

L'enfant en difficulté à l'école, quelles sont les aides possibles ?¹

Jeannine Duval-Héraudet

1. Dans un premier temps, je situerai le contexte historique de la création de structures de prévention dans l'école.
2. Dans un deuxième point, je présenterai les réseaux d'aides spécialisées (RASED) et le processus d'analyse d'une demande d'aide.
3. Dans un troisième point, j'interrogerai les critères qui conduisent à proposer à l'enfant une aide plutôt qu'une autre et les spécificités de ces aides qui relèvent de la prévention secondaire.
4. Je rapporterai ensuite un exemple clinique. J'ai une expérience de rééducatrice, aussi je développerai davantage en quoi consiste une aide rééducative à l'école, à partir de la restitution de moments clés du parcours rééducatif d'une petite fille, que j'ai nommé Angélique².

1. Le contexte historique. L'institution de structures de prévention dans l'école

Les classes de perfectionnement, supprimées définitivement en 2002, avaient été créées en 1909 afin de scolariser les enfants estimés non scolarisables dans l'école ordinaire. Les élèves y étaient orientés en fonction de leur Quotient d'intelligence, ou QI qui les catégorisait comme « arriérés », dits encore « arriérés d'école ».

Dans les années 1963-1977, en lien avec la poussée démographique, un public scolaire de plus en plus hétérogène et les exigences croissantes de la société industrielle, l'école connaît une politique intensive de ségrégation et d'exclusion. Les élèves qui ne sont pas « conformes », ceux dont le comportement est considéré comme déviant ou dérangement, ceux dont les acquis ne sont pas dans les normes, sont orientés vers des filières quasiment étanches au sein même de l'école (classes de perfectionnement, classes de transition, classes pratiques, CPPN, etc.) ou vers les structures extérieures au système scolaire qui voient leur nombre et leur recrutement augmenter. Depuis l'échelle métrique de l'intelligence élaborée par Binet et Simon en 1905, les tests se sont multipliés. Ce sont les outils de mesure de l'écart des élèves à la norme scolaire et les instruments de cette sélection-ségrégation des élèves à l'intérieur du système ou de leur exclusion vers des établissements spécialisés.

En 1970, accusée de toutes parts, comme le montrent par exemple les travaux des

¹ Ce texte a comme origines une intervention le 16 janvier 2003 auprès de travailleurs sociaux, à l'ESSSE (Ecole Santé Service Social du Sud-Est), et d'une autre intervention auprès des Médiateurs d'aide spécialisée à la personne, le mercredi 4 juin 2003 à l'IFM Eurécole, Paris V Sorbonne.

² Cette intervention est publiée sur ce site sous le titre : « Jeu de vie, jeu de mort, de petits mythes en petits mythes, Angélique devient une élève ».

sociologues comme Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, l'école met l'accent sur la prévention des difficultés et des inadaptations scolaires, et institue les classes d'adaptation et les GAPP (Groupes d'aide psychopédagogique). Dans la même mouvance, deux lois, en 1975, signent une volonté radicale de changement. Ce sont la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, et la loi qui institue le collège unique, dite « Loi Haby ».

La difficulté est inhérente à l'apprentissage. En 1989, la Loi d'Orientation sur l'Education rappelle aux enseignants qu'il leur appartient de mettre en œuvre les conditions optimums pour la réussite de tous les élèves et de leur apporter l'aide indispensable dès l'apparition des premières difficultés. Il est du ressort de l'enseignant de la classe de proposer à tous ses élèves une organisation pédagogique différenciée, des méthodes, des approches suffisamment variées des apprentissages, des apports complémentaires si nécessaire, qui permettront au plus grand nombre d'apprendre et de s'intégrer dans la culture scolaire. Au niveau de l'école, l'organisation du cursus scolaire en cycles devrait apporter la souplesse nécessaire à cette tâche que nous pouvons qualifier de prévention primaire, puisqu'elle s'adresse à tous les élèves. Le soutien scolaire réalisé par l'enseignant constitue une réponse précieuse et adaptée à la difficulté que peut rencontrer tout élève au cours de ses apprentissages.

Lorsque cependant les difficultés de l'élève semblent dépasser les limites de ses compétences, que ces difficultés concernent les apprentissages ou le comportement, l'enseignant est invité à faire appel aux structures d'aides spécialisées qui existent – ou devraient exister – dans toute école maternelle et primaire. En 1990, les GAPP sont remplacés par les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

Ce changement de structure des GAPP en RASED correspond, pour les théoriciens et pour les praticiens, à une manière radicalement différente d'appréhender les difficultés scolaires des enfants et d'y répondre. On substitue à un regard défectologique sur les difficultés de l'enfant, une recherche de compréhension plus globale de la situation de cet enfant dans ses différents contextes. On remplace des réponses de l'ordre de la réparation, des dysfonctionnements ou du comblement des manques, par des réponses qui prennent en compte les besoins de cet enfant et le sens de ses éventuels symptômes.

2. Le RASED et la demande d'aide

Le RASED est une équipe constituée au minimum :

- D'un psychologue scolaire.
- D'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique, dit encore « maître d'adaptation » ou, souvent, par un abus de langage, maître « E », du nom de l'option de l'examen spécialisé qui sanctionne sa formation spécifique.
- D'un rééducateur.

La prévention primaire relève des maîtres des classes, mais aussi des parents, et le réseau y est impliqué.

On parle de prévention secondaire dès qu'une demande d'aide est formulée pour un

enfant, y compris si cette demande ne débouche pas systématiquement sur une aide apportée directement à cet enfant.

C'est la plupart du temps l'enseignant de la classe qui exprime les difficultés qu'il éprouve face à l'un de ses élèves. Alerté par les difficultés scolaires persistantes de ce dernier, par certains signes comportementaux dérangeants ou inquiétants qui l'empêchent de faire pleinement son métier d'enseignant avec cet élève, le maître en parle au réseau, sous une forme orale, informelle, ou d'emblée sous une forme écrite nommée « demande d'aide au RASED ». Selon la nature de la difficulté mise en avant lors de la première demande, c'est une personne du réseau ou une autre qui assumera la poursuite de l'analyse de cette demande, en lien avec l'équipe du réseau qui assure alors pour elle un espace de distanciation nécessaire.

Tout un travail délicat et fondamental de recherche de compréhension des différentes logiques en jeu est entrepris. Il s'agit de tenter de clarifier :

- La perception, par l'enseignant, des difficultés de l'enfant, ses représentations de cet élève, les hypothèses explicatives qu'il a déjà formulées à propos de ces difficultés.
- Ce qu'il en est de la difficulté de l'enseignant lui-même en tant qu'il est porteur de la demande pour un autre, un de ses élèves, qui, la plupart du temps, ne demande rien.
- Ce qu'il en est de la relation enseignant-enfant, de la relation enseignant-parents.
- Ce qu'il en est des « zones de réussite » de l'enfant, souvent occultées du fait des difficultés qui ont un effet de halo pour l'enseignant.
- Les attentes de l'enseignant vis-à-vis du réseau ou vis-à-vis d'une aide en général.

L'enseignant se trouve quelquefois englué dans la difficulté de l'élève. Il se considère parfois comme seul responsable et se sent coupable de cet échec. Il a parfois besoin d'être aidé à voir plus clairement la situation dans sa globalité et à prendre quelque distance avec cette situation, sans pour autant s'en désengager, au contraire.

Voici par exemple ce que dit l'enseignante de CE1 à propos de Bertrand : « Je ne sais plus comment faire. J'ai tout essayé. Il n'accroche pas avec moi. Je n'arrive pas à trouver les mots qui conviennent. Il se bloque dès que je tente de lui expliquer quelque chose ou à la moindre remarque de ma part. Je n'en peux plus, il m'épuise. » Cette situation, on le conçoit aisément, ne peut qu'être préjudiciable au maître, à l'enfant, à leur relation, aux apprentissages, mais aussi à l'ambiance de travail dans la classe.

Lorsqu'il est préoccupé, le sujet voit entamées ses capacités créatives. Ceci est valable autant pour l'adulte que pour l'enfant. Il est proposé à l'enseignant de parler de ses difficultés à un tiers. Pouvoir, pour l'enseignant, adresser sa parole à une personne formée à l'écoute, pouvoir parler de sa difficulté entre professionnels dans une mise au travail ayant pour objet la résolution d'une situation difficile, peuvent suffire à débloquent une situation. Dépasant le registre de la plainte, prenant quelque distance avec ses réactions affectives et émotionnelles, l'enseignant entre dans une nouvelle dynamique. Alors que sa pensée semblait butter sur des impasses, cette rencontre peut lui permettre de trouver lui-même de nouvelles réponses, y compris

didactiques, d'autres manières de faire, d'autres manières d'être, d'autres positionnements, pour aider cet élève. Une aide spécialisée en direction de l'élève peut ne plus s'imposer, pour l'instant du moins. On pourrait dire qu'il s'agit *d'aider le maître pour qu'il aide l'élève*.

Ce sont parfois les parents qui formulent directement une demande d'aide. Il arrive même que certains enfants interpellent une personne du réseau, présente dans l'école. La rencontre avec les parents s'impose. Elle s'impose également lorsque, à la suite de la rencontre avec l'enseignant, on a posé l'hypothèse de la nécessité d'une aide pour l'enfant. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui est chargé de faire le lien avec la famille, en invitant les parents à rencontrer une des personnes du réseau.

Les parents sont toujours blessés, atteints par la difficulté de leur enfant. Le regard social de l'école, en signalant des difficultés, en faisant appel à une aide autre que celle de la classe, leur renvoie une image non-conforme à celle de l'enfant idéal à laquelle ils ont parfois du mal à renoncer. Lorsque la relation parents/école, parents/enseignant est difficile, la situation ressemble souvent à une impasse. Les parents portent quelquefois le souvenir de défaites douloureuses dans leurs rapports avec l'école car ils y ont connu l'échec, ou bien c'est un monde qu'ils connaissent mal, voire ignorent, qui peut leur faire peur, les inquiète, les angoisse. Dans tous ces cas, ils le tiennent à distance, dans une attitude revendicatrice ou méfiante.

Entre le réseau et les parents il s'agit bien, d'entrée de jeu, d'une mise au travail entre partenaires éducatifs, même si ce partenariat se résume à une ou deux rencontres. Il s'agit de s'engager dans un processus de collaboration centré sur une situation qui pose problème. Parler de la situation à la maison, de ce que les parents vivent avec l'enfant, de leurs représentations de l'école, de leurs relations parfois conflictuelles avec celle-ci, chercher à comprendre ensemble ce qui se passe pour l'enfant, réfléchir ensemble à la satisfaction ou la non satisfaction actuelle des besoins fondamentaux qui permettent à cet enfant de grandir, de se construire, d'apprendre à l'école, permet souvent aux parents de dédramatiser et de relativiser des situations. Il devient possible d'envisager des positions éducatives qui relèvent de leur fonction de parents, de s'interroger sur ce qu'eux-mêmes sont prêts à faire, en fonction de ce qu'ils veulent bien faire mais aussi de ce qu'ils peuvent faire, en tenant compte de leurs conditions familiales spécifiques et du point où ils en sont.

Rencontrer les parents, contribuer à recréer des liens famille/école si nécessaire en incitant les parents à rencontrer l'enseignant, est une tâche très importante dans le devenir d'une aide à l'enfant si celle-ci doit se mettre en place. C'est parfois suffisant pour qu'une situation se débloque. Comment, lorsqu'on est enfant, investir un domaine que les personnes qui comptent le plus pour lui, rejettent ou dédaignent ? Comment articuler vie privée familiale et vie sociale scolaire lorsque les parents refusent ce lien ou s'en désintéressent ? Comment s'inscrire avec plaisir dans la collectivité scolaire lorsque maman est si triste de quitter son petit ? Comment investir affectivement la relation avec la maîtresse, ce mouvement étant partie intégrante du désir d'apprendre, lorsque l'on ne s'y sent pas autorisé, lorsque maman se met en position de rivalité avec cette étrangère ? Certains démarrages ou redémarrages de l'enfant surprennent tous les partenaires éducatifs, parents, enseignants généralistes ou spécialisés, lorsqu'ils se produisent après une ou deux rencontres. Comment les expliquer ? On peut faire l'hypothèse que l'enfant, encouragé par la venue de ses parents à l'école pour une rencontre avec le

rééducateur, pour une rencontre avec l'enseignant, se sente aimé, digne que l'on s'intéresse à lui, capable de faire se déplacer ses parents dans un monde pour lequel auparavant ils ne manifestaient pas d'intérêt ou pire, qu'ils rejetaient. Il s'agit donc bien pour le réseau, dans tout ce travail de collaboration et d'accompagnement, *d'aider les parents pour qu'ils aident leur enfant.*

Lorsque ces entretiens semblent devoir déboucher sur une aide à l'enfant, ils sont une étape indispensable de l'analyse de la situation globale de cet enfant, dans ses dimensions affectives, sociales, relationnelles et cognitives, dans ses différents contextes de vie, à l'école et dans sa famille (avec ses parents, sa fratrie...). Des rencontres complémentaires peuvent s'imposer avec différents partenaires éducatifs et sociaux concernés par l'enfant et sa famille. La question se pose alors de la nature de l'aide dont a besoin cet élève. Cette aide peut-elle être proposée dans le cadre de l'école ou doit-on conseiller aux parents d'entreprendre une démarche en vue de soins ou éventuellement d'un suivi familial à l'extérieur du lieu scolaire ? Si l'on opte pour une aide dans l'école, quelle est celle qui peut apparaître comme la plus pertinente ? Il s'agit de tenter de comprendre ce qu'il en est des difficultés de l'enfant, d'appréhender la nature du problème, mais il s'agit également d'estimer sur quelles ressources on pourra prendre appui afin que cet enfant tire tout le bénéfice possible de cette aide.

Si on ne doit pas perdre de vue que la pose d'une indication d'aide est toujours une hypothèse, et qu'elle ressort, quoi que l'on fasse, de l'appréciation subjective de la situation, un véritable travail en partenariat et collaboration doit être institué afin de garantir au mieux la pertinence et la cohérence de ce qui est proposé.

Les aides apportées dans l'école aux élèves en difficulté s'inscrivent dans des actions de prévention secondaire, c'est-à-dire qu'elles interviennent quand la difficulté de l'enfant est avérée mais visent à éviter une aggravation ou un enkystement de cette difficulté.

3. A qui s'adresse l'aide pédagogique spécialisée et que propose-t-elle ?

« Thomas, élève au CE1, éprouve des difficultés en lecture. Il pleure très souvent quand il n'a pas compris », dit son enseignante. « Il paraît surtout manquer de confiance en lui. En mathématiques, c'est bon », ajoute-t-elle.

L'enseignant de Jérémie déclare : « Il a toujours peur de mal faire et manque de confiance en lui. Il tremble souvent lorsque je lui demande une explication. Il lit mal, « anone », et pourtant, il fait de gros efforts ».

Ces enfants éprouvent des difficultés dans les apprentissages et vis-à-vis des objets d'apprentissage, mais ils ne refusent pas ceux-ci. Leurs efforts sont vains. Le découragement, la perte de la confiance en soi, de l'estime de soi, de la conviction dans leurs capacités à réussir, ne sont pas loin. L'attente de ces enfants peut être grande, comme leur désir d'être aidés. On peut penser qu'une aide pédagogique spécialisée peut être appropriée pour les aider à dépasser leurs difficultés.

Le maître d'adaptation intervient le plus souvent en regroupement d'adaptation, et au

sein même des classes du cycle ordinaire¹. Il propose des projets d'aide personnalisée aux élèves en difficulté ou des actions de prévention primaire. Ses actions vis-à-vis des élèves en difficulté visent à offrir à ceux-ci des conditions d'apprentissage qui leur permettent de s'approprier le savoir qui leur est transmis dans leur classe d'origine. L'aide pédagogique spécialisée est un soutien au désir d'apprendre, pour des élèves qui ne sont pas dans un refus (conscient ou inconscient) de cet investissement. Elle vise à les aider à retrouver du sens aux apprentissages et à développer chez eux des attitudes « d'apprenant ».

Si Thomas semble ne pas comprendre ce qu'il lit, s'il manque de confiance en lui, et s'effondre en pleurs devant la difficulté, si Jérôme, malgré ses efforts, craint d'être interrogé par peur de l'erreur, ce n'est pas forcément en leur proposant de nouvelles fiches en regroupement d'adaptation, même avec des supports plus attrayants et un accompagnement renforcé, que l'on répondra le mieux à leurs besoins. Ce n'est pas non plus en multipliant les évaluations diagnostiques en lecture, que l'on sera le mieux en mesure d'analyser la nature de leurs difficultés.

Seule une analyse rigoureuse portant sur *l'ensemble des processus mis en œuvre par l'élève devant une tâche* permet de quitter la logique du soutien scolaire pour accéder à celle de l'aide pédagogique spécialisée.

Guy Giroud écrit : « Faute de comprendre la difficulté rencontrée par chaque élève, on est conduit à administrer des *remédiations* en aveugle, en misant sur la répétition, le conseil méthodologique, le renforcement (récompense/sanction). L'élève et l'enseignant ont donc tous deux besoins de réaliser un vrai diagnostic pour pouvoir ensuite réorienter leurs actions respectives : l'un pour apprendre, l'autre pour aider. Il leur faut pour cela accéder à des informations portant non sur la production de l'élève mais sur le processus par lequel il l'a réalisé². »

L'aide pédagogique spécialisée dite « E », vise alors moins l'amélioration quantitative des résultats scolaires, que la prise de conscience des situations et de son propre fonctionnement par l'élève, puis le rétablissement d'un processus d'apprentissage.

Le maître spécialisé n'enseigne pas mais il propose des situations d'apprentissage. Il pense ces situations de façon à ce qu'elles puissent favoriser l'expérience de la réussite. Les principales stratégies utilisées sont le dialogue pédagogique avec l'élève au sein d'un petit groupe, tout ce qui peut faciliter les interactions entre pairs, tout ce qui permet la confrontation socio-cognitive autour d'une tâche, la coopération, l'étaillage réciproque.

L'existence d'une collaboration effective entre les maîtres du cycle ordinaire et le maître d'adaptation est la condition primordiale de l'efficacité de l'aide pédagogique spécialisée.

On constate pourtant que, d'emblée, le tableau clinique de la situation globale de certains enfants semble interroger un éventuel « au-delà » pédagogique. Pour certains élèves en effet, une réponse pédagogique, même spécialisée, centrée sur les apprentissages, ne semble pas appropriée, du moins dans un premier temps.

¹ Cette partie s'inspire d'un article écrit pour *envie d'école* par Josselyne Annino, responsable de la formation des maîtres d'adaptation, IUFM de Lyon, février 2003.

² Giroud, G. 2000, « Évaluation... et remédiations », *La lettre du centre Michel Delay* n°6.

Sont-ils pour autant malades ? Ont-ils besoin de soins ? Si certaines pathologies peuvent se révéler à l'école et doivent se traiter à l'extérieur, un enfant peut manifester des comportements qui dérangent ou inquiètent son enseignant sans pour autant l'inscrire dans un tableau pathologique. Les professionnels doivent se donner des repères pour différencier ce qui requiert des soins et ce qui relève d'une difficulté ordinaire, transitoire, passagère. L'école doit prendre en compte ces difficultés et s'organiser pour apporter la réponse la plus appropriée.

4. A qui s'adresse l'aide rééducative et que propose-t-elle ?

L'enfant auquel est proposé une rééducation souligne les limites du domaine pédagogique et didactique. On postule cependant, à l'issue des rencontres préliminaires avec son enseignant, ses parents et lui-même, qu'il possède en lui, même s'il l'ignore, les capacités de son autoréparation.

« Nathalie, 5 ans, est opposante. Elle conteste systématiquement l'adulte et transgresse toutes les consignes. Dans la cour elle agresse ses camarades le plus souvent en les mordant. »

Apprendre et pouvoir nouer des relations sociales, pouvoir vivre avec les autres d'une manière constructive sont étroitement liés et signes de bonne santé. Tout apprentissage comporte des contraintes et des règles. Un enfant dans la toute-puissance imaginaire, « hors règles », « hors la loi », rencontre des difficultés à établir des relations avec les adultes et avec ses pairs. Il admettra difficilement également de se sentir concerné par les consignes de la classe et à les respecter. Il éprouvera des difficultés à admettre la succession non aléatoire des lettres qui composent un mot, comme les règles orthographiques et grammaticales qui régissent l'écriture des mots, les relations des mots entre eux, qui font de la langue écrite un code culturel communicable et partageable.

« Mathieu, en CP, a du mal à retenir les mots. Il a des problèmes de graphisme et communique peu. *École* ou *cartable* sont des mots difficiles, dit-il. Par contre, il sait lire sans difficultés *vélo*, *épée*... Et parvient presque à écrire seul *télécommandé* (!) »

La relation qu'entretient l'enfant avec le savoir est tout autant affective que cognitive. A l'école, les élèves sont confrontés au savoir et à la loi, au monde et à la culture, aux autres et à eux-mêmes. Ils ont besoin d'en comprendre les règles et les enjeux. Certains ne perçoivent pas bien le sens de leur présence dans ce lieu. Il faudra les aider à construire du sens vis-à-vis de l'école pour qu'ils puissent penser et apprendre à réfléchir. D'une manière générale, il faut réveiller du désir chez un enfant pour qu'il ait une demande. L'enfant doit être porté par un désir d'apprendre suffisant pour pouvoir s'impliquer dans les processus d'apprentissage.

« Soufiane est en moyenne section. C'est sa deuxième année d'école mais il n'arrive pas à s'adapter au rythme de la classe. Il ne participe pas spontanément aux activités proposées par l'enseignante. Il reste dans son coin, gardant sans cesse le pouce à la bouche. Il parle très peu, imite un peu les autres enfants mais ne peut se lancer seul. Il reste donc en retrait dans le groupe, malgré les sollicitations et les

encouragements. »

Certains enfants, pour des raisons multiples, ne semblent pas tout à fait prêts à s'inscrire dans la vie sociale et collective que leur impose l'école. Peu ou mal séparés de leur milieu familial, retenus peut-être dans un statut de « petit », de « bébé », par une maman qui éprouve elle-même des difficultés à se séparer de son enfant, cette vie collective leur semble pleine de dangers, de menaces... Angoissés, ayant peur de se perdre, de se diluer dans le groupe, certains manifestent bruyamment leur angoisse par des cris et des pleurs, des passages à l'acte, mais d'autres adoptent des positions de repli. L'inhibition est aussi une tentative pour sauvegarder le moi. Ils ne peuvent ou n'osent quitter ce qui les rattache au cocon familial et à leur statut de bébé. Campés dans des positions régressives, ils ne lâchent plus leur doudou ou leur pouce. Ainsi, Soufiane utilise sa bouche qui le nourrit pour sucer et non pour parler, pour communiquer.

« Le travail de Bruno, en grande section, est en dents de scie. Les relations sont difficiles entre la famille et l'école. Bruno n'est volontaire pour aucune activité. Seules les constructions avec des *Légos*, l'intéressent. Il parle beaucoup et se laisse entraîner par son imaginaire. » La maîtresse dit « avoir du mal à le cerner ». « Il ne fait pas de bruit, rêve, et on peut facilement l'oublier », dit-elle.

Un imaginaire débordant peut être source d'angoisse. La régulation de son imaginaire par l'enfant est une condition indispensable pour qu'il puisse apprendre et pour qu'il vive d'une manière constructive dans la collectivité scolaire. L'inhibition de l'imaginaire empêche l'accès au sens de ce qui est perçu, entendu, lu. Toutes nos représentations, même les plus cognitives, sont en effet des reconstructions subjectives qui passent par l'image. Lorsque l'enfant se coupe de son imaginaire parce qu'il ressent celui-ci comme menaçant, il ne peut plus se projeter dans un avenir même proche. Il ne peut plus anticiper les effets de ses actes. Il ne peut pas anticiper le plaisir qu'il pourra éprouver lorsqu'il pourra lire tout seul des histoires, lorsqu'il pourra écrire à ceux qu'il aime. Comment accepterait-il alors les contraintes et les efforts, le différé, liés à l'apprentissage ? Les actes de lecture ou d'écriture eux-mêmes font appel sans cesse à la représentation et à l'anticipation qui seules permettent de mettre du sens sur les mots, sur les phrases.

D'autres enfants fuient la réalité et se réfugient dans un monde imaginaire, mégalomane, personnel et fermé qui les coupe d'autrui.

« Alex est au CE1. Il a de gros problèmes en lecture. Il n'a plus de cahier. Il perd tout. C'est une catastrophe », dit l'enseignante, qui considère le garçon comme « très intelligent ». « Alex a souvent un bobo et il vient me voir pour se plaindre. Il est toujours en train de rêver. Il a la tête ailleurs. En début d'année, il refusait de dessiner. Puis il détruisait systématiquement ses traces écrites, n'achevant rien. Il se bat moins dans la cour que l'année précédente pendant laquelle il semblait être le souffre-douleur des autres. Alex, qui vit avec sa mère, ne voit pratiquement plus son père. »

L'aide rééducative à l'école, en se référant à des théories qui admettent l'existence de l'inconscient, repose sur l'hypothèse que ce que montre un enfant par son

comportement ou ses difficultés scolaires peut être le symptôme d'un mal être transitoire qui conduit cet enfant à ne pouvoir assumer ses fonctions d'écolier et d'élève. Ce mal être ne peut se dire autrement mais ne nécessite pas systématiquement des soins. Le rééducateur, dès ses premières rencontres avec l'enfant, pose l'hypothèse que les difficultés manifestes de l'enfant sont en lien avec l'histoire de l'enfant dans ses contextes de vie familiale et scolaire.

Ismène est au CP. Nous sommes en avril. Son enseignante se plaint de « sa dispersion ».

« Elle veut bien faire, pour faire plaisir, mais s'agite en tous sens, n'écoute pas. Elle connaît ses lettres, mais ne parvient pas à les associer. La maman a été très malade et hospitalisée pendant de longs mois. La famille semble vivre encore dans l'angoisse. Ismène volait dans les magasins l'année dernière. Il semblerait que ce n'est plus le cas. »

Certains enfants ne parviennent pas à articuler vie familiale et vie scolaire, leur statut d'enfant et leur fonction d'élève. Leur pensée semble préoccupée et indisponible pour s'inscrire dans la vie scolaire, les règles collectives et pour apprendre. De plus en plus d'enfants arrivent à l'école, fragilisés par une vie familiale perturbée, porteurs de préoccupations qui les dépassent et les angoissent. Beaucoup apparaissent plus vifs, plus solides, plus précoces, mais refusent toute règle. Leur moi fragile ne supporte pas la séparation qu'impose l'entrée à l'école. Ils ne supportent pas l'incertitude liée aux apprentissages... Ils n'ont pas répondu aux grandes questions sur la vie, sur la mort, sur la différence des sexes et des générations, et leur pensée en reste encombrée. Toute leur énergie est mobilisée par des comportements inadaptés qui sont autant de défenses contre l'angoisse. L'enfant ne peut alors investir les activités scolaires et les apprentissages de la classe. Il s'agite, attaque les objets, agresse les autres, retourne sa violence contre lui-même, ou bien, au contraire, s'enferme dans une rêverie incoercible, du retrait, du repli, une inhibition, du mutisme...

Comme le formule clairement la circulaire de 2002¹, « du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, (ces enfants) ne se sentent pas autorisés à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc. » Ils ne parviennent pas à articuler « leur monde personnel et les codes culturels que requiert l'école ».

Lorsque le réseau pense qu'une aide rééducative serait la mieux à même d'aider l'enfant à dépasser ses difficultés, le rééducateur, avec l'accord de l'enseignant et l'autorisation des parents, propose à l'enfant des séances préliminaires. Ces rencontres, qui font partie de l'analyse de la demande, permettront à l'aidant potentiel de mieux connaître cet enfant, ses difficultés, ses besoins, mais également ses ressources. Il tentera de s'assurer que la difficulté de l'enfant s'inscrit dans un

¹ Circulaire 30-04-2002, « Adaptation et intégration scolaires, Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré », p. 5.

registre « ordinaire », temporaire, qu'elle relève d'une aide rééducative et qu'il se sent prêt à s'engager dans une relation avec cet enfant-là, à ce moment-là.

Pour l'enfant, ces rencontres préliminaires lui donnent la possibilité de connaître le genre de travail qui lui sera proposé afin de pouvoir, ou non, adhérer à ce type de travail, avec l'autorisation de ses parents.

Une décision d'aide rééducative ne sera prise par les différents partenaires qu'à leur suite et après un nouvel entretien avec les parents. Tout changement d'indication d'aide dans l'après-coup des premières séances sera parlé et préparé avec l'enfant et avec les différents partenaires.

L'obligation de création face à un enfant singulier, toujours différent, la confrontation avec l'énigme que celui-ci apporte avec son symptôme, les rencontres multiples avec les parents, avec les différents partenaires, incitent le rééducateur à être toujours en recherche, à remettre toujours en question ses certitudes, et à les laisser de côté, dans la rencontre avec l'enfant.

L'éclairage des théories permet aux rééducateurs, en premier lieu, de mieux appréhender et de tenter de comprendre la situation globale des enfants pour lesquels ils sont sollicités. Les apports de la théorie systémique ont mis l'accent sur l'importance du contexte dans lequel vit le sujet. Elle apporte des repères précieux aux professionnels, et d'une manière plus large, aux équipes, quant à leurs relations avec les enseignants, avec les parents et avec les autres partenaires concernés par l'enfant et sa famille. Les neurosciences apportent de précieux repères quant à l'articulation indispensable entre les pulsions, la parole, et le fonctionnement des hémisphères cérébraux, quant aux mécanismes en jeu dans tout apprentissage, quant aux blocages dus au cerveau limbique. La théorie psychanalytique, quant à elle, invite en particulier à considérer que le sujet est mû et divisé entre son conscient et son inconscient, et à envisager que la difficulté manifeste de l'élève à l'école peut, dans certains cas, avoir un statut de symptôme, c'est-à-dire qu'elle peut correspondre à l'expression inconsciente d'un conflit qui se joue ailleurs. Elle impose de considérer en l'enfant un sujet qui doit advenir avec un désir qui lui est propre et conduit à croire aux effets de la parole. Elle exige de construire et de garantir un cadre spécifique pour l'enfant, l'enseignant, ses parents. Elle aide à lire ce qui se passe au cours d'un processus dont l'enfant est le seul maître.

L'aide rééducative impose un double détour : le premier concerne l'apprentissage, le second concerne le symptôme.

Considérer l'enfant comme un sujet, considérer qu'il possède en lui, même s'il ne le sait pas encore, les capacités de son auto-réparation, pourrait se formuler au niveau de la rencontre avec cet enfant par des présupposés et des principes d'action du type : « Je dois mettre en œuvre les conditions nécessaires pour que cet enfant se construise, je peux formuler des propositions, mais je ne sais pas ce qui est bon pour lui... Tout ce que je sais de sa pensée, de ce qui l'agit, c'est lui qui peut me le dire à partir de sa parole, quelle que soit la forme de cette parole ». C'est en ce sens que l'on peut dire qu'en rééducation, le savoir sur lui-même est restitué au sujet.

L'aide rééducative est un temps, un espace et une relation offerts à un élève pour dépasser les difficultés qu'il rencontre, afin de parvenir à être un élève qui apprend en classe avec son enseignant. Le moment de cette aide est compris dans l'horaire scolaire. Un lieu spécifique qui garantit la confidentialité de la parole lui est réservé, à

l'écart des contraintes et des exigences inhérentes au groupe-classe et aux apprentissages scolaires. Des médiations variées sollicitent son expression sous toutes ses formes (corporelle, verbale, graphique, ludique...) et font appel à la mise en jeu de l'imaginaire et du symbolique. L'enfant est invité à exprimer, élaborer et dépasser ce qui le préoccupe et l'encombre, en présence d'un adulte qui l'écoute et le soutient.

Les objectifs de l'aide rééducative situent celle-ci à l'articulation entre vie privée et vie sociale et scolaire de l'enfant. C'est pourquoi l'autorisation des parents est nécessaire. Ce sont des objectifs psychopédagogiques, car psychoaffectifs et pédagogiques. On peut les résumer ainsi :

- Aider l'enfant à exprimer et à réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions.
- L'aider à (re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social.
- L'étayer dans la construction ou l'accès aux ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève.
- L'aider à se séparer progressivement de son milieu familial puis de l'aide apportée, afin de pouvoir s'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire, dans les apprentissages de sa classe, avec son enseignant et avec ses pairs.

Définie par un cadre spécifique, précis et clarifié, posé dès la première rencontre et garanti par l'adulte, l'aide rééducative garantit des conditions rigoureuses d'écoute de la parole de l'enfant, de sa famille, de son enseignant et de tout professionnel concerné par cet enfant et sa famille.

En conclusion de ces trois premiers points

L'aide spécialisée, qu'elle soit pédagogique ou rééducative, n'est jamais à elle seule une réponse suffisante aux besoins de l'enfant. Elle ne dégage en aucun cas les enseignants des classes de leurs responsabilités envers leurs élèves en difficulté. Si le symptôme dérange souvent, la présence régulière des rééducateurs dans l'école permet aux enseignants d'exprimer leurs inquiétudes, et ouvre à une vigilance vis-à-vis des élèves qui ne dérangent pas. Nous ne devons pas perdre de vue qu'un surinvestissement intellectuel peut cacher un profond mal-être, et qu'il existe des symptômes silencieux...

Lorsqu'une aide spécialisée est engagée avec un enfant, le travail en collaboration, en articulation, permet souvent à l'enseignant de se sentir moins seul face aux difficultés de l'enfant, d'en comprendre mieux les manifestations et la logique, d'ouvrir le champ de son acceptation et d'en repousser les limites¹. Ce partenariat permet, dans la suite des rencontres, d'aider l'enseignant à dépasser des enjeux affectifs, des fantasmes d'échec, pour qu'il soit à nouveau disponible pour cet enfant, dans sa fonction d'enseignant. Je citerai le témoignage de l'enseignante d'Ismène, cette petite fille de Cours préparatoire, pour laquelle j'ai rapporté la demande d'aide. Ces

¹ C'était déjà ce que signalait les enseignants interrogés, lors de l'enquête menée par Jean-Louis Ducoing en 1987. (Ducoing, J.L. 1987, « Rapport de l'Inspection générale, au ministre, de l'enquête sur le dispositif d'aide aux enfants en difficulté. GAPP et classes d'adaptation »).

paroles ont été énoncées alors qu'Ismène était élève du Cours élémentaire 1^{ère} année. « Trop d'instituteurs sont seuls face à ces élèves qui nous arrivent en petits morceaux. Être plusieurs, travailler en équipe pour reconstruire le puzzle est essentiel. Partager les doutes les dissipe souvent, partager la satisfaction la rend plus forte, encourage, ça nous oblige aussi à travailler dans la cohésion et la cohérence rassurantes pour l'enfant qui en bénéficie. Pouvoir partager, questionner, cheminer ensemble fut et est toujours pour moi une bouffée d'oxygène, un éclairage qui m'a permis de maintenir le cap de la fermeté avec Ismène en sachant pourquoi je devais continuer. La rééducatrice voyait mieux que moi les progrès, les pourquoi... J'ai pu exprimer mon agacement et ainsi, un peu libérée, prendre du recul et persévérer dans le sens de ce qui était nécessaire à Ismène, à sa construction. Je me suis sentie plus impliquée, engagée dans ce cheminement parce que c'était et c'est toujours un travail d'équipe avec le réseau : on n'est plus seul¹ ! »

Une dimension importante du travail des réseaux est de travailler avec les enseignants, avec les parents et éventuellement avec les partenaires extérieurs, PMI, Médecine scolaire, Assistants sociaux, éducateurs. Grâce à des rencontres régulières, il devient possible d'envisager ensemble et de réajuster ce que chacun peut et doit mettre en œuvre de sa place et dans sa fonction.

Cependant, l'existence d'une équipe complète, la formation spécialisée de tous les personnels constituent des conditions pour que tout ceci fonctionne et ne devienne pas rapidement une utopie.

Je vous proposerai au cours d'un troisième grand point d'évoquer quelques extraits du travail rééducatif d'une petite fille que j'ai accompagnée pendant presque deux années scolaires².

Auparavant, je vous propose de partager un tableau qui tente de répondre à la question : Quelle démarche face à la difficulté d'un enfant à l'école ?³

¹ Lyne, enseignante de cours élémentaire 1^{ère} année. Témoignage paru dans *envie d'école* n° 15, Juin/juillet 1998, Partenaires pour aider à l'école, p. 14-15.

² La suite de cette intervention est présente sur le site, sous le titre : « Jeu de mort, jeu de vie. De petits mythes en petits mythes, Angélique devient une élève ».

³ En page suivante.

