

les
carnets
de santé
Reseda

Groupe adultes relais



« Le Groupe Adultes
Relais n'est pas
l'«outil ultime» de
l'éducateur; il est pour
nous une perspective très
fructueuse pour inventer
notre travail. »

Le rédacteur d'un des textes de ce carnet de santé nous invite à travailler les regards variés qu'apportent nos professionnalités différentes autour des jeunes qui vivent dans nos établissements. En effet, si la perspective c'est ce qui permet de voir clairement (*perspicere*) dans plusieurs dimensions un même objet, alors un groupe adultes relais c'est bien ce dispositif qui permet de partager des points de vue sur des jeunes en construction dans le contexte particulier des établissements de l'enseignement agricole.

Ce qu'induit en outre cette réflexion, c'est que le travail éducatif est en permanence à « inventer » dans la mesure où chaque jeune est à prendre en considération dans sa globalité et donc dans ses différences.

On sait combien enseignants, conseillers principaux d'éducation, infirmières et tous ceux qui concourent au fonctionnement quotidien des établissements sont sensibles à l'expression des besoins, des projets mais aussi des difficultés de ces adolescents et jeunes adultes. Former, éduquer, insérer, cela nécessite qu'on voie clairement ce qui fait obstacle et qu'on construise les compétences qui permettent de les dépasser. Chacun y gagne en connaissance de soi, en expertise complémentaire d'écoute, d'analyse, et peut ainsi s'atteler à la construction de réponses éducatives pertinentes, cohérentes, efficaces.

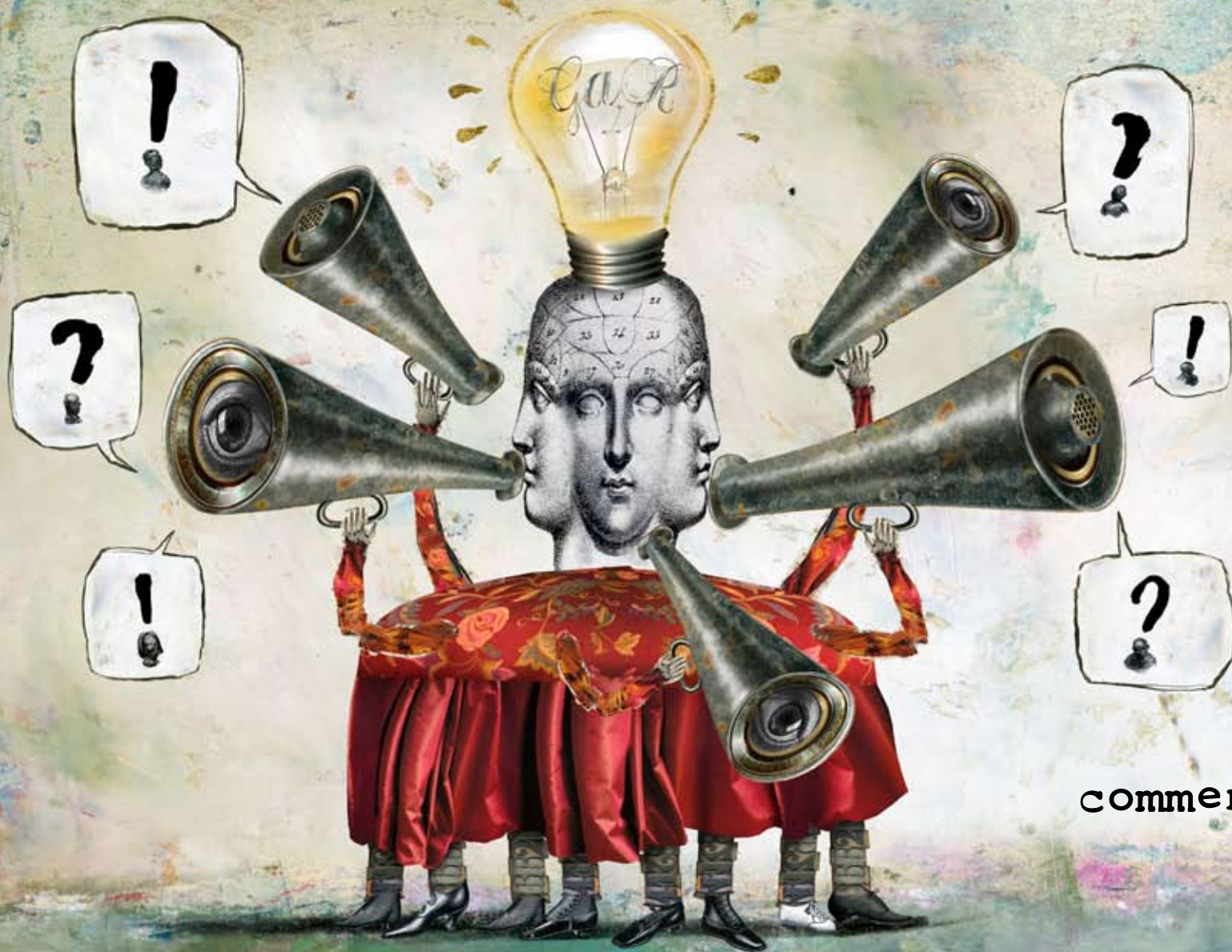
En effet, la mise en œuvre d'un groupe adultes relais dans un EPL doit permettre de modifier

les conditions de vie, de créer des dispositifs d'expression, d'orienter différemment les pratiques pédagogiques. Tout ceci autour d'analyses partagées lors de réunions, puis à l'occasion de temps de supervision ou de régulation.

Ce qu'on apprend des situations vécues par les jeunes doit être pris en compte professionnellement dans la construction de démarches nouvelles. Et tout cela doit être lisible par tous, visible de tous les points d'où viennent les regards.

La circulaire sur la vie scolaire du 17 décembre 2002 (DGER/POFEGT/C2002-2013) fait explicitement référence au rôle des groupes adultes relais dans les établissements, pour être à l'écoute des jeunes et accompagner les élèves les plus en difficulté. La note de service du 8 janvier 2007 (DGER/SDPOFE/N2007-2002) invite à inscrire de manière claire et pérenne l'ensemble des dispositifs visant l'insertion scolaire dans une politique éducative cohérente et lisible par tous au travers d'un projet de vie scolaire ou de vie d'établissement.

Le groupe adultes relais est alors un outil institutionnel particulièrement pertinent pour aider au diagnostic des besoins, pour suggérer des pistes de travail mais aussi pour promouvoir un regard évaluateur permanent tant sur son propre fonctionnement que sur les actions projetées en matière de politique éducative.



Groupe
adultes
relais
comment ça marche ?

Rappelons trois préalables à l'existence des Groupes Adultes Relais (GAR) :

→ La prise en compte de la dimension globale de l'élève.

→ Un regard et un travail centré sur l'élève et non pas sur l'adulte.

→ La circulaire DGER/POFEGTP/C2002-03 du 17/12/20021 préconisant la mise en place des Groupes Adultes Relais dans les établissements scolaires.

Les Groupes Adultes Relais apparaissent comme une démarche innovante dans l'enseignement agricole. En effet, jamais auparavant des équipes multiprofessionnelles ne s'étaient mises en place pour tenter de résoudre les difficultés rencontrés par nos élèves. De plus, la démarche de changement est initiée par les acteurs eux-mêmes qui en définissent les objectifs. Ainsi, ces équipes contribuent à diffuser dans les établissements des savoirs autres que scolaires et tendent à faire évoluer les pratiques éducatives.

Un groupe adulte relais, qu'est ce que c'est, et pourquoi ?

- Le groupe adultes relais est formé d'adultes de l'établissement volontaires, qui décident ensemble de se rencontrer régulièrement pour aborder les cas des élèves repérés en difficultés, afin d'élaborer des pistes d'accompagnement.

- C'est un dispositif d'information, d'aide et d'orientation cherchant à procurer aux élèves en difficulté les moyens les plus adaptés à leur situation pour qu'ils prennent en charge eux-mêmes leur problème.

- C'est un travail d'observation, de dépistage précoce et d'accompagnement de la part des adultes basé sur une élaboration commune de solutions théoriques et de stratégies permettant au jeune d'avancer.

- La création du groupe adultes relais sert souvent à formaliser des pratiques déjà existantes mais réalisées de façon épisodique, souvent sans véritable concertation. Elle permet ainsi la reconnaissance d'une instance, favorisant le regard croisé sur une situation.

- Le groupe adulte relais invite à travailler en équipe pour être plus efficace. C'est l'occasion de reconnaître le rôle éducatif de chaque adulte dans l'établissement, quelque soit sa profession.

- Il permet d'être attentif aux situations les plus alarmantes, en proposant des réponses internes dans l'établissement mais également en travaillant en partenariat avec les structures extérieures.

Quelles sont les conditions de sa mise en place ?

→ **Diagnostic et déclencheurs**

- Le diagnostic, étape primordiale, est établi à partir d'indicateurs multiples, afin de clarifier les représentations de chacun sur ce qu'est un GAR, d'en étudier la pertinence, et de poser la problématique de l'établissement. Il s'appuie sur une connaissance précise des difficultés et situations dans l'établissement. Le repérage précoce des élèves en difficultés se fait par une observation collective, sur la base de critères d'alerte définis et observables (absentéisme, résultats en baisse, changement de comportement...)

- Les déclencheurs de la création d'un groupe sont souvent liés à une situation de crise ou d'urgence :

- Comportements de consommation d'alcool ou de cannabis banalisés,
- Suicide ou tentative,
- Signalement au procureur de la république.

Tous ces éléments permettent aux équipes mobilisées de faire un constat propre à leur établissement et à partir de là un diagnostic qui est le préalable à l'action, à la dynamique de projet selon les attentes, les besoins et les ressources d'un contexte particulier.

Le fonctionnement

Au risque de provoquer

des frustrations, il

*apparaît qu' « aucun
groupe n'est identique*

à un autre du point

de vue des formes

d'organisations ».

Pour autant il est

possible de repérer des

points incontournables

pour un fonctionnement

efficace, ainsi que des

éléments facilitateurs.

Les incontournables

• Le G.A.R. doit prendre en compte et être **encadré par tous les textes** en vigueur dont le règlement intérieur est notamment une émanation. Il doit aussi s'inscrire dans un volet du projet d'établissement, c'est-à-dire être validé par les instances comme le conseil des délégués, le conseil intérieur et surtout le conseil d'administration.

• Suite au **diagnostic** qui inscrit le dispositif dans le contexte particulier de l'établissement, il est indispensable de se doter d'une **charte** qui précise les valeurs, les objectifs et les limites établis par le groupe.

• Le travail d'élaboration de la charte est aussi important que son contenu en ce qu'il contribue à créer un **langage commun**, une éthique ainsi que des objectifs très précis. La charte est le cadre du projet auquel se référeront ses membres. La rigueur de sa rédaction est le gage de la réussite du projet, aussi faut-il prendre le temps nécessaire à son élaboration.

• Il est indispensable d'obtenir le financement d'une **supervision extérieure**, souvent effectuée par un/une psychologue clinicien(ne). Cette **régulation** permet de garantir un climat de

tolérance et de bienveillance sur les questions en débat ainsi que de demeurer dans le champ de l'éducatif pour les membres de l'équipe. La présence du régulateur permet le recul sur la pratique et l'analyse permanente des bonnes conditions de fonctionnement. Il est le « garde fou » du groupe, afin d'éviter les risques de dérives, mais aussi pour guider les acteurs dans leur tâche.

• Le G.A.R. trouve son efficacité en s'inscrivant dans un **réseau local de partenaires** extérieurs : il permettra aux membres du groupe d'orienter les élèves vers des professionnels. Il sera un appui essentiel au regard des situations rencontrées, ancrées dans le territoire de l'établissement.

• Enfin la **confidentialité ou le secret partagé** nécessitent que les informations échangées dans le cadre des réunions restent au sein du groupe, dans les limites de la sécurité des élèves et des obligations de fonctionnaires et de citoyens.

• « Une vigilance rigoureuse de respect de la personne est nécessaire, afin de ne pas trahir le jeune, si celui-ci, ne donne pas l'autorisation d'aborder sa situation dans le groupe ».

Les facilitateurs

• La **pluralité** des membres, différents et complémentaires, au quotidien est une richesse mais aussi la garantie d'efficacité en favorisant le croisement des regards.

• L'animation et la **régulation** du groupe passent également par la répartition des tâches entre un pilote, un animateur et un secrétaire de séance, car les observations montrent que ce type de projet repose trop souvent sur une individualité.

• Enfin, même si on ne change pas de métier car on demeure éducateur, on doit évoluer dans sa posture en ne se positionnant pas dans l'équipe uniquement selon son statut dans l'établissement. Aussi est-il nécessaire de faire évoluer ses propres représentations grâce à la **formation** car « le décloisonnement du travail de chacun et le partage de l'information se heurte parfois à la crainte du jugement de l'autre ». L'acquisition d'outil commun via la formation initiale et continue permet cette acculturation et fa-

cilite l'intégration de nouveaux arrivants dans ces équipes. La formation à l'**écoute et à la relation d'aide** permettra une meilleure efficacité des interventions de chacun.

• L'**évaluation**. Il est important de rendre compte par le biais d'un compte rendu affiché (dans le respect de l'anonymat) à la disposition de tous. Un bilan peut être soumis annuellement aux C.I. et C.A. Cependant le bénéfice qu'en retire les élèves est plus difficilement cernable si ce n'est par la qualité et le nombre d'informations qui circulent dans le cadre du fonctionnement quotidien de l'établissement.

• La **communication** interne est importante car elle permettra de faire connaître le dispositif à tous les membres de la communauté.

• Il est conseillé de mettre en place un carnet de bord à usage exclusif de l'équipe, et dans lequel seront consignés les problèmes soulevés et les réponses envisagées (suivis d'élèves, procédures en cours,...)



Comment réussir...
à rater le Groupe
adultes relais de votre
établissement ?

dix
principes
encadrent tous
les moments
de la vie d'un
Groupe
adultes relais

Un Groupe adultes relais peut être défini comme un dispositif éducatif qui participe à la vie scolaire de l'établissement. Il assure des fonctions qui peuvent varier d'un établissement à l'autre. L'observation de différents groupes permet d'affirmer que la plupart d'entre eux mettent en avant l'aide, l'écoute, l'orientation, l'accompagnement de jeunes en difficulté. Si les modalités d'organisation et les conditions de fonctionnement sont fortement dépendantes du contexte des établissements, cela ne signifie pas pour autant que les Groupes adultes relais n'obéissent pas à des principes et des règles qui en constituent les fondements. Diversité ne rime pas avec désordre.

Un ensemble de dix principes encadre tous les moments de la vie d'un Groupe adultes relais. Les négliger ou les réfuter, c'est assurément engager le collectif dans la voie de l'échec. Coup de projecteur sur les clignotants du désenchantement.

Les dix points présentés ci-après sont d'égale importance. L'ordre dans lequel ils sont présentés est choisi pour en faciliter la lecture, mais tous peuvent intervenir à tout moment de la vie du groupe.

On décide de créer un GAR...

1. *Un événement majeur survient dans l'établissement.
« Vite un Groupe adultes relais, sinon rien ! »*

Considérer le Groupe adultes relais comme un projet, c'est mettre en route une réflexion qui permet de dégager des perspectives : un GAR, pour quoi ? Avec quels objectifs ? Qui va en être ? Dans quelles conditions ? Quel est le point de vue de la direction ? L'événement déclencheur est l'amorce d'un processus qui aboutit à la construction du GAR.

2. *« Ceux qui parlent de diagnostic préalable veulent gagner du temps car ils ont trop à perdre si un GAR est mis en place dans l'établissement ».*

Prend-t-on une décision importante sans avoir mis en lien des indicateurs qui aident à construire le sens de l'action ? Un diagnostic est un faisceau d'éléments qui, agrégés les uns aux autres, permet de construire des fondements pour l'action. Le diagnostic est conduit en répondant à des questions fondamentales : Que dit l'infirmière ? Le pôle vie scolaire constate-t-il des changements dans l'attitude des élèves ? Les enseignants font-ils remonter des observations qui les inquiètent ?... Il convient de conduire le diagnostic d'un bon pas et de persévérer. L'activisme ne facilite pas la réflexion. La précipitation nuit au sens et à la cohérence du projet.

On pose les bases pour créer un GAR

3. *« La charte ? Non, elle n'est pas écrite mais elle est dans les têtes ».*

Erreur ! La charte est un cadre qui empêche la confusion de s'installer. La formation du groupe commence par l'écriture d'une charte. Ce travail est long car il s'appuie sur les représentations des futurs adultes relais. Ce n'est pas perdre du temps que de prendre du temps pour la rédiger. La charte est rassembleuse.

4. *« De toute façon, une charte en vaut une autre. On fera un appel sur la conférence ».*

Autre idée reçue à combattre ! Toute charte est singulière. La charte d'un grand établissement périurbain n'est pas un calque de celle d'un établissement de petite taille inséré au profond d'un territoire rural. Comment s'approprier un outil élaboré dans une situation sociale qui ne concerne pas ceux qui vont la faire vivre ?

5. *« Si on fait un GAR, c'est qu'on veut agir. On n'a pas à rendre de comptes à la direction ! ».*

Montrez l'exemple ! Le bien-être inclut une bonne insertion sociale. Comment un adulte relais ou un groupe d'adultes peut-il aider un jeune à s'insérer s'il ne l'est pas lui-même ? Le GAR n'est pas en apesanteur dans l'établissement. Il est fondamentalement connecté au projet d'établissement et a fortiori au projet vie scolaire. La validation de ses objectifs, donc de sa charte, par les instances délibératives crédibilise son action. Les adultes relais ne sont pas des éducateurs clandestins.

« Ça y est c'est bon ! On a, on est, un Groupe adultes relais ! »

6. « Les questions qu'on se pose sur les élèves sont justes, on est assez formé pour traiter les problèmes que l'on rencontre ».

Mauvaise pioche ! L'adulte relais découvre de nouvelles thématiques : prévention, conduites à risques ou conduites de rupture, questions de l'adolescence, éducation pour la santé : autant de savoirs en mouvement qui nécessitent des consolidations régulières et rigoureuses. Il est indispensable que le groupe puisse élaborer des orientations de formation, soit au plan local, soit dans une approche régionale ou interrégionale. Une perspective pluriannuelle est pertinente.

7. « Bon maintenant, on a fait une charte, on a fait une affiche, on existe, on est donc autonomes. Besoin de personne ! ».

Peut-on être éducateur en solo ? Le groupe serait donc omniscient ! Il en est pourtant fini aujourd'hui de l'établissement sanctuaire. Pas de Groupe adultes relais sans ouvrir la fenêtre et regarder qui est dans le paysage. La fonction de relais s'appuie sur une bonne connaissance des ressources et des partenariats locaux : services de l'Etat, des collectivités, des associations locales... Orienter et conseiller les élèves vers les interlocuteurs ad hoc suppose de connaître les compétences des acteurs du territoire.

8. « Un psy pour nous voir fonctionner, c'est inutile ! On est des adultes, non ? ».

Voilà une attitude bien présumptueuse ! L'activité d'adulte relais est centrée sur l'écoute, pratique difficile s'il en est. Ecouter s'apprend. L'adulte relais saura trouver du soutien auprès de ses pairs et d'un professionnel extérieur.

Superviseur, régulateur, facilitateur : le vocable retenu est secondaire. Dans les séances de travail du groupe, il ne s'agit pas de juger ou d'évaluer les adultes relais mais de leur accorder une attention empathique. La présence d'un tiers extérieur facilite la confiance dans le groupe et augmente la considération de chacun.

Outre ce soutien, la supervision a deux autres fonctions. Premièrement, elle a indéniablement une dimension de formation individuelle et groupale. En second lieu, elle permet l'analyse des pratiques et celle du fonctionnement systémique de l'équipe.

9. « On est entre nous : le GAR est presque uniquement composé d'enseignants »

Dans ce cas, le groupe doit se nommer Groupe des enseignants réunis ! C'est la confrontation des cultures professionnelles, des statuts et des rôles qui fait la force et l'originalité d'un Groupe adultes relais. Ce type de dispositif prend place dans l'établissement considéré comme un espace éducatif. Les adultes relais travaillent ensemble avec des objectifs partagés : leurs statuts initiaux s'estompent au profit des démarches d'écoute, d'aide, d'orientation, de soutien et de conseil. C'est justement le métissage des références et des points de vue qui donne à un Groupe adultes relais un éclairage nouveau aux situations-problèmes rencontrées. Les adultes relais apprennent les uns des autres.

10. « A la fin de l'année, on verra bien si on continue ! ».

Construire un Groupe adultes relais, c'est réunir des forces, fédérer les représentations de l'action éducative. Il faut nécessairement que cette initiative prenne de la consistance pour s'épanouir pleinement et cela prend du temps. C'est un investissement qui a pour horizon l'année scolaire. Il est de la responsabilité des adultes relais de considérer qu'ils s'engagent dans une activité qui ne peut trouver sa pertinence et son efficacité que dans la durée. Se donner une perspective à court terme, ne peut permettre d'inscrire le groupe dans une dynamique de développement.

De même, le groupe ne peut fonctionner correctement qu'avec un effectif permettant les interactions : jamais moins de cinq personnes et pas plus d'une douzaine d'adultes re-

lais actifs. On ne s'engage pas «pour voir». Un groupe vit et se développe avec des aléas ; il peut prendre un peu de temps pour trouver son fonctionnement optimum.

Certains groupes demandent aux adultes relais de s'engager pour une durée de trois années.

Une seule de ces propositions concerne le Groupe adultes relais de l'établissement ? L'échec est en embuscade ! Chacune d'entre elles suffit, en effet, à rendre caduc les efforts réalisés pour faire aboutir le projet. Chaque groupe existant ou en projet doit être particulièrement attentif à tor- dre le cou à ces idées reçues.

D'autres principes peuvent parfois être mobilisés pour la survie de certains groupes. Ils concernent leur fonctionnement : nécessité d'un responsable et organisateur, locaux à disposition, budget propre, moyens pour se réunir....

.....
Roland LABREGERE & Christine MANFE
(AGRO SUP - EDUTER Dijon) mènent des
activités de conseil pour l'implantation et le
développement des Groupes adultes relais
dans les établissements.

La prévention en milieu scolaire conçue comme un repérage précoce

Conférence d'Yves Gervais,
psychosociologue et psychothérapeu-
te pour adolescents.

L'école est le territoire idéal de la prévention car tous les adolescents y viennent et l'enseignement des savoirs côtoie l'éducation à la vie citoyenne. Pour autant la prévention doit tenir compte de l'environnement social et familial. Le repérage précoce en milieu scolaire passe par la formation des adultes.

Quelques définitions sur la notion d'adolescence au sens large ainsi qu'une grille d'analyse établie dans le cadre d'un travail thérapeutique contribuent directement à cette formation.

1. Définitions

L'adolescent

Dans les années 60, l'adolescence était le passage de l'état d'enfant à celui d'adulte autonome et indépendant. C'était une période courte de 2 à 4 ans.

Actuellement c'est un état à part entière³, valorisé. L'adolescence commence à la puberté, c'est à dire lors du passage d'une sexualité d'enfant à une sexualité d'adulte. Actuellement les filles sont considérées pubères en moyenne à l'âge de 11 ans et les garçons à l'âge de 12 ans. En trente ans la puberté biologique a gagné 3 ans sur l'enfance.

On observe le grandissement de la population adolescente qui est en moyenne plus grande de 4 cm que ses parents.

L'adulte

Dans les années 60 il y avait confusion entre le vocable «adulte» et «majeur». Actuellement on considère les adolescents mineurs (12-18 ans) et les adolescents majeurs (18-25 ans). C'est ainsi que l'on peut retrouver des crises d'adolescence vers 20/24 ans chez les bons élèves ayant suivis des études longues.

Les adolescents-majeurs de 20-25 ans ne sont pas pressés de devenir adultes car ils ne les comprennent pas (étant axés sur la réussite et l'argent). Ils ont plus de difficultés qu'auparavant à trouver une place professionnelle, leur autonomie. Etant initiés par une communauté restreinte le plus souvent aux parents, les adolescents majeurs bénéficient de modèles identificatoires, ou de substituts⁴ plus réduits.

Dans les années soixante, la famille élargie, le village – avec tous ses inconvénients - permettait aux adolescents d'avoir accès à des modèles masculins et féminins⁵ et à des rites de passage qui ont disparus aujourd'hui. Il est nécessaire d'avoir des parents symboliques quelque soit la composition du couple.

Exemple : A Paris le modèle de monoparentalité féminine est dominant mais dans la mesure où la mère donne à l'enfant accès à des modèles masculins (grand-père, copains,...) cela vaut mieux que dans un couple où le père est présent/absent.

La crise d'adolescence

Cette crise est normalisée de nos jours mais cela n'a pas toujours existé. On ne naît pas adolescent mais on le devient : le petit de l'homme est une machine à imiter jusqu'au moment de l'adolescence où il veut se différencier de ses modèles parentaux.

L'entrée dans l'adolescence doit être une autonomisation progressive sinon le pathologique s'installe : problème d'éducation, d'identification, de construction.

On peut dégager quatre paramètres en fonction desquels la crise varie :

• Le sexe

Pour la fille, la crise arrive plus tôt car elle est plus précoce et se tournera davantage contre la mère. Le père tenant un rôle de médiateur. La crise sera tournée vers l'intrafamilial, vers l'intime.

Pour le garçon, la crise sera tournée contre le père s'il est présent, elle est plus tardive et tournée vers l'extérieur. Si le père représentant la loi n'est pas là, l'adolescent se tournera contre la société, l'école.

Exemple : l'élève qui se confronte systématiquement au même enseignant qui représente pour lui, le modèle parental qu'il n'a pas chez lui.

• La place dans la fratrie

Dans la famille de trois enfants

C'est dans 65% des cas, le second qui va mal. Le premier est surinvesti affectivement et le couple se pose beaucoup de questions. Le second implique plutôt pour les parents des questions d'ordre matériel et financières, l'expérience fait que l'on se pose moins de questions. Il y a entre 5 à 10 fois moins d'investissement que pour le premier. Concernant le troisième, les problèmes peuvent se poser quand les deux enfants précédents sont partis et qu'il se retrouve seul avec des parents vieillissants.

L'enfant unique

Ça peut être bien si les parents sont présents pendant 25 ans, ça peut être le pire si l'un des deux parents est présent/absent. Et si c'est un choix délibéré de n'avoir qu'un enfant, attention au moment de l'adolescence à l'abandon affectif et psychologique «maintenant tu es grand, tu peux te débrouiller tout seul».

La famille moderne à deux enfants

Dans les années soixante, l'âge moyen du premier enfant était vers 20, 21 ans ; actuellement il se situe vers 29, 30 ans. Avoir un enfant au moment de la crise de la trentaine peut être une réassurance existentielle. Michel Onfray parle de «machines célibataires» qui font 2 enfants en 3 ans mais qui se coupe du monde.

Le premier devra batailler pour avoir les mêmes droits que ses pairs et s'il est trop cadré il attaquera sa scolarité pour interpellier ses parents sur ce manque d'autonomisation progressive. Le second sait qu'il obtiendra sans difficulté ce que l'aîné a durement acquis mais si les parents vont dans l'excès inverse, l'autonomisation précoce mettra en danger l'adolescent.

Les familles reconstituées

Elles ne sont pas majoritaires. Une séparation ou un divorce sont forcément douloureux pour l'enfant car il nécessite un travail de deuil mais pas obligatoirement un passage chez un psychologue si le divorce est réel, c'est-à-dire si ont les parents ont réellement fait le deuil de leur ancien couple.

• Les événements de vies

Ils sont extérieurs à l'enfant et l'adolescent, et susceptibles d'apports défavorables dans leur construction psychique.

Le décès d'un proche

En allant du plus grave au «moins» grave : les parents, frères ou sœurs, membre de la famille, copain ou copine. Il est important de savoir comment le décès est intervenu : accident, maladie, vieillesse, suicide, meurtre.

Une maladie grave ou un accident grave

Même remarque que plus haut

Déménagements fréquents et intempestifs.

Changement socio-économique ou professionnel (chômage,...)

Dysfonctionnement dans la famille

Déséquilibre des rôles entre les parents (mère dominante), indifférence éducative, parents autoritaristes. La plupart des adolescents qui consultent sont issus de familles apparemment unies.

- Maltraitements : sévices sexuels, châtiments corporels, harcèlement moral. Si les résultats scolaires sont le baromètre de la bonne entente familiale, il s'agit de violence morale.

• L'attitude des parents

La communication, la négociation et le dialogue (interactif) remplacent les rites disparus. Ils sont des outils initiatiques permettant d'accéder au monde des adultes. Le langage des adultes ne peut se cantonner à un discours fonctionnel (l'école, les droits et devoirs, les besoins vitaux, la vêtue, la parure et la coiffure) qui est nécessaire mais pas suffisant car les interlocuteurs ne parlent pas d'eux-mêmes, de leurs difficultés, de leurs motivations. Le discours fonctionnel ne permet pas la connaissance de l'autre or il est nécessaire d'apprendre à se connaître.

L'expression affective est plus compliquée à l'adolescence avec le parent de même sexe du fait de résurgence fantasmatique incestueuse⁸. Pour autant l'adolescent a besoin de se sentir aimé de l'adulte. C'est une forme de reconnaissance qui lui permet d'exister.

Les repères, le cadre, les limites sont structurants pour l'adolescent s'ils intègrent le principe d'accession progressif à l'autonomie et à la construction de son identité psychique.

2. Le repérage précoce

La notion de symptôme

L'adolescent en difficulté ne sait pas s'il va mal. Un adolescent en difficulté est le résultat de carences ou d'excès :

- Dans le domaine relationnel : pathologie de la communication ou parents « gonflants ».
- Dans le domaine de l'affectif : pathologie de l'affectif ou parents étouffants.
- Dans le domaine psychologique : manque de repères ou parents autoritaristes.

Les carences concernent davantage les garçons que les filles. Ces dernières souffrent le plus souvent d'excès de liens. Le jeune en difficulté a du mal à structurer sa personnalité par manque ou par excès de repère, de soutien affectif et de dialogue.

Plus un adolescent va mal, moins il a de chance d'en parler. Ce qu'il ne dira pas avec des mots il l'exprimera par le biais de symptômes. Le symptôme est l'expression d'une souffrance, un langage, un appel au secours, un mécanisme de défense.

Dans ses études épidémiologiques⁹ sur « la santé des adolescents », Marie Choquet met en évidence la notion de symptômes pertinents. Pour être pertinent un symptôme doit être fréquent (3 fois par semaine), s'inscrire dans la durée (au moins 3 mois), et être cumulé avec d'autres signes également pertinents.

Tous les adolescents présentent un ou deux symptômes sans pour autant aller mal, c'est le cumul qui permet de définir la crise : un adolescent en crise présente au moins 3 symptômes pertinents. Un collégien peut en présenter 4 ou 5 et un lycéen 7 ou 8.

Se pose alors la question qui est à la base de toute politique globale de prévention : pourquoi certains jeunes issus de familles carencées vont « bien » alors que les autres « sombrent dans la difficulté ? Les premiers ont la chance de côtoyer dans leur environnement des adultes bienveillants qui vont les aider à se structurer : c'est le plus souvent à l'intérieur des établissements scolaires que les adolescents en difficulté peuvent rencontrer des adultes susceptibles de les entendre.

Pour apporter du soutien à un adolescent en crise, il est important de repérer le plus précocement possible les symptômes qu'il manifeste. La formation des équipes adultes relais passe par la compréhension d'une « grille d'analyse des symptômes ».

La grille d'analyse des symptômes

Dans le cadre d'un travail thérapeutique, Yves Gervais et le Pr. Daniel Marcelli ont défini huit familles de symptômes qui, généralement, se manifestent selon une certaine chronologie :

- 4 familles de symptômes plutôt précoces apparaissant globalement entre 11/12 ans et 15/16 ans : les perturbations du sommeil, les troubles des conduites alimentaires, les manifestations psychosomatiques¹⁰, et les problèmes affectifs.

- La famille des « difficultés scolaires » qui s'observent indifféremment entre 10 et 20 ans.

- 3 familles de symptômes tardifs qui se révèlent plutôt entre 15 et 20 ans : les troubles du comportement, la consommation de produits (toxicomanie) et les pensées ou conduites suicidaires.

A partir de ces huit familles de symptômes on peut mettre en exergue plus d'une trentaine de symptômes spécifiques relativement courants.

Familles

Sommeil

(2 filles pour 1 garçon)

Problème d'endormissement

Insomnies

Réveils nocturnes

Cauchemars

Hypersomnies

Somnolences diurnes

Alimentation

(9 filles pour 1 garçon)

Conduites anorectiques

Conduites boulimiques

Vomissements

Contrôle de poids

Manifestations

Psychosomatique

et Hypochondriaque¹⁴

(3 filles pour 1 garçon)

Plaintes physiques

Fatigue importante

Spasmophilie, tétanie

Autres

Troubles affectifs

(Autant de filles que de garçons)

Excitation

Turbulence

Triste

Dépressif

Crises de larmes

Angoisse

Peurs excessives

Isolement Repliement

Vécu négatif

On peut noter que les trois premières familles de symptômes ont en commun de concerner plutôt les filles et d'être chacune une «attaque» contre le corps, l'intime.

Exemples

Mettre + d'1/2 h pour s'endormir, rallumer la lumière, traîner le soir

Ne pas s'endormir avant minuit ou 1h du matin, se réveiller très tôt sans pouvoir se rendormir.

Se réveiller le nuit plusieurs fois avec parfois ou souvent des conduites particulières (fumer, boire).

Rêves avec angoisse

Dormir + de 10 à 12 h. / jour

Faire la sieste ou des quasi-siestes, être dans un état de somnolence proche du sommeil avec insomnies en plus

Réduire notablement son alimentation¹², mettre en place des régimes non surveillés par un médecin.

Absorber de grandes quantités de nourriture avec sensation de perte de contrôle de soi.

Provoqués ou spontanés après un épisode boulimique.

Ideée obsédante du poids avec vérifications régulières, prise d'anorexigène¹³, de laxatif.

Mal de tête (migraine, céphalée), mal au ventre...

Se dire fatigué toute la journée

Doit être confirmé par diagnostic médical

Crainte de la maladie, énurésie¹⁵, asthme

Se sentir tendu, nerveux, crier facilement, avoir du mal à se contrôler

Besoin de bouger, d'attirer l'attention, de faire le pitre, conduite provocatrice (le «bordélisteur» des enseignants)

Se sentir triste, s'ennuyer constamment, ne pas savoir quoi faire.

Sentiment de faute, de culpabilité, impression de ne pas y arriver. Vécu de souffrance psychique supérieur à la souffrance.

Pleurer sans raison apparente, en particulier le soir

Impression de catastrophe, peur de craquer, de ne pas tenir le coup

Peurs des examens, de perdre ses proches, de sortir

Pas de copains, ou arrêt des relations avec les pairs, rester seul. Changement net dans ses habitudes, isolement dans la classe

Sentiment d'être nul, incapable d'y arriver, dysmorphophobie¹⁶

11. A ne pas confondre avec l'anorexie qui est un refus pathologique de s'alimenter.

12. Tout en consommant des friandises, or en terme de calories une grande barre chocolatée = un steak frite.

13. Qui provoque l'anorexie.

14. Inquiétude pathologique concernant son état de santé.

15. Emission involontaire d'urine, généralement nocturne.

16. Mal vivre ou craindre une dysmorphophobie soit un développement anormal d'une partie de son corps (poitrine par exemple).

Les troubles de la scolarité, au cœur de nos préoccupations professionnelles, concernent les adolescents de 10 à 20 ans et couvrent donc l'ensemble des classes existantes dans nos établissements agricoles dont l'une des missions, si ce n'est la principale, est la réussite scolaire de l'élève et son épanouissement personnel.

Nature Exemples Remarques

Absentéisme, retard	Absences, retards répétés	Un élève en difficulté avec 20 absences «justifiée administrativement» doit-il être traité de la même manière qu'un élève sans problème qui en a deux injustifiées ? avec ou sans autorisation
Fléchissement scolaire	Baisse pouvant être globale ou ciblée.	Il faut différencier la stratégie de l'élève (CCF d'abord), de ses éventuelles difficultés relationnelles avec un enseignant ou sa difficulté passagère à assumer ses études
Refus scolaire	Refuse la poursuite d'étude sans volonté de s'engager dans des formations équivalentes	Même si les LEGTA peuvent offrir des «ponts» entre l'enseignement général, technologique et professionnel, l'élève en refus scolaire peut aussi ne pas accepter l'apprentissage.
Rupture scolaire	Arrêt brutal de la scolarité	Problématique avant 16 ans et hélas fréquent en BTS 1ère année.
Phobie scolaire	Angoisse irréprensible dans la classe ou l'établissement, obligeant à quitter.	Il faut accepter l'éloignement des phobiques scolaires qui, après un suivi adapté, peuvent éventuellement réintégrer leur établissement.
Echec scolaire	Retard scolaire supérieur à 2 ans/ à la norme avec résultats actuels insuffisants	La mission d'insertion scolaire prend là tout son sens en terme de remotivation mais l'éducateur et l'enseignant peuvent toucher rapidement leur limite d'action.

Familles Nature Exemples

Comportement

Instabilité	Difficulté ou incapacité à se tenir à une activité intellectuelle, ludique, sportive.
Bagarres, violences	S'emporte facilement, conduite dangereuse à l'égard des biens et/ou des personnes
Fugues	Disparition prolongée, avec au moins une nuit à l'extérieur du lieu de vie habituel, à l'insu des adultes responsables.
Vol, recel	Voler ses parents, amis et trafic avec les objets volés
Conduites dangereuses	Prises de risque importantes sur la voie publique avec des engins à moteur ¹⁷
Sports violents	Pratiqués en dehors de tout encadrement
Accidents	Entorses, fractures, accidents de sports à répétition
Autres	Vandalisme, racket, tapage, conduite sexuelle (grossesse chez une mineure)

Consommation de produits

Licite ou pas	Consommation en famille ou entre pairs. Voir « grille de consommation cannabique à l'adolescence » en annexe.
---------------	---

Suicide

Idées de mort	Penser régulièrement à mourir sans définir les moyens d'y parvenir
Discours suicidaire	Penser à se tuer en évoquant les moyens d'y parvenir
Tentative de suicide ¹⁸	Passer par la symbolique de la mort pour dire à son entourage que l'on veut changer de vie

On peut noter que les troubles du comportement concernent les garçons et sont plutôt une attaque contre l'extérieur, la société. Après cette approche ayant pour but de contribuer à la formation, chaque «adulte ressource» a acquis «un autre regard» sur la problématique de l'adolescent.

¹⁷ .Selon la délégation interministérielle à la sécurité routière, les accidents de la circulation constituent la 1ère cause de mortalité des 15/24 ans.

¹⁸ 150 000 tentatives de suicide en France/an. 1/3 d'adolescent dont 2/3 de filles et 1/3 de garçons.

* c'est-à-dire après 15 ans

* Les symptômes tardifs

3. L'équipe adultes ressources¹⁹

L'E.A.R est un groupe pluridisciplinaire et paritaire qui se met en place avec la volonté collective d'introduire du changement dans la dynamique de l'établissement. La mise en place de ce dispositif suppose l'adhésion à certaines règles de fonctionnement et le respect de certains principes.

La constitution de l'équipe

En premier lieu, il faut évaluer la demande dans l'établissement afin de voir si une majorité au moins, à défaut d'une unanimité, se dégage. Ensuite il faut banaliser une journée de formation destinée à l'ensemble de la communauté éducative et notamment aux parents. Il est important qu'ils sachent sur quoi l'équipe va apporter de l'aide. La validation du projet par le conseil d'administration, voire son inscription dans le projet d'établissement, est aussi nécessaire.

L'E.A.R. est composée d'adultes ressources désignés du fait de leur fonction et de membres volontaires. Les premiers comprennent le chef d'établissement et son adjoint, le CPE et l'infirmière. Les adultes ressources volontaires sont ceux qui ont le désir de s'investir, quelque soit leur fonction, dans le repérage d'adolescent en difficulté : enseignant, surveillants, agents administratifs, d'entretien, de ménage et de restauration. Il n'est pas souhaitable que les parents fassent partie de l'équipe car ils ne sont pas tenus au devoir de réserve et ils n'ont pas toujours le recul nécessaire face à des situations difficiles.

Ces indications doivent être adaptées au contexte particulier de chaque établissement mais il faut se donner des repères temporels précis afin que l'action ne se dilue pas.

La formation de l'équipe

Cette formation qui doit être effectuée par des spécialistes comprend :

- Des éléments sociologiques : la longévité de l'adolescence (les 11/25 ans). Etre adolescent dans une société où la vie est de plus en plus citadine et individualiste, où la famille n'est plus communautaire.
- Des éléments psychologiques : la crise d'adolescence « normale » qui n'est pas sans risque, l'adolescent en crise.
- Des éléments psychopathologiques concernant l'adolescent malade.

Le fonctionnement

L'équipe constituée d'une quinzaine de personnes pourra se réunir une fois par mois pendant 2 heures ou 2 fois par trimestre pendant 2 heures. Il est nécessaire d'établir un calendrier annuel en début d'année.

Trois principes doivent absolument être respectés :

- Le secret partagé : Toutes les histoires individuelles et familiales doivent rester strictement confidentielles.
- La présence d'un régulateur extérieur qui est garant du secret partagé et sécurise les adultes ressources parfois déstabilisés par l'exposé de cas difficiles.
- Une charte fixant les valeurs de la démarche pour l'unicité du groupe.

La préparation des cas présentés peut être effectuée comme suit :

- Approche biographique : Nom, prénom, date de naissance, contexte familial, ambiance, interaction, événements de vie (secret de famille, maltraitance)
- Approche symptomatique : au moins 3 symptômes pertinents avec les paramètres de fréquence et de durée.

La première heure est consacrée aux nouveaux cas présentés (4 à 7) et la seconde au suivi des situations précédentes.

Les situations d'élèves analysés dans ces réunions aboutissent à deux types de remédiations :

- La remédiation interne : le jeune peut présenter un besoin d'écoute et de cadrage. Ce travail peut être réalisé par les adultes ressources de l'équipe : on évite ainsi la pathologisation d'adolescents « normaux » qui peuvent être aidés différemment.
- La remédiation externe :

Elle concerne soit l'adolescent en difficulté, qui présente, un nombre significatif de symptômes pertinents. Il faut alors mettre en place une action d'aide, de soutien, d'accompagnement psychologique avec des professionnels.

Ou alors elle concerne l'adolescent malade dont l'état de santé nécessite des soins c'est-à-dire soit une orientation médico-psychologique adaptée soit une hospitalisation dans un service spécialisé qui accueille les adolescents.

L'évaluation

Du point de vue d'un établissement on peut mener deux analyses du dispositif : quantitative et qualitative.

Concernant l'aspect quantitatif, un bilan annuel permet de faire le point sur le nombre de situations analysées, le type de remédiations qui ont été utilisées. On peut aussi évaluer les recherches de solutions abouties (où l'adolescent recouvre un équilibre), inabouties (où les solutions proposées ne correspondaient pas aux besoins de l'adolescent).

19. Intitulée Groupe Adulte Relais dans la circulaire DGER/POFEGTP/C2002-03 du 17/12/2002 ayant pour objet les orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire. Certains établissements agricoles utilisent le terme d'Equipe Adultes Relais pour l'abréviation E.A.R. qui signifie oreille en anglais.

Concernant l'aspect qualitatif, plusieurs éléments montrent de façon claire l'intérêt d'une telle démarche :

- Cette interface enseignement agricole/santé permet sur le terrain de créer du lien entre les institutions qui ont habituellement des difficultés à se rencontrer. Une compréhension mutuelle des difficultés professionnelles de chaque métier permet d'apporter des réponses concrètes.
- L'existence d'une équipe adultes ressource dans un établissement scolaire et la présence d'un régulateur permettent souvent de sécuriser l'ensemble de la communauté éducative et de régler certains dysfonctionnements institutionnels et d'instaurer un climat plus serein.
- Les réunions de régulation avec études de cas concrets favorisent la distinction entre les élèves réellement en difficulté et les jeunes qui s'originalisent. Ces derniers, qui n'ont besoin que d'un soutien pédagogique et éducatif, restent du ressort des acteurs de la communauté éducative, ce qui constitue un renfort narcissique non négligeable.
- Enfin, l'expérience clinique a maintes fois démontré que, plus le repérage est précocité, plus on augmente les chances de résoudre rapidement les problèmes psychologiques d'un adolescent.

Bibliographie

- Nicole CATHELIN. «*Psychopathologies de la scolarité*». Edition Masson. 2003
- Marie CHOQUET, Sylvie LEDOUX. «*Adolescents : enquête nationale*». Edition la Documentation Française. Collection INSERM. Paris. 1994
- Boris CYRULNIK. «*Les nourritures affectives*». Paris. Odile Jacob. 1996
- Yves GERVAIS. «*La prévention des toxicomanies chez les adolescents*». Préface de Francis CURTET. Editions de l'Harmattan. Collection Pratiques Sociales. Paris. 1994.
- Daniel MARCELLI, Alain BRACONNIER. «*Adolescence et psychopathologie*». Editions Masson, 4^{ème} édition. Paris 1995.

.....
Retranscription effectuée par Xavier Fidelle-Gay,
C.P.E., après correction et accord de M. Yves Gervais.

Une expérience de Groupe Adultes Relais à l'échelle d'une région

L'historique

La création des Groupes Adultes Relais en Midi-Pyrénées a été impulsée par la cellule Vie Scolaire de la DRAF en 2004/2005. Cet outil, d'un fonctionnement bien plus ancien dans certaines régions à l'Education Nationale (certains groupes ont plus de vingt ans d'histoire !), semblait s'inscrire parfaitement dans le volet insertion sociale, scolaire et professionnelle des élèves.

La collaboration avec les établissements a été enclenchée lors de réunions régionales CPE/infirmières, où la pertinence du dispositif face aux questionnements de ces personnels sur les problématiques rencontrées par les jeunes paraissait évidente.

Dès lors, il a été question de construire ensemble cet outil, de se l'approprier, de le valider ; d'inventer une nouvelle façon de travailler, en somme.

Une synergie DRAF/GRAF/établissements

La dynamique de départ concernait deux ou trois établissements, qui devinrent rapidement quatre, puis cinq. Un projet « commandé » d'en haut, de quelque direction que ce soit, sans être en congruence avec les attentes et la réalité professionnelle des acteurs, ne fonctionne pas. Ici il s'est agi de rendre les acteurs des établissements et leurs demandes au cœur du dispositif ; ainsi a été créé un comité de pilotage régional des GAR, composé de personnels de la DRAF, du chargé régional de la formation continue, et d'un membre « pilote » d'un GAR pour chacun des établissements.

Les lignes directrices du projet ont été fixées sur la base de trois éléments : institutionnalisation, formation, pérennisation.

La reconnaissance institutionnelle des GAR

Il était primordial, pour permettre à cet outil de fonctionner dans les établissements, de lui offrir une reconnaissance institutionnelle.

A l'échelon régional, l'inscription des Groupes Adultes Relais dans le Projet Régional de l'Enseignement Agricole (PREA), sous la rubrique Insertion scolaire, sociale et professionnelle, a eu un double effet : elle a permis d'une part d'ouvrir une ligne budgétaire pour financer le projet, et d'autre part de le faire valider dans les conseils intérieurs et d'administrations des établissements, justement au regard du fait qu'il est cité dans le PREA.

Ces actions permettent de financer la venue des psychologues régulateurs dans les GAR pour la première année de fonctionnement ; ensuite, ce financement est du ressort de la formation continue.

Un programme de formation

« Parler un langage commun » a été un item récurrent lors des réunions de mise en place des groupes dans les lycées ; aussi est-il apparu évident de devoir co-construire un programme de formation ouvert à tous les membres des GAR. La collaboration étroite avec la GRAF a permis de proposer quatre journées de formation sur la première année de fonctionnement. Des sujets aussi divers que le rapport à l'autorité / au savoir, la sexualité des adolescents, la supervision, la prévention de la crise suicidaire, les conduites à risques, la psychologie de l'adolescent, y ont été abordés en compagnie de professionnels de santé. A chaque fois, de deux à huit membres de chaque GAR ont participé aux formations, acquérant ainsi les bases de cette recherchée culture commune.

En fin d'année, un regroupement régional des GAR clôt désormais chaque année scolaire, avec trente à quarante participants, où se mêlent apports théoriques, échanges de pratiques... et, last but not least, moments conviviaux !

Pour un outil pérenne

Tous les acteurs à l'origine de la construction de cet outil ont eu la volonté de le rendre opérationnel, utile, accessible, évolutif, mais surtout de le pérenniser. Si l'institutionnalisation et la formation déjà évoqués participent de cet objectif, il nous a paru important d'y ajouter quelques éléments :

- une véritable reconnaissance professionnelle, qui nous a été permise grâce à la rencontre avec le Professeur Jean-Philippe Raynaud, pédo-psychiatre, au départ intervenant lors d'un stage de formation, et qui, prenant connaissance du dispositif, s'y est intéressé et a proposé de partager ses compétences de professionnel de santé tout au long de nos travaux, en particulier en participant au comité de pilotage.
- la tenue régulière de ce comité de pilotage régional, au minimum bisannuel, qui réunit un membre de chaque GAR, la DRAF, le GRAF, et donc le professeur Raynaud depuis 2008 ; cette instance est chargée de proposer un programme de formations, d'organiser le regroupement régional annuel, de faciliter la création de nouveaux GAR dans la région.

L'avenir

L'année scolaire 2009/2010 débute en Midi-Pyrénées avec six GAR en fonctionnement, et quatre en voie de création, ce qui représente plus de la moitié des établissements agricoles publics de la région. Plus de soixante dix personnels sont donc impliqués dans le dispositif, toujours situé dans une logique d'évolution et d'adaptabilité à l'évolution des problématiques rencontrées.

C'est ainsi que vous pouvez lire dans ce carnet de santé plusieurs monographies constituées de comptes rendus de cas d'élèves évoqués en GAR, première incursion pour nous dans le passage à l'écrit d'un travail plutôt « oralisé » jusqu'alors ; que par ce biais, mais aussi d'autres, le professeur Raynaud nous propose ses feedback sur notre manière de travailler, sur les perspectives à creuser, avec l'objectif de théoriser et valoriser l'outil ; que nous avons depuis peu l'éclairage d'un sociologue ; que nous tentons de constituer un réseau de nos différents psychologues régulateurs...

Beaucoup de pistes restent sans doute à explorer.

Le GAR n'est pas l' « outil ultime » de l'éducateur ; il est pour nous une perspective très fructueuse pour inventer notre travail.

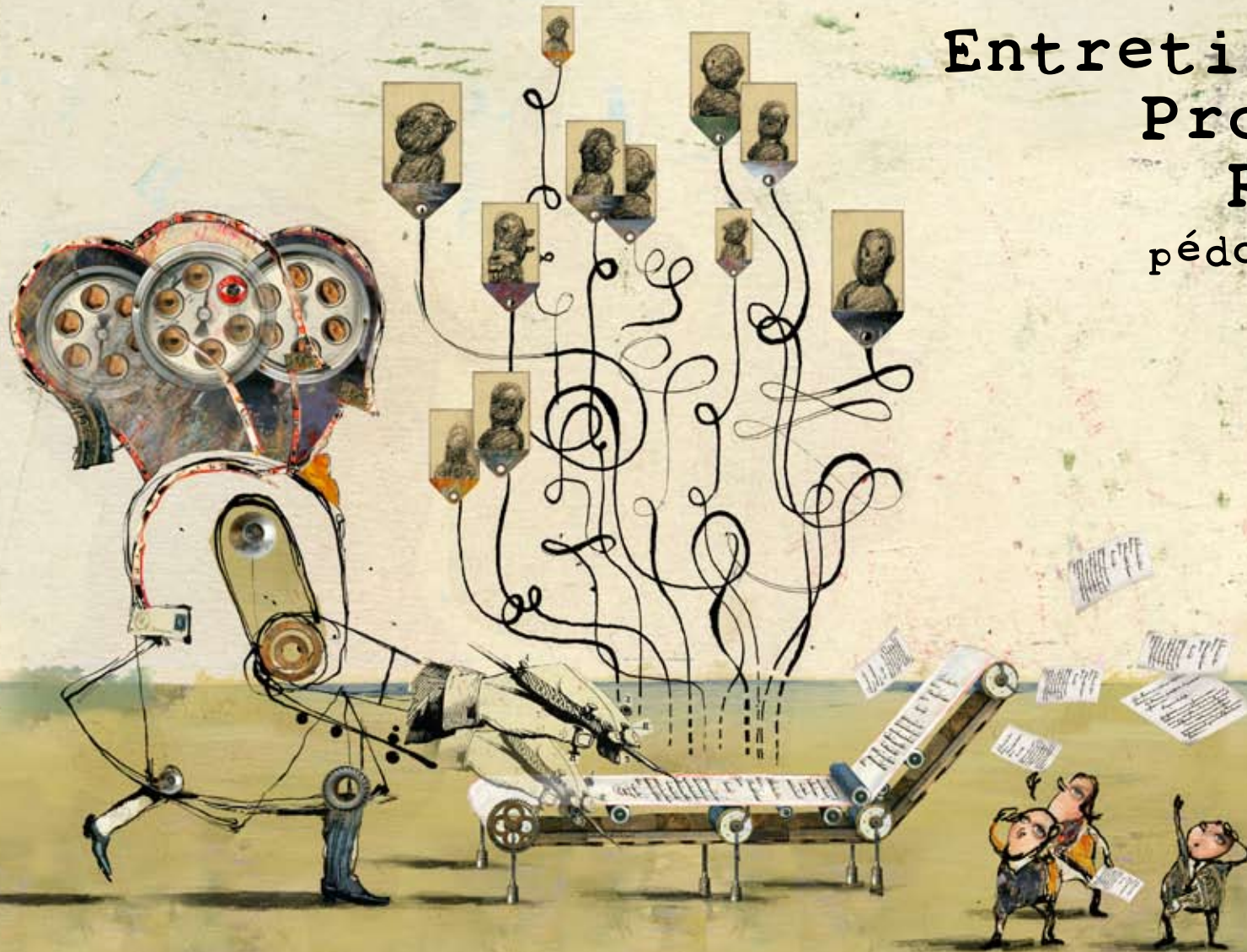
.....

Jean-Philippe Raynaud, né en 1960, est docteur en médecine, Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, directeur pédagogique du Diplôme Universitaire « Adolescents Difficiles ». , chef de service du SUPEA (Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent) au CHU de Toulouse .

Rédacteur en chef adjoint de la revue Enfances et Psy (Ères). Coauteur de « Actualités en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent » .

Intervenant au départ lors de stages de formation sur la crise suicidaire adolescente, il s'est intéressé au dispositif Groupe Adultes Relais dès 2006, et participe désormais régulièrement aux travaux de l'enseignement agricole public sur ce sujet en Midi-Pyrénées.

Entretien avec le
Professeur
Raynaud,
pédo-psychiatre



Votre intervention lors d'un stage sur la question du risque suicidaire chez les adolescents vous a fait connaître le dispositif Groupe Adultes relais (GAR) de l'enseignement agricole en Midi-Pyrénées. Pouvez-vous nous dire en quoi cet outil revêt un intérêt pour vous ?

Un dispositif qui me semble intéressant et dynamique, directement branché sur la vraie vie des jeunes et de l'institution. On ne rajoute pas un « dispositif expert », externalisé et désincarné, mais des professionnels de l'établissement qui travaillent au quotidien avec les jeunes et avec leurs collègues, se mobilisent, échangent, mettent leurs compétences et leurs ressentis en commun. Cela me semble a priori pertinent pour mieux prendre en compte la dimension à la fois individuelle et institutionnelle de certaines situations.

Le dispositif GAR se veut être un outil de repérage précoce des adolescents en difficultés ; de votre point de vue en tant que professionnel de santé, comment situez-vous le GAR au sein de l'institution scolaire, et quels ponts établiriez-vous entre ce dispositif et la question de la détection et de la prise en charge de ces adolescents hors de l'école ?

Au sein de l'institution ce type de dispositif ne peut fonctionner au mieux que s'il est bien connu, si ses missions, ses limites, son évolution, sont bien comprises des décideurs et des collègues et si ceux-ci le valident, le soutiennent mais aussi s'autorisent à l'interroger voire à le remettre en question.

Il me semble intéressant que soient établis « à froid » (c'est-à-dire hors de situations critiques) des liens avec les partenaires institutionnels du soin, du social, éventuellement de la justice. Au minimum des contacts pour s'informer réciproquement du fonctionnement du dispositif, des modalités d'accès, etc.

Des outils d'évaluation doivent dans un second temps permettre de rendre compte de l'intérêt de ce travail.

La présence d'un psychologue clinicien dans chaque GAR pose la question de l'éclairage réciproque sur les pratiques de chacun ; des éducateurs vers les problématiques de la psychologie des adolescents et de sa gestion, mais aussi des psychologues sur la manière dont ceux-là, et en particulier ceux qui sont en difficulté, vivent leur rapport à l'école. Quels bénéfices mutuels y voyez-vous ?

Tous les travaux récents montrent que seule une approche multidimensionnelle (donc dans mon esprit multiconfessionnelle) bien coordonnée

peut s'avérer aidante dans des situations d'adolescents en grande difficulté ou mettant en grande difficulté les institutions. Un éclairage théorique ou théorico-clinique « raisonnable » me semble à même de soutenir et nourrir la réflexion des membres du groupe, qui ne peuvent porter seul des situations aussi délicates.

Du point de vue du spécialiste des questions d'adolescents en difficultés que vous êtes, en quoi la présence d'un GAR est-elle pertinente dans un établissement scolaire, et en quoi celui-ci peut-il en tirer profit ?

Il peut permettre aux professionnels de se décentrer de l'approche habituelle, de bénéficier d'un espace de réflexion à plusieurs face à des situations difficiles qui ont tendance à nous empêcher de penser ou à nous pousser à agir (action-réaction).

Vous connaissez le dispositif de telle manière que vous êtes maintenant un membre à part entière du comité de pilotage régional Midi-Pyrénées ; dans quelles directions vous semble-t-il opportun désormais de travailler pour améliorer encore cet outil de repérage qu'est le GAR, voire inventer d'autres types d'outils complémentaires ?

Les axes qui me semblent prioritaires :

Arriver à communiquer sur ce travail et à rendre compte de son fonctionnement, de ses apports. En quelque sorte le théoriser. Et le valoriser.

Ne pas figer les choses, permettre aux dispositifs d'évoluer, en particulier que tel ou tel groupe puisse essayer d'autres voies.

Evaluer le travail effectué.

Parfois, certains jeunes ne savent pas que le GAR s'est saisi de leur situation : cet aspect me semble devoir être mis au travail tant sur le plan technique qu'éthique.

Sans se disperser, essayer d'apporter aux professionnels engagés dans ces dispositifs des outils théoriques et pratiques qui les aident dans leur travail.

Le Professeur Raynaud, au cours de nos travaux communs, nous a invité à poser par écrit des cas étudiés lors de nos séances, sous forme de monographies. Outil fructueux pour avoir nous-mêmes un regard sur nos pratiques, il nous en dit lui-même ce qu'il en retire à la suite des cinq cas que nous vous proposons ici.



Monographies

Victor

→ Mardi 22 mai 2007

Saint Emile

martyr à Carthage :

Victor, martyr à cartable ?

C'est la première séance de notre GAR. Nous étrennons le dispositif, notre psychologue clinicienne, et personnellement j'inaugure la fiche de présentation d'un cas d'élève, Victor, 16 ans, qui occupera, mais nous ne le savons pas encore, bien d'autres séances.

De 2003 à 2005, Victor était scolarisé dans un établissement privé ; il a été orienté vers un IMP en 2005, et y a passé une année au terme de laquelle, après un stage découverte en productions horticoles au lycée, il s'est orienté ici, en première année de BEPA, où il obtient depuis septembre dernier des résultats moyens, en-dessous de ses possibilités semble-t-il. Apparemment perturbé depuis plusieurs années, au vu de son dossier scolaire, Victor fait l'objet d'un suivi psychologique qu'il ne poursuit pas ; concomitamment à son arrivée au lycée, il passe du foyer de sa mère à celui de son père. Les signes alertants chez Victor sont : turbulent, instable, volontiers provocateur envers les autres élèves et les adultes ; se place en victime de la situation, y compris lorsqu'il se fait exclure de cours en ayant poussé ses enseignants à bout. L'enseignant de machinisme doit l'extraire de l'activité par crainte du risque de mise en danger de lui-même et des autres.

Victor est fabulateur, capricieux comme un petit enfant souvent. Il aime à se mêler de toute conversation, et semble en même temps relativement seul dans le lycée, à traîner devant la Vie Scolaire, au CDI, sur l'exploitation horticole.

La psy : « ce jeune a de grandes difficultés dans le lien à l'autre. Avec ses pairs, il se met à l'écart ; avec les adultes, il tente d'entrer en lien, mais ça échoue. »

Le CPE : « il y a des périodes où on le voit moins à la Vie Scolaire. Après un conflit, soit il est surexcité, obtus et râle, soit il pleure. Il est donc difficile, en tant qu'adulte, de se situer, de ne pas franchir la limite de l'affectif. »

Une enseignante : « il m'a dit «ma mère ne veut pas de moi et mon père s'en fout» ; quand on l'écoute c'est un peu mieux. Mais quand on lui explique qu'on ne peut pas toujours s'occuper de lui, alors caprice. »

La psy : «Est-ce vraiment un caprice ? Y-a-t-il une intention ? Ou sont-ce des moments d'effondrement ? A savoir le pendant de la surexcitation, agitation motrice, d'où un effondrement narcissique : «on ne m'aime pas». Les autres doivent le trouver bizarre. Il n'établit pas une distance correcte avec l'Autre. Dans ses relations sociales, il doit être en grande souffrance. Quand il a une argumentation raisonnée, il coupe court. Il est intelligent, mais est-il accessible à un raisonnement sur lui-même ? Il est difficile d'aborder les choses avec lui, et ce qu'il joue ici, il l'a sans doute connu ailleurs. Un travail avec un psy est possible mais un traitement au quotidien doit être réalisé. Il est dans l'errance relationnelle, l'important est qu'il ait un lieu où il puisse venir.

Une enseignante : «Personne ne veut être à côté de lui en cours, il est au fond de la classe, travaille quand il veut. S'il n'a pas envie, il fait des commentaires négatifs. Sauf si on s'occupe de lui.

La psy : «Etre au fond de la classe lui permet de ne pas être sous le regard des autres, votre présence a un effet sur lui, même s'il râle. »

Le CPE : «C'est perturbant pour lui d'être en classe. Quand il est sur l'exploitation, c'est bien ; très impliqué par exemple à la journée portes ouvertes, lors des ateliers du goût, où il a manifesté des qualités relationnelles avec des personnes extérieures. »

La psy : « Il a différentes facettes. Comment le caractériseriez-vous ? »

Réponses en vrac :

« il veut exister, mais ne s'y prend pas toujours bien »

« qu'est ce qui fait qu'il recommence toujours la même chose »

« il pense qu'on le connait, qu'on a une image de lui »

La psy : «Il n'est pas désabusé de ce qui se passe. Ce qui est surprenant avec les personnes extérieures et par rapport à son support (l'horticulture), il peut nouer des liens. Mais ces personnes n sont qu'un lien éphémère, donc pour lui, plus facile. Votre discours, la parole, est un matériau brut. Il essaie de se débrouiller pour créer du lien, mais il trouve des supports avec lesquels il est à l'aise (les stages par exemple). Tous ces moments que vous lui proposez sont une richesse. Certainement, les enjeux sont différents, il s'en débrouille en évitant les maladroites (plus par ce qu'il va dire que par ce qu'il fait). Il tente de créer un lien pacifié. »

→ Mardi 26 juin 2007

Saint Anthelme

*chartreux du XII^e siècle,
de ces moines contemplatifs
coupés de liens extérieurs...*

La séance débute par un retour sur Victor

Les événements récents sont négatifs car l'élève a rencontré le Proviseur pour un problème dont nous n'avons pas encore les détails mais qui le met dans une situation compliquée puisqu'il est question d'exclusion. Son comportement s'est aggravé ces dernières semaines. La Vie Scolaire a toujours des difficultés pour le gérer ; il a été exclu de l'exploitation lors de Travaux Pratiques pour remarques désobligeantes.

La psy : « Il faut éviter à tout prix l'errance ; c'est la pire des situations pour lui qui est constamment en recherche de liens. Donc dans le cas d'exclusion de cours, c'est très bien pour lui si la Vie Scolaire peut l'accueillir même s'il n'y fait rien, mais juste pour qu'il ait un lieu où aller. »

Un enseignant : « Les conflits ont repris de plus belle depuis notre dernière réunion ; c'est parfois compliqué car il crée des situations pénibles avec beaucoup de membres du personnel ainsi qu'avec ses pairs. Il pousse certaines personnes qui lui avaient accordé leur confiance jusqu'à provoquer un clash. »

La psy : « Il navigue entre le besoin de contact et le rejet de ses camarades ; il convient de calmer le jeu lors des crises en discutant avec vos collègues afin de guider leur réflexion dans le sens des vôtres. »

Une secrétaire : « Quid de ce qui est évoqué en GAR, comment pouvons-nous relayer les informations auprès de nos collègues sans trahir la confidentialité ? »

La psy : « Il s'agit de faire avancer la réflexion du collègue dans la direction que prend le GAR pour aider l'élève. Dans ce cas précis, essayer de trouver la bonne distance avec Victor, ne pas lui donner trop de place tout en évitant de faire naître chez lui un sentiment de rejet. Peut-être d'ici la prochaine séance pouvez-vous essayer de trouver le fait déclencheur de période de crise, pour y donner une réponse commune. »

C'était la dernière séance de l'année scolaire.

Nous retrouverons Victor en seconde année à la rentrée.

→ Mardi 17 septembre 2007

Saint Renaud

*XII^e siècle, chanoine, ermite,
se sanctifia dans la forêt de Craon, en Mayenne –
comme quoi croiser un chanoine ne porte
pas toujours malheur, ...sous réserve qu'on ait du Craon*

L'année, et la séance, débutent avec le cas de Victor

Le conseil de classe du 3^e trimestre l'avait invité à se réorienter, mais il est revenu faire sa seconde année ; il a des difficultés pour retrouver un maître de stage, ayant laissé de mauvais souvenirs dans les entreprises où il est passé.

Une enseignante : « Dans les points positifs, il a des connaissances, des capacités. Il s'est présenté cette année comme membre du bureau de l'Association des Elèves, et a été élu malgré des railleries lors de l'élection. »

Une Adjointe de Vie scolaire : « Une camarade de sa classe le « prend en charge », il a une petite amie dans le lycée. »

La psy : « Sa maturité est en décalage, on ne sait pas d'où vient ce trouble relationnel. Il s'agit de favoriser l'utilisation de ses capacités pour l'aider à tisser des liens, à pacifier ses relations sociales. »

Peu de temps s'étant écoulé depuis la rentrée, on passe à un autre cas.

→ Mardi 16 octobre 2007

Sainte Edwige

*1174-1243, sainte patronne de Berlin ;
l'impression de se heurter au mur...*

Victor est passé en conseil de discipline le 10 octobre pour attitude insolente et propos injurieux envers deux membres du personnel ; il a été sanctionné d'une exclusion de trois jours assortie d'un devoir de réflexion à rendre, et doit présenter ses excuses ; un suivi psychologique lui a été conseillé.

Il est actuellement en stage en entreprise.

La psy : « Ce jeune est vraiment en difficulté, comme s'il cloisonnait les choses. Si vous le gardez toute l'année et s'il a son diplôme, ce sera bien. »

→ Mardi 27 novembre 2007

Saint Séverin

*V-VIe siècle – il fut le modèle d'une patiente humilité –
puissions-nous en faire autant...)*

Peu de nouvelles données depuis son retour de stage.
On en reparlera à la prochaine séance.

→ Mardi 22 janvier 2008

Saint Vincent

*patron des vigneron – in vino veritas...mais on a parfois
l'impression de travailler... en vain !*

Victor repart dans ses travers (insolence, perturbations, exclusions de cours...)

La psy : « Peut-être est-il nécessaire de refaire le point avec son père. »

Le CPE : « Son cas va être évoqué en Commission Veille Educative, chargée de traiter les cas d'élèves qui posent des problèmes particuliers de discipline récurrents. »

La psy : « Le côté « officiel » du traitement de son cas, comme pour le conseil de discipline, peut être utile. Le fait qu'il n'ait pas fait le suivi psychologique qui lui avait été conseillé est dommageable. Il semble être toujours en construction sur la défaillance de l'Autre, pour lui l'Autre est mauvais. Je crois que l'enjeu, pour vous, est de l'accompagner scolairement, de poser à jalons, à nouveau ... »

→ Mardi 4 mars 2008

Saint Casimir

« voici venu le temps des rires et des chants... »

Victor est en stage.

→ Mardi 1^{er} avril 2008

Saint Hugues

*il avait un tel attrait pour la solitude
qu'il avait du mal à s'extraire de son ermitage*

Statu quo. Victor continue sa scolarité ; quelques montées en tension qui se finissent en retour au calme devant la Vie Scolaire.

→ Mardi 13 mai 2008

Sainte Rolande

*de son corps coulait une huile embaumée
et miraculeuse ; sans doute de celle qui permet
aux rouages de continuer de fonctionner...*

R.A.S.

→ Juin 2008

Victor obtient son BEPA. Il quitte l'établissement et compte se lancer sur le marché du travail.

Fin.

Postface

Le 14 janvier 2009, Victor repasse au lycée, salue ses enseignants, passe à la Vie Scolaire. Il a entamé des démarches pour créer son entreprise et ouvrir une boutique en ville.



Donatien

Il s'agit d'un élève de 2^{de} GT. Un entretien avec le professeur principal, l'enseignante de français et la maman avait eu lieu. A l'issue de cette rencontre, les collègues n'ont pas perçu une grande écoute de la mère.

Donatien est désormais un élève interne de 1^{ère} S, avec un an d'avance. C'est un enfant précoce décelé dès l'âge de 5 ans par les psychologues. Il a déjà été suivi par des pédopsychiatres et souffrait d'exclusion jusqu'en classe de seconde, mais son entrée dans notre établissement et surtout à l'internat ont favorisé une évolution positive avec une bonne intégration dans sa classe.

En début d'année scolaire, dès le mois d'octobre, les enseignants commencent à s'inquiéter pour Donatien : ses résultats scolaires sont moyens mais rien d'alarmant. C'est plutôt l'attitude de Donatien qui inquiète : il montre de grands problèmes de concentration, des difficultés à passer à l'écrit lors des devoirs. Les enseignants sont obligés de le « pousser » à écrire en devoir et ses productions ne sont pas alors trop mauvaises.

La CPE décide, après concertation avec le professeur principal de la classe, de recevoir Donatien. Ce premier entretien a lieu en octobre : l'élève apparaît alors comme très exigeant envers lui-même. Il se dévalorise systématiquement, n'a aucune confiance en lui. Il parle de sa mère comme à l'origine de son stress et la décrit comme très exigeante. Donatien se sent délaissé au profit de sa demi-sœur plus jeune issue d'un deuxième mariage. Ses parents sont divorcés depuis plusieurs années mais s'entendent bien. Il passe l'essentiel de son temps à la maison à jouer seul, à des jeux vidéos. Il ne montre pas d'intérêt pour ce qui fait le quotidien des élèves de son âge (sorties, etc.).

Le dialogue s'engage tout de même aisément avec Donatien qui parle de façon claire et semble soulagé de pouvoir se confier.

La CPE revoit Donatien une semaine plus tard pour le même type d'entretien : il semble aller mieux au niveau de la concentration. Mais cette avancée sera de courte durée.

Durant les mois de novembre et décembre, l'inquiétude des enseignants s'accroît. Donatien est de plus en plus « absent », il a de grosses difficultés de concentration et il lui est devenu impossible de passer à l'écrit, même si les enseignants continuent de le motiver : il y a barrage au geste d'écriture. Nous

décidons de présenter son cas au GAR. Lors de la première réunion à laquelle nous présentons cet élève, nous décidons de mettre en place un suivi régulier avec Donatien.

Au cours de ces entretiens, la CPE s'aperçoit que Donatien a de plus en plus de difficultés à parler. L'élève le reconnaît : il ne va pas bien, mais ne peut pas l'expliquer. Il veut parler mais il n'y arrive pas : il est dans l'incapacité, selon sa propre explication, de mettre en ordre les pensées qui lui viennent lors de nos « conversations ».

Ces « échanges » apparaissent d'ailleurs bien souvent comme des monologues de la part des adultes : ces moments sont éprouvants, ces entretiens qui durent parfois 2h nous montrent l'élève dans une posture de souffrance perceptible physiquement. Il est prostré, n'arrive pas à fixer son regard, a des mouvements qui trahissent son état d'anxiété (se balance d'avant en arrière, se malaxe les mains, etc.). Nous ne forçons jamais Donatien à parler : il sait qu'il peut rester dans le bureau autant de temps qu'il le souhaite, jusqu'à ce qu'il arrive à poser des mots sur ce qu'il a envie de nous dire. Il peut rester ainsi librement en face de nous pendant 30mn avant d'arriver à formuler ce qu'il pense. Nous commençons alors à suspecter un problème plus important que ce qu'il pouvait y paraître au premier abord : nous craignons un trouble d'ordre psychiatrique.

Nous recevons donc Donatien pendant quelques semaines, mais son état ne faisant que s'aggraver, nous décidons avec le GAR qu'il devient urgent de rencontrer ses parents.

Nous les rencontrons donc au mois de février, à la rentrée des vacances scolaires. Donatien est au courant que nous allons recevoir ses parents, il est soulagé du fait que nous leur exprimions son mal-être. Nous nous sommes montrés clairs avec Donatien : il sait que nous nous faisons beaucoup de souci pour lui, et pas que d'un point de vue scolaire. Nous sommes en effet plus inquiets pour sa construction personnelle que pour ses résultats scolaires, qui d'ailleurs ne sont pas les plus inquiétants de la classe.

Il nous est impossible de joindre la mère de Donatien, et nous décidons finalement de passer par l'intermédiaire son père. Nous insistons sur le caractère urgent de la situation et nous arrivons, par son intermédiaire, à obtenir un rendez-vous dans la semaine qui suit en présence de la mère également. Les parents viennent au rendez-vous avec les dossiers psy de Donatien : nous apprenons alors qu'il a été suivi par plusieurs psychologues et pédopsychiatres. Il est suivi depuis très jeune suite à ses difficultés de « socialisation ». Mais ce suivi a été plutôt décousu : beaucoup de médecins différents, suivi très ponctuel. Il n'y a pas eu de travail à « long terme ».

Les parents nous expliquent qu'ils ont déjà rencontré ces problèmes, cette situation se représente ponctuellement mais elle n'avait jamais été aussi prononcée. Donatien s'était créé un monde imaginaire dans lequel il se réfugiait quand cela

n'allait pas, mais il avait cessé d'y avoir recourt depuis quelques années.

Nous expliquons aux parents que la situation de leur enfant nous inquiète énormément : il a, à notre sens, des problèmes personnels et psychologiques importants à régler avant de pouvoir penser à se recentrer sur sa scolarité. Nous pensons qu'il faudrait l'extraire du lycée pendant quelques temps pour qu'il puisse être suivi de façon efficace. De plus, en étant au lycée, Donatien est confronté à ses échecs environ 8 heures par jour : la situation est violente pour lui. Ses attitudes de prostration et de mutisme s'intensifient.

Les parents, surtout la mère, sont réfractaires au début : elle pense qu'il va lui être difficile de s'occuper de son fils étant indisponible la semaine suivante. Le père décide alors de prendre en charge son fils, malgré un calendrier professionnel très contraignant. Donatien se montrera particulièrement content de l'intérêt que lui portera son père et du temps qu'il sera amené à passer avec lui. La rencontre se termine sur l'accord d'un rendez vous avec le médecin traitant dans un premier temps.

Le médecin, après consultation, abondera dans notre sens : Donatien sera déscolarisé une semaine plus tard afin de pouvoir commencer un suivi avec un pédopsychiatre le plus rapidement possible.

Il sera ainsi déscolarisé pendant 5 semaines de cours effectives. Nous avons cependant souhaité, pour préserver l'intégration de Donatien dans sa classe, qu'il participe à la sortie théâtre organisée un soir en semaine, ce qui a été bénéfique pour l'élève en vue de son hypothétique retour. Nous essayons de rester en contact avec les parents, par l'intermédiaire du père, notamment lors de leur recherche d'un pédopsychiatre : trouver un médecin capable de prendre Donatien en charge rapidement s'est révélé difficile.

Le cas de Donatien sera évoqué au GAR malgré son absence : nous poursuivons le suivi avec l'ensemble de l'équipe sur la base des informations données par les parents. Nous décidons, avec les conseils de la psychologue régulatrice du groupe, de rencontrer la pédopsychiatre qui s'occupe du suivi de l'élève avant sa réintégration dans l'établissement.

Il est très rare de pouvoir rencontrer ces personnels dans nos établissements, ce qui, en l'absence de médecin scolaire (dans tous les établissements agricoles) peut poser problème pour le suivi de l'élève. Néanmoins, nous avons réussi à convaincre le médecin qui s'est déplacé afin de rencontrer l'équipe éducative : nous avons pu ainsi mettre en place un Protocole d'Accueil Individualisé et surtout comprendre un peu mieux la problématique de l'élève. Mais celui-ci étant présent, tout comme ses parents lors de l'entretien, nous n'avons pas réellement pu poser toutes les questions qui nous animent encore aujourd'hui.

Nous avons en effet trouvé que Donatien ne paraissait pas tout à fait apte à reprendre une scolarité, même si celle-ci est adaptée : il n'ira pas à tous les cours,

son régime est transformé en externe, les enseignants savent qu'ils n'auront pas les mêmes exigences envers lui que les autres élèves. Mais connaissant Donatien qui est lui-même exigeant envers ses résultats scolaires, n'y a-t-il pas un risque qu'il se mette « la pression » tout seul ? Si la classe est bienveillante à son égard, le restera-t-elle sur la fin de l'année face à ce traitement « inéquitable » ? Cet élève est-il tout simplement capable de reprendre une scolarité « normale » ? Et quelle sera l'attitude du futur groupe de 1ère S dans lequel il sera amené à évoluer l'année prochaine ?

Le médecin nous a parlé de décompensation, mais nous nous sentons démunis face à ce diagnostic : serons-nous aptes à accompagner l'élève ?

A l'issue de cette réunion, nous sommes dubitatifs quant à l'évolution de la situation et craignons de commettre un impair préjudiciable à son rétablissement.

Lors de la dernière réunion du GAR, nous avons fait un point sur le retour de Donatien. Nous manquons encore d'éléments pour mesurer le comportement de Donatien mais les quelques avis des enseignants et de la CPE sont contrastés. La question se pose du devenir de cet élève : faut-il favoriser l'aspect pédagogique et dans ce cas le redoublement devrait s'imposer ? Faut-il favoriser le bien-être de l'individu ? Dans ce cas, cela supposerait le passage en classe de Terminale afin qu'il reste dans ce groupe classe très prévenant vis-à-vis de lui.

La question sera posée non seulement en conseil de classe mais également lors de la prochaine rencontre avec l'équipe pédagogique, les parents, l'élève et la pédopsychiatre qui doit avoir lieu à la fin du mois de juin.



Marina

→ Captation en direct et en intégralité des propos échangés lors de la séance du GAR.

Personnes présentes

la régulatrice psychologue clinicienne, la CPE, la TEPETA Vie scolaire, l'infirmière, deux enseignants EPS, un enseignant en machinisme, une enseignante en économie, une enseignante en biologie, un adjoint administratif, une secrétaire administrative.

Cas proposé par la TEPETA Vie scolaire :

J'ai choisi d'en parler, même si cela ne présente pas aujourd'hui de problème, son cas m'inquiète, il s'agit de Marina qui est en première année.

Je vous fais lecture de la fiche de présentation préparée à l'avance depuis les éléments pris dans le dossier de l'élève :

16 ans, deux grandes sœurs et un grand frère, elle vit chez ses parents.

Elle est arrivée plusieurs fois en retard en cours de journée : elle dit qu'elle s'est endormie, n'a pas vu l'heure, se met à pleurer quand on lui fait une remarque, même sans hausser le ton.

Ne parle pas. Elle dit ne pas dormir la nuit. Elle a un copain au sein du lycée, mais elle se met à l'écart dans l'établissement, toute seule. Elle a un copain avec qui on a des soucis d'attitude, nous dirons que nous avons des soucis avec son ego.

C'est compliqué avec une élève qui n'a pas envie de parler. Elle devait faire un rattrapage sur un CCF mais elle est arrivée en retard, quand je lui ai fait la remarque elle s'est mise à pleurer parce qu'elle dit ne pas dormir.

Apparemment, elle a un blog qu'elle alimente énormément, est-ce pour ça qu'elle ne dort pas ?

L'enseignant de machinisme : *il n'y a rien d'alarmant sur son blog. J'ai pu visionner le blog de Marina d'après un lien depuis le blog d'un autre de nos élèves. Apparemment elle a un grand confident, un ami d'enfance. Elle écrit très bien, elle n'utilise pas la façon « blog » pour s'exprimer.*

Une fois, elle a dormi profondément en cours, je ne l'ai pas réveillée parce qu'elle dormait vraiment profondément. J'ai vu la mère pour lui demander pourquoi elle s'endormait en cours, elle m'a répondu que Marina avait été malade et qu'elle était sous antibiotiques.

La mère a confié qu'elle avait des problèmes de communication avec sa fille, peu de contact entre elles deux.

La TEPETA : *c'est une femme autoritaire, cinglante, pas polie, tout ce qui se passe au lycée c'est la faute du lycée. Elle a une façon hautaine de s'adresser aux gens. J'ai essayé de discuter avec elle, ça n'a pas été possible*

L'enseignante d'économie : *J'ai repris une fois Marina en classe suite à un fou rire, quelquefois elle n'écoute pas et dit avoir des problèmes chez elle qui lui « prennent la tête », elle a des problèmes avec ses parents, et ne va pas en parler.*

La TEPETA : *Souvent le lundi elle arrive en retard, et elle a beaucoup d'absences. Au cours d'un entretien avec la maman, elle m'a dit que ce n'était pas possible puisque c'est elle qui l'amène et elle m'a dit texto : si ces absences étaient dans sa tête ? Je lui ai répondu que si c'était d'autres absences – d'ordre psychologique – je l'aurais dit autrement.*

Marina ne savait plus ou se mettre; elle a essayé de calmer un peu en disant : non mais ça va mieux maintenant ...

L'enseignante d'économie : *Elle est passée à l'oral pour un compte rendu. Ça c'est bien passé, elle s'est bien exprimée, elle a souri, ça va mieux depuis la rentrée.*

La régulatrice : *comment ça se passe à l'atelier ?*

L'enseignant de machinisme : *elle est réservée, en pratique, ça correspond à son caractère,*

L'infirmière : *elle vient souvent à l'infirmierie, elle vient me parler quelquefois, donne son avis sur certaines réactions, elle est discrète ; ne vient pas forcément parce qu'elle est malade.*

La régulatrice : *Est ce qu'elle vient toute seule ?*

L'infirmière : *je ne sais pas, je ferai attention la prochaine fois.*

L'enseignante d'économie : *elle est souvent entourée de garçons. Elle n'a pas beaucoup de copines filles.*

L'enseignant d'EPS : *C'est bon signe*

La régulatrice : *Pas forcément*

L'enseignant d'EPS : Elle a beaucoup maigri et grandi

La régulatrice : oui ça s'appelle la puberté. Est ce qu'elle se cache ?

Plusieurs intervenants : Elle s'habille avec beaucoup de vêtements, a souvent le col relevé,

L'enseignant d'EPS : un jour, j'ai fait l'appel, il en manquait une c'était elle, elle ne s'est pas inquiétée de prévenir. Quand on l'a croisée, je lui ai dit « tu sais qu'on t'attendait ? » Réponse : « ah bon »

Ce n'est pas une foudre en EPS. Je la mets en activité, mais elle ne fait rien.

L'enseignante d'économie : ses parents ont l'air assez stricts, la mère a l'air très froid.

L'infirmière : c'est peut être pour ça qu'elle vient chez moi.

La régulatrice : qu'est ce qui est préoccupant ? Ce n'est pas une symptomatologie préoccupante

La CPE, la TEPETA : Le fait de pleurer, est ce qu'elle a peur de sa maman ?

Mais, si elle était effrayée (par le non respect du règlement), elle ne disparaîtrait pas dans l'établissement une heure toute seule pour s'isoler.

Elle est interne, quand est ce qu'elle travaille sur son blog ?

L'enseignant de machinisme : je vérifierai les dates de publications

La régulatrice : Ce n'est pas un problème d'avoir un blog, le souci est de savoir quand elle les alimente.

L'enseignant de machinisme : je suis Prof principal d'un autre élève qui posait quelques soucis gênants, j'ai cherché sur son blog, les gens s'identifient beaucoup à travers leur blog, et c'est comme ça que j'ai identifié celui de Marina, avec sa photo, elle a apparemment deux blogs avec commentaires sur les autres blogs. Références à un ou une ami(e) d'enfance, qui compte beaucoup pour elle.

La TEPETA : elle a un ordinateur portable, elle le dépose à la vie scolaire tous les jours.

Elle paraît fragile.

La régulatrice : c'est une jeune qui ne se livre pas

L'enseignante d'économie : avec moi elle n'a pas pleuré

La CPE : une fois je lui ai fait une remarque un après midi, mais sans hausser le ton, tout de suite elle a eu les larmes qui sont montées aux yeux. En fait, elle paraît à bout de nerfs.

La secrétaire : On peut demander à un assistant d'éducation de veiller pour voir si elle dort la nuit ?

L'enseignante de biologie : Elle est peut être insomniaque

L'infirmière : elle ne m'a pas marqué, elle est là, c'est tout, elle vient, elle s'assied puis elle s'en va.

La régulatrice : Elle choisit l'endroit où elle va se taire. Elle est là, elle ne vient pas se plaindre.

La TEPETA : elle se met à l'abri ?

L'infirmière : pourquoi elle vient ? Elle a peut être besoin d'être avec un adulte

La régulatrice : vous le lui avez demandé ?

L'infirmière : Oui à chaque fois, mais elle ne répond pas, elle dit que tout va bien, je vérifierai si elle n'a pas cours quand elle vient.

La régulatrice : comment l'accueillir sans poser trop de questions ? Mais il faut être vigilant, car quand on lui pose une question elle se ferme tout de suite.

L'enseignante d'économie : au niveau scolaire elle est capable, elle a fait une seconde.

La maman nous a dit que le BEPA c'était facile.

La régulatrice : vous connaissez son parcours scolaire ?

La TEPETA : Elle vient d'une seconde générale. La mère a très difficilement vécu l'année dernière : pas de dialogue, en conflit permanent, un fossé s'était creusé entre la mère et la fille, le père était souvent absent, le conflit a été permanent pendant une année. Cette année peu de communication mais moins d'agressivité. Elle est interne, cela peut aider.

La CPE : le père est chef d'entreprise, le mère interprète, ils ne s'imaginent peut être pas que leur fille a des difficultés, le regard des parents sur le lycée professionnel semble être négatif.

L'enseignant de machinisme : sa mère sait que sa fille va souvent sur son blog.

La régulatrice : on voit qu'avec les adultes, c'est difficile, ne pas chercher à savoir, la laisser venir. Ce qui serait intéressant serait qu'elle vous parle de son sommeil. Pourquoi elle va tant à l'infirmierie.

La TEPETA : qu'est ce qu'elle cherche ?

La régulatrice : comment l'accueillir, pourquoi elle vient là, mais en même temps, ne pas refermer les choses.

L'enseignante d'économie : Après une punition écrite, je leur ai demandé d'en reparler, elle a lâché qu'elle ne pensait pas qu'on en reparlerait après. Elle écrit très bien.

La régulatrice : c'est intéressant parce qu'elle a joué le jeu, elle a été surprise que

vous vouliez en reparler avec elle.

Est-elle est bien entourée dans la classe ?

L'enseignant d 'EPS : *plus avant que maintenant, elle paraît plus mûre que les autres*

La régulatrice : *Comment ça se passe à l'internat ?*

La CPE : *Pas d'info particulière sur l'internat, pas de problème, pas de bêtise. Sauf les fois où elle avait disparu dans l'établissement.*

La régulatrice : *bon, on va s'arrêter là, c'est une première observation, elle n'a pas lâché grand chose, ce qui est bien c'est son investissement de l'écrit, c'est une vraie rédaction, la façon dont elle rédige, elle s'exprime bien. Suivre la piste au niveau de l'infirmerie.*



Yan

Yan est un élève de 16 ans inscrit en 1^{ère} année de BEPA au lycée.

Il est élève dans ce lycée pour la 2^{ème} année, ayant fait son année de 3^{ème} ici. Il est interne.

Yan est le plus jeune d'une fratrie de 4 enfants âgés de 19,21 et 24 ans. Ses parents vivent à plus de 250 km du lycée, le père est commerçant (fromagerie) et la mère auxiliaire de vie. Deux activités professionnelles qui, selon eux, leur prennent beaucoup de temps et les empêchent de se déplacer au lycée. Ce qui explique qu'une grande partie des contacts se fait par téléphone ou courriers avec cette famille ; état de fait que l'on peut parfois déplorer. Les parents ne se sont déplacés qu'une ou deux fois en deux années scolaires de leur fils, ils ne sont pas présents aux rencontres parents-professeurs. Toutefois, nos démarches, nos règles et politique d'encadrement et suivi de nos élèves sont toujours très bien perçus par les parents qui sont réceptifs à nos remarques et inquiétudes. Yan rentre chez lui tous les week-end, les trajets se font en train.

Il est arrivé en 3^{ème} à sa demande, après avoir fait lui même les démarches avec le COP (conseiller orientation psychologue) au collège. Il a un niveau scolaire moyen en 4^{ème}. Les appréciations de son bulletin montrent que Yan n'a pas encore trouvé de réelle motivation à ce moment là, et on parle de « capacités non exploitées » de « manque de rigueur et concentration ».

Au regard de son dossier au collège, des problèmes de comportement sont relevés ainsi que des mises en garde : « manque de rigueur et concentration », « Yan ne tient absolument pas compte des remarques qui lui sont adressées », « attitude n'est plus acceptable », « il serait temps que Yan se trouve une réelle motivation », « alterne le bon et le moins bon », « attitude et travail doivent être radicalement changés » en 5^{ème} : « pas de respect du travail, écoute insuffisante, attitude déplorable en classe » « doit canaliser son énergie pour progresser »

Yan est donc interne depuis 2 ans au lycée. Il a été assez vite « repéré » par les équipes pédagogiques en classe de 3^{ème} de par son comportement posant parfois problème en classe. En effet Yan est agité, dissipé

et perturbe le bon déroulement des séances. Il est de ce fait souvent exclu et envoyé chez le CPE. Des « recadrages », rappels et avertissements sont réguliers. Yan, a un très bon niveau scolaire dans cette classe de 3ème. Il comprend vite en classe et termine souvent le travail avant les autres. Cette situation favorise la dissipation et perturbations diverses.

Il n'est pas à l'aise en cours d'EPS, semble « pataud », gêné par un corps trop grand, trop « mou ».

Il parvient à terminer son année pour accéder à l'orientation choisie. Il est admis en classe de 2nde professionnelle dans le secteur forestier.

Cette année scolaire, le cas de Yan sera rapidement évoqué en réunion GAR. En effet le constat est toujours le même par rapport à l'agitation et le besoin de cadrage dont Yan a besoin.

Une présentation est faite en réunion GAR par les 2 CPE sur l'attitude et le suivi déjà mené l'année précédente.

Nous pensions que Yan montrerait une plus grande motivation dans cette filière choisie et que ce serait un moyen de mieux canaliser son énergie.

Or le constat est autre : Yan est toujours agité, il entraîne même les autres dans ses manifestations. Il est perçu comme un élément moteur, dans une classe de niveau et motivation hétérogènes et avec une tendance à l'agitation et au non respect des règles.

Lors du tour de table auquel nous procédons en réunion, animée par une psychologue-clinicienne nous tentons de déterminer qu'est-ce qui, dans le comportement de Yan pose réellement problème au sein de l'institution scolaire : son agitation, le non respect des règles, la provocation, un comportement pas toujours compatible avec la vie de groupe, le besoin de se défouler, l'impossibilité pour les professeurs à faire un cours sans devoir le rappeler à l'ordre. Son évolution dans le lycée, qu'il connaît bien, et son rôle au sein du groupe ne sont pas acceptables. On l'a attribué à une forme d'ennui et/ou d'hyperactivité (reconnue par les parents depuis sa plus petite enfance)

Le plus « troublant » pour les adultes est qu'il est attachant, réceptif, capable de dialoguer et écouter un adulte, et malgré cela son comportement reste désolant.

Plusieurs mesures sont décidées allant de rencontres avec l'élève à un contact avec ses parents.

De plus, nous décidons au sein du GAR que Yan sera suivi plus particulièrement par un binôme, la CPE référente de la classe et une enseignante volontaire, qui

ne connaît pas l'élève mais accepte de le rencontrer régulièrement pour effectuer ce « recadrage. »

Marie, enseignante, qui rencontrera Yan a dès le premier entretien un avis très positif et parle elle aussi d'un élève « attachant ». Il est soucieux d'être reconnu et valorisé pour ce qu'il fait de bien ou lorsqu'il fait des progrès et efforts. Apparaît encore cette différence entre la relation duelle (positive, constructive, basée sur du respect) et l'attitude en groupe.

Pour compléter cet aspect de sa personnalité, l'infirmière du lycée nous rapporte une de ses conversations avec Yan, capable de cerner, sur un sujet sensible toute les facettes d'un problème, causes, conséquences, aspects personnels, psychologiques, sociologiques, etc.

Les remarques, exclusions de cours, perturbations perdurent. Le premier conseil de classe est « catastrophique » dans les appréciations et la responsabilité qui est attribué à Yan dans les problèmes de comportement du groupe-classe.

Il est proposé à Yan un outil (carnet de suivi) destiné à recenser plus concrètement encore ses écarts de conduite, avec chaque enseignant, mais aussi ce qu'il peut faire de positif pour lui ou le groupe. Cet outil est accueilli favorablement par l'élève. Il est utilisé lors des rencontres avec Marie ou la CPE.

D'importants problèmes sont attribués à cette classe : dégradations, chahut en cours ou en travaux pratiques, attitudes irrespectueuses entre élèves et envers enseignants. Yan est presque toujours repéré dans le groupe des « perturbateurs », il reconnaît presque toujours aussi son implication et, comme il dit « assume » ses actes.

Les sanctions (retenues le mercredi après-midi) et avis aux parents permettent en milieu d'année « un mieux » : moins d'exclusions de cours de Yan, moins de remarques à lui faire. Yan sera, sur décision de l'équipe, exclu 3 jours du lycée. Il vit alors cela comme quelque chose de très juste. Ses parents vont à ce moment là le « punir » (interdictions de sorties avec les copains) et Yan dira « ils font ce que j'attendais depuis longtemps.. »

Ces améliorations sont relevées et on le fait savoir à Yan.

Une nouvelle difficulté est alors constatée : chaque fois que l'on valorise Yan, qu'on lui fait une remarque positive, dans les heures qui suivent, ou le soir à l'internat, il est à nouveau très agité, « pénible » et « difficile à gérer ». (comme si, il avait fait ses preuves, s'était tellement contenu, qu'il avait encore plus besoin de se défouler).

Malgré ces constats et évidences sur le fait que le comportement de cet élève ne peut se résoudre à coups de retenues le mercredi après-midi, nous sommes dans une institution scolaire avec des règles de vie collective et devons avoir une réaction cohérente par rapport aux autres élèves. C'est à dire que nous de-

vons, pour Yan aussi, passer par des sanctions graduelles et l'avertir du risque encouru de passage en conseil de discipline, une fois les paliers de retenues, avertissements, exclusions temporaires franchis et sans réelle amélioration. Il est averti que le risque est une exclusion définitive du lycée, et donc obligation de terminer sa formation ailleurs.

L'année se poursuit, nous sommes au mois de février, le comportement de Yan n'évolue pas assez vite pour mettre fin aux sanctions, remarques, et au sentiment d'avoir un « élève ingérable » traduit par les enseignants.

Et à nouveau, Yan se retrouve en situation de perturbateur, ne se concentre pas sur son travail entraînant des remarques négatives. Ses résultats au 2^e trimestre ont chuté.

A ce moment là, nous constatons qu'il ne fait plus compléter son carnet de suivi ..ou seulement par quelques enseignants qui auront des remarques positives à inscrire. Yan sait qu'il ne pourra pas présenter le carnet avec « des A » (évaluation par A, B ou C de certains critères durant les cours) à Marie donc il arrête de l'utiliser.

Vis à vis des autres élèves, et compte tenu de tout ce qui est rapporté aux CPE, il faut prendre une décision. Le GAR poursuit son travail, discute du cas de Yan, tente d'analyser les choses mais il faut aussi donner une réponse au niveau de l'institution.

Un élément important, mais troublant aussi par rapport à notre pratique est l'attitude des parents. Lorsque pour un élève, les faits reprochés deviennent trop importants et que se pose la question de sa place dans l'établissement, la rencontre avec les responsables légaux de l'élève est un « passage obligé », qu'il s'agisse d'un moment de conciliation ou d'une convocation très officielle.

La pratique et les réponses avec les parents de Yan sont tout autres. Lorsque la proviseure adjointe convoque les parents à un « comité de conciliation » (instance du lycée destinée à discuter -en présence de l'élève, ses parents, la directrice et des membres de l'équipe éducative- de la situation et essayer de trouver des solutions de remédiation avant l'étape du conseil de discipline) ceux-ci font savoir, par téléphone, qu'il ne pourront pas se déplacer.

Le papa rappelle, comme à chaque fois, son adhésion totale à nos décisions et au travail entrepris avec son fils, et nous propose d'assister à cette réunion par téléphone ou « visio-conférence ». Pour eux, la distance, les frais engagés, le temps « perdu » au travail, sont trop importants et empêchent ce déplacement. Aucun argument ne peut les faire changer d'avis.

Les parents sont conscients que, si Yan est exclu du lycée, ce sera « une catastrophe » pour lui, mais lui présentent cela comme la conséquence de ses actes, et quelque chose qui ne sera alors pas défendable.

Cette attitude, bien que déstabilisante pour une équipe éducative, ne peut que nous amener à poser des questions : est-ce que les parents sont démissionnaires ? Au contraire sont-ils très respectueux de notre travail et conscients de ne pouvoir aller à l'encontre de décisions que l'on prendrait ? Est-ce un aveu d'impuissance à gérer la scolarité de leur fils ? Est-ce du « laxisme » ? ..Sont-ils gênés d'avoir à s'exposer, à rendre des comptes ? Sont-ils désabusés ou désespérés du cas de leur fils ? ...

Et bien au delà, d'autres questionnements : quel rôle demande-t-on aux parents de jouer ? est-ce par confort, par habitude, par certitude d'une efficacité qu'on demande aux parents d'être présents ?...Pourquoi, nous, sommes gênés par ce type de réponse ?

Et Yan dans tout ça ? souhaite-t-il pas avoir, physiquement, ses parents à ses côtés au lycée lorsqu'il est convoqué par la proviseure adjointe ? qu'est-ce qui est le mieux pour un jeune de 16 ans dans cette situation ?

Lorsqu'on lui demande ce que disent ses parents il répond « comme vous.. » ils le sermonnent, tentent de lui faire comprendre ce qui est bien et mal, ses responsabilités et les conséquences de ses actes.

La proposition du « comité de conciliation » se soldera donc par un entretien téléphonique, dans le bureau de la proviseure adjointe, en présence de Yan, la CPE et le professeur principal. Grâce au haut-parleur, nous aurons une « discussion » avec le papa de Yan.

Auparavant la CPE et adjointe ont demandé, à la fin du conseil de classe, à chaque enseignant, dans un tour de table, de s'exprimer individuellement et de dire si, pour eux, dans leur cours, Yan était encore gérable et avait encore sa place.

Les réponses seront positives pour une grande majorité. Reste 4 enseignants (2 présents, 2 qui ont laissé un mot écrit) pour qui la place de Yan dans la classe pose vraiment problème et qui ne voient pas d'issue.

Ce constat, surprenant, exprime-t-il la réalité ? les enseignants expriment-ils, malgré les difficultés, une volonté de laisser une chance à Yan ? Croient-ils vraiment que son comportement peut changer ? Vit-on comme un échec le fait d'avouer son impuissance à gérer un élève ?

Est-ce que finalement on se serait « acharné » sur Yan : une sanction entraînant une autre, des préjugés entraînant un portrait négatif sur tous les plans ?

Aujourd'hui (mai 09) où en est-on ?

Yan a débuté, en accord avec ses parents, un suivi avec une psychologue. Il la rencontre une fois par semaine (dans la même ville que le lycée). Il raconte parfois à la CPE ce qu'il en retire « je dois trouver tout seul les solutions » « c'est moi qui doit choisir »..

Il est beaucoup moins exclu des cours.

On a l'impression qu'il est plus à l'aise, qu'il accepte ou aime plus son corps. Nous le voyons à sa tenue vestimentaire, à sa démarche.. même si, en cours d'EPS il a encore du mal. Il a surtout des difficultés à accepter un travail physique fractionné, répétitif, qui demande de la rigueur et de la concentration. L'enseignante d'EPS nous dira que pour lui il faut que les choses viennent toutes seules, sans qu'il se « fasse mal » ...et surtout dans les sports collectifs où il lui est demandé de coopérer.

Ce besoin de se défouler existe toujours, il a des remarques sur son attitude lorsqu'il travaille sur le terrain (pratique professionnelle).

Il a été repris parce que son attitude l'a mis dans une situation où on aurait pu l'accuser de « fraude à une partie d'examen » (contrôle continu) : de part son agitation il n'a pas été en mesure de comprendre et donc respecter une consigne.

Des entretiens réguliers vont se poursuivre avec Yan. Le conseil de classe devra donner un avis pour son passage en 2ème année de BEPA.

Dans la classe, 5 ou 6 élèves, non motivés et en difficulté vont se réorienter ; l'ambiance de classe va s'en trouver changée à la rentrée. Nous pensons alors que le comportement de Yan pourra évoluer positivement.

Célia

Célia est une élève de Bepa 1 année dans un lycée rural.

Elle a 17 ans et vient d'arriver au lycée cette année. Ses parents sont séparés et elle vit chez son père avec sa petite soeur. Elle voit sa mère qui habite sur la côte d'azur durant les vacances scolaires.

L'infirmière a évoqué le cas de Célia en réunion GAR fin février 2009, car Célia faisait souvent des malaises et exprimait le besoin de parler de sa mère qui a un problème avec l'alcool : elle culpabilise de ne pas pouvoir l'aider.

Un enseignant fait remarquer que Célia s'occupe beaucoup des autres et qu'elle ne pense pas souvent à elle.

L'infirmière indique que depuis le début de l'année elle a fait de nombreux malaises et que des examens poussés n'ont rien décelé.

Le CPE indique qu'elle a du mal à s'adapter à l'internat et que son père vient régulièrement la récupérer; de ce fait, elle est souvent absente. Par ailleurs, elle réfléchit à son orientation et souhaite devenir demi pensionnaire dans un lycée proche de chez elle, elle veut rentrer à la maison le soir.

Pour le CPE, Célia est une élève qui est attachante.

Une AE a reçu un cahier et une lettre de Célia qui formalisait à l'écrit son mal être.

Lors des vacances de février , Célia est allée chez sa mère et à son retour elle a fait une tentative de suicide en ingurgitant 3 Aspégic.

Suite à cette TS, elle a été hospitalisée et prise en charge par un psychologue.

Nous sommes inquiets en raison de cette TS, mais rassurés qu'elle soit prise en charge psychologiquement. De plus, son père est à l'écoute et disponible au dialogue avec le lycée.

Un enseignant explique que Célia s'est confiée, évoquant le fait qu'elle se cherche sexuellement.

Après les vacances d'avril, nous avons eu une nouvelle réunion du GAR.

Nous avons de nouveau évoqué le cas de Célia, au retour de son hospitalisation.

Nous avons alors mis en place un système avec des enseignants qui passaient

recupérer Célia le matin et la ramenaient chez une amie le soir, cette personne étant sa confidente et son père ayant totale confiance en elle.

Par la suite, son père a découvert que Célia entretenait une relation amoureuse avec cette personne âgée de 45 ans et chez qui elle logeait les soirs de semaine.

Le papa s'est senti trahi par sa fille et sa confidente, il a décidé de ne plus être dans l'écoute, aussi il a souhaité qu'elle redevienne interne.

Célia est tombée alors dans un profond mutisme, et a beaucoup pleuré.

A la maison, **le papa** ne supportant plus le mutisme de sa fille, il lui a donné une claque et l'a mise sous la douche froide toute habillée. **La petite sœur** en a parlé à **son instituteur**, qui a effectué un signalement au **procureur**.

Les pleurs et le mutisme au lycée n'ont duré que 3 jours. En concertation avec le père l'infirmière, la guidance et Célia, il a été décidé une hospitalisation psychiatrique pendant 3 semaines.

Célia souhaite partir l'année prochaine, elle était cette année en 2nde pro et veut faire l'année prochaine une 2nde GT où elle pourra être demi pensionnaire.

Nous sommes sceptiques sur ses chances de réussir dans cette voie, tout en ne doutant pas de ses réelles capacités.



Les monographies – ce qu'en dit le Professeur Raynaud...

30/06/09 - Toulouse

- L'intérêt de ce passage à l'écrit, c'est d'effectuer un retour sur les choses dites ; que ce soit sous forme de verbatim, ou à travers un écrit plus élaboré collectivement a posteriori, ces textes nous font entrer dans le vif du sujet, au cœur du travail d'un GAR.
- Les deux premières lectures montrent des jeunes manifestant de l'opposition, agitation, provocation voire transgression. Pour autant, vraisemblablement pas de pathologie au sens psychiatrique du terme, ce que semblent confirmer leurs évolutions respectives.
- Les deux autres cas sont plus situés selon moi dans la psychopathologie : un de ces deux jeunes est d'ailleurs suivi par un pédopsychiatre à l'extérieur, le malaise / mal être dans l'institution va grandissant ; difficultés de rapport à autrui, au monde, très bien perçues, si bien même que l'établissement fait avec, ce qui pourrait être un premier élément favorisant du GAR.
- Un point qui me semble être récurrent, c'est la question autour du lien : concernant ces jeunes qui titillent, attaquent parfois l'institution ou des individus, pas une monographie qui ne signale pourtant des personnalités attachantes, gentilles, pour qui on a envie de faire quelque chose ; et souvent, la première des démarches est de permettre de laisser du temps.
- On saisit bien dans la retranscription l'intérêt et la richesse de l'échange, d'agrégation de différents points de vue, en d'autres termes l'intérêt du fonctionnement groupal : conjointement aux différentes descriptions de signes, ou symptômes (il est insupportable, complètement en marge, etc), on va toujours (souvent) vers la recherche d'un côté sain « oui, mais... »; il se trouve toujours quelqu'un, membre ou régulateur pour apporter cet élément.
- Un point commun aux quatre cas, c'est l'isolement, la solitude, choisie ou subie. Le GAR apportant un balisage, un étayage, ils s'en saisissent. Ce faisant, les lycées agricoles, à tout le moins ceux qui sont dans le dispositif GAR, donneraient les conditions d'une « maturation », en donnant du temps, en laissant un espace/temps à la fois assez contenant et assez lâche, pour leur permettre d'expérimenter du lien, à leur rythme, parfois cahotique.
- Peu de références (déviances ?) vers le langage médical ou psychiatrique émaillent visiblement les discussions, ce qui m'a interpellé positivement. Cette façon de travailler doit être pour moi conservée ; ce n'est pas votre rôle, le rôle de l'école, et vous semblez parfaitement vous « contenir » de vos observations, analyses, de vos positions dans l'institution, pour que celle-ci soit ou devienne structurante.
- La posture du GAR comme dispositif capable de questionner l'institution est aussi pregnante : sommes nous faits pour accueillir ces jeunes ? que pouvons nous proposer de différent qui ne remet pas en cause l'équilibre global de l'établissement pour donner une place à certains ?
- La question de l'opportunité d'un suivi psychologique à l'extérieur est quasiment à chaque fois posée. Le plus souvent, tout ce temps de suivi du cas au sein du GAR participe du temps de maturation que j'évoquai plus haut, de la mise en place de cette demande de suivi. Vous vous revendiquez, à juste titre, non-professionnels de santé, mais vous êtes des professionnels de l'adolescence, et ce travail mené est un travail important.

Les psychologues et les GAR

Sur la base d'un questionnaire élaboré collectivement par plusieurs membres de GAR de la région, nous avons voulu avoir un retour sur l'expérience de nos psychologues régulateurs. Voici ce que nous ont dit trois d'entre elles sur leur vision des groupes, l'opportunité de l'outil, leur rôle en leur sein...

Cinq questions, trois regards croisés, trois focales sur les GAR.

1 . Vous intervenez au sein d'un Groupe Adultes Relais dans un établissement d'enseignement agricole ; en quoi ce dispositif vous semble-t-il opportun, et quel(s) intérêt(s) y trouvez-vous ?

<< Il me semble très important de pouvoir mener des actions de prévention des troubles de l'adolescence dans les milieux même où ils sont accueillis et de soutenir, former et accompagner les personnes qui s'occupent d'eux.>>

<< Ce dispositif permet de penser l'Ecole autrement, comme une structure vivante, de montrer aux jeunes une autre forme de société moins individualiste, plus solidaire, plus réfléchie. >>

<< Ce groupe offre des éclairages croisés à partir d'observations complémentaires favorisant le repérage et l'analyse d'une situation, et ouvre de nouvelles possibilités d'intervention en interne. L'approche est très singularisée, suivie dans le temps, et autorise un réajustement des interventions en fonction de l'évolution du jeune. Ma lecture de l'intitulé Groupe Adultes Relais est celle-ci :

- *Groupe : plusieurs regards, plusieurs points de vue, plusieurs approches.*
- *Adultes : dissymétrie de positionnement, distinction adulte en fonction professionnelle/jeune en formation, ce qui marque la différenciation nécessaire et structurante pour le jeune qui lui se vit dans un « entre deux » (jeune/adulte)*
- *Relais : cette instance est une interface permettant la rencontre d'un jeune en difficulté avec un ou des adultes, la prise en charge interne ou une orientation extérieure, et enfin un lieu-ressource pour les intervenants de la communauté éducative. >>*

2 . Le dispositif GAR se veut être un outil de repérage précoce des adolescents en difficultés ; de votre point de vue en tant que professionnel de santé, comment situez-vous le GAR au sein de l'institution scolaire, et quels ponts établiriez-vous entre ce dispositif et la question de la détection et de la prise en charge de ces adolescents hors de l'école ?

« Chez les adolescents en difficulté, beaucoup montrent plus qu'ils ne disent ; aussi, l'attention et la vigilance des adultes est d'autant plus précieuse pour un repérage précoce. Ce dispositif permet de faciliter le positionnement des adultes, qu'ils s'autorisent à donner une suite. Ainsi il est primordial que le GAR reste dans une proximité avec le reste de la communauté éducative, et évite l'écueil d'être perçu comme une instance inaccessible. La nécessité de confidentialité des situations abordées peut favoriser un sentiment d'exclusion des non-participants ; l'intégration du GAR dans le projet d'établissement est un pré-requis indispensable pour assurer son officialisation et sa pérennité. Après le temps de repérage, l'étude et/ou l'essai de premières pistes en interne, le GAR peut mener à une tentative de prise en charge extérieure, parfois après un temps d'accompagnement assez long »

« L'établissement n'est évidemment pas un lieu de soin, mais la question du lien avec les institutions extérieures est essentielle à développer. »

« Je penserais quant à moi le GAR comme un outil de repérage bien sûr, mais également comme un outil d'information, de prévention, d'éducation, d'échange, de mise en confiance, d'orientation, de guidage... un lieu de rencontre, de soutien, d'écoute ; d'accueil bienveillant, de réflexion aussi, ouvert vers l'extérieur, capable de travailler en réseau avec les partenaires de la santé, du social ou du médico-social, de la formation et de l'orientation. »

3 . Régulation, supervision : la question de votre rôle dans le GAR fluctue entre ces deux approches. Comment abordez-vous ces deux points de votre statut, entre le régulateur qui pondère, recentre, oriente éventuellement les débats, et le superviseur qui, lui, aborde plus l'aspect de l'analyse de nos pratiques d'éducateurs ?

« Je crois que la pratique doit s'adapter à la demande du groupe, à sa dynamique et à ses limites, et pouvoir osciller librement entre régulation, plus directive, analyse des pratiques, plus théorico-pratique, et supervision parfois, qui vise plus à interroger les positionnements personnels et demande une confiance certaine dans le groupe.

Pour moi, la supervision est un dispositif qui permet de faire circuler la parole librement ; la parole pour essayer de « nous dire », ou de « dire l'Autre ». un des dénominateurs communs doit être de pousser la question, de la questionner, de la laisser ouverte. TREMINTIN écrit dans le dernier numéro de la revue « LIEN SOCIAL »

« Quand un professionnel est confronté à une situation donnée il lui faut à la fois se référer à ses repères théoriques et méthodologiques et à la fois savoir s'en détacher, s'inspirer de ce qu'il sait des mécanismes du fonctionnement psychique humain et se laisser aller au risque d'une rencontre qui ne peut qu'être unique, s'appuyer sur les représentations qu'il a de ce qu'il observe et comprend de la situation tout en prenant garde de ne pas s'y laisser enfermer.

C'est cette indétermination, cette insécurité dans la relation à l'autre et cette impossibilité à maîtriser ni le cours, ni les résultats de la relation qui fait la richesse de nos professions. Quels qu'ils soient, aucun protocole, ni aucun modèle reproductible, aucun programme généralisable ni aucune projection ne peuvent prévoir la complexité des processus qui se mettent en œuvre. En tentant de les y enfermer, on risque surtout de réduire l'ampleur et la profondeur de la relation qui s'engage. »

« C'est notre extériorité à l'institution qui permet cette fonction de supervision ; elle-même interroge naturellement les pratiques éducatives de chacun, le cas échéant grâce à un éclairage clinique, sans qu'il s'agisse pour autant de poser un diagnostic, mais d'amener des éléments de questionnement, de repérage et de compréhension.

La régulation est particulièrement importante dans un groupe qui se retrouve pour ce travail spécifique certes en lien avec la pratique professionnelle mais nécessitant que chacun se décale de sa fonction ; mon rôle est de favoriser l'expression de chacun ; d'aider à dépasser les rapports complexes pouvant exister entre les participants. La régulation doit permettre d'établir un climat de confiance réciproque où on peut s'exprimer sans crainte de jugement. »

4 . De votre position de psychologue clinicien(ne), de quelle manière, si c'est le cas, le fonctionnement du GAR vous éclaire sur les questions de la vie des adolescents dans l'école, et, partant, de la manière dont les adultes d'un établissement scolaire vivent eux les problématiques de ces jeunes ?

<< Pour vous comme pour nous, le chemin se fait en marchant, à travers des tâtonnements incertains ; des professionnels capables de questionner leurs pratiques au sein de l'établissement, c'est central pour la question de l'éthique.

<< Mon intervention auprès du GAR enrichit véritablement ma pratique. En effet je reçois des jeunes en thérapie avec des difficultés qu'ils rencontrent au niveau de leur scolarité par rapport au savoir, aux liens difficiles avec les enseignants, au manque de motivation, de projets... entendre le point de vue d'adultes qui travaillent dans un établissement scolaire me permet de recueillir d'autres angles de vue, d'autres éclairages dans ma connaissance du contexte scolaire.

<< Le GAR est une fenêtre qui permet d'avoir un regard à la fois sur la vie des adolescents hors de leur famille et dans l'école, et sur le vécu des professionnels de l'éducation, leurs difficultés, ce qui est peu habituel et donc précieux. Il m'apparaît également qu'est abordée à chaque exposé d'un cas la question primordiale du rôle et du positionnement des éducateurs et au-delà, du rôle de l'école au sens large qui est de transmettre pas seulement du savoir, mais aussi ce qui est au fondement même de la relation humaine.

5 . Eclairé(e) pas votre expérience actuelle dans ce dispositif, quelles nouvelles directions souhaiteriez-vous voir explorées par les GAR, ou quel autre type d'outil vous semblerait-il fructueux de mettre en place ?

<< Tout ce qui peut favoriser l'expression du jeune, en particulier pour qu'il puisse aborder ses difficultés avec des adultes à même de les prendre en compte, de l'écouter et de l'aider, est souhaitable. Le GAR est un dispositif collectif intéressant à ce niveau mais il ne faut pas négliger les lieux d'accueil individuels et en faciliter l'accès. >>

<< La mise en place d'un lieu, espace tangible, reconnu et accueillant auquel les élèves pourraient s'associer, participer à cette politique d'aide et de soutien pour un meilleur épanouissement, équilibre, adaptation et intégration. >>

<< Le travail de lien avec le réseau du soin en général serait intéressant à développer. Mais le GAR doit à mon avis garder sa spécificité de dispositif à la frontière de l'éducatif et du soin, au sein de l'institution scolaire. >>

Bibliographie

Adolescence

- « *Qu'est-ce que l'adolescence ?* » Ouvrage coordonné par Véronique Bedin, Sciences Humaines, 2009.
- Avec les contributions de : A. Braconnier, N. Catheline, D. Coum, M. Dagnaud, I. Danic, D. Favre, M. Fize, H. Glevarec, P. Huerre, A. Iteanu, P. Jeamment, H. Lagrange, P. Lardellier, D. Le Breton, D. Marcelli, L. Mucchielli, E. Rallo-Ditche.
- Alvin P. et Marcelli D, *Médecine de l'adolescent*, Masson, 2005.
- Anatrella Tony, *Interminables adolescences*, Cerf-Cujas, 1988.
- Anatrella Tony, *Entre adultes et adolescents*, Cerf, 1995.
- Anatrella Tony, *Adolescences au fil des jours. Chronique des paroles et des maux des adolescents*, Cerf, 2002.
- Athéa N. et Couder O, *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*, CRIPS, 2006.
- Birraux Annie, *L'adolescent face à son corps*, Bayard, Paris, 1994.
- Birraux Annie, *Parce qu'il faut bien quitter l'enfance*, de La Martinière, 2002.
- Bochereau D. et Jeamment P, *La souffrance des adolescents. Quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*, La Découverte, 2007.
- Braconnier Alain, *Le guide de l'adolescent*, Odile Jacob, 1999
- Braconnier A., Marcelli D, *L'adolescence aux mille visages*, Odile Jacob, 1998
- Braconnier A. et Jeamment .P, *Adolescences, repères pour les parents et les professionnels*, La découverte, 2004.
- Dr Campbell Ross, *L'adolescent, le défi de l'amour inconditionnel*, Orion, 1985.
- Coslin, *Les conduites à risques à l'adolescence*, A. Colin, 2003.
- Dolto Françoise, *La cause des adolescents*, Laffont, 1988. Essentiel !!!
- Dolto Françoise, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, 1989.
- Fize Michel, *Adolescence en crise ? Vers le droit à la reconnaissance sociale*, Hachette éducation, 1998.
- Fize Michel, *Les adolescents. Idées reçues*, Cavalier Bleu, 2009
- Jeamment Philippe, *Anorexie, boulimie : les paradoxes de l'adolescence*, Hachette Littératures, 2004.
- Jeamment Philippe, *Pour nos ados, soyons adultes*, Odile Jacob, 2008.
- Ladame Françoise, *Les éternels adolescents. Comment devenir adulte ?*, Odile Jacob
- Le Breton David, *Les conduites à risques*, PUF, 2002.
- Le Breton David, *En souffrance, adolescence et entrée dans la vie*, Métailié, 2007
- Marcelli Daniel, *Adolescence et psychopathologie*, 1999. Nouvelle édition, Masson, 2008.

Philibert Christian, Wiel Patrick, *Accompagner l'adolescence, du projet de l'élève au projet de vie*. Chronique sociale, 1995.

Rufo Marcel ; Choquet Marie, *Regards croisés sur l'adolescence, son évolution, sa diversité*, Anne Carrière, 2007.

Rufo Marcel, *La vie en désordre. Voyage en adolescence*, Anne Carrière, 2007.

Les adolescents et la drogue

- Anatrella Tony, *Non à la société dépressive*, Flammarion, 1993.
- Angel Pierre et Sylvie, *Familles et toxicomanies*, E. Universitaires, 1989.
- Bergeret Jean, *Toxicomanie et personnalité, Que sais-je ?*, n° 1941, 1982.
- Bergeret Jean, *Le psychanalyste à l'écoute du toxicomane*, Dunod, 1981.
- Bergeret Jean, *Les toxicomanes parmi les autres*, Odile Jacob, 1990.
- Chabrol Henri, *Les toxicomanies de l'adolescent, Que sais-je ?*, n° 2700.
- Olivenstein Claude, *Destin du toxicomane*, Fayard, 1983.
- Olivenstein Claude, *La drogue et écrits sur la toxicomanie*, Gallimard, 1978.
- Gervais Yves, *Pour une prévention des toxicomanies chez les adolescents*, A. Colin, 2003.
- Drogues : savoir plus, risquer moins. Drogues et dépendances. Ce qu'il faut savoir*. Mildt , 2000
- Huerre P. et Marty F, *Cannabis et adolescence. Des liaisons dangereuses*, Albin Michel, 2004.
- Huerre P. et Marty F, *Alcool et adolescence, jeunes en quête d'ivresse*, Albin Michel, 2007.
- Pr Parquet P, *Pour une politique de prévention en matière de comportements de consommation des substances psychoactives*, Editions du CFES, 1998.

Les adolescents et le suicide

- Alvin Patrick, *L'envie de mourir, l'envie de vivre. Un autre regards sur les adolescents suicidants*, Doin, 2009
- Chabrol Henri, *La dépression de l'adolescent, Que sais-je ?*, n° 2437.
- Dr Haïm André, *Les suicides d'adolescents*, Paris, 1969
- Ladame, Ottino, Pawlak, Masson , *Adolescence et suicide*, 1996.
- Marcelli D., Mezange F, *Les accidents à répétition chez l'adolescent, Traits anxieux, dépressifs et conduites de risque associés*, 1998.
- Pommereau Xavier, *L'adolescent suicidaire*, Dunod. 2005
- Quelles préventions du suicide ?*, Cahiers Pédagogiques, n° 342, Juillet-août 1999.
- La crise suicidaire : reconnaître et prendre en charge*. Conférence de consensus des 19 et 20 octobre 2000. Fédération française de psychiatrie, ANAES, Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, 2000.

Vidéo

Paroles d'ado (2000) VHS Secam, 30mn

Avoir 17 ans (2002) VHS Secam, 30mn

Contact Eric Bitoun, Skopia Films, 21 rue de Fécamp, 75012 Paris

BD

Le passage : les conduites à risque des adolescents. Marcel Rufo, 2006

Groupes adultes relais

Anzieu Didier, *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 1970.

Cardinet Annie, *Ecole et médiation*, Erès, 2000.

Cros Françoise, *Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre*, Education permanente, n 87, 1978.

Maccio Charles, *Animation de groupes*, Chronique sociale, 1990.

Breton Denis, Jouvenet Louis-Pierre, Lasserre Henri, Meaudre Danièle, *L'intervention conseil et l'autonomie de l'établissement scolaire*, L'harmattan, 1998.

Despaux, *La mise en place d'un groupe adultes Relais*, Mémoire professionnel, ENESAD, DIJON

Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1992.

Joyeux Yannick, *L'éducation face à la violence*, ESF, 1996.

Meirieu Philippe, *Repères pour un monde sans repères*, Desclee de Brouwer, 2002.

Nimier Jacques, *La formation psychologique des enseignants*, ESF, 1998.

Winkin Yves, *La nouvelle communication*, Le seuil, 1990.

Sites internet ressources

ADOC (réseau de médecins) : outil « un ado peut en cacher un autre »
www.medecin-ado.org

AFDAS-TCA : Association Française pour le Développement des Approches Spécialisées des Troubles du Comportement Alimentaire
www.anorexieboulimie-afdas.fr/

ANCIC : Association Nationale des Centres d'Interruption de grossesse et de contraception
<http://www.ancic.asso.fr/>

ANPAA (alcool - addictions)
www.anpaa.asso.fr

CIDJ : réseau information jeunesse
<http://www.cidj.com/>

CIRDD : Centres d'Information Régionaux sur les Drogues et les Dépendances
www.toxibase.org/

CNML : Conseil National des Missions Locales
<http://www.cnml.gouv.fr/>

Consultations de tabacologie
www.oft-asso.fr/

CRIPS : Centres Régionaux d'Information et de Prévention du Sida
<http://www.lecrips.net/>

DERPAD : Dispositif Expert Régional Pour Adolescents en Difficulté
www.derpap.com/

ADALIS : Addictions Drogues Alcool Info Service
www.drogues-info-service.fr/

Familles Rurales
www.famillesrurales.org/

FESJ : Fédération des espaces santé jeunes
www.fesj.org/

FSJ : Fil Santé Jeunes
www.filsantejeunes.com/

FNEPE : Fédération des Ecoles des Parents et des Educateurs
www.ecoledesparents.org/

FNES : Fédération Nationale des comités d'Education pour la Santé
www.fnes.fr/

INPES : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé
www.inpes.sante.fr/

JVE : Jeunes Violences Ecoute 0 800 20 22 23
www.jeunesviolencesecoute.fr

MDA : Maisons des adolescents
www.sante-sports.gouv.fr/dossiers/sante/maisons-adolescents/maisons-adolescents.html

MFPP : Mouvement Français pour le Planning Familial

www.planning-familial.org/

MILDT : Mission Interministérielle de Lutte contre la Drogue et la Toxicomanie

www.drogues.gouv.fr/

PJARF : Points Jeunes Association Recherche Formation

www.points-jeunes-assoc.com/

RESEDA

www.chlorofil.fr/vie-scolaire/reseaux-et-partenaires/reseda.html

SFSA : Société Française pour la Santé de l'Adolescent

www.sfsante-ado.org/fr

SIS : Sida Info Service o 800 840 800

www.sida-info-service.org/

SNATED : Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance en Danger / 119

www.allo119.gouv.fr/

UNCLLAJ : Union Nationale des Comités Locaux pour le Logement Autonome des Jeunes

www.unclaj.org/

UNHAJ : Union Nationale pour l'Habitat des Jeunes

www.unhaj.org/

UNPS : Union nationale de prévention du suicide / Infosuicide

w4-web143.nordnet.fr/

Crise suicidaire - Recommandations (Version courte) :

www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/suicicourt.pdf,

Document réalisé par le centre de documentation de Graphiti-CIRDD Midi-Pyrénées
- Février 2008 10

Crise suicidaire - Recommandations (Version longue) :

<http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/suicilong.pdf>

Ont participé à la réalisation de ce document :

AUMASSON Dominique Inspectrice
DELAMARE Catherine Fil Santé Jeunes
FIDELLE-GAY Xavier SRFD Midi Pyrénées
GOUDIER Pascal CPE Tarbes
LABREGERE Roland Agrosup Dijon
LEQUANG Eve Chargée de mission DGER
MANFE Christine Agrosup Dijon
MAZARD Gilles Animateur RESEDA
PAILHAREY Claire Chargée de mission santé-Animatrice RESEDA

Ainsi que les participants des GAR qui ont accordé leur écoute et beaucoup de leur temps pour retranscrire les monographies.

