et les universités recrutent à l'étranger. C'est un peu comme nos équipes de rugby ou de basket... Ce que je veux dire c'est qu'on détruit l'Éducation nationale pour les mauvaises raisons.* »

Cette remarque du philosophe renforce l'idée que l'éducation ne serait plus une priorité en France. Et ce ne sont pas les experts, revenus de Finlande, où il y a un enseignant spécialisé pour cent élèves, qui nous diront le contraire.

En ce qui concerne la formation des enseignants spécialisés, la situation est devenue paradoxale, un véritable cas de conscience pour les enseignants volontaires. Comment trouver la force et le courage de partir en formation quand les RASED font l'objet de suppressions qui n'en finissent pas ? Pour s'engager dans un tel projet, il faudrait avoir une visibilité positive sur l'avenir du dispositif et se sentir soutenu et encouragé par l'administration. On est loin de tout cela aujourd'hui. Alors qu'il faudrait former tous les ans 250 rééducateurs pour renouveler les départs en retraite et stabiliser à minima le dispositif existant, on assiste depuis 3 ans, à un recrutement dérisoire de 40 stagiaires en moyenne par an. Les postes vacants sont de plus en plus nombreux et l'administration les récupère d'années en années pour répondre aux objectifs budgétaires imposés par le ministère de l'économie et des finances.

En effet, depuis 3 ans, les suppressions de postes de RASED se poursuivent sous l'effet de trois vagues : une vague souterraine, invisible et permanente qui permet l'ajustement des politiques départementales, le Tsunami des 3000 suppressions en 2009, et la déferlante du schéma d'emploi 2011-2013 l'année dernière qui produit ces effets cette année (1000 suppressions de plus de postes RASED).

Le risque de disparition des aides spécialisées devient bien réel, il va contraindre les familles à s'orienter vers des aides privées qui s'organisent déjà sur le marché florissant de la réussite scolaire. Mais quelles familles auront les moyens et le temps de faire ces démarches ?

Notre système scolaire n'est-il pas en train d'amplifier le processus de ségrégation qu'on constate aujourd'hui à l'école, poussant de plus en plus de personnes vers l'exclusion, la violence, la délinquance. Jusqu'à quand fermera-t-on les yeux sur cette catastrophe annoncée ?

Cohérent avec ce schéma de restrictions budgétaires et structurelles, un autre phénomène reste très alarmant ; la tendance à l'externalisation de la difficulté scolaire, médicalisation et judiciarisation. L'augmentation des diagnostics de dyspraxie, dysphasie, dyslexie, etc... et d'hyperactivité font basculer les enfants dans le champ du soin ou du handicap. Les MDPH sont submergées par des demandes d'AVS réclamées dès qu'un enfant est un peu trop remuant ou trop en décalage. On ne prend plus le temps de réfléchir au sens du symptôme par rapport à l'histoire de l'enfant et de son environnement. On recherche avant tout la réponse immédiate.

Que penser également des propositions de lois récurrentes, reposant sur des études américaines très contestables, sur la prévention de la délinquance visant les enfants dès trois ans ?

Dans un cas comme dans l'autre, l'enfant est traité de plus en plus comme un objet, un délinquant en puissance, une machine qui fonctionnerait mal au départ et qu'on pourrait plus ou moins réparer avec des médicaments ou redresser grâce à un dépistage précoce, un carnet de comportement et un contrôle à long terme qui ne résout rien.

Beaucoup d'enfants traversent des phases de turbulence, d'agitation, d'agressivité, de renoncement. Pour autant, ont-ils besoin d'être étiquetés MDPH ou délinquant potentiel ?

Nous savons que l'analyse des difficultés scolaires est de plus en plus complexe. A titre d'exemple, dans un document conçu en octobre 2010, la FNAREN a isolé 19 facteurs pouvant entraîner une difficulté à s'adapter aux exigences scolaires (le rapport au temps, aux écrans, les modes de consommation, la crise de l'autorité, l'isolement des enseignants, la perte du sens des savoirs scolaires, les interdits culturels ou familiaux...). Nous précisons dans ce document que cette liste n'est pas exhaustive et que c'est bien l'intrication de ces facteurs qui sont à l'origine de la difficulté scolaire. C'est donc à l'issue d'une analyse approfondie, associant l'enseignant, la famille et l'enfant que les personnels du RASED vont pouvoir orienter l'enfant et sa famille vers l'intervention la plus adaptée. Ce temps de réflexion n'est pas du temps

perdu. Combien d'aides s'enlisent du fait d'une indication au départ mal posée ? Au contraire, quand celle-ci est bien posée, tout peut aller très vite.

Antoine est au CP. L'enseignante fait appel au RASED car Antoine devient ingérable. Il est dans l'opposition totale en classe dès qu'il se retrouve confronté à la règle ou aux contraintes. Il recherche toutes les solutions pour ne pas travailler. Les résultats se dégradent. Les problèmes relationnels sont fréquents. Il tape ses camarades, se montre violent avec eux. Il est exclu de l'étude car il n'écoute rien, il tire les cheveux, monte sur la table.

Lorsque je rencontre la maman, j'ai déjà vu Antoine à trois reprises et malgré le découragement de l'enseignante et le tableau catastrophique qu'elle dresse de la situation, j'ai pu percevoir combien l'aide rééducative répondait aux besoins d'Antoine.

La maman m'explique qu'il fait un rejet de l'école remontant à l'entrée en maternelle. Certains matins, il ne veut pas venir à l'école, il a des crampes au ventre. Ce rejet est devenu encore plus criant cette année.

En séance, après avoir expérimenté plusieurs médiations, il investit complètement le jeu de hockey. La première fois que nous jouons ensemble, il perd. Le sentiment d'échec est immense. Lors des séances suivantes, il triche effrontément, change les règles, boude, pleurniche, menace de ne plus jouer. Quand, il gagne, il est radieux. Petit à petit, sa relation à la règle se normalise, il l'élabore avec mon aide et je consigne scrupuleusement ce qu'il propose par écrit. A la cinquième séance, comme moi, il vient se référer à l'écrit initial dès qu'il y a contestation, doute, oubli. Nous pouvons faire une partie sans tricher.

Lors de la sixième séance, il s'intéresse de très près à ce que j'écris, il veut vérifier que j'écris bien ce qu'il dit. Après le jeu, il débordera d'une envie étonnante de tout écrire, les noms des joueurs, les scores, de féliciter le gagnant, d'agresser le perdant. Surpris, je découvre que dans sa représentation d'enfant, gagner équivaut à être gentil. Perdre, c'est être méchant. Ainsi comme il échoue souvent en classe, il endosse un profil identificatoire de méchant. Le projet rééducatif aura à déconstruire progressivement cette représentation erronée mais je suis optimiste car la rééducation évolue bien et juste après cette sixième séance l'enseignante me rapporte un premier signe très encourageant. Il n'a jamais aussi bien travaillé en classe et il a beaucoup écrit.

A la FNAREN, nous refusons l'idée d'une école stigmatisante, excluante, laissant se creuser les écarts au point d'abandonner certains élèves, comme Antoine, parce qu'ils s'opposent, qu'ils apprennent moins vite que d'autres ou qu'ils décrochent. Nous avons des outils, un **savoir** et un **savoir-faire** pour ceux qui n'arrivent pas à répondre aux attentes et aux contraintes scolaires et dont le nombre augmente pour les raisons évoquées plus haut, ne gaspillons pas cette richesse originale et pertinente que l'Education Nationale a su inventer.

Rappelez-vous, en mars 2008, notre Fédération lançait la campagne « Le pédagogique, c'est pas automatique », convaincue par l'idée qu'il était nécessaire de continuer à **faire savoir** qu'il y a des élèves qu'on ne peut pas aider en faisant un peu plus de lecture, un peu plus de maths, un peu plus de discipline... Force est de constater, que pour certains enfants, il est nécessaire de contourner la difficulté scolaire et d'utiliser les stratégies de détour auxquelles nous sommes formés pour faire surgir les émotions, dénouer les blocages, lever les inquiétudes afin de revenir vers les apprentissages. Notre expérience au quotidien nous le prouve tous les jours.

Alors, tant qu'il y aura un espace pour l'aide rééducative, il faudra l'occuper, il faudra continuer à **faire savoir** notre efficacité, continuer, par exemple, à faire connaître la recherche FNAREN-Paris Descartes qui montre bien la transformation globale de l'enfant induite par la rééducation, continuer nos actions en direction du ministère, des politiques, des élus, de nos partenaires, continuer à produire des publications de qualité, à organiser des Congrès (j'en profite pour remercier chaleureusement les équipes bretonnes et Loire-Atlantique ainsi que les partenaires institutionnels qui ont permis la tenue de celui-ci)... Et enfin, favoriser le plus possible la diffusion du film « Un parmi les autres », un remarquable plaidoyer pour la rééducation, que vous pourrez voir ce soir et qui sera, je l'espère un formidable **faire-valoir** de notre travail pour les années à venir.

Je vous remercie pour votre attention et passe maintenant la parole à Monsieur Yves le Normand.

Lorient, le 8 juin 2011, Francis JAUSET, Président de la FNAREN