

Des enfants au pluriel, une école au singulier (1^{er} texte)

Lisbeth BROLLES

Psychologue clinicienne,
Lyon 2

Le psychologue scolaire n'a pas pour mission de procéder à la mise en place d'un suivi psychologique et n'a donc pas une intervention en termes de prise en charge thérapeutique. Son rôle est d'analyser les demandes de signalement des élèves en difficulté scolaire afin d'organiser la prise en charge la mieux adaptée et éventuellement l'orientation des élèves si nécessaire.

C'est à partir de cette mission que je vais maintenant présenter une situation que je pourrais qualifier d'ordinaire dans le secteur où j'interviens et qui pourtant nécessite une forme de collaboration et de coordination dans la prise en charge.

C'est un petit garçon, que j'appellerai Raymond, qui est en grande section de maternelle. Il est arrivé d'Angola, il y a un peu plus de 2 ans, avec son père et une sœur plus âgée. Il semble que le père ait quitté précipitamment l'Angola avec deux enfants et qu'au cours de ce départ, il ait perdu la trace de sa femme. En France, il vit avec une autre femme dont il a eu récemment un enfant.

J'avais rencontré Raymond parce que l'enseignante avait été alarmée par son comportement : certes, cet enfant montrait un grand intérêt pour les apprentissages et progressait régulièrement, mais il avait un besoin constant de l'adulte auprès de lui pour faire des acquisitions. Il supportait mal les autres, avait parfois des crises de larmes qui nécessitaient qu'on le console comme un tout petit. Il avait également des difficultés importantes de langage que l'apprentissage du français ne permettait pas de corriger totalement. Une prise en charge en orthophonie a d'ailleurs été proposée, qui n'a, semble-t-il pas posé de problème et son père le conduit régulièrement à ses séances. Cependant les acquisitions de la grande section n'étant pas suffisantes pour envisager un CP l'année suivante. J'ai rencontré Raymond pour un bilan psychologique afin de mieux cerner ses

manques. A l'issue du bilan et en tenant compte des éléments de la situation familiale, l'équipe pédagogique et moi-même avons envisagé la possibilité d'un maintien en GS afin que Raymond puisse bénéficier d'un environnement plus maternant une année supplémentaire.

Cependant, lorsque j'ai rencontré le père de Raymond pour évoquer cela avec lui, il a opposé un refus catégorique, avançant comme seul argument qu'il voulait que son fils soit au CP l'année prochaine.

J'avoue avoir ressenti à ce moment-là des sentiments contradictoires : d'une part la déception de ne pouvoir aider Raymond et d'autre part la crainte d'avoir blessé cet homme en pointant les insuffisances de son enfant.

En effet, l'école est là pour traiter un certain nombre de difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'institution scolaire à l'aide des différents dispositifs qu'elle possède. Certes ces réponses apparaissent parfois dans un écart irréductible lorsqu'elles semblent venir à l'encontre des efforts d'intégration des familles, mais doit-on pour autant laisser les enfants affronter seuls les difficultés d'apprentissage alors que des solutions pourraient être envisagées, comme pour n'importe quel enfant en difficultés ?

Différentes questions se posent au regard de la prise en charge des enfants de demandeurs d'asile :

- La fragilité des connaissances de ces enfants oblige à prendre en compte la situation sociale des familles, et la précarité dans laquelle elles se trouvent. En effet, on sait combien l'environnement dans lequel grandit un enfant influe sur son développement : l'école est-elle seule en mesure de répondre à toutes ces difficultés ?

Est-ce que c'est sa mission ? Quel partenariat envisager pour favoriser l'adaptation et l'intégration de ces enfants à l'environnement scolaire et culturel dans lequel ils se trouvent désormais ? Ce premier point met en évidence toute la question de l'intégration et de l'adaptation à la société dite d'accueil. Si l'école est un lieu d'intégration, elle est aussi, paradoxalement, celle qui pointe les inadaptations à un système et de ce fait risque de réactiver les traumatismes antérieurs et l'angoisse, encore une fois de ne pas y trouver sa place.

- La situation que j'ai évoquée n'est pas catastrophique au plan scolaire. Elle l'est dans le quotidien que vit cet enfant. Elle est déroutante quand on propose une solution qui n'est pas forcément reçue telle qu'elle est proposée. Au-delà du travail psychique qui est à faire pour élaborer la déception et qui est bien insignifiante à côté du décalage dans lequel risque de se trouver cet enfant dans un CP, la question est plutôt de savoir comment s'y prendre mieux pour qu'une telle proposition ne soit pas ressentie comme une nouvelle blessure ou une menace pour des familles déjà grandement atteintes par les événements qu'elles ont traversés. Encore une fois, y a-t-il une "bonne" réponse ?



Les comportements violents à l'adolescence : rôle des premières années de la vie

(suite)

Bibliographie

R.E. Tremblay, B. Boulerice, P.W. Harden et autres, *Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence ?* dans

Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada (dir.), *Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Statistique Canada, 1996.

pour éviter de recourir à l'agression physique risquent fort d'avoir énormément de problèmes. Ils ont tendance à être hyperactifs, inattentifs, inquiets et à refuser leur aide à ceux qui en ont besoin ; la majorité de leurs camarades de classe les rejettent, ils obtiennent de mauvais résultats à l'école et leur comportement perturbe le déroulement des différentes activités. Ils sont donc rapidement retirés de leur entourage « naturel » pour être placés dans des classes, des écoles ou des institutions spéciales en

compagnie d'autres « déviants » : situation idéale pour encourager le développement d'un comportement marginal.

Vu sous cet angle, une personne qui n'apprend pas à trouver des solutions pour éviter d'avoir recours à l'agression physique dès les premières années de sa vie en subira vraisemblablement les conséquences négatives à long terme. Les études modernes qui ont suivi des enfants agressifs jusqu'à l'âge adulte ont en effet démontré que les conséquences sont extrêmement négatives,

non seulement pour les individus agressifs, mais aussi pour leur conjoint, leurs enfants et la communauté où ils vivent : parents jeunes, chômage, violence familiale et deuxième génération d'enfants pauvres élevés dans un environnement perturbé.

Sous cet angle, ne pas apprendre aux enfants à maîtriser leur comportement violent durant la tendre enfance mène à la pauvreté de façon bien plus évidente que la pauvreté mène à la violence. ■



Des enfants au pluriel, une école au singulier (1^{er} texte)

(suite)

- Faut-il nécessairement une prise en charge spécifique pour tout enfant de demandeur d'asile et si oui sous quelle forme ? Mais ne risque-t-on pas dans ce cas de réduire ces enfants à leur seul statut d'enfant de demandeur d'asile ?
- Serait-il possible d'envisager un autre dispositif constitué de relais connus des différents partenaires afin que le travail d'accompagnement de ces familles et de leurs enfants puisse être vécu de manière moins négative ? Le "parcours du combattant" qui est si souvent évoqué à propos des demandeurs d'asile vient se heurter encore une fois à un système dont les structures d'adaptation et d'intégration peuvent venir à nouveau pointer le décalage entre les espoirs légitimes et une réalité marquée de désillusion.

Mais au-delà de ces problèmes de dispositifs, je m'interroge sur le sens que peuvent avoir des propositions d'orientation scolaire, pour des familles dont le souci essentiel est de trouver une place dans la société, c'est-à-dire d'avoir leur place avec un logement et un emploi afin de vivre

dignement. Certes, il paraît nécessaire que les familles en demande d'asile puissent parler, avant tout, de leur place de parents et faire entendre leur choix. Pourtant il semble bien que les "manques" tant linguistiques que culturels de leurs enfants sont entendus et vécus comme une blessure tant ils sont déniés.

D'autre part, la situation matérielle des demandeurs d'asile n'est pas un contexte de précarité "ordinaire".

L'accompagnement de ces enfants nécessite également la prise en compte de la dimension psychique qui ne relève pas seulement de la précarité sociale due à leur situation actuelle, mais avant tout de la façon dont la famille va pouvoir traiter les traumatismes accumulés et l'incertitude de leur devenir.

Les demandes d'aide pressantes qui sont adressées à l'école rendent bien compte de la détresse et de l'insécurité interne dans laquelle se trouvent les familles. L'école devient alors le lieu qui vient pointer tous leurs manques : celui de la langue, celui de la culture et de sa transmission, celui de la capacité à

faire accéder l'enfant aux apprentissages etc... alors que les parents sont eux-mêmes fragilisés par leur exil et dans une dépendance extrême à l'égard de toutes les formalités à accomplir pour "gagner" le droit de trouver asile quelque part.

Il apparaît alors que l'école se trouve en demeure de cautionner un déni des difficultés d'apprentissage pour refuser d'être le mauvais objet qui viendrait empêcher ces enfants de passer inaperçus.

Prise dans une situation paradoxale, l'école doit donc aménager des dispositifs de prise en charge et d'accompagnement dont elle n'a pas toujours les moyens.

La nécessité de travailler en réseau paraît incontournable, peut-être pour tenter de mettre en place, autour de ces familles, un environnement fiable et contenant qui viendrait, non plus colmater les vides mais favoriser un travail de transformation et d'élaboration du deuil, afin de penser les blessures et les inévitables déceptions lors de l'intégration dans la société d'accueil. ■