

Et l'enfant dans tout ça ?

Intro

Ce qui émane des différentes interventions de la journée, c'est l'idée que la cohérence du projet est essentielle dans sa réussite et dans l'adhésion de l'enfant et de la famille. Elle dépend étroitement de la qualité de la collaboration entre les différents professionnels.

La question est alors de savoir comment mettre en œuvre cette cohérence car si l'enfant est perdu « dans tout ça » c'est qu'il ne la voit pas.

Dans le cas où un diagnostic a été établi, que l'enfant a éventuellement fait l'objet d'une reconnaissance de handicap par la MDPH, des « dispositifs » institutionnels sont mis en place et coordonnent les différentes actions autour d'un projet défini collégialement. Ce n'est pas toujours idéal, on peut questionner ces dispositifs, regretter la tendance à vouloir les substituer à des espaces cliniques dont ils devraient être complémentaires, mais toujours est-il qu'ils sont là et permettent de tenter de construire cette cohérence souhaitée par tous.

Ce cadre n'existe pas à l'étape antérieure, lorsque l'enfant est simplement reconnu en difficulté scolaire, situation qui recouvre de multiples réalités : la difficulté peut être une étape dans un développement « normal », un épisode réactionnel à des événements environnementaux, le symptôme d'un mal-être plus global ou le signe avant-coureur d'un trouble, d'une pathologie sévère. En l'absence d'un cadre institutionnel, l'école, la famille et les éventuels professionnels extérieurs ne sont pas moins au défi de devoir s'accorder autour de l'enfant.

C'est pourquoi je vais privilégier dans mon exposé cette période sensible tout à fait passionnante à analyser, période :

- qui nous permet à la fois de nous pencher sur la construction de cette cohérence par les professionnels eux-mêmes, en mettant en évidence leurs propres résistances,

- qui met le projecteur sur les premiers constats, les premières rencontres, les premiers échanges à l'école que l'on sait déterminants pour la suite des parcours,
- qui soulève en outre la question des orientations vers les spécialistes du soin, les structures pédo-psychiatriques ou les centres de références, nous donnant peut-être quelques clés pour mieux comprendre leur actuel engorgement.

Même si elle dépasse largement la question des troubles des apprentissages proprement dits, j'ai le sentiment que l'analyse de ce qui se joue dans cette période sensible peut nous donner des clés pour comprendre des situations plus spécifiques.

Alors qu'arrive-t-il à cet enfant, à cette famille qui ne voient pas la cohérence de ce que nous leur proposons. Sauf à penser qu'ils sont définitivement coupables de tout ce qui leur arrive, ou que leurs malaises ne portent que sur une difficulté à accepter la situation, nous devons nous interroger collectivement sur notre action professionnelle et accepter l'hypothèse que cette incompréhension résulte aussi, parfois, de *notre* difficulté à construire un projet qui tienne suffisamment la route

De mon point de vue, notre difficulté repose sur trois dimensions. Je les présenterai de manière successive mais il est bien évident que, dans la réalité, tout s'intrique et qu'une partie de notre travail consiste justement à faire la part de choses.

Ces dimensions sont les suivantes et constitueront le plan de mon intervention: les contours de la mission de l'école, la place accordée aux familles dans la difficulté scolaire et, enfin, le risque couru par les professionnels que nous sommes de réduire un enfant d'une infinie complexité à une seule de ses dimensions.

Quand l'enfant quitte notre bureau, quelque place que nous occupions dans sa prise en charge, il a encore tout un travail de lien à établir entre le contenu de ce qu'il a pu entendre, dire ou faire avec nous et ce qui sera mis en œuvre ailleurs, en classe, à la maison, avec d'autres professionnels, et qui peut parfois lui apparaître contradictoire. La mise en place de la collaboration « coordonnée et harmonieuse », souhaitée par l'argumentaire de cette journée, constitue la construction d'un cadre rendant ces liens possibles entre les différents professionnels, et dès lors, permettant à l'enfant et sa famille de s'en saisir.

I. L'école

L'école, tout d'abord. Il me semble que les choses sont mal engagées pour la cohérence du projet... quand l'école n'est pas parvenue, ou ne s'est pas autorisée, à se saisir de l'analyse de la difficulté de son élève et à commencer à construire elle-même des solutions.

Faire peser la difficulté scolaire sur l'état de la société ou les carences des familles n'est pas nouveau : ces explications généralistes permettent de poser le problème en n'envisageant surtout pas qu'une partie de la cause puisse procéder de l'école elle-même. L'hypothèse du trouble chez l'enfant, pour s'articuler avec un réel principe de prévention de santé publique, n'en est pas moins sujette à la même instrumentalisation. S'il est bien sur des situations où la difficulté scolaire en relève, la fréquence et l'insistance avec laquelle on s'attache à cette seule hypothèse devrait tout de même attirer notre attention. Car la conséquence en est la prise en charge de l'enfant par des spécialistes du soin, c'est-à-dire hors de l'école. Or c'est une vraie question que de savoir où commence et où se termine la responsabilité de l'institution scolaire et c'est sans doute un préalable de tenter d'y répondre avant de parler de collaboration entre les uns et les autres.

Collaborer implique une définition des missions respectives de chacun, missions appuyées sur des compétences différentes et dont chaque partenaire doit pouvoir rendre compte.

Pour en rester à l'école, ses missions n'existent pas en soi et se déterminent dans un contexte historique et socio-économique. Le nôtre est marqué par une crise : trouver un emploi sur le marché du travail est difficile sans diplômes validés par l'école (cela n'a pas toujours été le cas), vivre sans emploi fait craindre la précarité et, au final, la frontière entre rater l'école et rater sa vie, au moins dans l'imaginaire parental, est devenue étroite. L'intérêt des familles face aux enjeux scolaires est donc manifeste, soutenue et entraîne une certaine obligation de réussite des enseignants. Lorsque la difficulté scolaire apparaît : l'inquiétude monte, les hypothèses fusent, les demandes de bilans ou de réunions se font nombreuses, des demandes d'AVS, pourtant relevant d'autres situations, se font jour...

**Tout cela peut aller très vite, dans un climat propice aux tensions, aux changements d'école ou aux remises en cause des professionnels. Il faut absolument faire « quelque chose »...
Disons aujourd'hui, calmement, que se donner les moyens de réfléchir sur les contours d'une difficulté et mettre en place des stratégies pour y remédier n'est pas « rien faire » et constitue certainement la première étape, incontournable et relevant du pédagogue, d'un processus à venir sur lequel on ignore tout, au moment où la difficulté se présente.**

En tant que professionnels de l'enfance, nous devons rappeler que la difficulté est un passage obligé dans toute forme d'apprentissage, rappeler que l'enfant, dans son développement, s'interroge, expérimente les possibilités et les limites de son corps, de sa pensée, de ses relations avec les autres et se construit à partir de ces expériences. Au moment où la difficulté apparaît, elle devrait être appréhendée dans cette dynamique globale de développement sans prendre la valeur systématique de l'indice d'un problème à venir. Si l'école se doit de prendre acte de l'inquiétude familiale et d'engager sa compétence pour mieux comprendre et répondre aux difficultés, s'il est de sa mission de rendre compte des obstacles et des progrès rencontrés, elle se met en danger quand elle souscrit à tout discours laissant penser qu'éradiquer la difficulté serait souhaitable et ne serait qu'affaire de moyens déployés. Non, au départ, cette difficulté ne peut être qu'une manière singulière de grandir, face à laquelle l'enfant peut trouver, aidés par l'adulte, ses propres ressources pour la surmonter. Si la difficulté se fixe, s'installe, se structure, autrement dit s'il ne s'agit plus d'une difficulté mais d'autre chose, c'est une autre affaire et l'école doit alors reconnaître son incompetence, c'est-à-dire ses limites. Et elle doit impérativement passer le relais avant que la situation ne s'enkyste. Mais, en attendant, l'école doit et nous devons absolument autoriser l'enfant à être en difficulté.

Je précise tout de suite que raisonner en ces termes ne va pas à l'encontre du plein droit familial à consulter qui bon lui semble, au vu de ses propres constats ou inquiétudes. La responsabilité parentale est entière et l'école n'a pas à choisir ses partenaires. Mais l'école étant elle-même à l'initiative de la majorité des orientations précoces, une réflexion sur le moment et la manière d'y procéder me semble incontournable.

Analyser la difficulté scolaire, ce n'est pas seulement recenser les manques, les écarts avec la classe d'âge, il s'agit pour l'enseignant d'aller plus loin et de tenter de comprendre la manière avec laquelle l'enfant s'en sort ou pas. Cela implique une connaissance fine de ses ressources (cognitives, relationnelles ou psychiques...), des échanges avec lui, des demandes d'explicitation des raisonnements et des comportements lorsque l'enfant en est capable.

Mais l'analyse de la difficulté suppose aussi de la mettre à distance pour mieux comprendre le contexte dans lequel elle apparaît. L'apprentissage est affaire de rencontre : celle-ci peut être parfois bonne, parfois non. Les pédagogues parlent d'« effet-maître » pour qualifier l'impact d'une pratique sur un enfant, l'impact d'une représentation par un enseignant sur un parcours scolaire. Il serait « inhumain », au sens propre du terme, de vouloir uniformiser les ressentis des enseignants face à leurs élèves mais les différences dans le traitement de la difficulté relèvent parfois du grand écart. Le travail en RASED au quotidien montre que deux enfants, présentant le même type de difficulté, justifieront des réponses radicalement différentes d'un enseignant à l'autre, certains évoquent rapidement leur incompetence et orientent l'enfant vers l'orthophoniste, un psychomoteur, le CMPEA du secteur... d'autres cherchent en interne des pistes pour avancer avec l'enfant. Ayons quand même à l'esprit que ce moment précis décide de toute la suite du parcours de l'enfant.

Une fois la difficulté identifiée, le rôle de l'école est de tenter de conduire l'enfant vers une nouvelle dynamique de progrès. Les moyens peuvent être incroyablement variés et ce serait justice de faire plus souvent connaître les trains qui, pédagogiquement, arrivent à l'heure : grâce à des entretiens avec la famille, des contrats avec l'enfant, une valorisation des compétences, une pédagogie différenciée au sein de la classe, au sein de l'école, un appui sur les pairs, etc...

Je ne vais pas énumérer tout l'éventail du possible mais j'ajouterais qu'aux trouvailles de l'enseignant, car la difficulté peut le mettre en situation d'imaginer des solutions, s'ajoutent son expérience et la mise à profit de ce qu'il a pu vivre avec d'autres élèves. La confrontation aux enfants en situation de handicap est utile de ce point de vue et, ce, quel que soit le handicap : un

certain nombre de pratiques pédagogiques préconisées dans des situations sévères peuvent être utiles à un enfant simplement en difficulté, voire d'ailleurs à la majorité de la classe. Mais il n'y a rien de commun entre le professionnel qui utilise ses connaissances pour construire une réponse sur-mesure ... et celui qui assigne l'élève en difficulté à une place d'enfant « dyslexique », hyperactif ou en proie à des troubles du comportement, sur la base d'un sentiment personnel, de quelques recherches sur Internet et, bien sur sans la moindre investigation médicale...

Alors si je pointe ici ces illustrations d'une dérive réelle, il ne s'agit pas de faire un procès aux enseignants, sommés de répondre vite, bien et souvent seuls, à des situations complexes. Fragilisés par les changements liés à la loi 2005 ou l'évolution des effectifs des classes, en demande d'espace de paroles ou d'analyses de pratique qui n'existent quasiment pas dans l'institution scolaire, en attente de davantage de formation, les enseignants ont impérativement besoin d'interlocuteurs pour mettre la difficulté en perspective, changer de représentation, parfois modifier leur manière de faire. S'ils peuvent parfois les trouver dans l'équipe pédagogique, cela peut aussi s'avérer insuffisant.

Or, c'est à ce moment précis qu'au sein des RASED, le nombre des rééducateurs et des maîtres E est en diminution drastique, les psychologues scolaires de plus en plus tirés vers la MDPH, les conseillers pédagogiques et médecins scolaires trop sollicités pour consacrer aux enseignants le temps qui leur serait nécessaire. Les équipes, éprouvées, font parfois comme elles peuvent, sans trouver forcément les ressources pour s'opposer à une logique qu'au nom de l'intérêt de l'enfant, ils ne soutiendraient pas a priori.

Comprendre les enseignants ne doit pas conduire à minimiser les problèmes : l'orientation rapide vers l'extérieur, qui n'est pas de leur ressort, crée de plus en plus une ambiguïté entre le rôle des uns et des autres. A la maintenir, on conforte l'enseignant dans l'idée qu'il est impuissant face à la difficulté scolaire et que les vrais détenteurs du savoir pédagogique seraient ailleurs. Plus encore, et c'est un réel effet pervers, au moment où l'enseignant est assailli de demandes sociétales auxquelles il ne peut répondre, on l'empêche de rendre compte justement de celle qui fonde son corps de métier.

II. La famille

Second point essentiel, les choses sont mal engagées... quand la dimension familiale, dans tous les sens du terme, est prise en compte de manière insatisfaisante.

1. Les conditions d'une rencontre

L'enfant ne vient pas de nulle part, il grandit, façonné par le rapport au monde que constitue sa culture familiale. Qu'il s'agisse du langage, de l'écrit, de l'école ou d'autre chose, chaque parent en a une représentation singulière, fruit d'une histoire personnelle. Dans cette confrontation d'usages entre la famille et l'école, cette dernière ne peut donc faire l'économie, ni de l'explication de ses attentes, ni de l'expression claire d'une légitimité accordée aux parents tels qu'ils sont. Selon la manière avec laquelle s'instaure la relation, le climat pourra être serein ou tendu, propice à dépasser des blocages ou à se fixer sur des malentendus.

L'entretien est le lieu essentiel où se joue cette rencontre mais, même quand la situation n'est pas problématique, il peut être vécu comme éprouvant. Le parent y arrive avec sa sensibilité, ses susceptibilités, son inquiétude de savoir s'il est un « bon parent » aux yeux de l'institution scolaire. Il arrive aussi avec cette question essentielle de la séparation qui conditionne l'autonomie de l'enfant requise par l'école et qui amplifie toutes ses difficultés quand elle ne les explique pas. L'enseignant, quant à lui, peut être inquiet, soucieux de la valeur de ses propositions, en doute quant à la pertinence de ses analyses et parfois d'autant plus mal à l'aise face à l'inquiétude parentale qu'il est lui-même parent. Ainsi, chacun peut se demander si l'objectif qu'il se donne pour l'enfant est trop ou trop peu ambitieux, si ce qui est mis en œuvre est adapté ou non, s'il n'a pas commis quelque part une erreur. La difficulté scolaire, quand elle survient, vient exacerber ces interrogations : la relation de confiance peut être mise à l'épreuve, avec son cortège de peurs : peur de faire fausse route, peur d'échouer, peur d'être mal jugé. Si par malheur l'une des parties adopte un point de vue autoritaire, tranché, agressif ou défensif, la relation tourne au rapport de force, plus ou moins larvé et les rencontres ne servent plus à rien d'autre qu'amplifier les

incompréhensions, figer la situation dans ce qu'elle a de plus douloureux et conduire à de mauvaises réponses: le déni ou la dénégation, le rapport de forces, la recherche d'allié dans un conflit devenu ouvert.

Ces situations ne sont heureusement pas si fréquentes et le climat de confiance entre les enseignants et les familles reste la norme. Néanmoins, pour être conduit comme nombre de mes collègues à intervenir justement quand les choses se passent mal, je pense qu'une formation plus solide sur la préparation, le déroulement, les limites et la portée de l'entretien serait souhaitable à la fois pour les enseignants et, à plus forte raison, les directeurs d'école. C'est d'autant plus vrai que, lorsque la rencontre est réussie et les enjeux dédramatisés, la difficulté prend une juste place et le climat, apaisé, redevient davantage propice aux progrès de l'enfant.

2. L'existence d'un contrat

Mais l'entretien avec la famille, acte professionnel à part entière qui relève de l'enseignant, n'est pas qu'une affaire de relations entre individus: lorsque les parents confient leur enfant à l'école, ce n'est pas parce qu'il trouve l'enseignant sympathique ou qu'il leur inspire confiance, c'est parce que ce dernier dispose d'une formation lui permettant d'assumer une fonction précise auprès de l'enfant : toute consultation ou toute scolarisation s'inscrit dans ce processus où un parent s'en remet à un professionnel, au nom de la compétence de ce dernier.

Pourtant, cette idée de contrat, puisque c'est bien de ça qu'il s'agit, n'est pas spontanément associée aux relations entre l'école et la famille. En dehors de la question du handicap, pour laquelle des parents ont dénoncé clairement l'abandon de leurs enfants par l'école républicaine, la question a été peu traitée dans ces termes. Ou plutôt, quand elle l'a été, c'était pour traiter de la question générale des inégalités sociales face à l'école et les chercheurs qui s'y intéressaient, souvent des sociologues, cantonnaient alors leur réflexion aux milieux dits « populaires ». La question de la difficulté scolaire ne peut s'accommoder d'une telle restriction : il n'est pas nécessaire d'être en difficulté socio-économique pour éprouver des ressentiments sur la manière dont l'école prend en charge son enfant, pour vouloir agir sur la répartition des tâches entre école et famille : prendre part à la

négociation des modalités du contrat avec l'école est intrinsèquement liée à l'exercice de la parentalité.

Je manque de temps pour développer ici cette question et je vais me contenter de la résumer en conseillant à tous ceux qui veulent en savoir plus de se reporter aux ouvrages de Jean-Claude Quentel, professeur à Rennes 2, qui développe le concept de « délégation de responsabilité parentale » duquel je m'inspire ... Disons en résumé que ce contrat suppose pour le parent d'accepter la nécessité d'en passer par l'école pour préparer l'entrée de son enfant dans la société, et donc de reconnaître à la personne de l'enseignant la compétence pour le faire. Faute de quoi on retrouvera les problématiques courantes de refus d'investissement des apprentissages ou de l'école par l'enfant sur fond de conflit de loyauté. Mais ce contrat oblige également l'enseignant à assumer cette charge, à être capable d'en rendre compte, à être capable de la limiter dans son exercice. Cette nécessaire limitation est souvent oubliée et pourtant, dans la thématique qui nous intéresse, on ne peut que constater les conséquences désastreuses d'un professionnel, et pas seulement les enseignants, amalgamant dans l'allégresse des consignes pédagogiques, des conseils éducatifs, des interprétations psychologiques ou des diagnostics médicaux... Or, ce qui est dit par un professionnel est reçu comme tel par les parents et il nous est donc impératif, tant que faire se peut, de limiter nos interventions aux sujets que nous maîtrisons, ceux pour lesquels nous avons une compétence reconnue.

La relation entre le parent et l'enseignant est donc aussi affaire de contrat. Le statut historique de l'enseignant qui, fort d'une forme d'autorité naturelle, restait souvent maître à bord dans la négociation, nous l'a fait oublié Mais les temps ont changé : il n'est plus le « notable » respecté qu'il était, les programmes sont connus de tous, édités, diffusés, les parents ont pris l'habitude de se regrouper pour faire valoir leurs intérêts. Tout cela rend moins étanche le couvercle posé sur les possibles désaccords, ce d'autant plus que les relations entre famille et école se sont métamorphosées. Prenons simplement l'exemple du « redoublement », qu'on appelle à présent le « maintien » et on voit bien qu'on a quitté le terrain d'une discussion d'individu à individu, le maître et le parent, pour celui d'une relation régie par des règles de droit avec propositions écrites, échéances, modalités de

contestation et d'appel, mise en place d'instances qui statuent et arbitrent.

Or, cette logique de droit, reflet de notre société (elle n'est pas propre à l'école), n'est pas sans agir sur ce qui devient rapidement la « gestion » des difficultés scolaires. Une vigilance s'impose pour l'école afin de ne pas confondre enjeu pédagogique et demande sociale. Un exemple : Kilian rencontre ses premières difficultés en lecture et la famille songe immédiatement à une aide par AVS. Il incombe bien évidemment à l'enseignant, au directeur, au psychologue ou au médecin scolaire, suivant les situations, d'informer et d'expliquer en quoi l'aide par l'AVS s'adresse à des publics différents mais en rester à cette réponse serait insuffisant. L'école doit parvenir à réorienter le problème, à mettre la difficulté en perspective et à se trouver des leviers pour agir. Si les débats portent d'emblée et de manière prématurée sur le choix d'une solution donnée, une demande que les parents ont le droit de formuler, non seulement on s'expose à commettre une erreur, et, pour en rester à cet exemple, le nombre d'enfants rejetant l'aide par une AVS en témoigne, mais, de plus, dans la discussion, on change de registre. Sans avoir pris le temps d'interroger la dynamique de l'enfant, on demandera à chaque professionnel de se positionner pour ou contre le préalable de la reconnaissance MDPH. Une logique de droit, en l'occurrence la logique de compensation vient ici prendre le pas sur la logique de compréhension de l'enfant. Elle se résume parfaitement dans ce propos d'une directrice: « on ne va quand même pas faire une Equipe Educative, on n'a rien à demander ».

Alors il s'agit bien évidemment de relations humaines : dans des situations compliquées, chacun se débrouille avec l'urgence ou la détresse de son interlocuteur. On peut comprendre des maladresses. Mais la manière de répondre aux demandes relève d'une responsabilité professionnelle qui implique prudence, réflexion, courage d'affirmer un point de vue contraire mais argumenté. Un petit aparté ici pour rappeler sur ce point l'utilité des supervisions, des groupes de paroles, d'analyse de pratique ou l'intérêt des associations professionnelles et des journées de formation (comme celle d'aujourd'hui) qui mériteraient d'avoir une place plus reconnues et plus systématiques dans des métiers trop souvent solitaires.

III. La complexité de l'enfant : mise à l'épreuve des partenaires

Dernier point, les choses sont mal engagées... quand, au nom de « la » difficulté repérée, l'enfant se voit réduit à une seule de ses dimensions, un seul aspect de sa personnalité, qu'il s'agisse de son corps, son origine sociale, son psychisme ou sa scolarité. La famille peut alors exprimer le sentiment d'un enfant éclaté: un petit bout pour l'enseignant, un petit bout pour l'orthophoniste, un petit bout pour le psy, etc... Et au final, ils considèrent parfois que le petit bout qui leur reste à la maison ne va pas si mal que ça... et ne justifie peut être pas d'avoir été ainsi découpé en tranches...

1. Les conditions d'une compréhension et d'une appropriation par la famille

C'est que, d'une part, il n'est pas toujours simple pour les parents de saisir qui fait quoi si cela ne leur est pas expliqué. Et, d'autre part, avouons que c'est peine perdue de leur demander d'intégrer la complémentarité des différents interlocuteurs s'il est manifeste, et les parents s'en aperçoivent très vite, que ceux-ci ne se connaissent pas et ne se parlent pas.

De la même manière, le suivi de l'enfant fait l'objet d'un parcours dans le temps qui doit être expliqué à la famille car sa logique, là encore, peut lui échapper. C'est le cas quand les choses se passent bien mais, plus encore, quand des propositions différentes de consultations apparaissent simultanément, quand à un professionnel en succède un autre sans qu'on ne sache pourquoi, quand le nombre des examens est tel que l'enfant n'y met plus le moindre sens... Notons d'ailleurs qu'à multiplier sans concertation et de manière abusive ces bilans, on finit par ne plus évaluer que le refus de l'enfant... à être évalué....

Ces dysfonctionnements traduisent finalement l'isolement d'un professionnel qui se donne les moyens d'approfondir son expertise en oubliant que d'autres partenaires s'intéressent aussi à l'enfant. Or, si la régulation ne vient pas des professionnels eux-mêmes, elle viendra des familles qui, forte d'une théorie personnelle sur l'accompagnement de leur enfant, décideront d'y mettre un peu d'ordre en renonçant à telle prise en charge, en annulant tel rendez-vous ou tel bilan. Le problème c'est que ces

décisions seront prises à partir de considérations, souvent logistiques, matérielles, n'intégrant pas forcément les véritables besoins de l'enfant. La hiérarchisation des aides apportées doit être, selon moi, une proposition claire des professionnels qui n'ont d'autre choix que d'en échanger ensemble, si la famille, bien entendu, en est d'accord. Libre ensuite à celle-ci d'en tenir compte ou non.

Le RASED auquel j'appartiens collabore actuellement avec les collègues orthophonistes libéraux du secteur (je parle ici sous leur contrôle). Partant de situations qui nous ont mis à l'épreuve et dans lesquelles les familles ne pouvaient être que perdues, nous avons mis en place des rencontres entre nous et systématisé en accord avec les familles des entretiens téléphoniques à l'issue de nos bilans respectifs. Ces échanges ont permis aux orthophonistes d'inviter les familles, quand la situation ne leur semblait pas relever de leur compétence, à reprendre contact avec l'enseignant, celui-ci pouvant alors se tourner vers le RASED, déjà informé, pour un accompagnement, un éclairage, un bilan des maîtres spécialisés ou du psychologue, en bref, l'approfondissement de l'analyse de sa difficulté. Si la mise en place de cette coordination, qui n'a rien à voir avec toute forme d'injonction d'un service à un autre, a supposé dans un premier temps un surcroît de travail, elle se traduit actuellement, c'est en tous les cas mon sentiment, par une meilleure fluidité des parcours pour l'enfant et une meilleure connaissance des situations par les professionnels. Alors il ne faut pas généraliser, certaines situations nécessitent l'aménagement d'un espace clinique préservé pour la famille ou l'enfant, et donc un cloisonnement des prises en charge, mais il me semble que dans la majorité des cas, la mise en place d'une telle coordination peut être utile à tous.

2. Les conditions d'un croisement des regards

Car l'enfant n'est pas un objet scientifique que l'on peut découper en « tranches » » par catégories professionnelles, il suppose pour chacun d'entre nous un regard global sur une dynamique unique, que nous appuyons pourtant et le paradoxe est là, sur notre point de vue partiel. En effet, pour chaque professionnel, la perception de l'enfant est le fruit d'une grille d'analyse forgée par notre pratique, notre jargon et notre doxa, en un mot, notre appartenance à un métier. Cette grille est par définition différente

de celle des partenaires et l'enjeu de la collaboration suppose dans un premier temps d'admettre qu'une corporation n'a pas en main toutes les clés pour comprendre l'enfant. Ce n'est pas ce qui s'est passé quand l'école considérait être la seule à pouvoir définir qui pouvait y être scolarisé ou non. Ce n'est pas ce qui s'est passé quand la psychanalyse a cherché à répondre de tout ce qui caractérisait l'humain. Ce n'est pas ce qui se passe quand l'hypothèse première d'une difficulté scolaire relève systématiquement du trouble. Chaque période a ses dérives.

Or, n'aborder la difficulté que comme l'indice d'un trouble dépasse une confusion lexicale et nous fait changer de registre. Très vite, la réflexion collégiale s'apparente à une investigation puisant sa méthode à l'aune du diagnostic différentiel. Il ne s'agit plus de mettre en lien des constats mais d'éliminer des facteurs pour en retenir celui qui sera déterminant. Appliquant ainsi une méthodologie médicale à une situation qui ne l'est pas, en tous les cas pas encore, on demandera par exemple au psychologue d'éliminer une déficience là où l'enjeu de son action devrait viser à éclairer de manière beaucoup plus large la manière avec laquelle l'enfant investit les demandes qui lui sont faites. De la même manière, on écartera tout problème social si la famille est « sans problème », ce qui fait l'impasse sur la question plus large des représentations de l'enfant des apprentissages, de la réussite scolaire, de la nécessité de respecter des règles, etc... En bref, on simplifie à outrance.

Plus insidieux, cette simplification, cette tentative d'isolation des facteurs cantonne chaque professionnel dans sa spécialité et ne favorise pas des échanges cliniques beaucoup plus généraux portant sur sa rencontre avec l'enfant. En privilégiant une seule hypothèse, dans nos échanges professionnels, hypothèse qu'il s'agirait de valider ou d'invalider, on se prive le plus souvent de cet indispensable partage des expériences. Pourtant, l'enjeu de la collaboration est bien là : dépasser à plusieurs la représentation initiale qui est la nôtre en mettant nos ressentis et nos résultats à l'épreuve de ceux des partenaires. Illustrons le propos par Théo, cet enfant investissant peu les séances d'orthophonie mais volubile dans la salle d'attente, mutique avec le psychologue sauf quand celui-ci fait une erreur et qu'il s'agit de le corriger. Plus que les résultats quantitatifs des bilans, ce sont, au cours d'une réunion, ces deux observations cliniques partagées, toutes simples, qui nous ont permis d'imaginer, ensemble, comment

s'organisait Théo dans son rapport au langage et d'élaborer des stratégies pour avancer sur un problème scolaire qui restait réel.

La collaboration n'est pas qu'une transmission de données, elle suppose une mise à distance de ce que l'on exprime, chaque professionnel devant être amené à faire part, au-delà de ses propres conclusions, de ce qui l'intrigue chez cet enfant, de ce qu'il trouve bizarre, dans ses réponses, dans des réussites sur lesquelles il n'aurait pas parié. C'est un échange ouvert et une telle démarche ne peut que s'inscrire dans une relation de confiance entre partenaires, mais aussi une certaine humilité... car il ne s'agit plus de faire son intéressant en laissant entendre que, de toutes façons, on s'en serait sorti tout seul... c'est faux dans des situations complexes qui nécessite plusieurs professionnels, tout seul, on tourne en rond...

3. On ne s'en serait pas sortis tout seul...

Et je me permets donc de reformuler le questionnement de cette journée: pourquoi préfère-t-on parfois tourner en rond plutôt que de tenter l'aventure de la collaboration ? Quelles sont les résistances en jeu ? Je vous soumets trois pistes de réflexion.

Premièrement, la collaboration peut être inconfortable. Nous l'avons vu, ce n'est pas une juxtaposition d'actions : il y a forcément un moment où chaque professionnel doit abandonner sa propre grille sans pour autant souscrire à celle du partenaire. Après avoir fait le deuil du « tout psychologique », du tout éducatif ou du tout médical, chacun se retrouve dans une forme de no man's land un peu déstabilisant parce qu'on y perd la maîtrise. Sauf que ce flottement, cet entre deux, et je pense ici à ce que René Kaës peut dire de la crise, est le seul espace permettant la créativité. Une bonne réunion c'est une réunion dont on ressort avec des projets qu'on n'aurait pas imaginés en y entrant, ce qui suppose à la fois que chaque professionnel s'expose, s'engage mais aussi admette d'emblée un possible apport de l'autre. La mise en place d'une collaboration n'est pas un supplément d'âme offert par un professionnel mais la tentative de rendre compte collectivement d'une dynamique globale d'un enfant qu'on ne peut en aucun cas comprendre seul.

Deuxièmement, le malentendu entre professionnels n'est pas l'échec de la collaboration mais son point de départ: chacun étant

porteur de l'histoire d'un métier, il est logique que les points de vue soient différents. Communiquer consiste à se faire comprendre, à traduire ce qui est clair dans notre corporation pour des personnes qui en sont extérieures, et, dès lors, abraser les malentendus n'a aucun sens, il faut au contraire tenter de les expliciter. Alors c'est loin d'être simple, parce que la rencontre est sociale, chacun a envie de convaincre le partenaire de la pertinence de son analyse. Et d'ailleurs, ne nous mentons pas, ce partenaire, il nous énerve souvent et il est certain aussi qu'on l'énerve, on ne voit pas les choses de la même manière, on trouve qu'il exagère, qu'il accorde trop d'importance à ceci ou à cela... Ce n'est pas toujours une promenade de santé de collaborer... De plus, cela suppose concrètement de s'aménager du temps et des espaces de discussion, ce qui n'est pas toujours simple dans nos institutions ou nos fonctions respectives, cela suppose aussi avant tout de s'abstraire d'un contexte d'affrontements. Si la collaboration suppose du malentendu, elle ne peut s'inscrire dans un rapport de forces et c'est sans doute là que se situe le troisième enjeu..

Je ne reviendrai pas sur l'irruption des questions de droit à l'école, qui catalyse ces rapports de force, mais je pense ici plutôt à ces affrontements dus aux professionnels eux-mêmes quand, par une forme de réduction aux désaccords qu'ils incarnent, les partenaires deviennent des adversaires. La discussion glisse sur le terrain théorique et idéologique. Il s'agit alors pour chacun de valider sa démarche, sa méthode, son hypothèse : on oublie les constats et on se bat, explicitement ou à coups de sous-entendus, sur les principes. C'est un moment assez facile à repérer en réunion puisque c'est celui où, le plus souvent, familles ou enseignants décrochent, se demandent ce qui se passe et de quoi on parle exactement. L'enfant n'est plus au centre du débat.

Alors il ne s'agit pas ici de défendre un idéal œcuménique où tout le monde serait d'accord avec tout le monde. La société est traversée par de réels débats, décisifs, portant sur l'appréhension de l'humain et la place qu'on souhaite lui laisser. Autour des difficultés de l'enfant, cela se traduit par des courants différents, des options contradictoires, des questionnements autour de la cohabitation possible entre les sciences humaines et les apports plus contemporains, comme ceux des neuro-sciences. Le débat doit avoir lieu. Pour ma part, je ne vois pas en quoi les progrès actuels dans la recherche scientifique pourraient signer la fin des

« vieilles humanités » comme la philosophie, nous en avons vu ce matin les apports, la sociologie, incontournable quand on évoque l'école, ou la psychanalyse, toujours opérante dans certaines situations ou certaines dimensions de l'homme. Mais s'il nous faut prendre acte de ce contexte de débats, mettons nous au moins d'accord sur un point : ils ne doivent en aucun cas phagocyter les lieux et les moments réservés à l'enfant.

Conclusion :

En conclusion, la collaboration est une démarche exigeante, nécessitant organisation, réflexion et remise en cause. Elle ne permet pas, à très court terme, de gagner du temps. Mais aller vite pour éviter de passer à côté d'un diagnostic nous fait courir le risque majeur de passer à côté d'un enfant. Seul un travail d'équipe associant les parents peut nous éviter de nous inscrire dans cette dérive. Je n'ai pas insisté sur la question des moyens : il est évident qu'elle peut être décisive dans la mise en place concrète de la collaboration, l'analyse d'une situation, les échanges entre partenaires requièrent du temps. Pour autant, certains changements à impulser sont sans doute d'un autre ordre et nous invitent tout simplement à renouer avec un certain sens de la rencontre.