

Prévenir la difficulté scolaire

Alain BONY
Professeur au CNEFEI

ALBERT JACQUARD avait proposé un titre très significatif pour l'ouverture du colloque national organisé à Paris en juin 2001 par le CNEFEI et ses partenaires du programme européen *Socrates Comenius*, l'université d'Oslo, l'université Charles de Prague, le College University de Canterbury, l'Association des enseignants spécialisés italiens (Cnis), l'Irssae de Calabre, l'Agiem, la Fnarem, l'Omep France : *Risquer la prévention*.

Il soulignait ainsi toutes les ambiguïtés, tous les paradoxes, toutes les passions, les espoirs et les craintes que suscitent des conceptions théoriques, des recherches, des pratiques collectives ou individuelles dans une société qui semble de plus en plus rechercher *le risque-zéro*. S'il est en effet légitime d'espérer que de nouvelles connaissances, que ce soit dans les domaines biologiques, psychologiques, pédagogiques ou autres, déterminent de nouvelles attitudes ou invitent les professionnels à modifier leurs croyances ou leurs certitudes, il faut s'interroger sur les effets réels d'une médiation parfois mal ou trop bien organisée, les pressions idéologiques ou politiques, les modes qui ne manqueraient pas de leurrer parents, enseignants et élèves. Entre une illusion de la toute puissance de la prévention visant à éliminer toute souffrance ou difficulté, repérer tout signe inquiétant pour le traiter dans une temporalité réduite, et une pratique systéma-

tique du doute sur l'utilité et l'efficacité des dispositifs de prévention, notre système éducatif cherche sa voie dans un espace qui ressemble parfois à un champ de mines.

Il était donc particulièrement indispensable que des philosophes, des humanistes, généticiens parfois de surcroît, pédagogues, rééducateurs ou psychologues se penchent autour du berceau puisqu'il était question de prévention primaire ou précoce. Leurs convictions, leurs analyses, leurs combats parfois, leurs propositions d'action s'inscrivent dans la noblesse d'une volonté commune : éclairer l'humain sur ses compétences, ses potentiels, sa créativité, sa capacité à accompagner et étayer l'autre à s'assumer comme sujet.

Albert Jacquard nous rappelle que si la richesse de notre équipement neuronal est nécessaire pour que l'émergence de la conscience ait lieu, elle n'est pas suffisante. L'apport décisif est celui de la société qui nous entoure. Cela s'appelle l'éducation. Il s'agit en effet de *conduire* un petit d'homme *hors* de lui-même, pour qu'il participe, avec l'aide des autres, à la construction de la personne qu'il choisit d'être. La nature a fourni les matériaux permettant cette transmutation, mais celle-ci n'a pu être réalisée que grâce au relais apporté par la société. La collectivité humaine a donc pour devoir d'aider à cette métamorphose. À quelques

semaines des élections, ses propositions de *ministre de l'Éducation nationale* renouvellent singulièrement le propos. Son interpellation de l'actuelle forme de mondialisation (*les nations qui acceptent, par exemple, de saborder leur système éducatif au nom d'impératifs aussi dérisoires que le remboursement de la dette de l'État ou la limitation du déficit public montrent que, pour elles, le culte de l'argent passe avant le souci des hommes. Cette attitude est un tel retour vers la barbarie qu'elle devrait imposer aux autres nations un devoir d'ingérence. Sur notre planète devenue si petite, l'inévitable mondialisation devrait d'abord concerner le droit de tout homme à être éduqué. Cette fonction est à l'origine de notre spécificité; elle devrait donc être exercée systématiquement au profit de tous, et son coût être pris en charge par tous*) questionne toutes les consciences. **Jacques Lévine** aime être considéré comme un homme-frontière. Docteur en psychologie et en psychanalyse, président de l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas), il s'interroge sur le sens de la désorientation actuelle de l'école. Ne renonçant à aucune de ses approches théoriques d'origine, il accompagne de nombreux enseignants dans leur recherche de contre-feux aux angoisses de la post-modernité. Il reformule la nécessité d'un parler-vrai avec les enfants sur les problématiques de la vie et l'importance de redonner de l'intelligibilité au monde qui nous entoure. La présence d'un chirurgien, **A.-R. Chanchole**, spécialiste des dysmorphies de l'enfant, pourrait paraître surprenante dans un tel dossier; ce serait oublier que d'une part, les missions de prévention concernent également l'adaptation des enfants handicapés ou à *besoins éducatifs spécifiques* au monde scolaire habi-

tuel, mais aussi que tout ce qui touche à la construction de l'identité a une importance fondamentale dans la capacité à constituer des rapports sociaux. Plus encore que les dysmorphies des membres, celles du visage portent atteinte à l'inscription de l'enfant dans son environnement, et donc à l'école. Comme le souligne David le Breton, professeur à Paris X, *le visage est ainsi le lieu social de l'autre, il prend naissance au cœur du lien social, déjà dans le face à face originel de l'enfant et de sa mère et se poursuit dans les contacts innombrables que noue et dénoue la vie quotidienne... Si le visage est le foyer secret de l'être, la capitale (capita), en quelque sorte du sentiment d'identité de l'homme, la défiguration est vécue comme une privation d'être, une expérience du démantèlement de soi*. A.-R. Chanchole coopère au sein de la fondation des Treilles avec Michel Serres, de l'Académie française. Il nous a autorisé avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, à publier quelques extraits d'un article publié par les éditions Hermann, « chacun reçoit des soins de tous ». **Michel Serres** amplifie ce rôle du visage dans les relations humaines... : *en ses reliefs et ses creux, le visage laisse lire la mémoire de son temps et l'histoire de l'individu, les symptômes médicaux de ses organes et de son âme, l'intelligence et la connaissance, son être et sa présence au monde, le degré de conscience, son éthique et sa morale, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, la culture, la langue et la politique*. Comme Albert Jacquard et Jacques Lévine, il confirme l'importance de la communication corporelle et des interactions dans la construction de l'enfant et attire l'attention des éducateurs sur les risques de souffrance d'enfants insuffisamment entourés au sein de l'école.

Ces aspects essentiels ouvrent sur des questionnements ou des pratiques de professionnels de l'école. Psychologues, rééducateurs ou maîtres spécialisés de l'aide pédagogique, œuvrant pour la plupart dans les Réseaux d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté (Rased), ils essaient depuis des années de poser des questions simples au système éducatif : pourquoi faut-il attendre qu'un élève soit déjà en difficulté avérée pour mobiliser des moyens ? Le dépistage est-il un moyen cohérent pour repérer les aspects problématiques ? Comment peut-on coopérer avec les familles ? Quelles articulations entre professionnels des classes et enseignants spécialisés des Rased faut-il promouvoir ?

B. Jumel s'intéresse dans son intervention à certaines approches des troubles du langage. Rappelant qu'évaluer un risque de difficulté n'est pas prévenir, il discute la pertinence d'une linéarité explicative entre niveau de langue, niveau de langage et réussite scolaire. Il propose de renoncer à se situer comme des testeurs, mais comme acteurs d'une transmission culturelle. Comme les auteurs précédents, il défend le caractère primordial des interrelations et présente le travail d'un groupe de langage accueillant un enfant présentant des troubles majeurs de la relation en Grande section de maternelle. À travers l'évocation de ce cas, ce sont aussi les relations entre l'école et une structure de soins extérieure et l'accompagnement d'une institutrice qui illustreront les démarches de prévention d'un psychologue travaillant au sein de l'école.

J.-C. Muzyk articule son action dans le cadre théorique de la psychologie du travail et des organisations. Il positionne ainsi son travail de partenariat pour un soutien à la parentalité, incluant une dimension de séparation et de différen-

ciation. Une véritable coopération se doit d'éviter deux écueils, celui de la toute-puissance et celui de la transparence absolue. L'auteur souligne la difficulté à reconnaître la parentalité avant de la soutenir et propose l'élaboration d'espaces et de temps transitionnels pour construire la confiance réciproque nécessaire à une saine coopération.

J. Héraudet analyse par la présentation d'un cas d'enfant l'aide à apporter aux parents dans le cadre d'un travail entre une rééducatrice et une famille. Elle présente un *vade-mecum* pour ces relations avec les parents. L'aide apportée au changement de regard des familles constitue un axe important et complémentaire de l'action auprès de l'enfant.

P. Fernandez présente quelques aspects d'une étude collective menée par le CNEFEI avec le concours d'enseignants spécialisés ou non du département du Cher. La critique d'un certain nombre d'approches récentes autour du dépistage des troubles le conduit à formuler des propositions concrètes de dispositifs de prévention primaire. L'analyse de l'élaboration et de l'utilisation par les professionnels de deux cadres d'intervention, *l'accueil et le journal de l'enfant*, lui permet de proposer une méthodologie pour la mise en place de *cadres intermédiaires de pratique*. Les effets des interactions entre enseignants et les supports de médiation servent de toile de fond à une approche originale de la prévention primaire.

J.-L. Guyot revendique une dimension pédagogique et l'intervention du maître E dans des domaines qui sont souvent sur le terrain les *territoires* du psychologue et du maître G. Il démontre à juste titre que dans les Réseaux d'éducation prioritaires (Rep), les professionnels de l'aide pédagogique spécialisée ont un rôle à jouer pour étayer les élèves dans ce

qui est attendu d'eux à l'école, s'engager dans la continuité des apprentissages. Son article met en perspective un aspect souvent présent mais peu connu des enseignants des classes, l'existence de comportements cognitifs. Au moment où beaucoup évoquent la nécessité de développer l'action des maîtres E au cycle 3 pour atténuer la difficulté scolaire grave, ces propositions apparaissent comme une possibilité d'anticiper la lourdeur des actions de prévention secondaire et tertiaire.

En contrepoint de ces approches franco-françaises, qui ont cependant parfois une dimension universelle, **Jana Uhlírová** retisse les liens entre les apports de Jan Amos Komensky (Comenius), penseur, philosophe et pédagogue tchèque du XVII^e siècle, précurseur des idées à l'origine de l'école maternelle, et l'organisation actuelle du système éducatif en République tchèque. On perçoit dans les structures et les principes évoqués à la fois une critique des années de domination soviétique et une influence grandissante des conceptions européennes de l'école inclusive. Au-delà des frontières et des systèmes économiques et politiques, ce sont les principes présents

dans la Convention des droits des enfants (non discrimination, développement universel, respect de la personnalité) qui structurent de nouvelles attitudes préventives et éducatives.

À la lecture de ce dossier, chacun pourra aisément repérer des éléments transversaux : entre deux et six ans, l'école apparaît comme un lieu essentiel de la prévention si l'on sait respecter certains fondamentaux. Les actions s'y déroulent toujours dans le cadre le plus habituel, sans désignation ou risque de stigmatisation, dans un climat de coopération entre les acteurs de l'école et de partenariat avec les intervenants extérieurs et les familles. Pour autant la vigilance n'est pas négligée, une certaine rigueur (qui n'est jamais rigidité) est présente dans les cadres proposés parce qu'elle permet le déroulement de processus et l'intervention active et créative des élèves. Chacun sent bien que l'affrontement de difficultés considérées comme normales dans un climat apaisé et une relation confiante aux adultes détermine à la fois une entrée dynamique dans les apprentissages, mais aussi la capacité à devenir un citoyen de cette terre. Comenius ne définissait-il pas l'école comme *l'atelier de l'humanité*?