



HAL
open science

Les entretiens : leur rôle et leur importance dans le processus rééducatif

Anne Tournois-Caulier

► **To cite this version:**

Anne Tournois-Caulier. Les entretiens : leur rôle et leur importance dans le processus rééducatif. Education. 2008. dumas-00689447

HAL Id: dumas-00689447

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689447v1>

Submitted on 19 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANNE TOURNOIS-CAULIER

MEM 08

ASH-G 06

Les entretiens

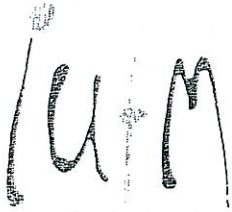
Leur rôle et leur importance dans le processus rééducatif



CAPA-SH option G



Année scolaire 2007-2008



Nord Pas de Calais

G

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :

L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif

Représenté par le président du jury

D'une part

et

Mme

é(e) le 10.03.01

autre part.

Mlle

M.¹

TOURNOIS Caubien Anne

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Mlle M.¹

DUPUIS ERIKA née MARTEL
Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² OSER FAIRE
OSEK ETRE
POUR POUVOIR APPRENDRE

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *04/04/07*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

Introduction	1
PARTIE THEORIQUE : les entretiens dans le processus d'aide rééducative	
<u>I La difficulté scolaire dans une dimension relationnelle</u>	3
<u>II La demande d'aide</u>	4
<u>III La démarche d'investigation</u>	5
<u>IV Les entretiens avec le maître</u>	6
1) L'entretien de clarification	6
2) Le maître G garant d'un cadre	7
3) Associer l'enseignant	7
-l'entretien de clarification	8
-le travail de l'élaboration de l'aide	8
-les entretiens intermédiaires	8
-l'entretien final	9
<u>V Les entretiens avec les parents et l'enfant</u>	9
1) La fonction parentale	9
2) L'entretien d'accueil	9
3) Un travail des parents pour aider leur enfant	11
<u>VI Entretiens avec les partenaires extérieurs</u>	11
<u>VII Des postures et des attitudes spécifiques</u>	12
1) Les attitudes à travailler pour un entretien centré sur l'autre	12
2) Des capacités à développer dans les situations d'entretien	13
<u>VIII Les mécanismes inconscients</u>	15
PARTIE PRATIQUE : L'importance des entretiens dans l'aide rééducative apportée à Léanie.	
1) Entretien avec la maîtresse	17
2) Entretien avec la nourrice	19
3) Les séances préliminaires	20
4) La synthèse de réseau	21
5) Entretiens autour du PIA	23
6) En quoi le projet rééducatif de Léanie est-il dépendant des entretiens ?	27
7) Ma rencontre avec la maman de Léanie	28
Conclusion	30

Enseignante dans une classe « ordinaire », pendant vingt ans, je me suis parfois retrouvée moi-même en difficulté devant la mise en place d'une aide individualisée efficace pour certains élèves.

J'ai travaillé avec les parents dans un climat de confiance et de respect mutuel. Mais je me rends compte maintenant que peut-être je ne prenais pas assez de distance et que je restais trop centrée sur la pédagogie, sur les difficultés et les réussites scolaires de l'élève. Cette attitude vis-à-vis des parents mettait peut-être ceux-ci en position de défense face à moi et surtout face à ce que je représentais, à savoir l'institution scolaire.

Je pense que si j'avais pu travailler avec un tiers, en particulier un enseignant chargé de l'ASDR (Aide Spécialisée à Dominante Rééducative), j'aurais pu prendre du recul face au comportement de certains élèves, réfléchir à ma position par rapport à eux, bref, modifier mon regard.

En effet, le rôle du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) permet à l'enseignant d'approfondir sa réflexion, de croiser les regards pour comprendre les problèmes de comportement d'un élève ou ses difficultés devant les apprentissages ; ainsi, selon les textes officiels, « *La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant la difficulté des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation* »¹.

Tout besoin éducatif particulier nécessite la concordance des actions des différents partenaires autour de l'élève. Leur mise en place et leur ajustement au cours d'un parcours nécessitent des étapes indispensables : les entretiens.

Il faut distinguer les entretiens avec les enseignants institués et réguliers : l'entretien de clarification qui approfondit la demande d'aide écrite, l'entretien d'élaboration du PIA (projet individualisé d'aide), les entretiens intermédiaires qui permettent d'évaluer, en cours de rééducation, l'avancée du projet d'aide et de réajuster si besoin les objectifs, et l'entretien final

¹ BO n°19 du 09/05/02

en fin de rééducation. Ces entretiens doivent permettre à l'enseignant de reconsidérer la difficulté en lui donnant une dimension relationnelle.

Mais il y a aussi les entretiens avec les parents et l'enfant : l'entretien d'accueil, l'entretien d'élaboration du PIA, les entretiens intermédiaires (en cours de rééducation) et l'entretien final en fin de rééducation. Ces entretiens s'articulent aussi autour du projet d'aide. Les textes réglementaires prévoient bien que : « *Les parents doivent être informés et associés au travail concernant les difficultés de leur enfant dans des conditions qui préservent la confiance en l'école et facilitent le processus d'aide.* »²

Ce texte utilise le mot « associés » pour qualifier les parents par rapport au travail entrepris pour leur enfant. Dans ces entretiens, c'est la présence du membre du RASED qui permet l'établissement et l'étayage de la relation entre la famille et l'école. Ce tiers est décentré des difficultés entre l'enseignant et l'élève : il a plus de facilité à garder cette ligne de conduite et à pouvoir parler avec les parents puisqu'il n'est pas engagé émotionnellement dans cette relation.

Il me semble que ce travail dans l'aide à l'élève en difficulté ne peut être efficace que s'il y a un engagement réel, un investissement véritable de chacun des partenaires ; cette motivation de tous, cette implication peut être favorisée ou amplifiée au cours de l'entretien.

Dans la démarche rééducative, en quoi ces entretiens peuvent-ils avoir des répercussions positives sur le comportement de l'élève et son attitude devant les apprentissages? En quoi peuvent-ils être un outil dans l'aide à l'enfant en difficulté afin qu'il retrouve confiance en lui pour découvrir ses capacités et pour les réinvestir en classe?

² BO n°19 du 09/05/02

PARTIE THEORIQUE : les entretiens dans le processus d'aide rééducative.

I La difficulté scolaire dans une dimension relationnelle.

Il est normal que tout élève soit, à un moment donné, en difficulté ; les difficultés sont diverses, passagères, et le fait de les surmonter lui permet de progresser et d'apprendre. Pour D.Guichard, « *la difficulté est une situation banale que rencontre tout enfant confronté aux apprentissages et à la vie en société. La plupart du temps elle est dépassée par l'effet du temps donné à l'enfant ou d'interventions appropriées* »³.

Le Grand Larousse donne de la dimension relationnelle la définition suivante : « *Ensemble des rapports, des liens existants entre personnes qui se rencontrent, se fréquentent, communiquent entre elles* »⁴.

Pour éviter le systématisme d'une réponse spécialisée face au problème représenté par la difficulté de l'élève, il est important de s'interroger sur la fonction de ces difficultés dans le système où elles apparaissent. Selon A. Brun, « *les hypothèses sur la fonction de la difficulté scolaire dans sa dimension relationnelle sont importantes pour déterminer la dynamique des systèmes. D'une façon générale, la difficulté est considérée comme une communication qui signale un malaise, une difficulté de régulation tant pour l'individu que pour les systèmes dans lesquels elle se manifeste* »⁵. Ainsi, en considérant une difficulté dans la dimension relationnelle, on ne peut isoler un seul élément de ses systèmes d'appartenance. Il est important de déterminer la nature de ces systèmes, leur interaction, et d'établir un rapport entre eux. Pour A. Brun, la difficulté n'a pas de sens seulement dans un contexte immédiat, il s'agit donc de la lire en lui redonnant une dimension relationnelle.

³ Dominique Guichard, Alain Marchais : Que signifie une aide dans le cadre scolaire ? *Psychologie et Education* n°46 2001

⁴ Grand Larousse 1985

⁵ Alain Brun : la dimension relationnelle dans l'aide spécialisée à dominante pédagogique. (Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire) *FNAME - RETZ* 2004

II La demande d'aide.

Devant des difficultés qui persistent, l'enseignant dispose de moyens différents pour y remédier : le travail individualisé, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), le soutien, le décroisement ...

Si ces aides apportées en classe ne s'avèrent pas ou peu suffisantes, l'enseignant peut alors faire appel au RASED. A travers la rédaction d'une demande d'aide, il montre sa volonté de collaborer en partenariat pour résoudre les difficultés qu'il éprouve à travailler avec cet élève ; le sens de « partenariat » est ici : « *un système qui regroupe des personnes associées pour la réalisation d'un projet* »⁶. Selon P. Cormier, « *le but de la démarche est d'aider sur place un élève signalé en difficulté. Cela implique que le demandeur d'aide puisse répondre de son signalement, puisse dire en quoi il est mis lui même en difficulté par cet élève... C'est alors que le « signalement » d'un élève et de ses difficultés pourra être converti en « demande » de quelqu'un pour quelqu'un d'autre et que la dimension relationnelle et subjective pourra dès lors être intégrée dans le processus d'aide* ».⁷

La demande d'aide seule ne permet pas de disposer assez d'informations pour décider de la nature de l'aide à mettre en œuvre. Son analyse, en synthèse de réseau, permet cependant de déterminer a priori le membre de RASED qui procédera au premier entretien : l'entretien de clarification avec l'enseignant. I.Darrault nous dit que « *les membres du réseau se partagent suivant des compétences précises de façon à rassembler un certain nombre d'éléments qui vont nourrir le moment de l'indication... Le maître E a une compétence particulière dans l'investigation surtout au niveau cognitif, le rééducateur aussi ; quand au psychologue, il est le seul à pouvoir pousser le plus loin possible l'investigation avec l'autorisation des parents quand cela est nécessaire* »⁸.

⁶ Petit Larousse 2001

⁷ Philippe Cormier : Les aides spécialisées à l'école. (Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire) RETZ 2004

⁸ Ivan Darrault : L'indication de rééducation à l'école Conférence AREN Bretagne sur Orge 1991

III La démarche d'investigation.

« L'indication d'aide est une phase capitale qui nécessite une bonne organisation institutionnelle et des méthodes de travail rigoureuses ; cette indication est le résultat d'un certain nombre de regards sur l'enfant, regards « armés », donc d'un certain nombre d'investigations complémentaires »⁹.

La décision d'aider un élève doit être cohérente et menée par une équipe dont les membres ont chacun une spécificité professionnelle. Cette démarche d'investigation s'organise à travers les entretiens de clarification et d'accueil des parents et de leur enfant, mais aussi lors des séances préliminaires avec l'élève. Elle permet de recueillir des informations et des indices : il s'agit de se repérer, de disposer d'éléments pertinents pour apprécier et comprendre la difficulté de l'élève et de reconnaître ses domaines de réussite. Ce travail d'investigation est étayé par l'analyse et la réflexion des membres du RASED en réunion de synthèse.

Cette démarche d'investigation est fondamentale pour :

-la pose d'indication d'aide : soutien dans la classe ou dans le cycle, avec ou sans l'aide du RASED ; ASDR, aide spécialisée à dominante rééducative ou ASDP, aide spécialisée à dominante pédagogique ; consultation extérieure : CMP, centre médico psychologique, CMPP, centre médico psychopédagogique....

-la cohérence de l'aide proposée auprès de l'élève, de l'enseignant, de l'équipe éducative.

-l'évaluation de l'aide. Elle consiste à vérifier si les objectifs définis dans le projet d'aide ont été atteints ou non. Pour P. Cormier, *« de même que les objectifs ont fait l'objet d'un accord contractuel entre plusieurs protagonistes, de même c'est ensemble - principalement avec l'auteur de la demande d'aide initiale (l'enseignant), mais également avec l'enfant – que le jugement évaluatif peut être posé. »*¹⁰ Je crois qu'il est important aussi d'y associer les parents : c'est l'occasion pour eux de reconnaître leur enfant comme un élève capable à l'école ; inversement, pour l'enfant, c'est l'occasion de voir ses parents le reconnaître comme capable de réussite scolaire et de se sentir autorisé à continuer.

⁹ Ivan Darrault : L'indication de rééducation à l'école Conférence AREN Bretigny sur Orge 1991

¹⁰ Philippe Cormier : Les aides spécialisées à l'école. (Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire) RETZ 2004

IV Les entretiens avec le maître

1) L'entretien de clarification

C'est la première étape de la démarche d'investigation menée par le membre du RASED. Cette démarche comporte aussi l'entretien avec les parents et les séances préliminaires ; elle doit aboutir à une réponse adaptée à la situation problème posée par le maître de la classe à travers la demande d'aide.

L'entretien de clarification entre le membre du RASED et l'enseignant est un moment institutionnel de première mise en relation entre les partenaires ; il a une fonction de communication et de relation professionnelle au sujet de l'aide demandée et il doit être fondateur de la mise en œuvre de cette aide. Pour Y. de La Monneraye « *il s'agit de reconstituer avec le maître l'histoire professionnelle de sa relation avec l'enfant* ». Ce qui importe est de tracer un portrait plus nuancé de l'élève (faire émerger les aspects plus positifs), et d'insister sur l'histoire scolaire de l'élève et non sur son histoire tout court. « *Une fois ce travail fait avec le maître, travail qui lui permet à lui aussi de reconstruire sa propre histoire avec cet élève, le rééducateur doit lui expliquer comment il travaille, de façon à ce qu'il sache ce qu'est une rééducation et ce qu'elle peut impliquer. Dans ce contexte prendront sens pour lui les conditions de la rééducation.* »¹¹

L'entretien de clarification est un temps de travail primordial car il est centré sur le maître et non sur l'élève. Il permet au rééducateur de comprendre dans quelles circonstances et dans quel état d'esprit le maître a décidé de faire le pas, de ne plus être seul confronté à la difficulté que lui présente l'élève et de s'adresser à un tiers. Le rééducateur peut alors l'aider à découvrir qu'être en difficulté ou en échec n'est pas un état auquel on pourrait identifier l'élève : « *c'est le résultat actuel et provisoire d'une histoire, tout particulièrement d'une histoire scolaire.* »¹²

¹¹ Yves de La Monneraye : *La parole rééducatrice* Dunod 2004

¹² Cours Isabelle Duhalde, formatrice ASH, IUFM Lille

2) Le maître G garant d'un cadre

Le rééducateur annonce et se tient à la confidentialité de l'entretien : l'enseignant parle avec plus de spontanéité et de confiance car il sait que ses paroles ne sortiront pas de ce cadre. La prise de notes est présentée comme une prise d'indices. Elle doit rester succincte : l'enseignant ne doit pas être troublé par la coupure que provoquerait l'écriture dans l'échange oral. La trace écrite reste visible au maître et lui montre la volonté du rééducateur d'être fidèle dans sa transcription.

Le maître G crée une relation triangulaire en permettant à l'enseignant de parler des difficultés qu'il a avec l'élève en l'absence de celui-ci ; selon Y. de La Monneraye, ces conditions invitent le maître « à relativiser le problème qu'il rencontre avec l'élève et visent à le situer dans une histoire pour éviter qu'il ne s'englue dans le présent »¹³.

L'enseignant spécialisé doit travailler avec des postures et des attitudes spécifiques : l'écoute attentive, l'empathie, la reformulation qui seront définies plus tard. Elles permettent à l'enseignant de prendre de la distance et de réfléchir sur ce qui, à son avis, explique les difficultés de l'élève, d'exposer les remédiations déjà mises en place. Elles lui donnent aussi la possibilité d'approfondir sa vision sur les domaines de réussite de l'élève, sur ses ressources et sur ses préférences. Quant à lui, il peut définir comment il se situe par rapport à l'élève, aux parents, mais aussi au RASED.

La décision et la nature de la prise en charge ne sont pas immédiates mais sont étudiées en réunion de synthèse par l'ensemble des membres du RASED.

3) Associer l'enseignant.

C. Brisset constate que : « La collaboration entre l'enseignant et le maître spécialisé peut prendre des formes différentes d'un réseau à l'autre, mais aussi selon les maîtres concernés et

¹³ Yves de La Monneraye : La parole rééducatrice Dunod 2004

les conditions d'exercice. Ces conditions peuvent se limiter au repérage et à l'analyse de la difficulté, ou, au contraire, s'exercer tout au long du processus d'aide. »¹⁴

Ces rencontres permettent que l'enseignant se sente professionnellement reconnu, mais pour que la collaboration existe, je pense qu'il est important que les entretiens soient considérés comme des temps de travail institutionnalisés.

L'entretien de clarification est la première étape du travail en collaboration du RASED, représenté par l'enseignant spécialisé, et du maître de la classe.

Le travail de l'élaboration de l'aide à l'enfant en difficulté nécessite d'autres entretiens. Le BO précise que le maître de la classe et le rééducateur ont des objectifs communs : *« en relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève »¹⁵* : la rédaction du PIA nécessite un entretien de travail tout particulier : le choix et la pertinence des objectifs à dégager, mais aussi l'établissement et l'articulation des moyens mis en œuvre.

Des entretiens dits « intermédiaires » permettent d'évaluer la progression du projet d'aide. Pour M. Métra, *« les échanges que nous avons avec l'enseignant lui permettent d'accepter que l'évolution de l'enfant ne soit pas linéaire. Nous mettons en évidence les progrès et les régressions constatés comme faisant partie du processus de développement. Nous pouvons en confrontant nos points de vue, repérer ce qui est de l'ordre de la difficulté et ce qui n'est qu'une différence inter-individuelle. Nous évitons aussi que soit posé un pronostic définitif sur l'enfant. »¹⁶* La croisée des regards du maître et du rééducateur sur l'enfant, sur ses difficultés et ses progrès, est importante pour le réajustement des objectifs et l'avancée du projet rééducatif : *« les enseignants exerçant dans le cadre des RASED interviennent en complémentarité des actions d'aides conduites par l'enseignant non spécialisé de la classe et en concertation étroite avec ce dernier »¹⁷*. Les textes officiels montrent bien l'importance du

¹⁴ Christine Brisset : Modalité de collaboration entre maîtres E et enseignants non spécialisés (Tisser des liens pour apprendre) RETZ 2007

¹⁵ BO n°19 du 09/05/02

¹⁶ Maryse Métra : La première rentrée. Editions et applications psychologiques 2000

¹⁷ BO n°4 du 26/02/04 référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, annexe 1

travail en complémentarité et en concertation du maître G et de l'enseignant de la classe. Un tel travail nécessite des rencontres professionnelles régulières entre ces collègues.

L'entretien final en fin de rééducation permet d'établir un bilan du PIA, de ses objectifs, et selon les textes, éventuellement, de mettre en place « *une intervention simultanée du rééducateur et du maître de la classe pour des activités organisées conjointement...en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés.* » Il offre donc la possibilité de préparer l'arrêt de la rééducation et le retour en classe : « *l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire* »¹⁸.

V Les entretiens avec les parents et l'enfant

1) La fonction parentale

En ce qui concerne la famille, les textes officiels de 1990 et de 2002 restent inchangés sur ce point : « *l'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et dans la mesure du possible avec leurs concours* »¹⁹.

Pour répondre à la demande d'aide pour un enfant en difficulté, L. Cosnefroy précise que « *la question n'est pas de savoir si il faut travailler avec les familles : c'est une nécessité, mais de repérer les modes de travail qui vont découler de la présence diversifiée de la famille.* »²⁰ Les parents sont les premiers responsables de leur enfant, les associer à l'institution rééducative permet que chacun soit reconnu à sa place et exerce sa fonction en évitant que s'instaurent dans la réalité des confusions entre l'école et la famille, préjudiciables à l'élève.

2) L'entretien d'accueil

La fonction de communication partenariale est là aussi nécessaire : pour cela les parents doivent venir en confiance, se sentir accompagnés. D'abord, ils sont « invités » et non pas

¹⁸ BO n°19 du 09/05/02

¹⁹ Circulaire n°90-082 du 09/04/90 et BO n°19 du 09/05/02

²⁰ Laurent Cosnefroy : Famille – institution : réflexions à partir du témoignage de professionnels de l'adaptation et de l'intégration scolaires. *Nouvelle revue de l'AIS.*

« convoqués ». Il est important que le rééducateur accueille les parents avec bienveillance et empathie.

L'enfant doit accompagner ses parents : en ce qui concerne sa rééducation, non seulement il a son mot à dire, mais rien ne se fera s'il ne le désire pas et s'il ne le dit pas explicitement. Mais il est soumis aussi à la décision de ses parents. L'enfant doit pouvoir entendre tout ce qui est dit en entretien : c'est lui le premier concerné, car c'est lui qui est en difficulté, et ce sera lui le premier acteur de sa rééducation.

De plus, la présence de l'enfant en entretien est la garantie pour le maître G que ce temps de parole reste dans les préoccupations de la rééducation : il s'agit de l'histoire scolaire de l'élève. Le maître G ne doit pas oublier qu'il est en entretien avec des parents d'élèves, accompagnés de celui-ci. Cela lui permettra d'éviter une intrusion dans le cercle privé familial ou même dans des secrets de famille. L'enfant ne pourra être acteur et sujet de sa rééducation que s'il est témoin et sujet de ce qui est dit entre ses parents et le rééducateur.

Dès l'entretien d'accueil, le maître G se pose en tiers entre les parents et l'enseignant. Il laisse leurs responsabilités d'éducateurs aux parents et les responsabilités pédagogiques au maître de la classe. Il ne rend jamais les uns et les autres responsables de l'échec scolaire de l'élève et bien sûr, il garantit la confidentialité de l'entretien de chacun.

Le BO nous rappelle que « *toute forme d'aide spécialisée revêt une signification aux yeux des élèves qui en bénéficient ainsi que de leurs parents, et suscite en même temps une inquiétude face aux difficultés reconnues et l'espoir que ces difficultés pourront être réduites* »²¹. En effet, les parents arrivent avec des représentations, des attentes concernant l'école ; il est important que le maître G informe les parents de sa fonction et du rôle de l'entretien.

Cette rencontre permet au rééducateur d'avoir une vision globale de la vie actuelle de l'enfant et de son histoire scolaire, dans le but d'étayer et de répondre à la demande d'aide.

²¹ BO n°19 du 09/05/02

3) Un travail des parents pour aider leur enfant

Pour Y. de La Monneraye, lors de l'entretien d'élaboration du PIA, « *il importe pour le rééducateur que les parents autorisent ou refusent d'autoriser en connaissance de cause, leur enfant à entreprendre à l'Ecole une rééducation c'est-à-dire à faire un travail personnel pour y voir clair en ses difficultés* »²². Il est primordial que les parents exercent leur fonction parentale et donc qu'ils soient et se sentent reconnus par le rééducateur dans cette fonction. Ainsi, ils peuvent donner à leur enfant leur accord pour qu'il fasse un travail pour lui-même.

Le maître G a pour objectif ensuite d'associer les parents au PIA. Les textes soulignent que le rééducateur « *favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet* »²³.

Les parents sont reconnus dans leur statut, leur rôle éducatif, non seulement à leurs propres yeux, mais aux yeux de leur enfant (qui doit se savoir à la fois reconnu par ses parents et savoir ses parents reconnus par l'école). Cette reconnaissance permet aux parents de faire confiance aux représentants de l'institution scolaire : il leur est plus facile alors d'autoriser leur enfant à entreprendre une rééducation à l'école et de participer à son projet d'aide. Pour G. Ausloos, il faut les aider pour que la situation problématique prenne du sens pour eux, mais ne pas faire à leur place ; c'est à eux d'abord de comprendre, puis de chercher des hypothèses, des pistes qui leur conviennent et qui permettront le changement. Il conseille au rééducateur : « *Occupez vous du processus, ils (les parents) pourront s'occuper du contenu. N'essayez pas de comprendre : c'est eux qui comprendront ; d'ailleurs comprendre n'est pas résoudre.* »²⁴

VI Entretiens avec les partenaires extérieurs

Dans la démarche d'investigation, il est parfois nécessaire de chercher des éléments auprès d'autres professionnels qui gravitent autour de l'élève. Cette démarche ne peut s'effectuer sans l'accord des parents.

²² Yves de La Monneraye : La parole rééducatrice Dunod 2004

²³ BO n°4 du 26/02/04

²⁴ Guy Ausloos : La compétence des familles ERES 1996

Pour Mireille Cifali, « *les médecins, thérapeutes, parents, éducateurs, enseignants gravitent autour d'un enfant pour lui permettre de grandir sans trop de dommages* »²⁵. Devant la difficulté d'un enfant il est nécessaire qu'il y ait entente entre les différents partenaires pour œuvrer dans un but commun : aider l'enfant-élève sans jamais faire émerger une séparation ou une rivalité symbolique entre « *l'enfant de ses parents et l'élève de l'école* ». C'est pourquoi parallèlement aux différentes pistes de travail, les entretiens peuvent être variés : avec des médecins, thérapeutes (orthophonistes, psychomotriciens...) avec les parents, les éducateurs ou encore avec les enseignants.

VII Des postures et des attitudes spécifiques

« *Un entretien est une situation provisoire d'échanges essentiellement verbaux entre deux sujets en contact direct avec un objectif préalablement posé* »²⁶. Pour réaliser l'ensemble du travail décrit lors des entretiens avec l'enseignant ou avec les parents et leur enfant, le maître G doit développer à la fois ses capacités à entrer en relation, et ses qualités d'écoute.

En formation, j'ai pu travailler, comparer, évaluer les attitudes de pratique rééducative. Ces moments d'échange dans les temps d'analyse réflexive de pratique m'ont permis de dégager dans la dynamique de l'entretien l'importance des postures et des attitudes spécifiques travaillées en cours sur le plan théorique:

1) Les attitudes à travailler pour un entretien centré sur l'autre

Carl Rogers, psychothérapeute, a travaillé la relation d'aide d'un point de vue général. Il décrit les conditions nécessaires chez l'écouter « *pour qu'un changement constructif ou qu'une connaissance authentique apparaisse.* »²⁷ La décentration sur l'autre suppose la possibilité de pouvoir proposer les attitudes suivantes :

²⁵ Mireille Cifali : *Le lien éducatif éducation et formation*

²⁶ Cours Isabelle Duhalde, formatrice ASH, IUFM Lille

²⁷ Carl Rogers *Le développement de la personne* Dunod

-Une attitude d'intérêt ouvert (disponibilité optimal, sans préjugés ni a priori), une manière d'être, d'accueillir et de faire qui soit un encouragement continu à l'expression spontanée d'autrui.

-Une attitude de non-jugement : accueillir ce qui vient de l'autre sans critique, ni évaluation, ni conseil.

-La congruence : C. Rogers écrit : « *Dans mes relations avec autrui, j'ai appris qu'il ne sert à rien, à long terme, d'agir comme si je n'étais pas ce que je suis* »²⁸ : rester authentique engendre un sentiment de sécurité et de confiance chez l'autre. C'est être en accord entre ce que l'on montre de soi et ce que l'on est réellement.

-L'empathie : C'est une intention authentique de comprendre autrui, de penser dans ses termes, de saisir la signification particulière que la situation a pour lui. Elle prend source dans l'identification.

-Une attitude de non directivité dans le déroulement : il s'agit de laisser venir le discours de l'autre sans chercher ni à le modifier, ni à l'orienter. Il faut ne pas vouloir aller trop vite non plus : si le rééducateur soulève trop de problèmes à la fois, l'autre, déstabilisé, risque de se fermer.

-Un effort continu pour rester objectif et être lucide sur ce qui se passe tout au long de l'entretien. Personnellement, j'essaie d'y arriver en notant mentalement les détails concrets : paroles, attitudes, petits gestes qui peuvent paraître insignifiants mais qui ont presque autant d'importance que la parole.

-Une attitude de non défense et de lucidité sur ses propres sentiments.

2) Des capacités à développer dans les situations d'entretien.

En formation, les échanges entre stagiaires nous ont permis d'évaluer nos différentes réponses données en entretien. En ayant comparé les différentes rencontres menées, nous

²⁸ Carl Rogers Le développement de la personne Dunod

avons pu mettre à jour nos erreurs dans nos réponses apportées et les capacités à développer dans différents types d'entretien.

Nous avons remarqué que dans une attitude de non-influence de notre part, l'autre (parents ou enseignant) augmentait sa zone de liberté et d'explicitation. Bien sûr, encore faut-il qu'il fasse le choix d'en profiter. Par contre, plus le rééducateur est sur une attitude d'enquête, de questionnement ou même de suggestion, plus l'autre va être dépendant de lui, sa liberté de réflexion et d'explicitation va baisser. Il y a donc des capacités à développer à travers les attitudes à travailler :

La capacité d'être contenant

Etre contenant consiste à être un réceptacle suffisamment stable pour accueillir l'angoisse ou l'agressivité de l'autre (qui pourra être rendu à l'autre à travers l'écoute active).

L'écoute réflexive et l'écoute active

L'écoute réflexive permet au rééducateur, au cours de l'entretien, de s'écouter lui-même pour arriver à se décentrer du problème et garder ainsi une attitude professionnelle. C. Rogers d'ailleurs, écrit : « *Mon intervention est plus efficace quand j'arrive à m'écouter et à m'accepter* ». ²⁹

L'écoute active a pour objectif de pouvoir restituer à l'autre ses sentiments afin qu'il en prenne conscience. Elle utilise la reformulation. L'attention est donnée à la parole, à l'émotion qui s'en échappe, aux attitudes corporelles.

La reformulation

Pour R. Mucchielli, « *on appelle reformulation une intervention de l'intervieweur qui consiste à redire en d'autres termes et d'une manière plus concise ou plus explicite, ce que le client vient d'exprimer* » ³⁰.

²⁹ Carl Rogers Le développement de la personne Dunod

³⁰ Roger Mucchielli L'entretien de face à face dans la relation d'aide ESF

Cela permet de la part du rééducateur de ne rien introduire de différent, d'impératif, de reconnaître et d'accepter les sentiments ou les significations de ce qu'il vient d'écouter. L'autre, s'il se reconnaît dans la reformulation est sûr de s'être fait comprendre et peut développer davantage. L'enseignant spécialisé fait preuve qu'il écoute et comprend ce qui lui est offert, il définit la situation décrite en montrant à l'autre qu'il exprime son propre point de vue tel qu'il l'a compris, et ne le juge pas. Si le maître G parle en termes d'hypothèses et ne systématise pas, l'enseignant et les parents réalisent qu'il ne les juge pas, qu'il cherche à les comprendre en leur demandant de confirmer la reformulation.

La reformulation selon Carl Rogers comporte trois procédés principaux à effets progressifs :

-La reformulation -reflet qui consiste à paraphraser ou refléter la communication que vient de faire le sujet (voir précédemment).

-La reformulation comme renversement du rapport figure-fond. Cette métamorphose permet d'apporter quelque chose de nouveau dans la mesure où elle donne à l'autre la possibilité de « voir » autrement sa propre perception. Cela provoque un effet de surprise et accentue une prise de conscience plus réfléchie et déjà plus objective de la situation. J'ai vu en entretien avec la maîtresse de Léanie que le fait de présenter le même constat autrement pouvait modifier complètement la perception de l'autre.³¹

-La reformulation -clarification proprement dite : la clarification est l'aspect à la fois plus difficile et le plus efficace de la reformulation : elle consiste à mettre en lumière et à renvoyer au sujet le sens même de ce qu'il a dit plus ou moins confusément. Ici, le risque est grand de faire une interprétation, c'est pourquoi la clarification doit rester au niveau de l'essentiel.

VIII Les mécanismes inconscients dans les situations d'entretien

Dans une rencontre, les personnes en contact (ici que ce soit le rééducateur, l'enseignant ou les parents) réagissent selon des mécanismes inconscients qu'il est intéressant de connaître pour comprendre le déroulement d'un entretien.

³¹ Voir partie pratique page 25 (note 38)

L'identification, pour le rééducateur lui permet de rencontrer l'autre sur quelques points de similitude, de chercher à pénétrer ce qu'il dit en percevant les événements à sa manière.

La projection est « *un mode de défense contre des représentations, des sentiments, des désirs, des objets jugés intolérables par le sujet et qui sont projetés hors de soi par le sujet* »³². Il y a projection quand le sujet attribue à autrui les caractéristiques qu'il prétend ne pas avoir ou au contraire qui sont les siennes, qu'il souhaiterait avoir ou même encore, qui justifient ses sentiments.

Le transfert est la répétition d'une relation d'objet du passé (par exemple de sentiments ou de conduites exprimant des désirs inconscients issus de l'enfance) à l'égard de la personne présente. Le transfert est à la fois un moteur et l'une des principales sources de résistance pour l'entretien.

Le contre-transfert est la réponse de l'intervenant au transfert de l'autre : la parole de l'interlocuteur peut évoquer une situation passée vécue par le rééducateur ; celui-ci peut inconsciemment réagir, mais alors il est emporté par sa propre subjectivité pour mener un entretien.

Il est important de connaître la nature de ces mécanismes inconscients. Cela permet au rééducateur d'être plus attentif pendant un échange sur ce qu'il reçoit et aussi ce qu'il envoie. Il peut donc être plus objectif et plus ouvert. Mais je pense pourtant qu'être en entretien avec un partenaire n'est pas lui laisser une illusion de toute puissance : il faut rester exigeant quant au but de la rencontre et au travail à élaborer.

³² Arfailloux *L'entretien avec l'enfant* Paris Privat 1975

PARTIE PRATIQUE : l'importance des entretiens dans l'aide rééducative apportée à Léanie.

Dans la demande d'aide pour Léanie, 5 ans 2 mois, son enseignante décrit un comportement perturbateur et capricieux en rupture avec les règles de la classe. Le comportement de Léanie ne s'améliore pas malgré une aide individualisée en classe et un essai de dialogue (annexe 1).

La synthèse de réseau fait une première hypothèse du type d'aide à apporter : une ASDR. Je vais donc réaliser les premiers entretiens dont les éléments aideront à poser l'indication d'aide.

1) Entretien avec la maîtresse.

C'est mon premier entretien avec une enseignante que je connaissais un peu et que j'avais rencontrée lors d'un conseil de cycle. Je lui explique que je suis en formation, et que notre entretien a pour objet une réflexion sur les difficultés de Léanie en classe, et ses propres difficultés relationnelles avec elle : il s'agit aujourd'hui d'analyser une situation problème.

Cette première rencontre fait apparaître des éléments :

-Léanie est arrivée en fin d'année dernière. Elle a été placée en famille d'accueil. C'est une enfant unique. Elle ne parle jamais de sa mère en classe.

-Malgré un intérêt sincère pour Léanie, l'enseignante éprouve un sentiment d'exaspération devant l'attitude de cette élève « qu'elle n'arrive pas à maîtriser ».

-Léanie par un comportement excessif (caprices, vols, bêtises) attire l'attention constante de l'adulte (sa maîtresse ou l'ATSEM). Mme D, l'enseignante prend ceci pour une volonté affichée d'accaparer l'adulte présent.

-La fillette nie toujours avoir commis une bêtise, même prise sur le fait, elle n'accepte pas les punitions : crie, pleure et promet de faire des efforts ; elle demande toujours qu'on lui laisse

une chance, mais cela n'a pas d'effet sur son comportement. La maîtresse ne comprend pas un tel comportement qu'elle juge incohérent.

-Léanie n'arrive pas à jouer avec les autres enfants : elle les taquine et les pousse à bout jusqu'au moment où ceux-ci ripostent et lui font mal. Elle se bat régulièrement avec Mathys qui est très taquin aussi, ce qu'elle ne supporte pas. L'enseignante pense qu'elle éprouve en fait de la jalousie car lui aussi recherche le contact de l'adulte. Comme Léanie ne veut pas partager, elle le montre par des gestes agressifs (mord, frappe, griffe, pince...).

-Léanie est plus calme et travaille si elle est isolée des autres et assise seule à côté du bureau. Pour Mme D. le fait de ne plus être en contact avec les autres l'empêche de les embêter et de penser à autre chose qu'à son travail. Elle est donc plus concentrée.

-L'enseignante porte des jugements sur l'élève et les adultes qui gravitent autour d'elle. Elle reste dans la description, a beaucoup de mal à analyser la situation et à s'inscrire dans une dimension relationnelle autour de la difficulté de son élève. De plus, elle reste dans le négatif et trouve difficilement des points positifs tant pour le comportement, que pour le travail, les efforts fournis ou les éventuels progrès. Elle est tellement envahie par le comportement de Léanie qu'elle rend tout et tous responsables : l'histoire personnelle de l'enfant, la qualité des soins de la nourrice de la DDASS (Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales), la situation de la maman qui habite loin et qui vient très peu la voir. Elle prend ceci pour du désintérêt et de l'abandon.

Durant l'entretien, Mme D. reste dans un débit de parole impressionnant. Elle écoute peu mes relances. Son visage reste fermé. Je suis restée, je pense, contenante : je suis restée vigilante au fait de demeurer calme face à l'accumulation de reproches. Je lui ai montré que j'entendais son incompréhension et son exaspération face à un tel comportement, et que je comprenais la difficulté de gérer cela dans une classe. Grâce à mon écoute active, Mme D. a pris conscience de son agressivité. Mais, pour l'instant, je crois qu'elle a besoin de parler, de libérer la tension accumulée. En lui expliquant cela, je pense que cela lui a permis de réaliser que parler de ses difficultés avec Léanie et avoir été entendue lui fait prendre du recul et calme son agressivité. A la fin de notre entretien, elle m'a paru soulagée et plus disponible.

2) Entretien avec la nourrice.

Je n'ai pu avoir un entretien avec la maman qui habite Paris. Par l'intermédiaire de la référente des services sociaux, j'ai obtenu son autorisation de m'entretenir avec la nourrice, et l'autorisation de travailler avec Léanie. Je voulais garder une position claire vis-à-vis de Mme B. la nourrice, et Mlle S. maman de Léanie. Je tenais aussi à rendre à chacune leur compétence et les renvoyer à leur rôle spécifique : la maman à celui de parent responsable, la nourrice à celui de famille d'accueil. Il m'importait aussi de leur montrer que la qualité des relations et de l'entente qu'elles avaient entre elles pouvait avoir un rôle dans l'aide à apporter à Léanie. Passer par les services sociaux met en valeur la transparence et le côté légal de ma démarche : aider un élève en difficulté à l'école.

La nourrice m'apprend que Léanie est depuis avril 2007 chez elle et qu'auparavant, elle avait passé un an en foyer d'enfants.

Elle paraît entretenir de bons rapports avec l'enseignante. Elle comprend que celle-ci puisse être excédée par le comportement de Léanie. Elle m'assure qu'à la maison la situation est identique.

Elle ne condamne pas du tout la maman et éprouve même, il me semble, un certain respect pour elle : *« c'est dur pour elle de ne pas voir sa fille. Elle lui téléphone tous les soirs, elle s'inquiète pour elle, lui dit d'être sage à la maison et à l'école. Elle ne peut pas revenir souvent et quand elle revient, ne peut pas garder sa fille longtemps. »* J'ai parfois l'impression qu'elle se met à la place de cette mère, ce qui lui permet d'être plus compréhensive.

Pendant l'entretien, Mme B. est restée souriante ; elle explique qu'elle a aussi des difficultés dans son rôle de famille d'accueil et que cela lui fait du bien d'en parler avec des professionnels dans le cadre de son travail.

Suite à mes relances, elle décrit quelques « bons côtés » de Léanie : sa gentillesse, son attachement sa volonté de bien faire. Mais elle aussi, est envahie par les crises, les caprices, le besoin de la fillette de s'accaparer les adultes. Elle n'est pas partie dans un discours sur l'histoire personnelle de Léanie ou de sa mère, mais au contraire est restée centrée sur son histoire scolaire (courte puisqu'elle commence officiellement en avril) et son comportement.

L'entretien me semble de ce côté plus décentré des difficultés de Léanie que celui effectué avec l'enseignante. Il est vrai que Mme B, la nourrice qui l'a en charge, bénéficie d'un soutien psychologique de la part de la DDASS.

Suite à ces deux entretiens, j'ai pu me rendre compte comme l'écrit G.Evéquoz, que les informations que les enseignants reçoivent, proviennent de diverses sources plus ou moins fiables et qu' « *ils établissent alors des liens de cause à effet, interprétant le comportement de l'enfant en fonction justement de ces informations qui sont souvent aussi des rumeurs.* »³³. C'est ce que j'ai constaté : il y a en effet à l'école des a priori sur les conditions de vie et l'histoire de Léanie que l'on considère comme les uniques responsables du comportement de cette dernière. Dans ce cas les adultes qui gravitent autour de Léanie sont jugés : comment entretenir avec eux des relations saines afin de travailler dans le même sens pour cette élève ? G Evéquoz conclut : « *Ce processus est particulièrement toxique pour les relations entre les enseignants et l'élève et pour les relations entre l'enseignant et les parents. Il amène progressivement à se décentrer des objectifs pédagogiques et éducatifs et induit des cercles vicieux.* »³⁴

3) Les séances préliminaires.

En séances préliminaires, Léanie paraît envahie par l'absence de sa mère : elle en parle à chaque fois ; ce qui est pire encore quand elle n'a pas eu de nouvelles la veille. Le fait qu'elle en parle ici et pas en classe montre qu'elle a compris qu'elle disposait d'un cadre privilégiant le respect de la parole. Elle répète souvent : « *ma maman me manque* » quand elle vient seule ou avec un autre enfant de sa classe.

En séance individuelle, elle respecte le cadre, ne fait pas de caprice. Elle ne recherche pas le contact physique avec l'adulte. Quand elle vient avec Mathys avec qui elle a de très mauvais rapports en classe, elle essaie de diriger et de dominer la séance. Elle tente de franchir les limites du cadre afin, je suppose, de montrer à son camarade qu'elle y arrive, elle, et de se

³³ Grégoire Evéquoz Le Supra système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille Le groupe familial n° 121-1988

³⁴ Grégoire Evéquoz Le Supra système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille Le groupe familial n° 121-1988

valoriser par cette attitude. Elle n'accepte pas de perdre, fait le contraire de Mathys : ce que lui accepte elle refuse et ce qu'il rejette, elle l'exige.

A chaque retour en classe, je valorise à bon escient Léanie devant l'enseignante et les autres élèves. Je communique ses domaines de réussite : l'orientation spatiale dans sa démarche pour réaliser un puzzle difficile, l'attention ou la concentration dont elle fait preuve dans les manipulations ou le dessin. Je reconnais son comportement dans le jeu quand elle accepte moins difficilement de perdre. (Léanie d'ailleurs renchérit devant toute la classe.) Je note une fois qu'il n'y a pas eu de conflit avec Mathys en taisant le fait que celui-ci a été particulièrement souple. Peu à peu Mme D. compare mes paroles avec ce qu'elle perçoit en classe ; elle reconnaît les petits progrès et les efforts de son élève.

4) La synthèse de réseau

Les membres du réseau se réunissent, et ensemble, nous croisons les regards pour analyser les éléments des entretiens et des séances préliminaires afin d'affiner la compréhension de la situation de l'élève et poser une indication d'aide adaptée à ses besoins.

La problématique de Léanie semble être la difficulté à être séparée de sa mère, à ne plus penser continuellement à elle pour être plus disponible à d'autres choses et notamment aux apprentissages et aux relations sociales. Elle paraît être dans la recherche des adultes qui l'entourent : elle est dans la demande d'affection et d'attention. Or, ces adultes ne sont que des femmes : enseignantes, ATSEM, nourrice, personnel de cantine... Il semble donc qu'elle soit dans la recherche d'une « mère » suffisamment bonne et aimante car l'éloignement de sa mère la fait souffrir.

Léanie a du mal à jouer ou à travailler avec les autres élèves. Elle est certainement dans l'impossibilité de nouer des relations sociales ; elle semble avoir du mal à accepter l'interférence de la pensée d'autrui. Elle craint sans doute d'être désorganisée ou anéantie et reste figée dans son fonctionnement. Cette difficulté de contact avec ses pairs devient à chaque fois une confrontation : elle finit toujours par agresser ses camarades.

Elle reconnaît, avec du recul, qu'elle est punie parce qu'elle fait des bêtises, mais que pourtant elle ne peut se retenir de commettre ces bêtises. Même prise sur le fait, elle nie tout

et n'accepte pas la punition : elle semble agir de façon à être sanctionnée tout en niant ses gestes ; peut-être cherche-t-elle à se punir elle-même ? Elle est le « vilain canard » de l'école, celle qui est toujours accusée, qui se fait punir et qui ne comprend pas toujours pourquoi. Elle ne distingue peut-être pas forcément les causes et les résultats de ces réprimandes. Quand l'adulte voit de la méchanceté dans le comportement de Léanie et lui renvoie cela, il lui renvoie en même temps de la culpabilité ce qui ne l'aide guère à résoudre le problème. Peut être fait-elle aussi des analogies avec son histoire personnelle : la situation actuelle qui la fait souffrir n'est-elle pas due à une faute commise dans le passé ?

Léanie paraît confondre réalité et imaginaire. Elle est envahie par ses désirs et ses angoisses et se réfugie dans des situations imaginaires. Il lui est plus facile en effet de se réfugier dans l'imaginaire qu'elle peut contrôler ; cela la protège d'une réalité trop douloureuse. Elle affirme par exemple que sa maman va déménager pour pouvoir aller la voir tous les jours chez tata ; elle donne des détails et argumente comme si elle avait vraiment entendu cela autour d'elle.

Elle ne supporte pas la frustration et l'absence. Léanie manifeste d'être dans l'immédiateté du désir en agressant les autres et en niant ses gestes. J.Héraudet reprend les explications de Winnicott à propos des vols comme « tendance antisociale ». Ce serait « *une recherche désespérée d'un amour dont l'enfant se sentirait privé* ». ³⁵Léanie prend des objets en classe et les cache : tel un écureuil, elle stocke. Elle se rassure en faisant des « réserves » ; elle organise ainsi son espace de vie en se créant des repères qui répondent à ses désirs de possession. Comme les objets de la classe, elle refuse de partager la nourrice ou les adultes de l'école et s'arrange pour en avoir l'exclusivité.

Léanie semble avoir une recherche de solution à l'absence de sa mère : sa maman lui manque, elle le répète souvent avec moi, mais pas en classe ou à la cantine. Elle recherche la présence exclusive de l'adulte en volant, faisant des caprices, en les appelant ou en les sollicitant. Je suis étonnée de voir comment elle se comporte en dehors de la salle de rééducation, toujours à sauter au cou des adultes, les câlinant ou les touchant. De plus elle demande souvent en classe qu'on lui laisse une chance, qu'elle va faire des efforts : elle essaie

³⁵ Jeannine Héraudet A qui s'adresse la rééducation ? revue *L'erre* n°17 décembre 1998

peut-être de faire passer un message, de se construire, de se valoriser en attirant l'attention, en recherchant l'image d'une mère.

5) Entretiens autour du PIA.

Une fois l'indication d'aide posée par les membres du réseau, le PIA est élaboré avec le maître, l'enfant et la nourrice. Les réussites et les difficultés de Léanie à l'école y sont notées, de même que les objectifs que l'on se donne et les moyens que l'on va mettre en œuvre pour y parvenir. Il faut préciser aussi la périodicité et l'estimation de la durée de l'aide : ainsi tout est inscrit clairement pour chacun des partenaires, le projet d'aide n'est pas établi à l'aveuglette.

L'entretien d'élaboration du PIA avec l'enseignante n'a pas été aussi productif que j'aurais voulu. Certes Mme D. reconnaît maintenant les efforts de Léanie et comprend mieux son comportement (manque de confiance en elle, envahissement du désir de sa mère). Pourtant elle ne se soucie que des objectifs pédagogiques immédiats, et continue de croire que l'isolement de Léanie est la seule chose à faire pour l'obliger à travailler correctement et ne pas gêner les autres. C'est justement ce que Léanie recherche, mais parallèlement, cela augmente la rupture sociale avec les autres enfants et son angoisse à être dans l'incapacité de nouer des relations positives. De plus l'isolement étant considéré comme une punition, cela l'encourage à faire des bêtises puisque, quand elle est punie, elle se retrouve en situation duelle avec l'adulte, ce qui la satisfait. Pour aider l'enseignante à comprendre cela, je lui ai demandé si elle avait déjà isolé Léanie, sans rester elle-même ou l'ATSEM à côté d'elle. Elle m'a répondu que dans ce cas, Léanie refuse l'isolement, que ce soit pour un exercice ou une punition et « pique une colère » ; puis, après réflexion, elle a précisé : « *c'est peut être en effet parce qu'il n'y a personne à côté d'elle ...elle veut toujours qu'on s'occupe d'elle.* »

J'ai ensuite expliqué à la maîtresse pourquoi, à notre avis, en synthèse de réseau, nous avons décidé de commencer par une rééducation de groupe : Léanie recherche en priorité la relation exclusive de l'adulte, ce qui nuit à la formation de rapports cordiaux avec les autres enfants. En la prenant avec Mathys qui lui aussi a besoin d'une prise en charge rééducative, mon premier objectif est de permettre la création de liens entre eux. Cela pourra se continuer en classe avec les autres enfants. En existant positivement aux yeux des autres,

Léanie devrait prendre confiance en elle et commencer à se voir et voir les autres autrement. Comprendre qu'elle peut avoir des contacts amicaux devrait lui permettre de relâcher la pression qu'elle met sur les adultes. Selon A. Brun, l'un des premiers champs de travail du maître spécialisé concerne la restauration narcissique des élèves : il tend à renforcer à la fois leur estime de soi et leur sentiment de compétence ; « *La position paradoxale qui consiste à accepter de manière inconditionnelle l'élève, y compris dans ses dysfonctionnements aussi bien cognitifs que comportementaux, participe du processus même de changement. L'élève se sachant reconnu en tant que sujet, non réduit à ses difficultés, peut à nouveau se mobiliser pour les apprentissages.* »³⁶

Mais pour l'instant, pour l'enseignante, il est même impensable de confier épisodiquement à Léanie la responsabilité d'une camarade plus jeune (dans la classe il y a à la fois des élèves de petite et de grande sections).

Il nous est vraiment difficile de trouver une piste de travail commune car en fait nos objectifs continuent de diverger : - rendre à Léanie confiance en elle en l'aidant à créer des relations sociables pour l'amener à se séparer de ses angoisses,

- arrêter les bêtises et les caprices pour pouvoir travailler et intégrer le groupe classe.

A la fin de l'entretien, nous en étions toujours au point de départ, l'enseignante ne voyant pas ce qu'elle pouvait faire de plus avec cette élève. Nous avons convenu d'un deuxième temps de rencontre, après avoir réfléchi chacune de notre côté aux solutions à apporter.

Un temps de réflexion était sans doute nécessaire pour pouvoir évaluer et juger calmement la situation, et chercher des hypothèses de solution sans se tenir à une description des problèmes rencontrés. J'attache beaucoup d'importance à laisser l'enseignante réfléchir sur sa relation avec Léanie sans être directive : je procède par petites touches et par hypothèses. Au sujet de son travail avec la famille, G. Ausloos écrit que ce qui importe c'est de créer le cadre où l'on pourra « *activer le fonctionnement du système familial qui se trouve momentanément bloqué, pour que la famille puisse à nouveau utiliser les compétences dont elle*

³⁶ Alain Brun : la dimension relationnelle dans l'aide spécialisée à dominante pédagogique. (Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire) Colloque FNAME - RETZ 2004

dispose afin que surgisse l'imprévisible. »³⁷ J'essaie d'agir de même avec l'enseignante, mon rôle est de l'aider à prendre du recul pour qu'elle puisse trouver ses propres pistes et qu'elle puisse faire sa propre analyse de la situation. Par exemple, quand elle me confie qu'elle est excédée par l'attitude accaparante de Léanie, j'essaie de lui renvoyer cela en renversant le rapport³⁸ : « *oui, c'est tout à fait normal, peut-être n'arrive-t-elle pas à faire autrement que de toujours vous accaparer ainsi; peut-être que cela ne la satisfait pas non plus* ». Cette reformulation a provoqué un effet de surprise chez l'enseignante qui a pris conscience que le comportement de Léanie n'était peut-être pas volontaire mais résultant de son mal-être. Petit à petit, j'espère qu'au cours des entretiens, la maitresse va comprendre que Léanie semble rechercher par tous les moyens l'attention des adultes, qu'elle vit à travers leur regard et leurs réponses. Cela l'empêche de se construire et d'exister par elle-même et pour elle-même.

J'ai vu la nourrice avec Léanie une deuxième fois pour l'élaboration du PIA. Cette fois, Léanie a parlé beaucoup plus. Elle a expliqué qu'ici, elle pouvait dire que sa maman lui manquait, et que je lui avais répondu que c'était normal. Je crois que sentir sa parole respectée et reconnue la rassure beaucoup. Elle évalue ses progrès : elle fait encore beaucoup de bêtises, mais son comportement avec Mathys s'est amélioré en classe et dans la cour : « On a même joué ensemble à la récré sans se disputer ! » Léanie participe activement à l'élaboration du PIA, elle est un sujet à part entière. Elle affirme qu'elle a envie de grandir et aborde même ses problèmes d'énurésie. Je l'ai trouvée beaucoup plus affirmée et responsable, peut-être parce que, justement, elle était considérée comme une personne responsable à qui l'on demandait son avis. Elle était sur le même pied d'égalité en tant que sujet que la nourrice et moi-même, et a entendu et compris que notre objectif était de l'aider dans sa difficulté.

Je lui ai rappelé à la fin de l'entretien qu'une fois le PIA rempli, j'enverrai une photocopie à sa maman. Même si celle-ci n'est pas là, elle s'intéresse à tout ce que l'on peut faire pour sa fille, il est donc normal qu'on l'informe et qu'on lui demande son avis, car rien ne pourra continuer sans son accord.

La transparence de la démarche rééducative me paraît primordiale pour avoir l'adhésion de tous les partenaires. L'explication que Léanie a donnée à sa nourrice montre que pour elle tout commence à s'éclaircir : elle peut parler de ce qui la tracasse, ce qui lui permet de mettre

³⁷ Guy Ausloos : *La compétence des familles Erès 1995*

³⁸ Voir partie théorique page 15 §sur la reformulation (note 31)

toutes ses émotions et ses angoisses à plat. Elle pourra alors commencer à penser à d'autres choses, à se projeter dans l'avenir.

J'ai revu l'enseignante une deuxième fois pour l'élaboration du PIA .N'ayant pas trouvé d'aide différente à apporter à Léanie, l'enseignante et moi-même avons donc construit le PIA sur une sorte de compromis (annexe 2). Je pense qu'elle n'était pas tout à fait convaincue, mais elle m'a confié avoir observé plus finement le comportement de Léanie : elle a remarqué que celle-ci recherche non seulement l'attention de l'adulte, mais aussi son approbation, allant même jusqu'à imiter une camarade qui avait été félicitée : peut-être ses caprices et ses bêtises cachent-ils un manque d'assurance ? Cette parole montre qu'un grand pas dans le regard porté sur la difficulté de l'élève a été franchi, que la réflexion sur sa relation avec Léanie permet à Mme D.de modifier son attitude. Nous avons convenu que Léanie pourrait travailler plus avec les autres parce que son comportement s'améliorerait un peu, et que les « mises à l'écart » seraient plus exceptionnelles et non plus présentées comme des punitions. Le comportement de Léanie sera valorisé à chaque fois que possible et devrait permettre des liaisons sociales avec ses pairs. Pour J.Jézéquel, « *Il faut pouvoir lire sa propre valorisation dans le regard d'autrui pour sentir en soi-même suffisamment de positif et pouvoir affronter frustration et adversité.* »³⁹

Les entretiens m'ont permis d'abord de présenter mon travail rééducatif, d'associer l'enseignante, la nourrice et la maman à ce travail. Il n'est pas question ici, d'agir chacune dans notre coin, mais de croiser nos regards, comparer notre point de vue, mettre en place des hypothèses de travail convergentes. Comme G.Evéquoz le souligne, « *L'intervenant doit ensuite parvenir à créer de véritables lieux de passage entre l'école et la famille. Ces frontières ne s'instaurent pas de manière artificielle en isolant parents et enseignants, mais en les faisant interagir ensemble et en montrant leur complémentarité.* »⁴⁰ Léanie a pu se rendre compte que la nourrice et moi parlions ouvertement devant elle, et qu'elle était associée au projet de travail ; elle est d'ailleurs très fière de sa participation. Elle voit aussi que chaque semaine, quand je viens les chercher Mathys et elle, aucune parole blessante n'est formulée de la part de la maîtresse qui explique objectivement ce qui s'est passé depuis ma dernière visite. De même

³⁹ Joël Jézéquel :De la rééducation à l'enseignement : la spécificité du maître G. Ressources 95 n° 5

⁴⁰ Grégoire Evéquoz Le Supra système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille Le groupe familial n° 121-1988

qu'au retour je passe sous silence ce qui peut être préjudiciable à l'un comme à l'autre. Le cadre rééducatif est respecté ainsi que la parole émise dans ce cadre.

6) En quoi le projet rééducatif de Léanie est-il dépendant des entretiens ?

La démarche d'investigation m'a permis de recueillir des éléments pour apprécier et comprendre la difficulté de Léanie. Ces éléments ont été repérés lors des séances préliminaires : les réussites et les difficultés de Léanie dans différents domaines et les attitudes qu'elle adopte dans ces domaines (le langage, le rapport à la loi et à l'adulte, l'imaginaire, le rapport au temps et à l'espace, à l'objet, aux autres, son attitude face à la difficulté...).

Les entretiens avec l'enseignante et la nourrice m'ont permis de croiser nos regards, de comparer nos ressentis devant le comportement de Léanie, mais aussi de voir les modifications relationnelles, les ajustements et les stratégies de celle-ci dans les différentes situations : à la maison, en classe, à la cantine, dans la cour, etc... et dans les séances préliminaires. Ce travail est important parce que sa fonction première est d'échanger et de réfléchir ensemble et en interaction. C'est un travail pour chacun des partenaires : ceux-ci en participant, montrent leur volonté de se poser et de réfléchir au problème présenté. Le rôle du maître G est de ne pas « fixer » la pensée de chacun. Au contraire, la relation à la difficulté de l'élève n'est pas définitive. Le rééducateur aide les différents partenaires à en prendre conscience, à être et à agir de façon à ce que cette relation évolue positivement.

C'est un travail très intéressant car il faut savoir écouter tout ce qui n'est pas dit ; les silences, les hésitations, les regards, les moues... nuancent quelquefois beaucoup la parole. Ainsi, quand la maîtresse insiste sur l'instabilité bruyante de Léanie, le soupir qui suit montre combien elle est désemparée et fatiguée par ce comportement ; quand la nourrice parle pudiquement de la maman, le tremblement de sa voix montre, en se mettant à la place de celle-ci, combien elle est touchée par la détresse de cette dame.

Ma première fonction dans ce travail d'investigation est de faire des liens entre les propos recueillis auprès de la maîtresse, de la nourrice, et entre mes observations et mes perceptions lors des entretiens et des séances préliminaires. Ces liens me permettent d'affiner le problème

présenté et d'accompagner chacun des partenaires dans la mise en place de leur travail personnel (annexe 3).

S'il n'y avait pas eu d'entretien, je n'aurais pas pu voir le côté relationnel de la difficulté entre l'enseignante et son élève ; je n'aurais pas compris le mal-être de Léanie chez la nourrice ; je n'aurais pas perçu la méconnaissance existant entre l'école et la famille d'accueil.

Mais surtout, s'il n'y avait pas eu d'entretien, la situation serait restée figée et bloquée : ici, chacun s'est rendu compte qu'il pouvait être acteur dans le projet pour Léanie, et chacun s'est investi à son niveau, selon ses possibilités. La liaison et la coopération se sont créées et continuent d'évoluer grâce aux rencontres instituées.

7) Ma rencontre avec la maman de Léanie.

J'ai rencontré la maman de Léanie le 18 janvier à la sortie de l'école ; j'arrivais pour assister à un conseil de cycle, elle, pour la première fois, était venue chercher sa fille à la sortie des classes. Elle était, bien sur, accompagnée par Mme B. la nourrice.

Léanie, spontanément, nous a présentées. Elle était très contente que sa maman lui ait fait la surprise de venir la chercher à l'école et très fière de nous la montrer.

Nous n'avons pu nous entretenir longtemps ; nous étions sur le trottoir et cette dame avait très peu de temps à me consacrer. Pourtant, le contact est passé tout de suite entre nous : elle m'a d'abord remercié de la tenir au courant de la prise en charge rééducative, et a ajouté qu' *« ainsi elle ne se sentait pas exclue. »*

Je crois que ce simple contact avec l'école de sa fille l'a rassurée : elle a vu la classe de Léanie et a rencontré pour la première fois la maîtresse et la rééducatrice. Je pense que cette courte rencontre lui permet, d'abord d'associer un visage à un nom évoqué, puis d'avoir un avis personnel sur les adultes qui travaillent pour sa fille : pour elle, ils font maintenant partie de la réalité. Elle a vécu cette rencontre ; c'est certainement très important pour elle de montrer à l'institution scolaire et en particulier à ceux qui y travaillent, qu'elle existe en tant que sujet et en tant qu'acteur dans l'éducation de sa fille. Elle s'affirme dans une fonction parentale qui est très difficile à maintenir et à exercer en ce moment.

Pour Léanie aussi, cette rencontre a été importante. La séance suivante, elle n'a pas évoqué sa mère, comme si l'avoir vue à l'école avait calmé des angoisses : elle sait maintenant que sa maman connaît son école et sa maîtresse. Elle peut lui parler de ce qu'elle vit en classe car désormais sa mère peut visualiser ce qu'elle lui raconte. Elle sait aussi qu'à l'école, sa mère est connue, et reconnue en tant que telle. Pour Léanie, ce jour là, ses deux mondes parallèles se sont rejoints ; elle va pouvoir maintenant passer de l'un à l'autre car elle a compris que tous, maman, nourrice, enseignants, avaient la volonté de travailler ensemble pour l'aider.

Conclusion

La réflexion menée dans le cadre de ce mémoire m'a permis de comprendre que lors d'une aide spécialisée à dominante rééducative, le travail de collaboration avec l'enseignant et les parents fait partie intégrante du processus d'aide.

L'objectif de l'aide rééducative à l'école est d'accompagner l'enfant dans la (re) conquête de son désir d'apprendre. L'aide permet d'accueillir l'élève dans un espace de libre parole. Mais, elle n'a du sens que parce qu'elle appartient à un processus plus large où chacun, enseignant, parents, enfant et rééducateur, a pris sa place.

Selon les textes officiels, l'aide rééducative par la création de médiations spécifiques, aide l'enfant à « *établir des liens entre leur monde personnel et les codes culturels que requiert l'école.* »⁴¹ Pourtant, la relation rééducative ne doit ni se substituer à la relation pédagogique entre l'enseignant et son élève, ni à la relation éducative entre les parents et leur enfant. Le processus éducatif institutionnalisé permet à chacun de travailler pour aider l'élève, mais en gardant sa place et son rôle spécifiques. Il ne s'agit pas de suivre un simple protocole, mais d'être convaincu du bénéfice de la relation de travail qui se met en place avec les collègues ou la famille au cours des entretiens.

J'ai réfléchi à la façon de mener les entretiens, à l'accueil de l'enseignant ou des parents, à ma qualité d'écoute et de parole. Je pense que pour parvenir à une reconnaissance mutuelle des rôles de chacun, il est important de reconnaître leur responsabilité et leur compétence. Il s'agit de leur faire confiance, de respecter leur perception des choses et de ne jamais juger.

Cette attitude aide l'enseignant et les parents à réfléchir eux-mêmes aux problèmes de l'élève.

Théoriquement, les attitudes à travailler (l'intérêt ouvert, la congruence, l'empathie) paraissent simples, et les capacités à développer (l'écoute, la reformulation, la contenance) évidentes. Pourtant j'ai constaté que cela exige un travail sur soi-même et l'établissement de liens constants entre la théorie et le rééducateur, influencé par son histoire personnelle. Personnellement, les échanges avec les collègues du réseau en réunion de synthèse, en croisant les regards, m'aident à prendre du recul.

⁴¹ BO n°19 du 09/05/02

Cette analyse réflexive des entretiens me donne la possibilité de progresser dans ma pratique.

Les entretiens ne permettent pas toujours de faire bouger les choses aussi vite que je le désirerais : pourtant, si attendre que l'autre se pose et fasse un travail personnel peut parfois sembler une perte de temps, cela permet un degré d'implication et d'engagement qui se répercute ensuite sur la qualité de l'aide apportée à l'élève.

Cette recherche personnelle et cette réflexion professionnelle m'ont aidé à construire des repères essentiels sur le sens du travail d'échange avec les collègues, les parents et l'enfant, et sur la façon de le mettre en place. Ces repères me seront utiles pour guider et analyser ma pratique professionnelle dans ma fonction de maître G.

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES OFFICIELS

Bulletin Officiel n° 19 du 9 mai 2002

Bulletin Officiel n°4 du 26 février 2004

Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990

OUVRAGES ET ARTICLES

ARFAILLOUX : L'entretien avec l'enfant - *Paris Privat 1975*

G. AUSLOOS : La compétence des familles - *ERES 1996*

C. BRISSET : Modalité de collaboration entre maîtres E et enseignants non spécialisés. *Tisser des liens pour apprendre - RETZ 2007*

A. BRUN : La dimension relationnelle dans l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire FNAME - RETZ 2004*

M. CIFALI : Le lien éducatif - *Education et formation*

P. CORMIER : Les aides spécialisées à l'école. *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire FNAME- RETZ 2004*

L. COSNEFROY : Famille – institution : réflexions à partir du témoignage de professionnels de l'adaptation et de l'intégration scolaires. - *Nouvelle revue de l'AIS*

I. DARRAULT : L'indication de rééducation à l'école - *Conférence AREN Brétigny sur Orge 1991*

G. EVEQUOZ : Le Supra système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille - *Le groupe familial n° 121-1988*

GUICHARD et MARCHAIS : Que signifie une aide dans le cadre scolaire ? - *Psychologie et Education n°46 2001*

J. HERAUDET : A qui s'adresse la rééducation ? - *L'ERRE n°17 décembre 1998*

J. HERAUDET : Une difficulté si ordinaire - *EAP, Enfance plurielle*

J. JEZEQUEL : De la rééducation à l'enseignement : la spécificité du maître G. - *Ressources 95 n° 5*

M. METRA : La première rentrée - *Editions et applications psychologiques 2000*

Y. de La MONNERAYE : La parole rééducatrice. - *Dunod 2004*

R. MUCCHIELLI : L'entretien de face à face dans la relation d'aide - *ESF*

C. ROGERS : Le développement de la personne - *Dunod*

J. SALOME : Relation d'aide et formation à l'entretien - *LILLE, PUL 1991*

ANNEXES

Demande d'aide RASED pour analyse des difficultés de l'élève

Ecole : [redacted] Enseignant : Amélie Classe : GS

Informations générales

Nom : [redacted] né(e) le 11/08/2002 Frequentation scolaire : oui non
 Prénom : [redacted] Niveau : oui non
 Adresse : 45 rue de la République Prises en charge extérieures :
 Téléphone : 03 27 45 58 90 Orthophoniste : nom :
 Famille d'accueil : oui non CMP - Centre Decroly - autres :

Informations relatives à la demande d'aide :

Domaines de réussite, atouts (compétences scolaires, comportement, attitudes ...) :
Parle très bien. Bonne compréhension des consignes de l'adulte, s'exprime
très facilement à l'écrit. Discrète. Structure.
Possède une bonne maîtrise de la langue.

Difficultés constatées	Actions mises en place (classe, cycle, école)		Effets constatés	Difficultés persistantes
	Année antérieure	Année en cours		
<p>- Problèmes de comportement : peur, mange la colle, coupe les cheveux, fait des gribouillages, écrit sur ses vêtements, etc...</p>	<p>- i se do ses camarades pour qu'elle se calme. - essayé de lui parler.</p>	<p>- Rele très peu de perturbation</p> <p>- écoute prompt d'elle</p> <p>- sage lui qu'elle va écouter l'adulte</p> <p>- la non travailler mais</p>	<p>Continue d'avoir des problèmes de comportement.</p>	

Les parents sont informés des difficultés de leur enfant et des actions mises en place. no v faire par.

Date : 6/10/07 signature des parents [redacted] signature de l'enseignant [redacted]

OBJECTIFS DE L'AIDE

L'enseignant de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser les nécessités de Léanie et son comportement en petit groupe quand c'est possible. - Favoriser le travail en groupe - présenter le travail individuel comme une aide (concentration, réflexion, calme).
L'enseignant spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> - développer l'estime de soi : se rendre compte qu'elle a des capacités, des connaissances (réussite) se rendre compte qu'elle peut être reconnue des autres sans faire de bêtises, de caprices. - établir des projets communs pour accepter d'agir en groupe en coopérant, sans rivalité.
Les parents Tata.	Nous tenir informés par écrit des efforts de Léanie (encouragement).
L'élève	<p>Pour grandir je vais être sage, ne plus faire pipi au lit et manger de la soupe.</p> <p>Ne plus faire de bêtises à l'école.</p>

Modalités d'intervention :

 Travail de groupe

 Co-intervention



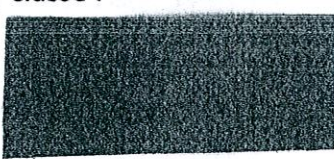

 Aide individuelle

Début de l'aide : 11 janvier 2008

Durée prévue : 10 séances

Fréquence : 1 semaine le vendredi 8h45

Signature des différents partenaires du projet :

L'élève : Lea  Léa	Les parents : tata : 	L'enseignant de la classe : 	L'enseignant spécialisé : 
--	--	---	--

Objectifs de la rééducation

Pour Léanie :

- Améliorer les relations de Léanie avec les autres.
- Travailler sur l'estime de soi : l'aider à prendre confiance en elle pour arriver à se séparer : travailler sur l'identité ; aider Léanie à se construire (se séparer, faire par soi, pour soi, avec les autres, pour les autres)
- L'aider à maîtriser son imaginaire : l'aider à faire le lien entre ses désirs, ses représentations intérieures et le monde extérieur, la réalité.

Avec la maîtresse et l'équipe :

- S'investir dans un relation de travail en partenariat pour faire évoluer le regard porté sur l'élève.
- Réfléchir ensemble sur les actions qui aident Léanie à se concentrer lors du travail en petit groupe, à respecter les règles de vie de la classe.
- Investir Léanie dans une relation de responsabilité et d'autonomie : l'aider à grandir en lui fesant confiance, en lui montrant qu'elle est grande.
- Agir pour que Léanie prenne confiance par des responsabilités, l'autonomie, la dédramatisation des erreurs et la déculpabilisation des bêtises, la valorisation des productions.