

IUFM DIJON, 25 et 26 avril 2005

## Analyser la demande d'aide et poser l'indication

Jeannine DUVAL HERAUDET

### INTRODUCTION AUX DEUX JOURNEES

(...)

#### *Ce que j'ai entendu de la demande*

Madame Thévenin, Inspectrice AIS, m'a contactée en novembre 2004 pour une intervention auprès des personnels des réseaux sur le thème « De la demande à l'indication d'aide », en précisant un objectif : celui d'améliorer l'action des RASED en développant l'interaction entre les différents partenaires, les relations entre les réseaux et les enseignants des écoles.

Pour vous accompagner dans cette analyse, je me référerai à :

1. Mon expérience en tant que rééducatrice
2. Ce que j'ai pu entendre des collègues des RASED au cours des analyses de pratiques
3. La recherche FNAREN en cours qui tente de répondre à la question : « *En quoi les entretiens menés par le rééducateur avec les partenaires éducatifs et l'enfant permettent-ils l'évolution de la situation-problème d'un élève ?* ». A noter que l'objet de travail s'est centré sur les entretiens menés par le rééducateur pour une commodité de recueil des situations, mais que parmi les trois situations retenues et analysées, c'est toute une équipe de RASED qui rencontre l'enseignante.

Je vous propose dans une introduction, de poser le problème avec vous, selon deux grandes dimensions. Celles-ci permettront d'éclairer l'orientation de notre travail commun pour ces deux journées de travail.

1. L'importance des démarches d'analyse de la demande et de la pose de l'indication.
2. Les conditions de la demande et de son analyse. Un travail d'équipe.

Je vous proposerai ensuite une alternance d'analyses de votre part et d'échanges.

En fonction de vos questionnements et en complément des réponses apportées par ce groupe, nous pourrions partager quelques documents.

### L'IMPORTANCE DES DEMARCHES D'ANALYSE DE LA DEMANDE ET DE LA POSE DE L'INDICATION

Afin de souligner l'importance de cette question, je sou mets cette phrase de Boris CYRULNIK à votre réflexion : « *Au XX<sup>ème</sup> siècle, la ronde des spécialistes entoure les berceaux et l'enfant devient un objet de science. Chacun découpe son morceau. L'enfant biologique du pédiatre n'a rien à voir avec l'enfant symbolique du psychologue qui ignore l'enfant des institutions sociales et s'étonne de la grande relativité de l'enfant de l'historien* ». <sup>1</sup>

De plus, l'enfant doit avoir le droit d'éprouver des difficultés, sans être immédiatement suspecté d'avoir besoin de soins. « *...l'Ecole se doit de défendre avant tout l'idée qu'il est profondément normal qu'un enfant éprouve des difficultés éventuellement sérieuses – dans son devenir d'enfant-élève, et que ces difficultés ne le condamnent pas pour autant à l'entrée dans l'univers du pathologique et de la thérapie* », disait Ivan DARRAULT en 1988. <sup>2</sup> Les psychanalystes eux-mêmes mettent en garde contre une trop grande rapidité de « diagnostic », et une tendance trop hâtive, parfois, à médicaliser ce qui peut éviter de l'être.

Je crois, qu'en un temps où la pression médicale se renforce sur l'école, ce qui n'est pas historiquement la première fois, nous devons interroger d'une manière systématique ce qui se passe dans la situation globale d'un enfant en difficulté à l'école, ce qu'il vit dans ses différents milieux de vie, à la maison et à l'école.

<sup>1</sup> Boris CYRULNIK. *Un merveilleux malheur*, 1999, Paris : Odile Jacob, 239 p., p. 12

<sup>2</sup> Prévenir les préventions contre la prévention. *ERRE n° 4*, mars 1988, pp. 28-31, p. 29.

Tout un travail d'élucidation, appelé dans les milieux de l'aide « *analyse de la demande* », doit se dérouler, avant d'aboutir à « *la pose de l'indication* », ou proposition de l'aide que l'on suppose la plus pertinente pour un enfant, à un moment donné de son histoire. Un travail de prise de contacts, de rencontres avec l'enseignant, les parents, l'enfant, avec des partenaires extérieurs si nécessaire, est institué. ***Ceci fait partie intégralement du travail du réseau*** qui ne se limite pas aux « prises en charge directes » auprès de l'enfant. Rechercher l'aide la plus appropriée pour un enfant, ***en fonction de ses difficultés, de ses besoins et de ses ressources***, la définir à partir de ces différentes dimensions, permet d'éviter le piège des cadres un peu mixtes dans lesquels on oscille entre « travail » (entendu dans le sens de « scolaire » le plus souvent) et jeu. Ces cadres qui offrent des repères flous se montrent non structurants pour les différents acteurs de la relation éducative : l'enfant, ses parents, son enseignant, et pour la personne qui apporte son aide spécialisée qui parfois est elle-même un peu « perdue ».

Une question, d'importance, se pose pour l'équipe du réseau d'aides : comment, dans ce lieu structurellement collectif qu'est l'école, ménager **un lieu et un temps pour que des paroles singulières puissent se dire**, non seulement entre adultes et enfants, mais également entre les adultes qui ont la responsabilité éducative et pédagogique de cet enfant ? Le processus d'analyse de la demande et de pose de l'indication d'aide semble pouvoir constituer un moment et un outil privilégié de connaissance réciproque et de travail pour les partenaires éducatifs. La connaissance de l'autre permet de se reconnaître à la fois comme semblables (*idem*) et comme différents (*ipse*). Cette connaissance permet de clarifier et de préciser les identités professionnelles. Alors que les luttes de territoire bloquent ou faussent trop souvent les dynamiques en jeu, cette connaissance et reconnaissance de l'autre, de ce qui nous est commun et de son altérité, pose les fondations d'un travail possible en coopération. Les stratégies que nous adoptons dans nos équipes de réseaux et avec nos partenaires (enseignants des classes, parents, partenaires extérieurs), sont porteuses de sens et conditionnent dès le départ l'aide que nous apporterons éventuellement à cet enfant. Nous avons donc à nous interroger sur l'organisation de notre fonctionnement et de la communication au sein du RASED et avec les différents partenaires concernés par l'enfant et sa famille. Les textes officiels le préconisent d'ailleurs, puisque l'on peut lire dans le paragraphe II.2 de la circulaire du 30 avril 2002 : « *Les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aides* ».

## 2. LES CONDITIONS DE LA DEMANDE ET DE SON ANALYSE. UN TRAVAIL D'EQUIPE

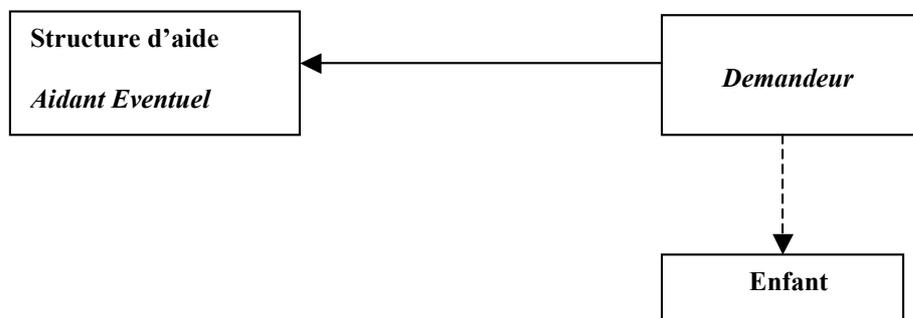
L'histoire de toute aide spécialisée à l'école commence par une demande adressée à l'instance qui est supposée pouvoir y répondre, ou du moins, apporter l'éclairage de son regard autre, différent, « tiers », sur cette difficulté dans laquelle un adulte et un enfant se trouvent « pris ».

Dans l'école en effet, même si parfois les parents, voire l'enfant lui-même sollicitent directement une aide au réseau, c'est la plupart du temps un adulte : l'enseignant, qui formule une demande pour un autre : son élève, avec lequel il ne parvient pas ou plus à exercer pleinement son métier d'enseignant.

### Schéma 1

#### LA DEMANDE D'AIDE DANS L'ECOLE (1)

##### *La demande pour quelqu'un d'autre*



### ***S'agit-il toujours et d'emblée d'une demande ? Le besoin d'un tiers dans l'école***

La formulation d'une demande d'aide au réseau est souvent déjà l'aboutissement d'échanges parfois informels, dans la cour, dans un couloir, auprès de la machine à café. La proximité du réseau dans l'école, sa présence régulière, facilitent et permettent cette parole qui n'aurait peut-être pas émergé. Cependant, à niveau déjà, nous devons nous interroger corrélativement sur l'éventualité que l'existence même de la structure peut créer le besoin... Michaël BALINT avançait que dans une consultation le médecin se prescrit lui-même, à moins qu'il ne cherche à se vendre.

La parole de l'enseignant, lorsqu'elle n'est pas encore une demande d'aide, cette parole qui est peut-être la formulation d'une plainte ou d'une inquiétude, peut également émerger, lorsque le RASED – ou une personne déléguée par le RASED - pratique un « point » systématique sur tous les élèves de la classe, à un moment de l'année scolaire, ou bien au moment d'un Conseil de cycle...

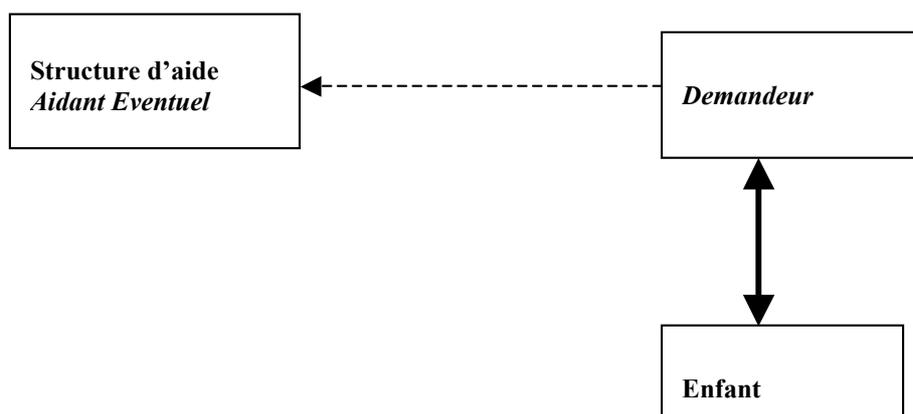
La question se pose donc de la manière dont l'équipe du réseau recueille et prend en compte cette parole informelle de l'enseignant de la classe.

A noter que la plainte ou l'inquiétude de l'enseignant ne débouchent pas toujours sur une demande formalisée au Réseau et ce d'autant plus que nous avons pu ou su assumer la fonction de tiers pour laquelle nous étions parfois seulement requis...

#### **Schéma 2**

##### **LA DEMANDE D'AIDE DANS L'ECOLE (2)**

##### ***Le besoin d'un tiers***



Dans tous les autres cas, comment accompagnons-nous cette plainte ou cette inquiétude, comment allons-nous ensuite accueillir et traiter une demande qui se précise, qui se fait parfois pressante, urgente, impérieuse ?

#### ***Quel est notre rapport à la demande ?***

Armand ZALOSZYC<sup>3</sup> souligne que nous sommes déjà impliqués complètement et dès le départ dans la demande qui nous est adressée, que nous y répondions ou non, car l'autre se glisse dans ce qu'il perçoit de notre propre demande, du seul fait que nous soyons là, présents. **Notre propre transfert** est bien impliqué dans la relation au demandeur. Celui-ci tente de se conformer à cette demande, la nôtre, il tente de s'y soumettre ou au contraire de s'y opposer, se situant d'emblée dans **un transfert** à notre égard. Nous avons tous pu constater que certains enseignants savent très bien, après quelque temps de fonctionnement avec le réseau, comment formuler leur demande pour que celui-ci ou telle personne du réseau se sente interpellé. Nous avons tous pu constater également que certains enseignants ne formulent JAMAIS de demande d'aide.

En tant que structure d'aide, nous représentons un idéal (donc imaginaire), un « savoir » que l'enseignant (ou le parent) ne posséderait pas autrement, pourquoi ferait-il appel à nous ? –. Nous sommes mis par le demandeur en place de *Grand Autre*, ou de *Sujet-Supposé-Savoir* au sens lacanien : celui qui sait « pourquoi cela ne marche pas », celui qui « sait ce qui est bon pour l'autre », ou encore celui qui « saurait y faire ». Autrement dit, dans **une position de maîtrise**. Ceci se joue tout autant pour le psychologue et sa batterie de tests qui représentent un

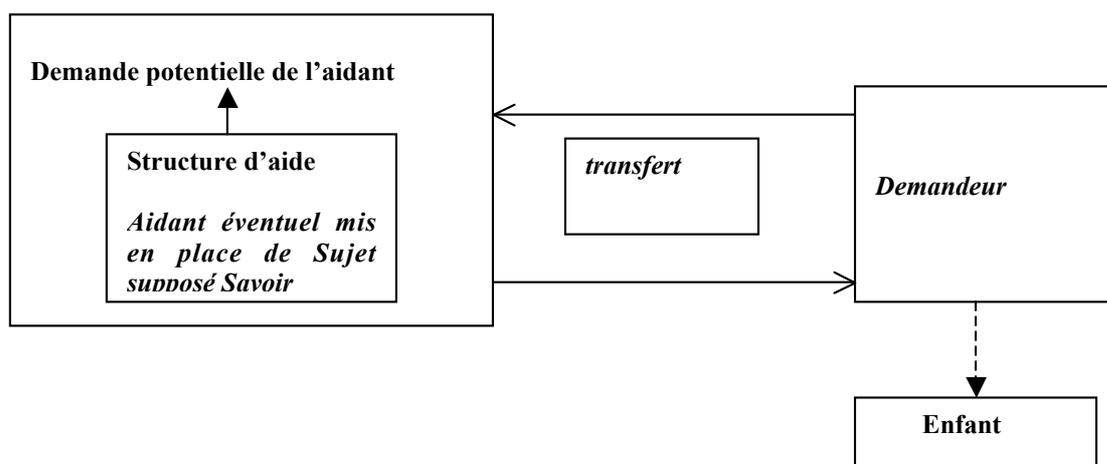
<sup>3</sup> Psychiatre, Psychanalyste, Strasbourg, Acte et éthique *IN Thérapie psychomotrice*, n° 89, 1991,

« savoir scientifique », pour le maître « E » qui représente le recours pédagogique spécialisé lorsque les choses résistent dans la classe, pour le rééducateur, lorsque l'enseignant ne peut plus gérer la situation d'un enfant qui « déborde » les limites autorisées ou bien qu'il ne sait pas ou plus comment aborder les problèmes relationnels et affectifs d'un de ses élèves... Toute demande est de ce fait **ambivalente**. Peut-on accepter facilement en effet qu'un autre réussisse mieux que soi-même là où l'on est en échec ou du moins en difficulté ? Toute demande est donc aussi **bivalente** : elle est demande du sujet, mais elle ne se formule que dans le discours de l'Autre. Ainsi, le demandeur peut tenter de se conformer à l'idéal et au désir qu'il nous suppose, s'aliénant par la même occasion du fait de sa demande. Pourtant, nous savons également que le transfert est le ressort, le moteur d'un travail possible, de notre aide...

### Schéma 3

#### LA DEMANDE D'AIDE DANS L'ECOLE (3)

##### *Le transfert lié à toute demande et la place du Sujet Supposé Savoir*



On saisit bien la complexité de la question et l'importance des positionnements que nous adopterons.

Que ferons-nous donc de cette demande ? Que ferons-nous de ce double transfert ? Comment allons-nous nous situer nous-même ? Allons-nous par exemple tenter de nous protéger derrière une anamnèse ou une batterie de tests ? Serons-nous assez vigilants et parviendrons-nous à nous dégager rapidement de cette place de *Sujet-Supposé-Savoir* à laquelle nous sommes d'emblée assignés par cette demande ? Comment allons-nous procéder pour aider celui qui demande à se dégager de cette place dans laquelle il s'assujettit, afin qu'il retrouve ses capacités créatrices ?

Le RASED se trouve donc confronté à une demande qui est formulée de la part d'un adulte pour un enfant.

Voici donc au minimum 5 ou 6 adultes qui vont se rencontrer et s'interroger à propos de cet enfant :

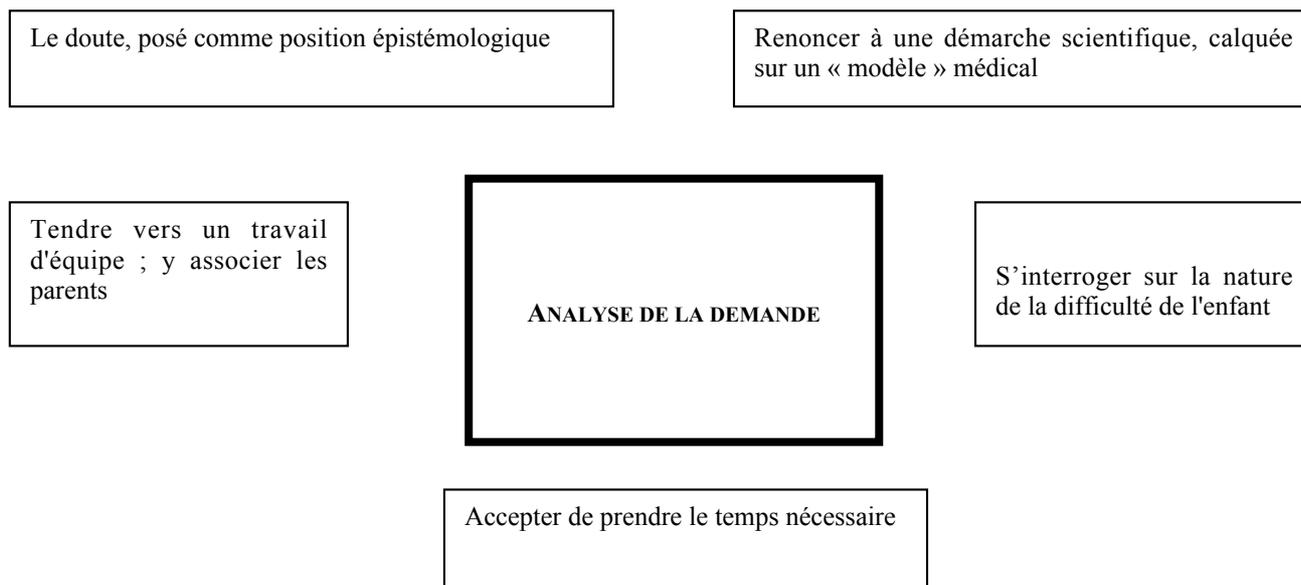
- l'enseignant de la classe,
- les trois personnes du RASED (tout en sachant que certaines équipes comportent soit plus soit moins de personnels, il arrive même que les trois fonctions ne soient pas représentées)
- les parents
- A ceux-ci viennent s'adjoindre parfois l'assistante sociale, le médecin, l'infirmière de PMI ou scolaire, un éducateur spécialisé qui représente lui-même une structure d'accueil, un orthophoniste, un thérapeute, et j'en passe...

Ce ne sont pas les « spécialistes » qu'évoque Boris CYRULNIK, mais ils sont aussi nombreux. De plus, ceux-ci ne sont pas absents, car ils sont en arrière-fond des références théoriques et déontologiques des différents partenaires qui vont se rencontrer à propos de cet enfant en difficulté à l'école.

J'ai repéré 5 conditions importantes dans la relation enseignant-RASED, pour que le processus d'analyse de la demande, tout en respectant la place professionnelle de chacun, fasse ouverture et ne devienne pas quelque chose qui se refermerait sur lui, comme un piège, un étai constitué par tous ces adultes qui s'intéressent à lui.

1. Le doute, posé comme position épistémologique
2. Renoncer à une démarche scientifique, calquée sur un « modèle » médical
3. S'interroger sur la nature de la difficulté de l'enfant
4. Accepter de prendre le temps nécessaire
5. Tendre vers un travail d'équipe ; y associer les parents

**CINQ CONDITIONS IMPORTANTES DANS LA RELATION ENSEIGNANT-RASED, POUR QUE LE PROCESSUS D'ANALYSE DE LA DEMANDE FASSE OUVERTURE POUR L'ENFANT**



***Cinq conditions pour faire ouverture***

**1. Le doute est posé comme position épistémologique**

La position épistémologique de base est **le doute**. C'est comme cela que le RASED questionne l'école. C'est souvent cela que l'école ou que certains dans l'école ne supportent pas.

On peut rêver d'une démarche scientifique, rigoureuse. Il suffirait de faire un inventaire des symptômes de l'enfant, ceux-ci correspondant à l'action de prélever des indices pertinents, des « indicateurs » de son comportement, pour ensuite faire correspondre un traitement direct, adéquat, en réponse, en comblement, en réparation, en rectification... C'est ce qui a été reproché au modèle de la rééducation institué en 1970.

<i>trouble spécifique</i>	⇒ <i>réponse correspondante</i>
---------------------------	---------------------------------

ce qui, dans notre champ d'investigation, se traduirait par:

<i>trouble du langage</i>	⇒ <i>entraînement au langage</i>
<i>trouble spatio temporel</i>	⇒ <i>exercices mettant en jeu l'organisation de l'espace et du temps.</i>

Apparu au seizième siècle, le terme « d'indication » relevait de la médecine. Il a disparu ensuite pour réapparaître au dix-neuvième siècle. Dans le registre médical, l'indication consiste à déterminer le traitement à prescrire au vu de l'examen du malade. C'est un fantasme tenace du médecin d'espérer qu'un jour il existera un médicament pour soigner chaque maladie.

Un nécessaire renoncement à la toute-puissance des certitudes semble pourtant s'imposer d'emblée en ce qui concerne les aides à l'enfant en difficulté à l'école. La proposition d'aide qui résultera de l'analyse de la situation de l'enfant, ne peut avoir qu'un statut d'hypothèse. On suppose que telle ou telle aide peut le mieux, dans l'état actuel des choses, aider cet enfant. Comme toute hypothèse, elle sera à vérifier, il faudra la mettre à l'épreuve, et elle se trouvera en fin de compte confirmée ou infirmée, éventuellement réajustée, non sans précautions.

Eviter dans la mesure du possible de prendre des décisions dans l'urgence et travailler en concertation, sont cependant des précautions indispensables pour garantir la pertinence des démarches mises en œuvre.

## **2. Renoncer à une démarche scientifique, calquée sur un « modèle » médical**

L'échec scolaire ne s'est pas vu exempté de ce fantasme « médical », puisque de temps à autre nous pouvons entendre vanter les mérites d'une substance médicamenteuse victorieuse de « l'échec scolaire », ou les vertus d'un tranquillisant, réglant de manière magique et définitive les instabilités, troubles de l'attention et autres difficultés de concentration ou de mémoire de l'enfant. Le problème n'est pas d'aujourd'hui. Une revue de pédo-psychiatrie infantile (1967)<sup>4</sup> affichait la publicité d'un « *anxiolytique, sédatif, myorelaxant au goût de framboise* » destiné au « *traitement de l'anxiété infantile* », laquelle se manifeste, entre autres, par de « *l'agitation, de la nervosité, de l'agressivité, de la colère, de l'instabilité scolaire, des troubles du sommeil...* ».

Un exemple plus récent nous est parvenu par les médias, en 1996, de l'existence d'une « pilule miracle », en vente courante aux Etats-Unis, remède contre l'hyperactivité et toutes les « hyperkinésies » de l'enfant.

Quelles seraient les conséquences d'une appréhension strictement « médicale » des choses en ce qui concerne la connaissance des difficultés de l'enfant, en vue d'une indication d'aide ? Dans une idéologie scientifique, on classerait ce qui relèverait du « purement scolaire » et du « strictement psychologique » et ainsi on pourrait différencier sans aucune ambiguïté ce qui ressortirait d'une aide pédagogique, spécialisée ou non, de ce qui relèverait d'une aide psychologique, de soins, d'une psychothérapie...

Un modèle « idéal » plane ainsi toujours dans les esprits, car il est difficile et angoissant de disposer, quoi que l'on fasse, de toujours trop peu de repères, pour « être sûr de ne pas se tromper ». Le retour à une simplification abusive est tentante et il est toujours difficile d'accepter la complexité et d'y répondre de manière nuancée. C'est bien la raison pour laquelle les métiers de « l'entre-deux » ont toujours connu une position instable, sans cesse menacée...

Plusieurs conséquences découlent de ce positionnement : il est nécessaire d'interroger d'une manière systématique la nature des difficultés de l'enfant, il faudra prendre du temps pour le connaître avant d'apporter des réponses.

## **3. S'interroger sur la nature de la difficulté de l'enfant**

Impulsé par les sciences cognitives, un regard « pédagogisant », dans le sens de « tout didactique », tente de s'imposer actuellement dans l'école. Cette approche fait fi des émotions, de l'affectif, et encore plus de l'inconscient de l'élève. La psychologie cognitive qui s'est intéressée aux mécanismes de l'apprentissage apporte des éclairages nouveaux et intéressants pour les enseignants, quant à la mise en place de stratégies, de dispositifs didactiques, de « remédiations cognitives », lorsque la difficulté de l'enfant est à dominante instrumentale ou cognitive.

...Mais nous savons qu'il reste toujours « la boîte noire », énigme irréductible à toute informatique... Nous savons que dans cette « boîte », il y a le sujet apprenant et toute la dimension affective de l'investissement dans les apprentissages. Nous savons que la question de la pensée est plus large que celle proposée par les sciences cognitives. Nous ne pouvons éliminer d'emblée les dimensions émotionnelles, fantasmatiques et les difficultés qu'elles entraînent pour un enfant qui ne parvient justement pas ou plus à être élève. Nous ne pouvons nous satisfaire de réponses stéréotypées, toutes faites, « en kit ». C'est en s'interrogeant sur la nature de la difficulté de l'enfant que l'on pourra proposer à celui-ci l'aide la plus pertinente, quand, à un moment donné de son histoire singulière, son histoire privée et scolaire ne parviennent plus à s'articuler dans le sens de la croissance.

## **4. Accepter de prendre le temps nécessaire**

Analyser une demande, rencontrer les maîtres, les parents, l'enfant, plusieurs fois peut-être, rencontrer les services sociaux ou d'autres intervenants qui s'occupent de cet enfant et de sa famille, pour tenter de comprendre quelque chose à ce qui se joue pour lui à l'école, prend du temps. On ne peut ignorer totalement la dimension temporelle, faire comme si elle n'existait pas.

<sup>4</sup> *Pédo-psychiatrie* (supplément annuel à la revue de Neuropsychiatrie infantile et d'Hygiène mentale de l'Enfance), 1967, L'expansion.

Il est souvent reproché à certaines structures d'aide extérieures les « listes d'attente » ou les processus d'analyse de la demande trop étirés dans le temps. La réalité scolaire est très fortement corrélée à la dimension du temps. L'enfant qui « n'est pas prêt » pour entrer au CP en fin de grande section d'école maternelle, l'élève du CP qui n'a pas acquis en temps voulu les contenus prévus dans les programmes, se retrouvent très vite en décalage, marginalisés, en difficulté. Il leur sera difficile de « rattraper le temps perdu » de « remonter dans le train en marche »... « L'urgence est mauvaise conseillère »... et pourtant, quelquefois « le temps presse ». Les pressions sont parfois importantes, en direction des structures d'aide : de la part du maître, de la famille, de l'enfant qui sollicite les intervenants dans la cour : « *Quand est-ce que tu me prends ?* » Il est pourtant indispensable de s'entourer de toutes les précautions possibles avant de prendre une décision. Même si l'on reconnaît, et si l'on admet, que la démarche de pose d'indication ne peut avoir un statut de scientificité, tant que trop de doutes subsistent quant à l'aide à proposer à un enfant, l'expérience clinique montre qu'il vaut mieux surseoir à la décision, qui, de toutes façons, est lourde de conséquences pour l'enfant. Interrompre une relation parce que « l'on s'est trompé » d'indication, parce que l'on s'est engagé et que l'on a engagé l'enfant dans une relation inappropriée, est toujours plus lourd de conséquences pour l'enfant, que de l'avoir retardée. Ce serait méconnaître tous les processus transférentiels mis en jeu, qu'on le veuille ou non, que l'on en soit conscient ou non, et ce, dès les premières rencontres, que de le nier. Si une situation difficile est toujours une situation urgente, des repères suffisamment solides permettent de distinguer, et d'argumenter si nécessaire, la différence entre « *prendre du temps* » et « *perdre du temps* ». Une des meilleures garanties de la validité de la démarche, est de faire de l'analyse de la demande un travail d'équipe.

### 5. Tendre vers un travail d'équipe ; y associer les parents

La mise en place des réseaux correspondait à un mouvement de mobilisation générale contre l'échec scolaire, mobilisation attendue de tous les acteurs éducatifs. Chacun des partenaires éducatifs, de par sa position, sa place, sa fonction, a inévitablement un regard différent sur chaque enfant, et sur l'enfant en difficulté en particulier. Si cette différence d'approche peut être quelquefois une source de difficultés de communication ou de malentendus, on peut avancer qu'elle est (ou pourrait être), surtout une source de richesse. Faire de l'analyse de la demande un travail d'équipe, une mise en commun des inévitables et nécessaires subjectivités et des regards différents sur le même enfant, faire que la pose de l'indication soit la résultante de ces échanges, est peut-être une des garanties que cette indication dépassera une approche trop subjective, trop affective. Ce travail collectif devrait permettre la distanciation indispensable, en vue de la professionnalisation de cette démarche. Il devrait garantir la prise en compte de l'enfant dans sa globalité. C'est l'occasion de mettre des mots sur les difficultés de chacun et ainsi de s'entraider à prendre de la distance, à désaffectiver, à ouvrir ce qui est peut-être déjà enfermement dans des relations conflictuelles avec un enfant particulier. Cette réflexion centrée sur un objet commun, l'enfant en difficulté, est l'occasion de mieux se connaître entre partenaires éducatifs, de mieux comprendre l'action et la position de l'autre, les raisons de ses choix, de ses méthodes et de ses stratégies.

Cette collaboration dépasse les murs de l'école. L'enfant est profondément dépendant de son contexte familial, et ceci d'autant plus qu'il est jeune. On connaît aujourd'hui l'importance du regard parental comme facteur de réussite scolaire de l'enfant, l'importance de l'intérêt porté par les parents sur l'école comme facteur déterminant de l'intérêt porté par l'élève sur le contexte et les apprentissages scolaires. Aucune aide à l'enfant ne peut se dispenser du minimum d'adhésion des parents. Dans le meilleur des cas, leur collaboration accroît les chances de réussite de cette aide. Le temps d'analyse de la demande et de la pose d'indication devient, dans ces conditions, un moment privilégié de travail entre enseignants des classes, l'équipe du réseau d'aides et les parents. C'est en cela qu'il peut constituer un moment institutionnel important. Ce travail commun permet à chacun des partenaires de mieux comprendre qu'en matière humaine, rien ne peut être figé, définitif et qu'une aide, quelle qu'elle soit, ne peut apporter de solutions radicales ni dégager personne de sa responsabilité.

Tous les réseaux n'organisent pas ces temps d'analyse de la demande et de pose de l'indication De la même façon. La recherche menée actuellement par la FNAREN le montre à l'évidence. Sur les 3 situations analysées, trois stratégies d'analyse de la demande sont mises en œuvre. C'est peut-être un des points sur lesquels les pratiques des RASED diffèrent le plus entre elles.

La diversité est une richesse. Encore faut-il interroger la cohérence de notre propre fonctionnement. Les questions se posent donc ainsi, pour chaque RASED et par rapport à son fonctionnement singulier :

- Qui fait quoi ?
- Pourquoi ?
- Avec quels objectifs ?
- Quels sont les avantages de ce fonctionnement ?
- Quelles sont les obstacles, les difficultés rencontrées ?

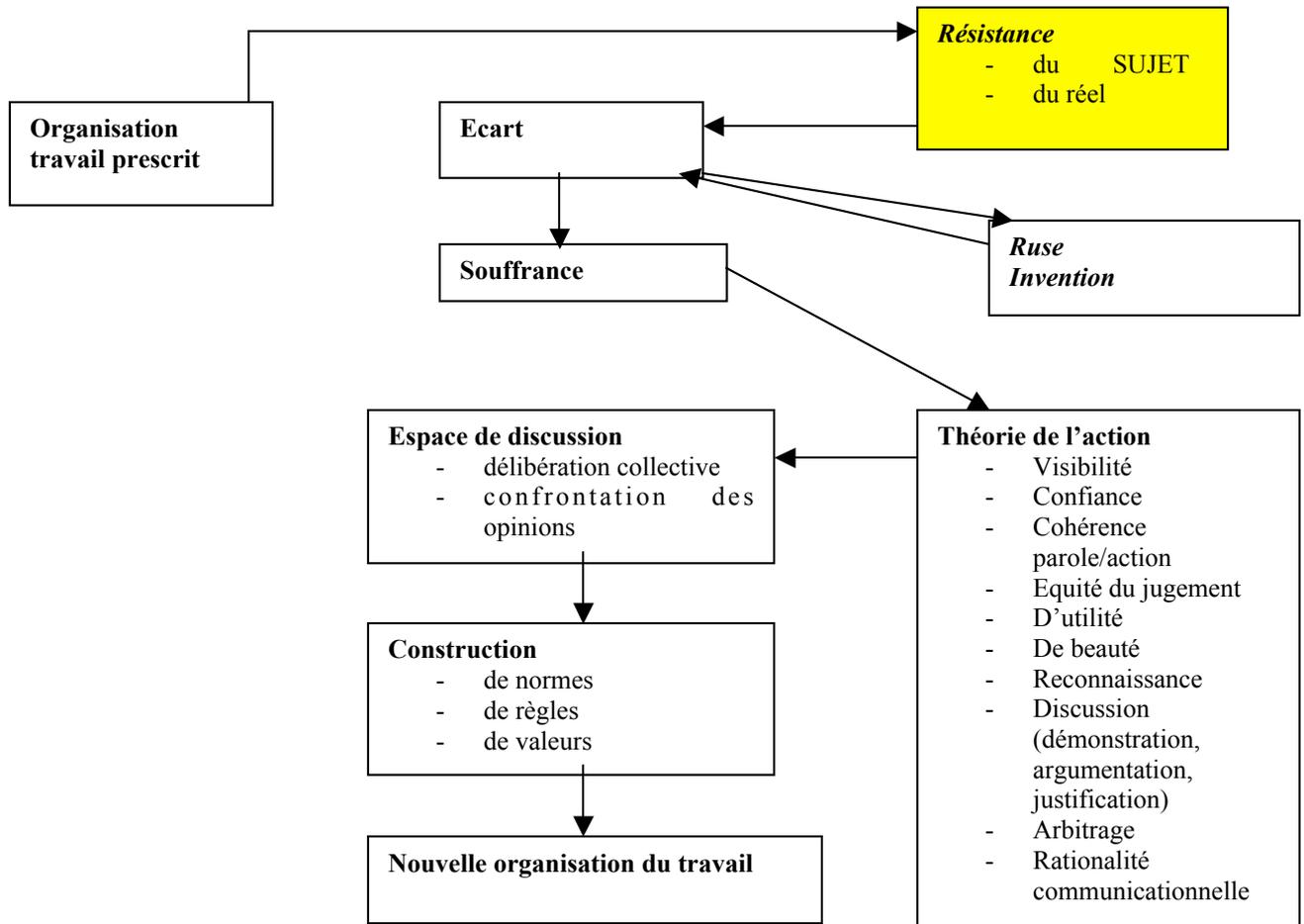
- Quelles réponses ont été trouvées afin de pallier à ces difficultés, afin de dépasser ces obstacles ?

Des psychologues ont analysé les facteurs qui pouvaient produire de la souffrance au travail.<sup>5</sup> Ce qui peut contribuer à diminuer cette souffrance conditionne également ce qui peut faciliter le travail en équipe. En particulier, si la coordination entre les différents acteurs est souhaitable, il est nécessaire de viser ce que pourrait être une véritable coopération.

### Deux schémas complémentaires :

#### La souffrance au travail comme source de créativité

#### Faciliter le travail en équipe



<sup>5</sup> DEJOURS Ch., 1995, *Le facteur humain*, Paris : PUF, « Que sais-je? », 2<sup>ème</sup> éd. 1999, 127 p., (Approche psychodynamique du travail)

### FACILITER LE TRAVAIL EN EQUIPE

Le travail ne relève jamais de « l'exécution ». Un écart est toujours présent entre le prescrit et le travail réel, quel que soit le travail en question, y compris dans les systèmes les plus automatisés (ex : la circulation des trains). Pour quelles raisons ?

- Parce que le réel résiste et qu'il est cause d'échecs ;
- Parce qu'il n'y a pas de travail sans investissement personnel. Le sujet met de lui et se construit au travail (la grève du zèle correspond à une application stricte des consignes, d'un protocole, sans inventivité ni initiative).

Il n'y a pas de neutralité dans le travail. Il y est question de *plaisir* et de *souffrance*. L'écart entre travail prescrit « il FAUT faire » et travail réel « ce que je PEUX faire », la résistance du réel et les échecs éventuels sont sources de souffrance. C'est pour s'en défendre que de nombreuses équipes font porter sur un ou plusieurs boucs émissaires la responsabilité que « cela ne fonctionne pas comme on le voudrait ». C'est cependant pour les dépasser, pour avancer, qu'au contraire on investit et on invente.

L'éclayage sur un collectif, le sentiment d'appartenance à une équipe cohérente permettent, entre autres avantages, de diminuer la souffrance au travail. Pour garantir la cohérence du discours de l'ensemble, pour que les différentes interventions ne soient pas une juxtaposition d'actions ou la réalisation de projets narcissiques individuels, mais la création d'une synergie au sein de laquelle les rôles s'articuleront, il est nécessaire de passer de la :

à la	<b>Coordination</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- articulation des activités et des intelligences singulières</li> <li>- l'organisation de l'équipe</li> </ul>
	<b>Coopération</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'organisation informelle du travail recouvre les échanges interpersonnels</li> </ul>

#### Nécessité de (Théorie de l'action) :

confiance  
 sécurité  
 accord sur les valeurs  
 projet cohérent commun  
 objectifs clairs, communs  
 responsabilité partagée  
 mise en visibilité du travail  
 transparence concernant les actions  
 entreprises  
 circulation des informations  
 cohérence paroles / actes  
 règles de fonctionnement rationnelles  
 parce que discutées, comme  
 moyen de régulation possible  
 respect  
 équité des jugements  
 suspension des positions d'autorité  
 reconnaissance du travail de chacun  
 espace de discussion libre afin de  
 produire de nouvelles normes de  
 travail  
 langage commun  
 abandon des intérêts stratégiques  
 marge de liberté, de choix,  
 d'initiative, de création de  
 chacun  
 disposer d'un pouvoir sur ses propres  
 actions

#### Quelques éclairages sur certains points de cette liste

7. La mise en visibilité comporte un *risque subjectif*. C'est pourquoi les *relations de confiance* y sont centrales (A noter que d'un point de vue clinique, il n'y a pas d'intermédiaire dans le monde du travail entre la *confiance* et la *méfiance*).
10. La confiance dépend de la congruence entre ce qui est dit et ce qui est fait, de la cohérence entre la parole et l'action.
13. Les jugements doivent porter sur le faire et non sur l'être de la personne, et reposer sur la connaissance des fonctions et des tâches de chacun. Ils ne doivent pas être distordus par des stratégies de pouvoir et de domination.
- Deux formes de jugement sont à l'œuvre au travail:
- Le jugement d'utilité : « Ce que tu fais est utile » (renvoyé par hiérarchie à subordonnés, de subordonnés à hiérarchie, par usagers...)
  - Le jugement « de beauté » « tu es semblable à nous, ton travail est conforme aux règles de l'art, et tu es différent, unique » (reconnaissance de l'appartenance au collectif et reconnaissance d'une identité singulière).
14. La confiance s'inscrit dans une dynamique de suspension, de mise en latence des rapports de force, de pouvoir, de domination dans le travail.
16. Un espace de discussion libre doit être ouvert aux délibérations collectives. Des opinions, des positions éthiques, des désirs, (des peurs) sont présents dans les arguments de cette discussion et échappent donc à la dimension scientifique. Des **arbitrages** sont nécessaires. Un consensus peut se dégager. Il débouche sur des décisions rationnelles (parce que précédées de délibération) et sur des règles de référence discutées localement.
20. Part de liberté, de choix, de responsabilité

## **INTERROGER NOS STRATEGIES D'ANALYSE DE LA DEMANDE**

### ***Quelles stratégies utilisons-nous dans notre RASED ? Quelle analyse pouvons-nous en faire ?***

(travail de groupes, échanges, partage d'expériences, partage d'outils et de documents)

**Documents partagés (transparent commentés, échanges)**

#### **LE RECUEIL DES DONNEES**

De quels outils se munit-on ?

- La question de l'observation
- Celle d'une « évaluation » des enfants dans leur classe
- La feuille de demande d'aide
- La rencontre avec le demandeur (le plus souvent l'enseignant, mais ce peuvent être es parents s'ils ont formulé la demande)
- Les rencontres avec les parents
- Les rencontres avec l'enfant ou séances préliminaires
- D'éventuelles rencontres, si nécessaire, avec les différents partenaires concernés par cet enfant et sa famille.

#### **L'OBSERVATION**

Des bilans divers peuvent être proposés à l'enfant. Une observation est prévue par certains réseaux d'aides lors de cette étape de l'analyse de la demande. Elle a comme objet un ou plusieurs enfants dans la classe ou dans la salle de rééducation. Cette question de l'observation est sujet de controverses entre les praticiens et soulève un certain nombre de questions.

- Est-on au clair sur les objectifs de l'observation ?
- Que va-t-on observer ?
- Que va-t-on faire des résultats de l'observation, ensuite, au niveau d'une rééducation, si celle-ci est indiquée ?
- Est-ce bien utile, par conséquent ?
- Quelle compétence le rééducateur se reconnaît-il pour aller observer ce qui se passe au niveau du groupe ?
- N'est-ce pas reconnaître implicitement le maître incompetent pour le faire ?
- En corollaire, quelles compétences (que, bien sûr, il ne posséderait pas, le maître attribue-t-il au rééducateur ?
- Dès lors, quelle est la place du rééducateur ?
- A quelle place est l'enfant lorsqu'on procède à des observations en classe ou individuellement ?
- Qui est porteur de la demande après ces observations ?
- Quelle position doit-on adopter lorsque nos conclusions sont très différentes de celles de l'enseignant de la classe ?

#### **UNE EVALUATION COLLECTIVE DANS LA CLASSE, REALISEE PAR LE RASED**

On peut se poser certaines questions :

- Quel est l'objectif de cette évaluation par rapport au processus rééducatif ?
- Quelle est son utilité ?
- Ne se retrouve-t-on pas dans une logique de manques et de réparation ?
- Pour quelle rééducation ?
- Si des bilans sont à faire malgré tout, ne vaut-il pas mieux différencier les personnes ?
- Le psychologue scolaire fait aussi partie du réseau d'aides, par exemple.
- Ne vaut-il pas mieux, si l'on estime que des observations de l'enfant sont nécessaires malgré tout, aider l'enseignant à pratiquer ses propres observations ?

- Quelle est la place du rééducateur vis-à-vis du maître et vis-à-vis de l'enfant ?
- N'est-ce pas reconnaître implicitement que le maître est incompetent pour le faire ?
- En corollaires, quelles compétences (que, bien sûr il ne posséderait pas) le maître attribue-t-il au rééducateur ?
- Dès lors, quelle est la place du rééducateur ?
- Qui est porteur de la demande après ces observations ?
- Quelle position doit-on adopter lorsque les conclusions du rééducateur sont très différentes de celles de l'enseignant de la classe ?
- Qu'en pense l'enfant ?
- A quelle place est l'enfant lorsqu'on procède à des observations en classe ou à des observations individuelles ?
- N'est-ce pas objectiver l'autre que de l'observer ?
- La même personne peut-elle faire de l'enfant, à un moment donné, un objet d'observation, et à un autre moment, le sujet d'une rencontre ?
- Comment l'enfant va-t-il appréhender ensuite le rééducateur, au sein de la rencontre ?
- Comment articuler une position évaluative, et une position de non jugement, ensuite, au sein de la rencontre rééducative ?

#### **QUELLE UTILITE POUR LA FEUILLE DE DEMANDE D'AIDE ?**

Les hypothèses avancées sont qu'un écrit :

- est un acte posé par l'enseignant. Même s'il a déjà évoqué oralement la situation de manière informelle, il s'engage professionnellement davantage par cet écrit ;
- est un outil qui peut aider l'enseignant à se centrer et se mettre au travail d'une manière spécifique sur la situation singulière d'un de ses élèves, à clarifier sa pensée pour lui-même dans la mesure où il doit mettre en mots, pour d'autres, une situation vécue ;
- ouvre à une distanciation au moins temporelle, sollicite recul et décentration par rapport aux mouvements affectifs d'exaspération, d'impuissance, éventuellement de rejet qui peuvent exister par rapport à un élève qui inquiète, qui dérange ;
- incite à passer du désarroi, de la plainte ou de l'exaspération par exemple, à un processus de pensée, ce qui revient à quitter une position dans laquelle on subit les événements dans ce qui est ressenti comme une impasse, pour entrer à nouveau dans une dynamique, dans un processus créatif ;
- apporte une « photographie » de la situation de l'enfant, telle que se la représente l'enseignant à un moment donné. Parce que c'est une trace, celle-ci constituera, quelques mois après, un des éléments de l'évaluation de l'évolution de la situation, qu'une aide spécialisée spécifique ait été mise en œuvre ou non.

#### **LES GRANDS POINTS DE LA FEUILLE DE DEMANDE D'AIDE**

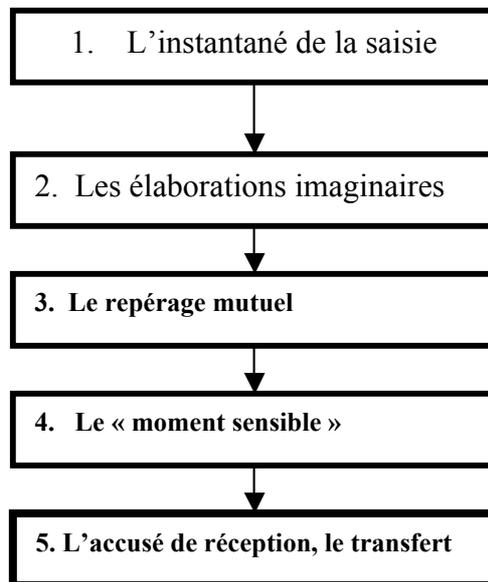
Rédiger une demande d'aide écrite correspond pour l'enseignant à un temps de réflexion individuelle, de centration, d'interrogation sur le problème posé.

Une trame est proposée :

- Quel est le problème ?
- Avez-vous rencontré les parents à ce sujet ?
- Qu'est-ce qui intéresse cet enfant, qu'est-ce qu'il réussit malgré les difficultés incriminées ? Qu'est-ce que l'enseignant a déjà tenté qui n'a pas eu de résultats, et qui le conduit à requérir une aide ?
- Quels seraient les indicateurs qui permettraient de penser que l'aide a été menée à son terme, si celle-ci devait être mise en place ? (autrement dit, quelles sont les attentes concrètes).

### LES DIFFERENTS TEMPS D'UN PREMIER ENTRETIEN

D'après Eva-Marie GOLDER, 1996, *Au seuil de l'inconscient, Le premier Entretien*, Paris : Payot, éd. 2000, Payot Poche, 274 p.



### DE QUELLES INFORMATIONS DISPOSE-T-ON APRES L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT ?

Par la feuille de demande d'aide, en provenance du maître de la classe, celui-ci a « fait acte » d'une demande pour un enfant, sous la forme d'une trace écrite, qui peut être consultée, conservée.

L'entretien avec l'enseignant a permis d'aborder et de compléter :

- l'histoire scolaire de cet enfant,
- la manière dont se présente sa difficulté,
- la manière dont il la vit, au regard de son maître;
- les « zones de réussite » de l'enfant;
- les hypothèses explicatives de l'enseignant concernant la difficulté de l'enfant;
- ce que le maître a tenté pour aider l'enfant, et en quoi cette aide n'a pas donné les résultats escomptés;
- les attentes de l'enseignant vis à vis de l'aide demandée.

### ECOUTER LES PARENTS ET L'ENFANT, CONSTRUIRE ENSEMBLE UNE INTELLIGIBILITE DE LA SITUATION

Les parents ont quelque chose à dire sur la scolarité de leur enfant. Il s'agit bien d'une mise au travail entre partenaires éducatifs, même si ce partenariat se résume parfois à une ou deux rencontres. Ainsi peut-on retrouver dans cet entretien, ces interrogations qui suivent le rappel des raisons de la rencontre :

- Que pensent les parents de la demande de l'enseignant pour leur enfant ?
- En reconnaissent-ils la pertinence ?
- Quels sont leurs ressentis ?
- Ont-ils découvert un problème qu'ils ignoraient ?
- Comment vivent-ils la situation scolaire, la situation de l'enfant et l'articulation école-famille ?
- Quelles sont leurs représentations de l'école ?

- Sont-ils eux-mêmes inquiets et pour quelles raisons ?
- Sont-ils eux-mêmes demandeurs d'une aide ?

Sans entrer dans une démarche d'anamnèse ni surtout un interrogatoire, il s'agit de situer avec les parents les difficultés scolaires actuelles de l'enfant dans l'ensemble de son histoire. Peut-être pourra-t-on, ensemble, au-delà des symptômes, commencer à en percevoir certains déterminants ou une logique ? Selon ce qui émerge, des questions peuvent jalonner cet entretien :

- A quel moment les difficultés sont-elles apparues ?
- Les parents ont-ils perçus un événement déclencheur ?
- Comment se passe le moment du travail scolaire à la maison ?
- Quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de leur enfant, leurs exigences, leur seuil de tolérance ?
- etc.

Lorsque des difficultés sont reconnues, les parents ont souvent élaboré leurs propres hypothèses explicatives et il est nécessaire de les écouter en leur donnant l'espace et le temps pour les formuler s'ils le souhaitent. Les parents ont déjà tenté un certain nombre de choses pour aider leur enfant.

- Quels en ont été les effets ?
- Y a-t-il d'autres choses qu'ils pourraient tenter et lesquelles, qu'est-ce qu'ils sont prêts à faire, compte-tenu de leurs conditions familiales spécifiques et du point où ils en sont ?

#### *Petit vade-mecum pour mes relations avec les parents*

1. Le métier de parent est un des plus difficiles et de plus, personne ne nous l'apprend.
2. Un parent est toujours quelqu'un de fragile lorsqu'il s'agit de ses enfants. De plus, la difficulté de son enfant l'atteint dans ses rêves, dans ce qu'il aurait voulu transmettre, l'atteint dans sa fonction de parentalité.
3. Son enfant est unique. Sa difficulté est quelque chose d'important qu'il ne faut pas banaliser.
4. Il faut du temps à un parent pour accepter, pour analyser, pour comprendre la difficulté de son enfant.
5. Jusqu'à preuve du contraire, les parents veulent bien faire. Un parent fait la plupart du temps ce qu'il peut, mais il ne fait pas toujours ce qu'il veut. Il a justement un ou des enfants qui ont leurs propres idées, leurs propres manières de faire et de réagir.
6. On est parents avec ses principes, son histoire, en accord ou parfois en opposition avec l'éducation que l'on a reçue.
7. Je suis moi aussi parent, j'ai commis beaucoup d'erreurs et je pense que j'en ferai d'autres encore. En tant que parent, je n'ai pas toujours trouvé des réponses à mes questions et j'ai souvent rencontré le doute, l'angoisse.
8. Accueillir les émotions des parents, leurs inquiétudes, leurs questionnements, me permettra de les rencontrer en tant que personne qui ne se cache pas derrière un rôle professionnel. Mon positionnement de professionnel requiert pourtant que je parvienne à élaborer et à prendre de la distance par rapport à mes émotions afin de tenir ma place d'aidant.
9. Si je connais quelques petites choses grâce à mon expérience ou à ma formation, je peux tenter de faire partager aux parents ma réflexion, mais j'ai toujours moi aussi à apprendre d'eux.
10. Sauf en cas de danger avéré pour l'enfant, les parents sont les plus compétents pour juger de ce qui leur convient ou non, dans leur contexte familial, de leur place et dans leur fonction de parents.

<b>ACCUEILLIR LA PAROLE DES PARENTS</b>		
<b>Besoins parentaux</b>	<b>Positionnements de celui qui conduit l'entretien</b>	<b>Fonctions assumées</b>
Etre rassuré Conforter estime de soi Conforter confiance en soi Alliance minimale avec quelqu'un Etre écouté, être entendu, être compris Restauration narcissique Etre restauré dans ses capacités parentales Retrouver ses capacités à penser De limites D'aide à la séparation De dire des choses importantes à son enfant	Accueil Présence disponibilité Ecoute compréhensive Non jugement Ouverture Considération positive Respect  S'offrir comme support actif des élaborations  Etre référé à la permanence du cadre Sécurité Confidentialité Discrétion Permanence des règles  « Sujet supposé savoir » « Position du maître »  Etre référé à la loi Etre porteur de valeurs Etre référé à des théories Etre référé à une éthique  Partage de connaissances Confiance en leurs potentialités Etayage Soutien Accompagnement Exigence Proposer une collaboration  Poser des limites Différencier les espaces  Etayage sur l'équipe du RASED Etayage sur des lieux de parole tiers	Fonctions « maternelles » : Fonction contenantante Rassurer Etayer Accompagner Manifester de la confiance Garantir la sécurité de la parole Fonction conteneur  Transitionnalité Alliance Aide à la compréhension  Fonctions « paternelles » et symboliques : Fonction limitative Fonction différenciatrice Fonction séparatrice Fonction structurante  Dédramatisation du lieu scolaire Confirmer dans les capacités à être parent Tiers Instauration de la confiance Mise au travail sur son propre savoir Restauration des capacités créatives  Requalification de l'enseignant Reliaison famille-école, parent-enseignant Colmater ? Réparer des dysfonctionnements institutionnels ou de professionnels ?  Information Partage du savoir Restauration du regard positif sur l'enfant, des capacités à l'étayer, à l'accompagner  Ouverture à une collaboration, une coopération  Fonction de relais vers des structures extérieures

#### **LES EFFETS POSSIBLES DE LA RENCONTRE AVEC LES PARENTS**

- Cette rencontre entre une personne du réseau et les parents permet souvent de recréer des liens entre les partenaires éducatifs, entre les parents et l'école, les parents et l'enseignant de leur enfant, dans la reconnaissance des rôles et des fonctions de chacun. On pourra à nouveau se parler entre adultes acteurs de l'éducation, et peut-être, coopérer.
- Elle peut aider les parents à modifier leur regard sur leur enfant, mais aussi leurs représentations et leurs attentes concernant l'école, l'enseignant.

- Elle incite souvent les parents à rencontrer le maître de leur enfant, comme celui-ci pu être incité à rencontrer les parents pour les informer de sa démarche.
- Elle est dans le meilleur des cas le point de départ d'une collaboration, d'une interrogation et d'une réflexion commune sur ce qu'ils peuvent faire de leur place de parents pour aider leur enfant.
- L'entretien atteint son objectif lorsque la parole « tourne », lorsque chacun des interlocuteurs peut intervenir, de sa place.
- L'enfant est invité à parler de lui et on parle avec lui, de ce qui constitue sa vie à l'école et « hors l'école ». Les deux registres principaux de sa vie d'enfant peuvent se rejoindre, leur existence et leur importance étant reconnues comme telles, dans la globalité de sa personne et de son histoire.
- Le fait que les adultes de référence pour lui se rencontrent, se parlent, échangent, est très important pour l'enfant. C'est parfois suffisant pour qu'une situation se débloque.. Certains démarrages ou redémarrages de l'enfant surprennent tous les partenaires éducatifs, parents, enseignants généralistes ou spécialisés, lorsqu'ils se produisent après une ou deux rencontres... Comment les expliquer ? On peut faire l'hypothèse que l'enfant, encouragé par la venue de ses parents à l'école pour une rencontre avec l'enseignant, puis avec le RASED, se sente aimé, digne que l'on s'intéresse à lui, capable de faire se déplacer ses parents dans un monde pour lequel auparavant ils ne manifestaient pas d'intérêt ou pire, qu'ils rejetaient.

Il est cependant possible et fréquent qu'il soit décidé avec les parents de ne rien entreprendre pour le moment avec l'enfant, à la fin de cet entretien. Quelles en sont les raisons ?

#### **UNE COLLABORATION CREATRICE**

(On peut en retrouver les grandes lignes dans le travail avec l'enseignant, avec les parents)

L'accompagnement, lorsqu'il s'avère constructif, peut se lire comme un processus créatif :

1. Phase de contact, d'accueil, d'instauration de la confiance qui permet de se confronter ensemble au problème posé par la difficulté de l'enfant.
2. Phase de tâtonnement, de doute, d'échecs et de tentatives réussies ou avortées parfois

L'aidant exerce souvent une fonction

- de contenant des angoisses, des questions et des doutes des parents concernant leur parentalité et l'articulation de celle-ci avec leur propre enfance
  - de conteneur car il aide à nommer les émotions et angoisses qui peuvent surgir
  - de ressource et de tiers car il aide à la prise de distance, à la clarification et à la compréhension de la situation globale de l'enfant dans ses
3. D'aide à l'élaboration de réponses nouvelles, cohérentes, articulées avec les aides éventuelles entreprises auprès de l'enfant.

Le changement de positionnement de l'interlocuteur contribue à modifier les relations de l'enfant avec celui-ci, avec les autres enfants, avec le monde et avec les objets scolaires.

#### **L'ENFANT A-T-IL BESOIN D'UNE AIDE OU DE SOINS, HORS L'ECOLE ?**

- Les difficultés de l'enfant paraissent relever d'une aide spécifique comme l'orthophonie.
- Les difficultés de l'enfant semblent relever d'un handicap possible, et il est nécessaire de s'en assurer avant toute décision. Des examens psychologiques complémentaires peuvent conduire à proposer une orientation plus appropriée aux difficultés de l'enfant, soit en établissement spécialisé, soit en CLIS, au sein de l'école.
- Le symptôme peut apparaître comme étant beaucoup plus celui des parents, dont l'enfant se retrouve porteur. Une aide de type thérapie parentale ou familiale, hors l'école, peut sembler la plus pertinente et être conseillée aux parents.
- Le tableau clinique de l'enfant semble tendre vers une pathologie et relever de soins ou d'une éventuelle psychothérapie. L'évaluation de la situation de l'enfant n'est pas toujours simple.

#### **LES SEANCES PRELIMINAIRES : UNE INTRODUCTION A UN TRAVAIL REEDUCATIF EVENTUEL**

Quels sont les objectifs de ces rencontres ?

**Elles visent :**

- une connaissance réciproque
- une appréciation par le rééducateur d'un travail rééducatif possible – ou non - avec cet enfant-là. Il devrait être possible de répondre de la nature des difficultés de l'enfant, de ses besoins, de ses ressources.
- une approche par l'enfant du cadre rééducatif

**SUITE AUX SEANCES PRELIMINAIRES**

Les questions auxquelles aura à répondre l'équipe du réseau d'aides spécialisées, à l'issue de ces séances préliminaires, pourraient se formuler ainsi :

- De quelle nature est la difficulté de cet enfant ?
- Quel sens et quelle fonction a-t-elle ?
- Quel enjeu vital se joue pour cet enfant dans le lieu de l'école à travers son symptôme ?
- Quelles sont les ressources dont il dispose actuellement, sur lesquelles on pourra étayer l'aide apportée, afin de changer quelque chose à une situation, qui, de toute évidence, le fait souffrir ?
- De quoi l'enfant a-t-il le plus besoin ?
- Sur quoi est-il possible d'agir ?
- Quelles sont ses possibilités de changement, ses capacités « d'auto-réparation » ?
- Ses difficultés restent-elles dans le registre de la « normalité », et doivent-elles, en conséquence, pouvoir être résolues dans le cadre de l'école ? Peut-on confirmer qu'elles ne relèvent pas d'une pathologie et ne nécessitent pas en conséquence des soins ou une psychothérapie ?
- L'enfant semble-t-il prêt à engager une relation avec le rééducateur ? Cet enfant pourra-t-il « faire alliance » avec un adulte pour dépasser ses difficultés ? A-t-il pu, même brièvement, s'opposer à lui ou refuser une proposition (et non pas être entièrement soumis au désir de l'autre, « collé ») ? Cet indicateur augurera d'une possible (ou impossible) implication subjective de l'enfant dans son processus rééducatif.
- Compte-tenu de l'ensemble de la situation personnelle et familiale de l'enfant, l'école est-elle le meilleur lieu pour traiter les difficultés de cet enfant ?
- Une aide parentale, un suivi familial s'imposent-ils, complémentirement ou prioritairement ?

Des questions concernent le rééducateur lui-même, l'engagement de l'enfant dans la relation et dans le travail rééducatif. Le rééducateur éventuel de l'enfant va faire intervenir sa propre subjectivité, estimer les limites du cadre institutionnel et ses propres limites. En tenant compte de sa formation professionnelle et personnelle, de sa propre histoire, le rééducateur se sent-il capable, prêt à travailler avec cet enfant-là porteur de cette difficulté-là ? Sa question devient ici : « Est-ce que je suis bien indiqué pour cet enfant-là ? » « Qu'est-ce que je peux lui offrir ? »

Prendre en compte ces dimensions singulières concernant chacun des partenaires de la rencontre avec leurs possibilités et leurs limites relève du registre de la professionnalité.

Cette subjectivité est tempérée par l'intervention de tiers (équipe du réseau, partenaires éducatifs, analyse de pratique ou supervision).

**INTERROGER NOS DIFFERENTES FONCTIONS AFIN DE MIEUX POSER UNE INDICATION D'AIDE**

Lorsque nous connaissons bien ce que fait l'autre, nous disposons de davantage de repères pour poser l'hypothèse de l'indication d'aide la plus pertinente à un moment donné pour un enfant.

Nous parvenons mieux également à nous définir par rapport à nos différents partenaires (enseignants des classes, parents, professionnels extérieurs à l'école).

**Mise en visibilité et communication : Analyse et définition de nos spécificités professionnelles**

Par groupes de 3 ou 4 personnes.

**Présentation en grand groupe, questions, échanges, partage d'expériences****Lien théorie-pratique**

Schémas Indication d'aide suivis d'échanges

### L'AIDE DU MAITRE

#### *Des indicateurs et des hypothèses*

Lorsque l'enfant :

- manifeste son incompréhension, formule des réponses inadéquates par rapport aux attentes de son enseignant
- exprime sa difficulté au sein de la classe et vis à vis des **objets d'apprentissage** ;
- **semble désirer apprendre**, même si le découragement immédiat devant ses erreurs ou ses incompréhensions donne le sentiment, peut-être inexact et à vérifier qu'il se désintéresse d'une discipline scolaire spécifique ;
- manifeste une grande attente ainsi que son désir de surmonter les obstacles ;
- semble prêt à être aidé, épaulé pour cela.

...on peut supposer qu'une aide ponctuelle, un intérêt manifesté pour ses efforts et ses progrès, peuvent aider cet élève à trouver ce qui lui manquait pour réussir et lui permettre de repartir.

### L'AIDE SPECIALISEE A DOMINANTE PEDAGOGIQUE

#### **Tableau clinique d'une difficulté élective au niveau des apprentissages**

- L'élève éprouve des difficultés, mais il désire apprendre.
- Il s'intéresse à la classe, à ce qui s'y passe, mais semble ne pas comprendre ce qui lui est demandé.
- Quelquefois il semble avoir « des trous », « il manque de bases ».
- Même si des lacunes se sont produites à différentes étapes du parcours, sa principale difficulté est peut-être de ne pas parvenir à créer des liens cohérents entre des éléments de savoir disparates.
- Il croit ne pas savoir, et en réalité il sait beaucoup plus de choses qu'il le pense.
- Ses difficultés renvoient moins à la maîtrise de processus cognitifs, qu'il conviendrait d'acquérir, qu'à leur **mise en œuvre**. Nombre d'enfants et d'adolescents sont dans ce cas.
- Les difficultés affectives et relationnelles, souvent présentes, ne sont pas premières ou trop massives mais du fait de sa difficulté au niveau des apprentissages, l'élève projette sur l'école et ses exigences une angoisse qui le piège, qui l'enferme.
- Des doutes sur lui-même, sur ses capacités, des méthodes de travail non ajustées, l'empêchent d'être réellement élève.
- Il semble possible de lui proposer une aide pédagogique spécialisée, prodiguée par le maître dit « E ».

#### **Un soutien au désir d'apprendre**

- L'enfant est inclus dans un petit groupe.
- Ce dernier, en favorisant les échanges entre enfants, est en lui-même une aide à chacun<sup>6</sup>. L'aide spécialisée à dominante pédagogique se situe au niveau de la logique d'apprentissage, comme celle du maître, mais par une voie différente.
- Le maître « E », sous la forme d'un « dialogue socratique » qui constitue un détour vis-à-vis de la transmission des apprentissages, aide l'élève à leur redonner « du sens », à développer des attitudes « d'apprenant ».
- L'enfant pourra transférer en classe les nouvelles attitudes acquises, développées, et mieux apprendre dans sa classe, avec son maître.
- Lorsque l'enfant « peut parler la langue des apprentissages » (Yves de LA MONNERAYE), même s'il éprouve des difficultés, une aide spécialisée à dominante pédagogique peut paraître appropriée.

### L'AIDE DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE

- Il rencontre les enfants pour lesquels il semble nécessaire de pratiquer un bilan psychologique. Celui-ci permet d'évaluer les capacités d'un enfant, de son niveau de développement à ses possibilités intellectuelles, et de quantifier ses compétences dans un domaine spécifique.
- Il rencontre les parents à leur propre demande, à la demande de l'enseignant de l'enfant ou à celle d'une autre personne de l'équipe du réseau ou encore de certaines structures d'aides extérieures.

<sup>6</sup> Il met en œuvre un processus didactique que les pédagogues nomment "le conflit socio-cognitif".  
<http://www.jdheraudet.com> ©2008 Jeannine Héraudet

- Par une approche plus clinique, et sous la forme d'entretiens avec les parents, avec l'enfant, complétés éventuellement par des tests spécifiques, il est possible de cerner les difficultés affectives et relationnelles d'un enfant.

### L'INDICATION D'AIDE REEDUCATIVE

Si, à la suite des rencontres préliminaires avec l'enfant on peut faire l'hypothèse que ses difficultés :

- sont un appel qu'ils expriment à l'école,
- sont des difficultés psychopédagogiques parce qu'elles se situent à l'articulation entre le statut d'enfant et le statut « d'écopier-élève »,
- expriment un conflit entre leur histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire,
- expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire,
- sont « normales » c'est-à-dire ordinaires et temporaires,
- mobilisent une énergie devenue indisponible pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

Cependant (si) :

- Il semble possible que cet enfant reprenne à son compte la demande d'aide formulée pour lui par ses parents, par son enseignant, et qu'il pourra s'investir dans une relation d'aide
- Il dispose de ressources, de potentialités à développer, de capacités d'élaboration actuelles qui peuvent laisser augurer de ses capacités d'auto-réparation

On pourra peut-être lui proposer une aide rééducative.

**On peut affirmer que l'aide rééducative correspond à :**

1. Un espace de mise en ordre, de compréhension et de reconstruction d'une histoire « encombrée »
2. Une aide à la « re-liaison » de l'enfant avec sa culture, avec les autres
3. Un accompagnement et une aide à l'élaboration du substrat affectif, relationnel et cognitif nécessaire aux apprentissages scolaires

Le projet rééducatif se construit sur les ressources et les besoins d'un enfant entendu dans sa singularité et sa globalité, dans son histoire particulière. A travers toutes les médiations proposées, ce projet sollicite les capacités imaginaires et symboliques de l'enfant.

Si la *symbolisation* permet de « re-présenter » l'absence, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est elle-même le moyen pour élaborer et dépasser l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits. Une deuxième dimension du pouvoir symbolique, est l'*inscription* par la trace et la généalogie. Cette inscription fonde le récit. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir *se distancier de ses propres symbolisations*, pour s'en détacher, et pour pouvoir poursuivre sa route.

Un parcours rééducatif « réussi » correspond à la mise en œuvre, par l'enfant, d'un processus créatif qui le mène de la répétition d'une relation symbiotique et imaginaire dans laquelle l'enferme son symptôme, à la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie de ses pulsions, dans une recherche d'inscription symbolisée dans la culture et la collectivité scolaire.

## PLAN DE L'INTERVENTION

<b>ANALYSER LA DEMANDE D'AIDE ET POSER L'INDICATION</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION AUX DEUX JOURNÉES</b>	<b>1</b>
CE QUE J'AI ENTENDU DE LA DEMANDE	1
<b>L'IMPORTANCE DES DÉMARCHES D'ANALYSE DE LA DEMANDE ET DE LA POSE DE L'INDICATION</b>	<b>1</b>
<b>2. LES CONDITIONS DE LA DEMANDE ET DE SON ANALYSE. UN TRAVAIL D'ÉQUIPE</b>	<b>2</b>
S'AGIT-IL TOUJOURS ET D'EMBLÉE D'UNE DEMANDE ? LE BESOIN D'UN TIERS DANS L'ÉCOLE	3
QUEL EST NOTRE RAPPORT À LA DEMANDE ?	3
CINQ CONDITIONS POUR FAIRE OUVERTURE	5

1. Le doute est posé comme position épistémologique	5
2. Renoncer à une démarche scientifique, calquée sur un « modèle » médical	6
3. S'interroger sur la nature de la difficulté de l'enfant	6
4. Accepter de prendre le temps nécessaire	6
5. Tendre vers un travail d'équipe ; y associer les parents	7
<b>INTERROGER NOS STRATÉGIES D'ANALYSE DE LA DEMANDE</b>	<b>10</b>
QUELLES STRATÉGIES UTILISONS-NOUS DANS NOTRE RASED ? QUELLE ANALYSE POUVONS-NOUS EN FAIRE ?	10
<b>INTERROGER NOS DIFFÉRENTES FONCTIONS AFIN DE MIEUX POSER UNE INDICATION D'AIDE</b>	<b>16</b>
<b>PLAN DE L'INTERVENTION</b>	<b>18</b>