

Analyser la demande d'aide et poser l'indication, quelles démarches ?¹

Jeannine Duval Héraudet

J'ai été contactée pour une intervention auprès des personnels des réseaux sur le thème « De la demande à l'indication d'aide », en précisant un objectif : celui d'améliorer l'action des RASED² en développant l'interaction entre les différents partenaires, les relations entre les réseaux et les enseignants des écoles.

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

1. Mon expérience en tant que rééducatrice ;
2. Ce que j'ai pu entendre des collègues des RASED au cours de séances d'analyse de la pratique ;
3. Une recherche en cours tente de répondre à la question : « En quoi les entretiens menés par le rééducateur avec les partenaires éducatifs et l'enfant permettent-ils l'évolution de la situation-problème d'un élève ? ». A noter que l'objet de travail s'est centré sur les entretiens menés par le rééducateur pour une commodité de recueil des situations, mais que parmi les trois situations retenues et analysées, c'est toute une équipe de RASED qui rencontre l'enseignante³.

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

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

Dans un troisième point, nous interrogerons différentes modalités de recueil des informations concernant la difficulté de l'enfant.

Deux tableaux de synthèse reprendront certains grands points abordés précédemment.

Un autre texte, présent sur ce site : « A qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? A la recherche d'éléments pertinents pour poser une indication d'aide rééducative », partira de l'analyse d'un cas clinique. Il proposera un tableau de synthèse : « De la demande d'aide à l'hypothèse de l'indication, quelques repères », et tentera de différencier aide spécialisée à dominante pédagogique, aide rééducative et aide thérapeutique, au regard du tableau clinique des enfants qui ont fait l'objet d'une demande d'aide.

¹ Ce texte correspond à une intervention auprès des rééducateurs, à l'IUFM de Lons Le Saunier, en juin 2001 ; auprès des rééducateurs des Landes, à Saint Sever, le 9 décembre 2003, à l'IUFM de Tours, le 07 janvier 2005. Il a été revu et complété lors d'une intervention réalisée à l'IUFM de Dijon auprès des professionnels des réseaux d'aide spécialisés de l'Education nationale, les 25 et 26 avril 2005.

² RASED : Réseau d'aides à l'élève en difficulté.

³ Cette recherche a été publiée dans un ouvrage : Duval Héraudet, J. 2009, *L'enfant en difficulté à l'école : construire ensemble des réponses – Pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ?* Nîmes, Champ social.

1. L'importance des démarches d'analyse de la demande et de la pose de l'indication

Afin de souligner l'importance de cette question, je soumetts cette phrase de Boris Cyrulnick à votre réflexion : « Au XX^e siècle, la ronde des spécialistes entoure les berceaux et l'enfant devient un objet de science. Chacun découpe son morceau. L'enfant biologique du pédiatre n'a rien à voir avec l'enfant symbolique du psychologue qui ignore l'enfant des institutions sociales et s'étonne de la grande relativité de l'enfant de l'historien¹ ».

L'enfant doit avoir le droit d'éprouver des difficultés, sans être immédiatement suspecté d'avoir besoin de soins. « ...l'École se doit de défendre avant tout l'idée qu'il est profondément normal qu'un enfant éprouve des difficultés éventuellement sérieuses dans son devenir d'enfant-élève, et que ces difficultés ne le condamnent pas pour autant à l'entrée dans l'univers du pathologique et de la thérapie », affirmait Ivan Darrault en 1988². Le psychanalyste Sander Kirsch insistait sur ce fait en 1993 : « Il faut essayer de garder au maximum le travail avec les enfants au sein du système scolaire. Il ne faut pas entreprendre trop vite un travail psychologique pour quelque chose qui pourrait être résolu par une rééducation. Une rééducation réussie aidera mieux un enfant à ne pas se marginaliser³ ». Jean Pierre Klein, psychiatre d'enfants, intervenait dans le même sens : « Il n'est jamais anodin, pour un enfant, de 'passer entre les mains' d'un 'psy quelque chose', alors qu'il existe un espace où l'enfant n'est pas consommateur de savoir, mais producteur de savoir : la rééducation⁴ ».

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

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

Une question, d'importance, se pose pour l'équipe du réseau d'aides : comment, dans ce lieu structurellement collectif qu'est l'école, ménager *un lieu et un temps pour que des paroles singulières puissent se dire*, non seulement entre adultes et enfants, mais également entre les adultes qui ont la responsabilité éducative et pédagogique de cet enfant ? Le processus d'analyse de la demande et de pose de l'indication d'aide semble pouvoir constituer un

¹ Cyrulnick, B. *Un merveilleux malheur*, 1999, Paris, Odile Jacob, p. 12.

² Darrault, I. « Prévenir les préventions contre la prévention », *ERRE n° 4*, mars 1988, p. 29.

³ Kirsch, S. 1993, « Quand un enfant dit « non » à la scolarité, à quoi dit-il « oui » ? » *Actes du IX^e Congrès de la FNAREN*, Dans le monde des symboles... l'enfant, Strasbourg, 2-3-4 et 5 juin 1993, p. 92.

⁴ Klein, J.P. 1992, « La relation d'aide est une création de la pénombre ». Forum, *Actes du VIII^e Congrès FNAREN*, Envie d'école. La place du désir dans les apprentissages, Poitiers.

moment et un outil privilégié de connaissance réciproque et de travail pour les partenaires éducatifs. La connaissance de l'autre permet de se reconnaître à la fois comme semblables (*idem*) et comme différents (*ipse*). Cette connaissance permet de clarifier et de préciser les identités professionnelles. Alors que les luttes de territoire bloquent ou faussent trop souvent les dynamiques en jeu, cette connaissance et « re-connaissance » de l'autre, de ce qui nous est commun et de l'altérité, pose les fondations d'un travail possible en coopération. Les stratégies que nous adoptons dans nos équipes de réseaux et avec nos partenaires (enseignants des classes, parents, partenaires extérieurs), sont porteuses de sens et conditionnent dès le départ l'aide que nous apporterons éventuellement à cet enfant. Nous avons donc à nous interroger sur l'organisation de notre fonctionnement et de la communication au sein du RASED et avec les différents partenaires concernés par l'enfant et sa famille. Les textes officiels le préconisent d'ailleurs, puisque l'on peut lire dans le paragraphe II.2 de la circulaire du 30 avril 2002 : « Les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aides ».

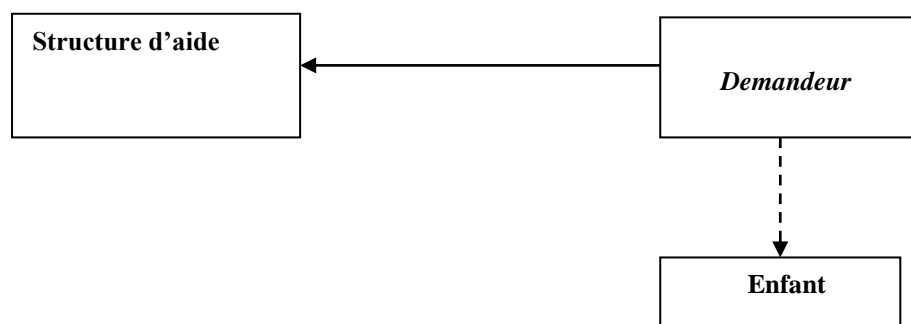
2. Les conditions de la demande et de son analyse. Un travail d'équipe

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

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

La demande d'aide dans l'école (1)

La demande pour quelqu'un d'autre



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

La formulation d'une demande d'aide au réseau est souvent déjà l'aboutissement d'échanges parfois informels, dans la cour, dans un couloir, auprès de la machine à café. La proximité du Réseau d'aides dans l'école, sa présence régulière, facilitent et permettent cette parole qui n'aurait peut-être pas émergé. Cependant, nous devons nous interroger corrélativement sur l'éventualité que l'existence même de la structure peut créer le besoin... Michaël Balint avançait que dans une consultation, le médecin se prescrit lui-même, à moins qu'il ne cherche à se vendre¹.

¹ Balint, M. 1957, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, éd. 1968.

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

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

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

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

2. *Quel est notre rapport à la demande ?*

Armand Zaloszyc¹ souligne que nous sommes déjà impliqués complètement et dès le départ dans la demande qui nous est adressée, que nous y répondions ou non, car l'autre se glisse dans ce qu'il perçoit de notre propre demande, du seul fait que nous soyons là, présents. Notre propre transfert est déjà présent dans la relation au demandeur. Celui-ci tente de se conformer à cette demande, la nôtre ; il tente de s'y soumettre ou au contraire de s'y opposer, se situant d'emblée dans un transfert à notre égard. Nous avons tous pu constater que certains enseignants savent très bien, après quelque temps de fonctionnement avec le réseau, comment formuler leur demande pour que celui-ci ou telle personne du réseau se sente interpellé. Nous avons tous pu constater également que certains enseignants ne formulent JAMAIS de demande d'aide.

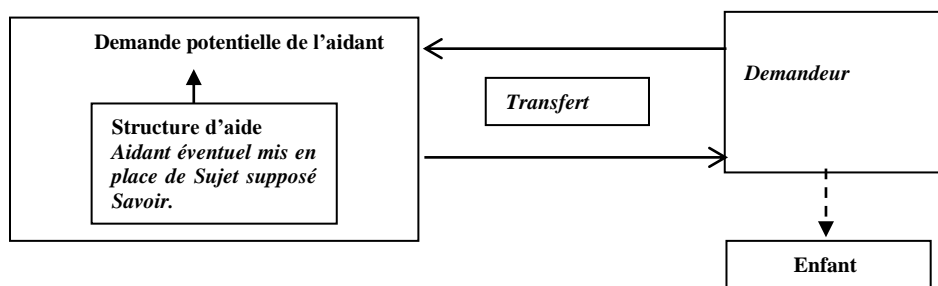
En tant que structure d'aide, nous représentons un idéal (donc imaginaire), un « savoir », tout aussi imaginaire, que l'enseignant (ou le parent) ne posséderait pas autrement. Sinon, pourquoi ferait-il appel à nous ? Nous sommes mis par le demandeur en place de *Grand Autre*, ou de *Sujet-Supposé-Savoir* au sens lacanien : celui qui sait « pourquoi cela ne marche pas », celui qui « sait ce qui est bon pour l'autre », ou encore celui qui « saurait y faire », lorsque l'enseignant ne peut plus gérer la situation d'un enfant qui « déborde » les limites autorisées ou bien lorsqu'il ne sait pas ou plus comment aborder les problèmes relationnels et affectifs d'un de ses élèves. Ceci se joue tout autant pour le psychologue et sa batterie de tests qui représentent un « savoir scientifique », pour le maître « E » qui représente le recours pédagogique spécialisé lorsque les choses résistent dans la classe.

Toute demande est de ce fait ambivalente. Peut-on accepter facilement en effet qu'un autre réussisse mieux que soi-même là où l'on est en échec ou du moins en difficulté ? Toute demande est aussi bivalente : elle est demande du sujet, mais elle ne se formule que dans le discours de l'Autre. Ainsi, le demandeur peut tenter de se conformer à l'idéal et au désir qu'il nous suppose, s'aliénant par la même occasion du fait de sa demande. Pourtant, nous savons également que le transfert est le ressort, le moteur d'un travail possible et de notre aide éventuelle.

¹ Zaloszyc, A. 1991, Acte et éthique, *Thérapie psychomotrice*, n° 89.

La demande d'aide dans l'école (2)

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



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

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

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

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

- L'enseignant de la classe.
- Les trois professionnels du RASED (tout en sachant que certaines équipes comportent soit plus, soit moins de professionnels).
- Les parents.

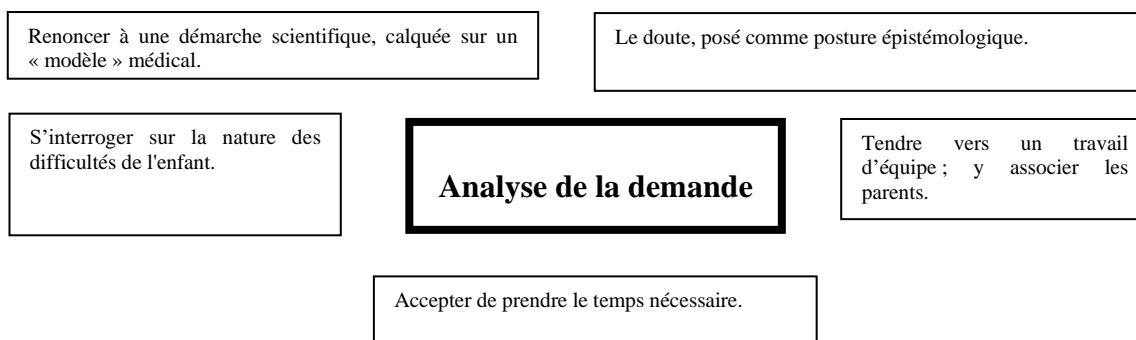
A ceux-ci viennent s'adjoindre parfois l'assistante sociale, le médecin, l'infirmière de PMI ou scolaire, un éducateur spécialisé qui représente lui-même une structure d'accueil ou d'accompagnement, un orthophoniste, un thérapeute, et j'en passe...

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

3. Faire ouverture

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

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



1. Renoncer à une démarche scientifique, calquée sur un « modèle » médical

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

De temps à autre, nous pouvons entendre vanter les mérites d'une substance médicamenteuse victorieuse de « l'échec scolaire », ou les vertus d'un tranquillisant, réglant de manière magique et définitive les instabilités, troubles de l'attention et autres difficultés de concentration ou de mémoire de l'enfant. Le problème n'est pas d'aujourd'hui. Une revue de pédopsychiatrie infantile¹ affichait la publicité d'un « anxiolytique, sédatif, myorelaxant au goût de framboise » destiné au « traitement de l'anxiété infantile », laquelle se manifeste, entre autres, par de « l'agitation, de la nervosité, de l'agressivité, de la colère, de l'instabilité scolaire, des troubles du sommeil ... ».

Il a de même été largement prescrit, à partir de 1996, une « pilule miracle », en provenance des Etats-Unis, remède contre l'hyperactivité et toutes les « hyperkinésies » de l'enfant.

L'échec scolaire ne s'est pas vu exempté de ce fantasme « médical », puisque celui-ci a présidé à la conception des GAPP² en 1970. Alors que certains médecins mettaient en évidence et diagnostiquaient des « dys » multiples³, il s'agissait, au sein même de l'école, de faire un inventaire des dysfonctionnements de l'enfant en recueillant des indices pertinents, des « indicateurs » de son comportement, pour ensuite faire correspondre un traitement direct, adéquat, en réponse, en comblement des manques, en réparation ou en en rectification...

<i>Trouble spécifique</i>	<i>⇒ Réponse correspondante</i>
<i>Trouble du langage</i>	<i>⇒ Entraînement au langage Par le rééducateur en psychopédagogie, (RPP)</i>
<i>Trouble spatio-temporel</i>	<i>⇒ Exercices mettant en jeu l'organisation de l'espace et du temps. Par le rééducateur en psychomotricité (RPM)</i>

¹ Pédopsychiatrie (supplément annuel à la revue de *Neuropsychiatrie infantile et d'Hygiène mentale de l'Enfance*), 1967, L'expansion.

² GAPP : Groupe d'Aides Psycho Pédagogiques.

³ Dyslexiques, dysorthographiques, dysclaculiques, dysgraphiques...

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

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

2. Le doute est posé comme posture épistémologique

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

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

3. S'interroger sur la nature des difficultés de l'enfant

Impulsé par les sciences cognitives, un regard « pédagogisant », dans le sens de « tout didactique », tente de s'imposer actuellement dans l'école. Cette approche fait fi des émotions, de l'affectif, et encore plus de l'inconscient de l'élève. La psychologie cognitive qui s'est intéressée aux mécanismes de l'apprentissage apporte des éclairages nouveaux et intéressants pour les enseignants, quant à la mise en place de stratégies, de dispositifs didactiques, de « remédiations cognitives », lorsque la difficulté de l'enfant est à dominante instrumentale ou cognitive. Nous savons cependant qu'il reste toujours « la boîte noire », énigme irréductible à toute informativité. Nous savons que dans cette « boîte », il y a le sujet apprenant et toute la dimension affective de l'investissement dans les apprentissages. Nous savons que la question de la pensée est plus large que celle proposée par les sciences cognitives. Nous ne pouvons éliminer d'emblée les dimensions émotionnelles, fantasmatisques et les difficultés qu'elles entraînent pour un enfant qui ne parvient justement pas ou plus à être élève. Nous ne pouvons-nous satisfaire de réponses stéréotypées, toutes faites, « en kit ». C'est en s'interrogeant sur la nature de la difficulté de l'enfant que l'on pourra proposer à celui-ci l'aide la plus pertinente, lorsque, à un moment donné de son histoire singulière, son histoire privée et son histoire scolaire ne parviennent plus à s'articuler dans le sens de la croissance.

Une des meilleures garanties de la validité de la démarche, est de faire de l'analyse de la demande un travail d'équipe.

4. *Tendre vers un travail d'équipe, y associer les parents*

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

Toutefois, pour interroger d'une manière plus approfondie la nature des difficultés de l'enfant et pour proposer une aide, il faudra prendre du temps pour le connaître.

5. *Accepter de prendre le temps nécessaire*

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

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

repères suffisamment solides permettent de distinguer, et d'argumenter si nécessaire, la différence entre « *prendre du temps* » et « *perdre du temps* ».

Tout travail d'équipe créatif repose sur une coopération entre professionnels. Il nécessite que chacun soit au clair avec les missions et les possibilités d'action de ses collègues.

4. Interroger les différentes fonctions afin de mieux poser une indication d'aide

Lorsque nous connaissons bien ce que fait l'autre, nous disposons de davantage de repères pour poser l'hypothèse de l'indication d'aide la plus pertinente à un moment donné pour un enfant. Nous parvenons également à mieux nous définir nous-même par rapport à nos différents partenaires.

Qu'en est-il de l'aide du maître ?

Lorsque l'enfant :

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

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

Qu'en est-il de l'aide spécialisée à dominante pédagogique ?

Tableau clinique d'une difficulté élective au niveau des apprentissages

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

...Il semble possible de lui proposer une aide pédagogique spécialisée, prodiguée par le maître dit « E ».

Un soutien au désir d'apprendre

- L'enfant est inclus dans un petit groupe.
- Ce dernier, en favorisant les échanges entre enfants, est en lui-même une aide à chacun¹. L'aide spécialisée à dominante pédagogique se situe au niveau de la logique d'apprentissage, comme celle du maître, mais par une voie différente.
- Le maître « E », sous la forme d'un « dialogue socratique » qui constitue un détour vis-à-vis de la transmission des apprentissages, aide l'élève à leur redonner « du sens », à développer des attitudes « d'apprenant ».
- L'enfant pourra transférer en classe les nouvelles attitudes acquises, développées, et mieux apprendre dans sa classe, avec son maître.

...Lorsque, pour reprendre l'expression d'Yves de La Monneraye, l'enfant « peut parler la langue des apprentissages », même s'il éprouve des difficultés, une aide spécialisée à dominante pédagogique peut paraître appropriée.

Qu'en est-il de l'aide du psychologue scolaire ?

- Le psychologue scolaire rencontre les enfants pour lesquels il semble nécessaire de pratiquer un bilan psychologique. Celui-ci permet d'évaluer les capacités d'un enfant, de son niveau de développement à ses possibilités intellectuelles, et de quantifier ses compétences dans un domaine spécifique.
- Il rencontre les parents à leur propre demande, à la demande de l'enseignant de l'enfant ou à celle d'une autre personne de l'équipe du réseau ou encore de certaines structures d'aides extérieures.
- Une approche plus clinique de l'enfant, des entretiens avec celui-ci et avec ses parents, complétés éventuellement par des tests spécifiques, lui permettent de cerner les difficultés affectives et relationnelles d'un enfant. Certains psychologues, malgré un emploi du temps chargé, assument quelques suivis d'enfants.

Qu'en est-il de l'aide rééducative ?

Elle ne pourra vraiment être décidée qu'à la suite des rencontres préliminaires avec l'enfant. Celles-ci permettront d'affiner la connaissance de cet enfant et de ce qu'il manifeste dans le lieu scolaire par son comportement inquiétant ou dérangeant. On pourra alors faire l'hypothèse que ses difficultés :

- Sont un appel qu'il exprime à l'école.
- Sont des difficultés psychopédagogiques parce qu'elles se situent à l'articulation entre le statut d'enfant et le statut « d'écolier-élève ».
- Expriment un conflit entre son histoire personnelle et les exigences liées au contexte scolaire.

¹ Il met en œuvre un processus didactique que les pédagogues nomment « *le conflit socio-cognitif* ».

- Expriment une souffrance transitoire face à la situation scolaire.
- Sont « normales » c'est-à-dire ordinaires et temporaires.
- Mobilisent une énergie devenue indisponible pour les apprentissages et/ou pour s'inscrire d'une manière constructive dans la collectivité scolaire.

Cependant :

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

...On pourra lui proposer une aide rééducative.

On peut affirmer que l'aide rééducative correspond à :

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

5. Échanger entre professionnels dans un climat de confiance

Comme pour tout travail d'équipe, un cadre de sécurité pour la parole, implicite ou explicite, doit pouvoir permettre à chacun de s'exprimer librement. En particulier, si la coordination entre les différents acteurs est souhaitable, il est nécessaire de viser ce que pourrait être une véritable coopération entre professionnels, au-delà des injonctions institutionnelles ou des déclarations de bonnes intentions.

Tous les réseaux n'organisent pas de la même manière ces temps d'analyse de la demande et de pose de l'indication. La recherche menée à partir des différents entretiens le montre à l'évidence¹. Sur les trois situations analysées, trois stratégies d'analyse de la demande sont mises en œuvre. C'est peut-être un des points sur lesquels les pratiques des RASED diffèrent le plus entre elles.

La diversité est une richesse. Encore faut-il interroger la cohérence de son propre fonctionnement. Les questions se posent donc ainsi, pour chaque RASED : Qui fait quoi ? Pourquoi ? Avec quels objectifs ? Quels sont les avantages et les inconvénients de tel ou tel fonctionnement ? Quels sont les obstacles et les difficultés rencontrées ? Quelles réponses ont été trouvées afin de pallier à ces difficultés, afin de dépasser ces obstacles ?

6. Interroger les modalités d'analyse de la demande

Le recueil des données

¹ Duval Héraudet, J. 2009, *L'enfant en difficulté à l'école : construire ensemble des réponses – Pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ?* Nîmes, Champ social.

Il serait illusoire de prétendre pouvoir obtenir tous les renseignements sur l'enfant, avant de commencer le travail avec lui. Il est contraire à une éthique posant le travail avec l'autre comme une rencontre, de chercher à obtenir tous les renseignements possibles, et par tous les moyens possibles. Il n'est pas question de procéder à une recherche d'informations qui s'apparenterait à l'enquête policière, et qui se situerait en antinomie avec une position d'écoute du sujet. Il est cependant indispensable de disposer d'informations suffisantes.

Différentes procédures sont utilisées par les équipes de RASED. Celles-ci peuvent soulever un certain nombre de questions qui nécessiteront un positionnement clair et des choix de la part des professionnels. Quelles sont-elles ?

Quels outils utilisons-nous dans notre RASED ? Quelle analyse pouvons-nous en faire ?

- L'observation.
- Une « évaluation » de l'enfant dans sa classe.
- La feuille de demande d'aide.
- La rencontre avec le demandeur (le plus souvent l'enseignant, mais ce peuvent être les parents).
- Les rencontres avec les parents.
- Les premières rencontres avec l'enfant ou séances préliminaires.
- D'éventuelles rencontres, si nécessaire, avec les différents partenaires concernés par cet enfant et sa famille.

Nous interrogerons rapidement ces différents moyens qui visent tous à recueillir des données concernant l'enfant et ses difficultés dans le lieu scolaire.

L'observation de l'enfant

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

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

- Quelle position doit-on adopter lorsque nos conclusions sont très différentes de celles de l'enseignant de la classe ?

Une évaluation collective dans la classe, réalisée par le RASED

Un certain nombre de questions s'imposent.

- Quel est l'objectif de cette évaluation par rapport au processus rééducatif ?
- Quelle est son utilité ?
- Ne se retrouve-t-on pas dans une logique de manques et de réparation ?
- Pour quelle rééducation ?
- Si des bilans sont à faire malgré tout, ne vaut-il pas mieux différencier les personnes ? Le psychologue scolaire fait aussi partie du réseau d'aides, par exemple.
- Ne vaut-il pas mieux, si l'on estime que des observations de l'enfant sont nécessaires malgré tout, aider l'enseignant à pratiquer ses propres observations ?
- Qui est porteur de la demande après ces observations ?
- Quelle position doit-on adopter lorsque les conclusions du rééducateur sont très différentes de celles de l'enseignant de la classe ?
- Qu'en pense l'enfant ?
- A quelle place est l'enfant lorsqu'on procède à des observations en classe ou à des observations individuelles ?
- N'est-ce pas objectiver l'autre que de l'observer ?
- La même personne peut-elle faire de l'enfant, à un moment donné, un objet d'observation, et à un autre moment, le sujet d'une rencontre ?
- Comment l'enfant va-t-il appréhender ensuite le rééducateur, au sein de la rencontre ?
- Comment articuler une position évaluative, et une position de non jugement, ensuite, au sein de la rencontre rééducative ?

Quelle utilité pour la feuille de demande d'aide ?

Même s'il lui est arrivé fréquemment de parler de cet enfant au cours de rencontres informelles ou lors du point fait sur l'ensemble de sa classe, la feuille de demande d'aide rédigée par l'enseignant est un premier acte qui fournit un éclairage du problème. Rédiger une demande d'aide écrite correspond pour l'enseignant à un temps de réflexion individuelle, de centration, d'interrogation sur le problème posé.

Les hypothèses avancées sont qu'un écrit :

- Est un acte posé par l'enseignant. Même s'il a déjà évoqué oralement la situation de manière informelle, il s'engage professionnellement davantage par cet écrit.
- Est un outil qui peut aider l'enseignant à se centrer et se mettre au travail d'une manière spécifique sur la situation singulière d'un de ses élèves, à clarifier sa pensée pour lui-même dans la mesure où il doit mettre en mots, pour d'autres, une situation vécue.
- Ouvre à une distanciation au moins temporelle, sollicite recul et décentration par rapport aux mouvements affectifs d'exaspération, d'impuissance, éventuellement de rejet qui peuvent exister par rapport à un élève qui inquiète, qui dérange.

- Incite à passer du désarroi, de la plainte ou de l'exaspération par exemple, à un processus de pensée, ce qui revient à quitter une position dans laquelle on subit les événements dans ce qui est ressenti comme une impasse, pour entrer à nouveau dans une dynamique, dans un processus créatif.
- Apporte une « photographie » de la situation de l'enfant, telle que se la représente l'enseignant à un moment donné. Parce que c'est une trace, celle-ci constituera, quelques mois après, un des éléments de l'évaluation de l'évolution de la situation, qu'une aide spécialisée spécifique ait été mise en œuvre ou non.

Les grands points de la feuille de demande d'aide

Une trame est proposée.

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

L'entretien avec l'enseignant demandeur

Cette demande écrite se doit obligatoirement être complétée par une rencontre au cours de laquelle l'enseignant et l'aidant potentiel se font réciproquement demandeurs. La mise en mots de sa difficulté avec un enfant particulier peut quelquefois suffire à l'enseignant pour qu'il récupère ses capacités créatrices et pour qu'une aide directe auprès de l'enfant ne s'impose plus, du moins dans l'immédiat.

Formaliser ces rencontres avec l'enseignant permet de leur donner le statut d'un véritable travail de réflexion et d'analyse entre professionnels qui respectent la fonction, la place de l'autre et l'importance de sa parole. Cet espace de parole, dans un temps et un lieu tranquille, hors de la classe et hors de la présence des élèves ou de tiers (pas dans la salle des maîtres autour de la machine à café) constitue une aide importante pour le changement de regard de l'enseignant sur l'élève et peuvent produire des changements de stratégies et de positionnements pédagogiques et didactiques à son égard. L'enseignant peut mieux comprendre par exemple l'agitation nouvelle d'un enfant alors que la fin de l'année scolaire approche et que cet enfant est angoissé par le changement de classe et d'enseignant qu'il appréhende. Il peut prendre conscience de l'angoisse éprouvée par l'enfant devant tout nouvel exercice, de son besoin d'être réassuré, conforté sur ses capacités, accompagné.

De quelles informations dispose-t-on après l'entretien avec l'enseignant ?

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

- L'histoire scolaire de cet enfant.
- La manière dont se présentent ses difficultés.
- La manière dont son maître suppose qu'il les vit.
- Les « zones de réussite » de l'enfant.

- Les hypothèses explicatives de l'enseignant concernant la difficulté de son élève.
- Ce que le maître a tenté pour aider l'enfant, et en quoi cette aide n'a pas donné les résultats escomptés.
- Les attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'aide demandée.

Ecouter les parents et l'enfant, construire ensemble une intelligibilité de la situation

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

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

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

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

Selon ce qui émerge, des questions peuvent jaloner cet entretien.

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

- Etc.

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

- Quels en ont été les effets ?

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

En page suivante : L'énigme d'un tableau clinique qui « déborde » le cadre strictement pédagogique.

Repères pour l'INDICATION, à partir des difficultés manifestes de l'enfant	
<i>Exemples de difficultés manifestes qui motivent le plus souvent une demande d'aide</i>	<i>Des hypothèses possibles de compréhension</i>
<p>Difficultés d'investissement dans les activités de l'école, dans les apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un « manque de motivation ». • Un travail irrégulier, en « dents de scie » ... • Une inactivité ou une passivité inquiétante. <p>Des relations perturbées aux objets : perte des objets, désordre, oublis, destruction...</p> <p>Comportements gênants, inquiétants. Attitudes peu propices à l'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décharges pulsionnelles, passages à l'acte. • De l'agitation, un manque d'écoute, d'attention, de concentration, une rêverie gênante : « il a la tête ailleurs ». • Difficultés d'attention, de concentration. • Un imaginaire envahissant ou au contraire une « absence » apparente d'imaginaire. • Une lenteur marquée. • Une tristesse permanente : « Il ne sourit jamais ». • Un manque ou des troubles du sommeil, de l'endormissement, la perte de l'appétit, de la boulimie, des pleurs, un mal au ventre ou des vomissements les jours de classe ... • Des manifestations corporelles gênantes pour autrui et/ou pour soi : encoprésie, énurésie, saleté, transpiration excessive, tremblements ... <p>Des difficultés relationnelles avec les adultes ou avec les pairs, qui se manifestent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par de l'opposition, de l'agressivité. • Refus des règles collectives. • Comportements de « toute-puissance ». • Ou au contraire par du repli, du retrait, une absence ou une coupure des liens : l'enfant « se fait oublier ». • Des difficultés d'expression, de communication. • Des rôles de « souffre-douleur » ou la recherche permanente du regard des autres, par tous les moyens. • Des refus, des blocages. • Retrait, repli sur soi, mutisme. • Un manque de confiance en soi, des peurs ... • Passivité, manque d'initiative. • Préoccupations sexuelles envahissantes. • Préoccupations insistantes. • Difficultés à tolérer le manque, la frustration, l'attente, le différé. • Difficultés à être seul. • Difficultés de repérage dans le temps. • « Refus de grandir ». • Difficultés à anticiper. • Difficultés à prendre des risques. • Etc. 	<p>Difficultés entendues comme des symptômes ou comme des inhibitions.</p> <p>Angoisse.</p> <p>Insécurité.</p> <p>Manque de mots.</p> <p>Manque d'étayage, d'accompagnement parental.</p> <p>Difficultés à se constituer « un espace mental » privé, séparé.</p> <p>Enfant englué dans des problèmes œdipiens.</p> <p>Non-acceptation de la castration, des limites, du principe de réalité, des différences.</p> <p>Manque ou perte des repères sociaux.</p> <p>Difficulté à trouver sa place dans la famille, dans la fratrie.</p> <p>Manque ou atteinte de l'idéalisation des parents sur l'enfant.</p> <p>Atteinte de l'idéalisation de l'enfant sur lui-même.</p> <p>Atteintes narcissiques.</p> <p>Problèmes identificatoires.</p> <p>Doutes / devenir scolaire ou personnel.</p> <p>etc.</p> <p>Non compréhension de sa propre histoire.</p> <p>Encombrement de la pensée.</p> <p>Préoccupations appartenant à la réalité ou par des fantasmes.</p> <p>Energie mobilisée dans des préoccupations privées, qui interfèrent sur la situation scolaire.</p> <p>Non disponibilité de la pensée pour les apprentissages.</p> <p>Etc.</p>

L'enveloppe formelle du symptôme n'est pas significative à elle seule pour poser l'indication.

Les effets possibles de la rencontre avec les parents et l'enfant

- Cette rencontre entre une personne du réseau et les parents permet souvent de recréer des liens entre les partenaires éducatifs, entre les parents et l'école, les parents et l'enseignant de leur enfant, dans la reconnaissance des rôles et des fonctions de chacun. On pourra à nouveau se parler entre adultes acteurs de l'éducation, et peut-être, coopérer.
- Elle peut aider les parents à modifier leur regard sur leur enfant, mais aussi leurs représentations et leurs attentes concernant l'école, l'enseignant.
- Elle incite souvent les parents à rencontrer le maître de leur enfant, comme celui-ci pu être incité à rencontrer les parents pour les informer de sa démarche.
- Elle est dans le meilleur des cas le point de départ d'une collaboration, d'une interrogation et d'une réflexion commune sur ce qu'ils peuvent faire de leur place de parents pour aider leur enfant.
- L'entretien atteint son objectif lorsque la parole « tourne », lorsque chacun des interlocuteurs peut intervenir, de sa place.
- L'enfant est invité à parler de lui et on parle avec lui, de ce qui constitue sa vie à l'école et « hors l'école ». Les deux registres principaux de sa vie d'enfant peuvent se rejoindre, leur existence et leur importance étant reconnues comme telles, dans la globalité de sa personne et de son histoire.

Faire le point en équipe de réseau

Il est possible qu'il soit décidé de ne rien entreprendre pour le moment avec l'enfant.

Le fait que les adultes de référence pour lui se rencontrent, se parlent, échangent, est très important pour l'enfant. C'est parfois suffisant pour qu'une situation se débloque. Certains démarrages ou redémarrages de l'enfant surprennent tous les partenaires éducatifs, parents, enseignants généralistes ou spécialisés, lorsqu'ils se produisent après une ou deux rencontres. Comment les expliquer ? On peut faire l'hypothèse que l'enfant, encouragé par la venue de ses parents à l'école pour une rencontre avec l'enseignant, puis avec le RASED, se sente aimé, digne que l'on s'intéresse à lui, capable de faire se déplacer ses parents dans un monde pour lequel auparavant ils ne manifestaient pas d'intérêt ou pire, qu'ils rejetaient.

Des entretiens entre le psychologue et l'enfant, en y associant sa famille, peuvent s'avérer pertinents. Dans ce cas, le psychologue se chargera de contacter à nouveau les parents et l'enfant et de s'entendre sur le cadre de travail qu'il propose.

L'enfant a-t-il besoin d'une aide ou de soins, hors l'école ?

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

- Le tableau clinique de l'enfant semble tendre vers une pathologie et relever de soins ou d'une éventuelle psychothérapie.

Il apparaît qu'une aide rééducative s'avère appropriée pour aider cet enfant. Dans ce cas, le rééducateur se chargera de proposer à cet enfant des séances préliminaires, avec l'accord de son maître et l'autorisation de ses parents. Ces quelques rencontres apporteront un complément d'informations au rééducateur pour comprendre ce qui se passe pour l'enfant et constitueront un temps de réflexion avant la décision, de la part de l'enfant et du rééducateur, d'entreprendre un travail rééducatif.

7. Les séances préliminaires : une introduction à un travail rééducatif éventuel

Quels sont les objectifs de ces rencontres ?

Elles visent :

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

À l'issue de ces séances préliminaires, le rééducateur aura à répondre à un certain nombre de questions.

- De quelle nature est la difficulté de cet enfant ?
- Quel sens et quelle fonction a-t-elle ?
- Quel enjeu vital se joue pour cet enfant dans le lieu de l'école à travers son symptôme ?
- Quelles sont les ressources dont il dispose actuellement, sur lesquelles on pourra étayer l'aide apportée, afin de changer quelque chose à une situation, qui, de toute évidence, le fait souffrir ?
- De quoi l'enfant a-t-il le plus besoin ?
- Sur quoi est-il possible d'agir ?
- Quelles sont ses possibilités de changement, ses capacités « d'auto-réparation » ?
- Ses difficultés restent-elles dans le registre de la « normalité », et doivent-elles, en conséquence, pouvoir être résolues dans le cadre de l'école ? Peut-on confirmer qu'elles ne relèvent pas d'une pathologie et ne nécessitent pas des soins ou une psychothérapie ?
- L'enfant semble-t-il prêt à engager une relation avec le rééducateur ?

Des interrogations concernent le rééducateur lui-même. En tenant compte de sa formation professionnelle et personnelle, de sa propre histoire, le rééducateur se sent-il capable, prêt à travailler avec cet enfant-là porteur de cette difficulté-là ? Sa question devient ici : « Est-ce que je suis bien indiqué pour cet enfant-là avec ces difficultés-là ? » « Qu'est-ce que je peux lui offrir ? »

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

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

8. La décision d'aide rééducative

Après plusieurs séances préliminaires, en réunion de synthèse de réseau, le point est fait sur les éléments dont on dispose pour asseoir ou invalider la première hypothèse émise, pour modifier éventuellement la « pré-indication ».

La pose d'indication est suivie d'une deuxième rencontre avec les parents et l'enfant. Ceux-ci seront reçus par le rééducateur, qui leur formulera une proposition d'aide.

Lorsqu'une aide rééducative est proposée, il est posé que c'est l'enfant et l'enfant seul qui décidera - ou non - s'il accepte de s'y engager. Sa parole sera respectée. Cet acte important l'assigne en quelque sorte dans une position en tant que sujet de son histoire et non d'un objet qui ne ferait que la subir.

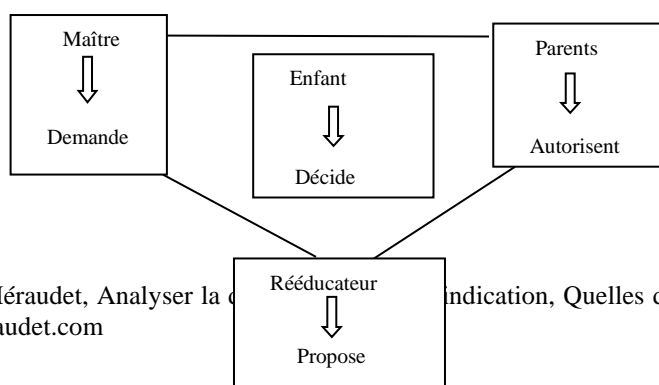
Il peut arriver que cet enfant ne discerne pas d'emblée l'intérêt de cette aide pour lui-même, qu'il le prenne comme une punition, une contrainte supplémentaire alors qu'il est peut-être en refus d'école, alors qu'il a décidé une fois pour toutes qu'il était un incapable, etc.

Il est indispensable, si l'on veut obtenir son adhésion, son implication subjective dans cette aide de lui dire clairement qu'il aura le droit de refuser. Même si cela nous dérange ou nous inquiète car nous pensons, nous, qu'il en a besoin, parce que son enseignant et peut-être ses parents le pensent aussi, c'est la seule condition pour l'aider à se rendre responsable de ce qu'il va faire (ou ne pas faire) et pour qu'il s'implique vraiment (et il le fera en connaissance de cause). Une règle générale : le sujet peut dire un vrai *oui* s'il a eu la possibilité de dire *non*. On constate d'ailleurs que certains enfants ont besoin de dire « non » d'abord et qu'ensuite ils viennent formuler eux-mêmes une demande. C'est alors vraiment intéressant et l'on peut dire que l'on a franchi un grand pas dans l'aide que l'on peut apporter à cet élève !

Il devient possible de demander à l'élève, après ces deux ou trois rencontres :

- ➔ S'il pense avoir *besoin* de cette aide (et non pas « envie » ...);
- ➔ S'il s'engage à venir (et il est bon de poser alors un cadre temporel : durée, rythmicité).

En tant que professionnel, s'inscrire dans cette posture, c'est assigner l'enfant à être un sujet capable d'un désir et d'une parole propre. C'est une expérience nouvelle pour lui et elle a des effets (alors que s'opposer, provoquer, ce n'est pas forcément être sujet). C'est une violence qu'on lui fait mais c'est une violence symbolique et c'est la seule qu'on s'autorise. A le considérer d'emblée comme un sujet alors que souvent il ne l'est pas encore, cela peut l'aider à le devenir !



9. Deux tableaux de synthèse en guise de conclusion

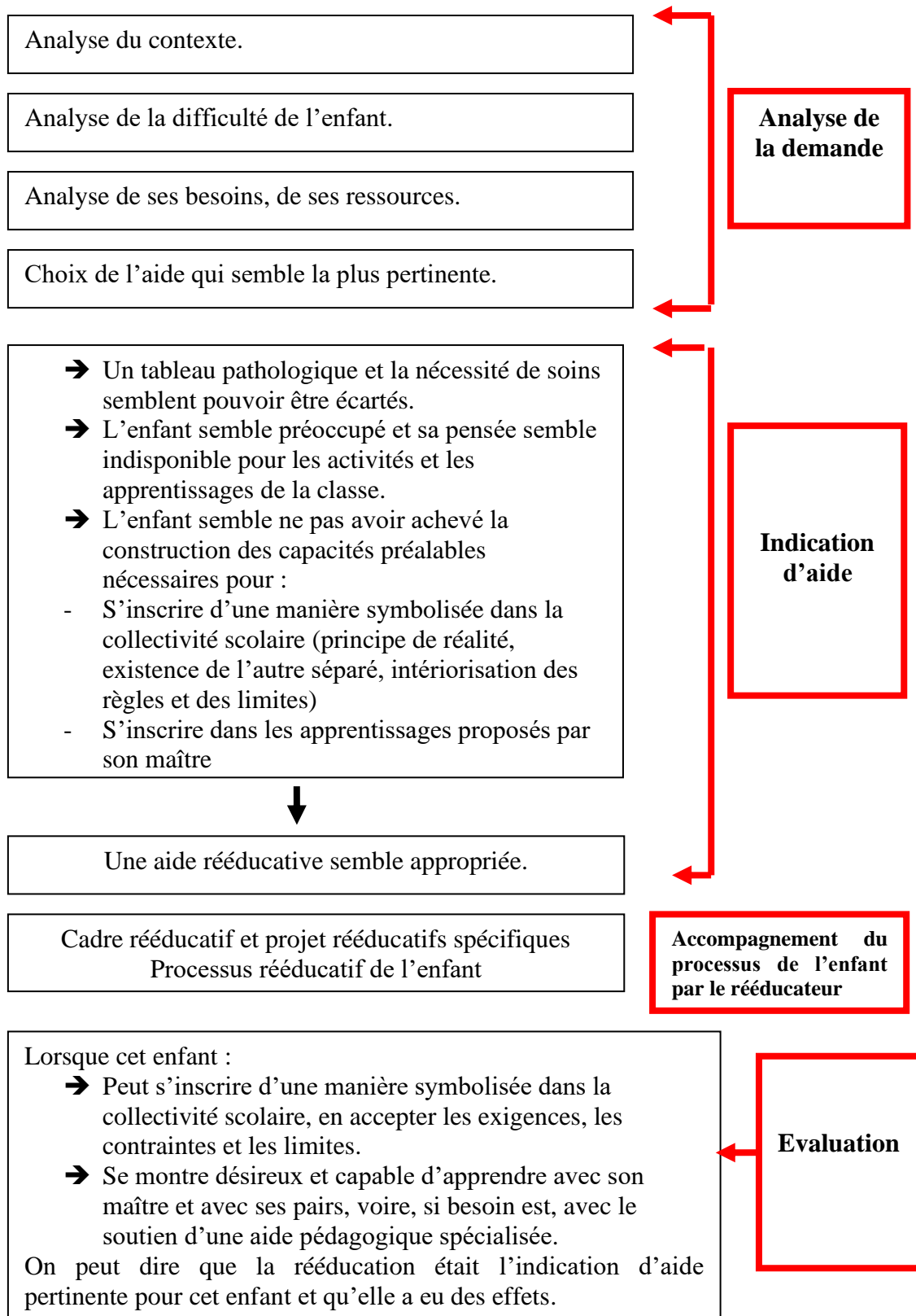
La demande d'aide pour un enfant, et son analyse

Ce n'est pas ...	C'est ...
<ul style="list-style-type: none"> - Je repère et je signale les enfants en difficulté (au besoin je fais une liste...); - Je délègue mes responsabilités sur celui qui va "prendre en charge" l'enfant; - Je lui demande de "me rendre" celui-ci en "meilleur état", "réparé", capable enfin de suivre avec profit mon enseignement ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Je réfléchis dans un premier temps à ce qui m'inquiète chez cet enfant, à ce qui pose problème, vis à vis de notre relation, vis à vis du groupe et vis à vis de l'enseignement de la classe. - Je rencontre les parents afin d'estimer leur prise de conscience des difficultés de leur enfant, leur désir de changement de la situation, leur degré de coopération, si un projet d'aide se mettait en place pour leur enfant. - J'inscris une trace de mon analyse de la situation (feuille de demande). Cette "photographie" de la situation à un moment donné sera un support très important pour les entretiens ultérieurs (entre intervenants, avec les parents). Elle sera ensuite une référence pour évaluer l'évolution de l'enfant. - Je rencontre un tiers (personne de l'équipe du réseau) pour réfléchir ensemble à ce que nous pouvons mettre en œuvre pour aider cet enfant, chacun selon notre fonction, nos compétences et notre place spécifiques dans l'école, et si possible en y associant les parents, de leur place et dans leur fonction de parents.

La mise en œuvre d'une aide à l'école est un travail en synergie entre les différents intervenants. Elle vise à éviter la stigmatisation, l'exclusion et la ségrégation de l'enfant. La qualité de la communication entre professionnels y est indispensable, comme le respect par tous des règles déontologiques de discrétion.

Cette contractualisation de l'aide entre partenaires éducatifs est une des caractéristiques des aides à l'école qui les différencient des aides extérieures relevant du soin.

Quelle démarche face à la difficulté scolaire d'un enfant ?



Plan

<i>Analyser la demande d'aide et poser l'indication, quelle démarche ?</i>	1
1. L'importance des démarches d'analyse de la demande et de la pose de l'indication	2
2. Les conditions de la demande et de son analyse. Un travail d'équipe	3
1. S'agit-il toujours et d'emblée d'une demande ? Le besoin d'un tiers dans l'école	3
2. Quel est notre rapport à la demande ?	4
3. Faire ouverture	5
1.....	6
1. Renoncer à une démarche scientifique, calquée sur un « modèle » médical	6
2. Le doute est posé comme posture épistémologique.....	7
3. S'interroger sur la nature des difficultés de l'enfant.....	7
4. Tendre vers un travail d'équipe, y associer les parents.....	8
5. Accepter de prendre le temps nécessaire	8
4. Interroger les différentes fonctions afin de mieux poser une indication d'aide	9
5. Échanger entre professionnels dans un climat de confiance	11
6. Interroger les modalités d'analyse de la demande	11
7. Les séances préliminaires : une introduction à un travail rééducatif éventuel	19
8. La décision d'aide rééducative	20
9. Deux tableaux de synthèse en guise de conclusion	21