

Une évolution dans le questionnement

Retour sur la question de départ...

Dans un premier temps, et lors du dépôt de ce projet de recherche, la question travaillée a été formulée ainsi :

Les rôles d'accompagnement et de conseil des enseignants de maternelle auprès des parents dans le cadre du dépistage des élèves en difficulté ou handicapés : quels leviers pour la mise en place d'un processus dynamique ?

Très vite cette question est apparue un peu restrictive. Toutes les lectures et le premier recueil de données poussent à remettre en question deux points.

Tout d'abord, **les notions d'accompagnement et de conseil** donnent aux enseignants un rôle prioritaire dans la rencontre et le dialogue avec les parents, comme dans les prises de décision. Or, il semble que, dans le travail autour de la question de la difficulté scolaire d'un élève, les différents partenaires sont sans doute complémentaires, mais, en aucun cas les propos, décisions ou remarques de l'un ne prennent le pas sur celle de l'autre. En s'appuyant sur les données issues du domaine médical qui ont été citées plus haut¹, on constate que les termes d'accompagnement et de conseil sont plus appropriés à une logique d'annonce d'un diagnostic, qu'au travail à mener avec les parents dans le cadre de la difficulté scolaire. Pour ce dernier **on parlera donc plutôt de collaboration et de co-réflexion.**

De même, **le terme de dépistage** présenté au départ de ce travail de recherche comme l'un des objectifs ou des rôles de l'école maternelle, renvoie lui aussi au domaine médical et à une « sanction » que pourrait annoncer l'enseignant.

Or, il est apparu, tout au long du travail de recherche, que ce dépistage, centré sur le diagnostic donné par celui qui le conduit est une des attitudes qui engendre des processus de rejet, de méfiance ou de violence et des mécanismes de défense (la rationalisation et le déni...) qui nuisent à la relation entre parents et enseignant et freinent l'identification de solutions adaptées pour l'élève concerné. **Le terme de repérage** est donc identifié comme **plus adapté** dans le cadre scolaire.

¹ Voir p. 34

Enfin, et contrairement aux deux premiers points, il est apparu que **les idées de processus dynamique** et de leviers et conditions à mettre en place pour le préserver ou l'initier sont **les points forts de la question guidant ce travail**. Elles sont donc à préserver. Le processus dynamique se définit par différentes facettes :

- Un travail de **collaboration** qui nécessite la confrontation des points de vue et des observations des différents partenaires ;
- L'accent mis sur une recherche collective de **compréhension d'un processus** plutôt que sur l'explicitation d'un diagnostic ;
- Un objectif de **co-élaboration** d'actions à conduire...

Ce sont ces différentes réflexions qui prennent appui sur l'ensemble des travaux conduits, qui ont amené, peu à peu, à une nouvelle formulation de la question de recherche :

Comment conduire, en collaboration avec les familles, un travail de repérage et de compréhension des difficultés scolaires pour élaborer, ensemble, des modalités d'action en vue de leur prise en charge ?

C'est à cette question que tentent de répondre les enseignements de ce travail de recherche sachant que les membres du groupe de recherche, comme les membres du groupe de pilotage, s'accordent pour dire que la reformulation de la question est sans doute le principal enseignement de cette recherche.

Retour sur les hypothèses

Les réflexions conduites ont aussi mis en évidence des éléments de discussion des hypothèses explicitées pour ce travail de recherche.

La première hypothèse stipulait :

« Il existe des outils et stratégies d'observation, de description et d'évaluation de la difficulté scolaire en maternelle qui facilitent la communication avec les parents dans le cadre de décisions de prise en charge liées à la difficulté scolaire ou au handicap ».

L'analyse des données montre en fait que ce sont plutôt les objets de la communication et les modalités de communication qui sont à redéfinir.

Concernant les objets de communication, les évolutions à engager sont :

- Se décentrer d'une communication exclusive sur les acquis scolaires ;
- Anticiper sur des questions ou des objets de débat plutôt que sur des certitudes ;
- Débusquer les interprétations pour relater les faits et rien que les faits.

Concernant les modalités de communication

A ce niveau, l'une des conclusions essentielle de ce travail est la mise en évidence de la nécessité de passer d'un objectif d'information (émetteur, l'enseignant, récepteur, les parents), à une recherche de collaboration avec les familles dans un but de co-élaboration du problème et de ses solutions.

C'est donc moins le travail de repérage qui fait défaut, mais, plutôt, le « traitement » qui en est fait par l'enseignant en préparation de la rencontre avec les parents.

La seconde hypothèse, quant à elle était formulée ainsi :

« Il existe des compétences spécifiques de la dimension relationnelle du métier d'enseignant qui donnent aux maîtres de maternelle des clés pour un accompagnement des parents dans le processus d'acceptation de la difficulté ou du handicap et d'élaboration d'un projet de prise en charge ».

Cette seconde hypothèse est centrée sur les compétences spécifiques de la dimension relationnelle du métier d'enseignant. A l'issue de ce travail, le versant relationnel apparaît

effectivement comme essentiel. Pour réussir la rencontre avec les familles, ce qui est important c'est le travail d'anticipation, de préparation que peuvent conduire parents et enseignants pour être capables, dans la rencontre, de lire, de comprendre et/ou de déjouer les peurs, les agressivités de l'autre, afin de ne pas renforcer les angoisses liées à la situation de difficulté et porteuses de freins dans les prises de décisions (mécanismes de défense, perte de l'enfant idéal ou de l'élève idéal...).

Les compétences spécifiques concernent donc plutôt le travail de prise de conscience et de réflexion préalable afin de prévoir et de comprendre les mécanismes qui se jouent lors de la rencontre.

Les enseignants peuvent alors adopter une posture professionnelle qui permet de questionner ses propres faiblesses, de mettre en mots, de verbaliser ce qui se joue dans la relation, de rechercher et de trouver, dans les interactions avec d'autres (des collègues), des éléments de compréhension... **Cette mise à distance est une compétence à développer** pour les enseignants et, sans doute, aussi pour les familles.

Les différents outils construits, tels que la grille de problématiques ou celles qui présentent des mécanismes de défense ou encore les étapes du deuil, sont susceptibles d'aider à mieux maîtriser et observer les processus en jeu. Ils définissent en effet des repères qui permettront aux enseignants, comme aux parents, d'analyser les situations, de ne pas se laisser piéger par les diverses « menaces », et de rendre les rencontres plus sereines, plus « sécurisées », pour chacun des participants.

Ainsi, ce travail de reformulation de la question de recherche et des hypothèses qui lui sont associées a permis de clarifier deux notions importantes : celle de co-réflexion et celle de repérage des difficultés scolaires.

La notion de co-réflexion

Dans l'ouvrage « Psychologues et enseignants »², la collaboration ou co-élaboration avec les parents est présentée comme se distinguant d'un simple partenariat qui consisterait à se distribuer les tâches et les fonctions. Lors d'un travail de co-réflexion les rôles des différents

² Référence : Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires, Chiara Curonici, Patricia McCulloch, Chapitre 7, p.123 à 142

partenaires peuvent « tourner », alterner entre les parents, l'enseignant et l'élève qui tour à tour décrivent, ou permettent la compréhension, ou encore proposent des solutions ou perspectives d'actions pour remédier à la difficulté. « Ainsi, le travail « consiste à élargir le champ de l'observation et l'éventail des hypothèses possibles en faisant la distinction entre les deux. L'objectif est une reconstruction de la réalité plus opérationnelle qui permette de débloquer la situation ». Et, « Bien plutôt que d'impliquer les parents dans le projet individuel, ne s'agit-il pas de s'associer au projet des parents ? »³.

Les rencontres avec les parents ne peuvent donc pas se limiter à une annonce ou à une information sur des actions ou décisions prises à l'avance, y compris par une équipe éducative. Dans le cadre de la difficulté scolaire et de la communication avec les familles, le rôle de l'enseignant n'est pas d'apporter ses solutions, ni de montrer qu'il a bien réfléchi au problème, ni de proposer un discours sur la difficulté de l'élève... mais, plutôt, de déterminer ce qu'il va dire pour aider, pour provoquer une réflexion avec les parents : quels mots choisir, quels faits relever ?...

En fait, par rapport au thème de recherche, il y aura processus dynamique si la communication sur une difficulté rencontrée par (avec) un élève vise à cheminer avec les parents... C'est en ce sens que l'on ne parlera donc ni d'annonce de la difficulté, ni même d'accompagnement....

La notion de co-réflexion rejoint celle de co-éducation indispensable puisque enseignant et parents travaillent auprès d'un même enfant et au service d'un même projet puisque la préoccupation de départ est **que les parents s'investissent pleinement dans le traitement de la situation**, qu'ils puissent rester/redevenir acteurs, coresponsables de l'évolution de leur enfant.

. Différentes conditions sont donc à garantir⁴ :

- Se donner les moyens d'informer les familles, de les écouter et de les associer pleinement à la réflexion ;
- Les aider à se « désencombrer » au maximum de leur culpabilité, source d'anxiété et d'évitement ;
- Faire en sorte qu'ils préservent une image positive d'eux-mêmes de « parents suffisamment bons » ;

³ Bertrand Dubreuil, In : La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°34, 2^e trimestre 2006, p.99 à 106.

⁴ D'après un écrit de Gilbert Jeanvion, psychologue scolaire, membre du groupe de pilotage de ce travail de recherche

- Susciter qu'ils s'engagent sans arrière-pensées dans des formes d'intervention visant à aider leur enfant, y compris, éventuellement, en revisitant leur rôle spécifique de parents, articulé à ces autres interventions.

Dans cette perspective, informer les familles consistera à :

- **Faire part des constats objectifs**, aussi concrets et précis que possible, en s'interdisant des interprétations. Il est sans doute utile de se donner un peu de temps pour réfléchir, chacun de son côté, pour affiner les observations et faire une place à toutes les observations...
- **Exposer pourquoi ces constats constituent des sources d'inquiétude** pour l'école (apprentissages difficiles, comportement qui nuit à l'enfant, à la vie de la classe...)
- **Proposer le questionnaire qui est celui des enseignants** : les réponses à mettre en œuvre sont dépendantes des raisons des difficultés, c'est pourquoi le regard des parents est nécessaire pour y voir plus clair...

Lors des échanges l'objectif d'INFORMATION se transformera peu à peu pour devenir un objectif de CO-RÉFLEXION soit par la prise en compte des réactions « spontanées » des différents partenaires, soit à partir de questions très « ouvertes », pour permettre d'explicitier les « perceptions » de chacun : « Est-ce que ces constats vous étonnent ? Est-ce nouveau ? Qu'en pensez-vous ? Que pense votre enfant ou que dit-il de sa situation ? »

Alors les familles, comme les enseignants, pourront se sentir coacteurs d'une nécessaire réflexion sur les difficultés de l'enfant, participant à un questionnaire partagé...

La COREFLEXION suppose qu'on se place dans un échange où il n'y a plus de « spécialiste » qui sait plus et mieux -et qui sera tenté de donner des conseils ou des prescriptions-, mais, où il y a rencontre de 2 sortes de « coéducateurs », à rôles différents, mais, à responsabilité égale ;

« Il me semble essentiel que les parents soient invités et reçus comme des acteurs à part entière, **crédités sans réserve d'une préoccupation aussi réelle et forte que chacun des participants : voir grandir et se développer harmonieusement leur enfant.** S'ils ne sont pas parvenus à cela – de la même façon que les enseignants ne parviennent pas non plus à atteindre leurs objectifs -, tout le monde a le devoir de renoncer aux jugements stériles pour s'engager dans une démarche de coréflexion. Il ne s'agit pas bien entendu d'occulter les difficultés que rencontrent les parents à contribuer au développement de leur enfant, de croire naïvement qu'ils n'ont avec lui que de bonnes relations et interventions éducatives : cette maman dépressive, ce père violent et alcoolique... nous ne pouvons pas en faire abstraction ; mais cautionner leur intention, ce n'est pas

cautionner leurs comportements inadéquats. Ces derniers deviennent pour chacun des éléments de réalité, et il faudra « faire avec » tant que ces difficultés seront là. Davantage encore : il faudra accepter souvent de ne pas tout savoir, ou de ne pas tout comprendre, voire parfois de demeurer en grande partie impuissant à faire évoluer le contexte familial (exemples : maltraitances...). Une alliance nécessaire pourra alors se tisser entre les professionnels et les parents, et la recherche solidaire du « modifiable » pourra commencer ».⁵

Donc ? coréfléchir, c'est savoir écouter et, si besoin, susciter sans violence la parole de l'autre. Mais, c'est aussi faire part de ses propres questionnements, se présenter comme un professionnel qui connaît son métier, mais qui est démuné devant cet enfant déroutant, quelqu'un qui **a besoin** du point de vue des parents.

Tant mieux si l'enseignant a déjà compris certaines choses, car il est plus sécurisant d'être en vérification plutôt qu'en recherche de sens ; mais, tout le cheminement qu'il a déjà fait, les parents ont besoin de l'entreprendre, et c'est en faisant l'effort de se « mettre à la place » des parents que l'enseignant sentira comment avancer. Il est inutile de « galoper devant », les parents ont besoin de s'approprier un questionnement, qui est en partie celui de l'enseignant, et le leur.

Peut-être que l'enseignant se demande trop souvent : « que vais-je leur dire ? Comment les mobiliser pour qu'ils fassent une démarche ? ». Dans une logique de co-réflexion, il ne s'agit ni exclusivement de dire (prescrire ?), ni exclusivement d'annoncer (la catastrophe ?), ni exclusivement d'écouter (leur aveu ?), mais, d'amener les parents à entrer dans une démarche où ils pourront prendre toute leur place, ce qui constitue presque toujours un préalable indispensable.

« Désormais les professionnels n'ont plus le choix, ils sont mis en demeure de modifier leurs représentations des parents ainsi que leurs relations car ils doivent s'engager dans une collaboration dont « la contractualisation est le point d'orgue »⁶.

Les notions de dépistage ou repérage des difficultés des élèves

On entend par dépistage un travail de spécialiste conduit plutôt individuellement et qui précède la mise en place d'actions adaptées. Ce travail relève d'un protocole outillé, parfois de façon assez lourde, dans le but d'apporter un diagnostic fiable. Les effets négatifs de tels dispositifs sont souvent décriés : étiqueter une personne, stigmatiser une difficulté. En

⁵ L'Equipe Educative, une rencontre institutionnalisée. G. Jeanvion - Je est un Autre n° 14

⁶ La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Dossier : parents et professionnels face au handicap, Direction Jean Marc Lesain-Delabarre, Christine Philip, n°34, Juin 2006, p.35 à 49.

éducation, on peut aussi s'interroger sur la faisabilité et la pertinence de dispositifs de dépistage souvent assez lourds.

Le repérage de la difficulté consiste, quant à lui, à s'appuyer sur une observation de l'élève ou des élèves (attention flottante) permanente. Le repérage relève de la responsabilité de tous, il fait appel à un collectif, à un travail collectif. Il repose sur la mise en évidence de faits significatifs par rapport à une préoccupation, un questionnement. Le repérage vise l'explicitation de quelque chose qui fait difficulté, la compréhension d'un mécanisme... sans forcément rechercher un diagnostic fiable. Il permet d'identifier des points de réflexion à aborder avec d'autres (ou des observations à soumettre à la réflexion) : les collègues ou les familles, par exemple... Si le dépistage peut aboutir à une impasse dans le travail de co-élaboration avec les familles, les résultats d'un repérage apportent des ressources. Il est l'étayage d'un travail collectif.

Le repérage de la difficulté (et non le dépistage) est un rôle essentiel des enseignants de maternelle tel qu'en témoignent différents points du référentiel de compétences : « Connaître de façon approfondie les processus d'apprentissage et les caractéristiques du développement physiologique et psychologique du jeune enfant pour favoriser la réussite de tous les élèves ; s'appuyer sur ces connaissances pour repérer des signes éventuels d'alerte. Savoir repérer chez l'enfant des troubles ou des déficiences. Savoir repérer des signes d'alertes pouvant laisser penser à un trouble ou une déficience ». ⁷ Il s'appuie sur une définition de la difficulté scolaire qu'il a semblé donc nécessaire de préciser dans ce travail de recherche ».

⁷ NOR : MENE0900711C, RLR : 513-2, circulaire n° 2009-098 du 17-8-2009, MEN - DGESCO A1-1