

Projet de création d'une grille d'évaluation pédopsychiatrique dans le cadre de troubles des apprentissages

Nicole CATHELIN-Mario SPERANZA

Après la publication en Janvier 2018, par la HAS, du guide de parcours de santé pour les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages et compte-tenu de la place qui y est donnée à la pédopsychiatrie, il nous a semblé nécessaire de proposer un outil simple aux non-pédopsychiatres (médecins généralistes ou pédiatres), voire à nos jeunes collègues psychiatres d'enfants et d'adolescents, afin qu'ils sachent quand ils doivent demander un avis pédopsychiatrique complémentaire. Les deux coordonnateurs de ce travail (Nicole Catheline et Mario Speranza) ont participé aux travaux de cette commission), ce qui leur a permis de confirmer le souhait des autorités de disposer de critères permettant d'établir le recours à chacun de ces niveaux. Or, notre pratique clinique est par essence individuelle même si elle s'appuie sur des grands standards de l'examen clinique et du recueil des données développementales et, de plus, dans le domaine des apprentissages nous ne disposons pas de contribution pédopsychiatrique formalisée à leur expertise.

Il nous a semblé opportun de devancer les critiques qui sont régulièrement faites à notre discipline, précisément sur ce caractère trop flou et individuel de chaque praticien en fonction des théories auxquelles il se réfère.

Les deux approches neuropsychologique et affectives interagissent en permanence tout au long du développement. On ne se développe pas seul. Le support biologique (l'inné de l'enfant) soutient la fonction mais ne suffit pas pour savoir comment elle fonctionne (Ajurriaguerra). Cette approche du fonctionnement de la fonction est le propre du pédopsychiatre.

Il ne s'agit pas ici de déterminer la préséance ou a fortiori la causalité des troubles, nous savons tous que le développement est comme une tresse dont les brins une fois noués ne permettent pas d'en repérer l'origine. Mais a contrario nous pensons que la pédopsychiatrie et la psychologie clinique ne doivent pas se contenter d'être des approches visant seulement à soutenir le sujet dans l'acceptation de ses troubles. Notre connaissance des bases du développement psychoaffectif et des structures de personnalité nous permet de contribuer à l'analyse de la situation et à donner des repères afin que les approches thérapeutiques ne se fassent pas seulement en fonction des troubles instrumentaux mais aussi des compétences préservées ou au contraire indisponibles de l'individu et de sa famille.

Il s'agit donc d'une contribution à une grille d'analyse des troubles des apprentissages qui doit selon nous comporter de manière impérative à la fois des éléments du champ de la neuropsychologie mais aussi du champ de la

pédopsychiatrie afin de mettre en œuvre de la manière la plus optimale possible les rééducations, aménagements, aides et compensations nécessaires.

Il s'agit d'établir de manière aussi fine et formalisée que possible, à la fois les leviers dont nous disposons pour **mobiliser les ressources de l'individu** et de pouvoir disposer de **grilles de suivi** permettant d'objectiver et de codifier l'évolution au-delà de l'appréciation subjective du praticien.

Nous souhaiterions proposer une grille formalisée avec des exemples d'outils permettant d'analyser ces axes (outils déjà existant comme des questionnaires ou questions-types ou encore mise en situation). Cette grille aurait la double fonction d'orienter l'attention du clinicien sur des aspects essentiels du fonctionnement psychique de l'enfant et de permettre la formalisation de l'évaluation et sa transmission aux parents et aux différents professionnels qui prennent en charge l'enfant.

Nous avons jeté les grands axes et nous vous les soumettons afin de continuer notre travail et de l'enrichir par vos idées. Il semble important d'être dans une approche rigoureuse mais également faisable pour une réelle implémentation de cette approche dans les différents contextes où sont reçus les enfants présentant des difficultés d'apprentissage.

Le vocabulaire a été choisi à dessein pour être compris par des non pédopsychiatres puisqu'il est acquis que l'analyse des troubles des apprentissages nécessite toujours un travail d'équipe que celle-ci soit plus ou moins formalisée, présente physiquement ou constituée sous forme d'un réseau.

Plan

1. Décider les dimensions pertinentes (c'est-à-dire en lien avec la question de l'apprentissage)
2. Dimensions : définitions simples (avec des références à la littérature scientifique)
3. Repères chronologiques concernant le développement des dimensions
4. Questions simples qui permettent d'explorer les dimensions
5. Cotation des dimensions sur un range de réponses
6. Évaluation avec des niveaux progressifs de structuration (avec possible utilisation d'instruments validés et en fonction des âges)

Sources d'information : le plus possible, en tenant compte de la pertinence de la source d'information par rapport à l'item exploré

Principe des prototypes (Q-sort) pour donner aux cliniciens des représentations plus proches de la pratique clinique pour identifier le niveau de fonctionnement de l'enfant sur une dimension donnée.

Décider les dimensions pertinentes

Pertinentes en lien avec la question de l'apprentissage

Axe 1 - Identité

A- Définition de l'identité (générale) : c'est l'image du moi **intégrée et stable** que chacun a de soi, c'est-à-dire les caractéristiques qu'un individu identifie comme siennes et que les autres reconnaissent comme tel auquel s'associe la conscience qu'a une personne de rester la même dans l'espace et dans le temps. L'identité a donc deux faces : une face objective, la reconnaissance par la société de l'identité spécifique de chacun et une face subjective, la conscience qu'a une personne de rester la même dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire de rester le même individu tout au long de sa vie. (MARC, E. 2005. *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*, Paris, Dunod.)

Il est cependant préférable de parler de **construction identitaire** car du fait que l'être humain est relation il construit son identité par un processus dynamique auquel participe la société dans laquelle il évolue. L'individu fait des choix et la société les structure par l'imposition de contraintes environnementales, sociales, économiques, politiques et scolaires.

L'un des premiers à utiliser cette notion, W. James (1890), a défini le soi comme « la somme totale de tout ce que l'individu peut appeler sien ». Le soi se distingue du moi en ce qu'il recouvre les aspects spécifiquement auto-perceptuels (la façon dont l'individu se perçoit lui-même et les sentiments associés à ces perceptions), alors que le moi renvoie aux fonctions cognitives, actives et adaptatives de la personnalité, tournées vers la réalité. Le soi et l'identité sont des thèmes très anciens de la psychologie. Ils ont surtout été élaborés par divers courants de la psychanalyse (Freud, Jung, Schilder, Winnicott, Spitz, Erickson, Kohut...).

En Europe cependant, et notamment en France, tout un courant de la psychologie génétique et sociale a continué à s'intéresser aux questions de l'identité et de la construction du soi (H. Wallon, R. Zazzo, H. Tajfel, P. Tap, R. L'Ecuyer, C. Camilleri, M. Zavalloni, E.M. Lipiansky, A.-M. Costalat-Founeau...). Ce champ de recherche a trouvé un regain d'intérêt à travers l'essor de la psychologie interculturelle et du cognitivisme qui a réintroduit la problématique de l'identité et du soi dans la psychologie expérimentale.

De ce fait, cette problématique constitue aujourd'hui un thème central en psychologie auquel toutes les sous-disciplines apportent leurs contributions.

B- Identité d'apprentissage

Définition : L'identité d'apprentissage renvoie d'abord à cette notion dynamique de construction de soi grâce aux apprentissages qui ne réduisent pas à la somme des savoirs mais bien à faire advenir **l'autonomie de jugement** et de discernement en inscrivant l'enfant dans des circuits qui vont lui permettre d'**hériter** de la langue, du savoir, de la culture, de tout ce qui fait que l'humanité s'est élevée.

Dans ce travail de construction de son identité, l'enfant va devoir s'appuyer sur la **motivation** et ses **compétences** pour devenir **acteur** de son apprentissage.

La motivation à devenir ou à demeurer membre d'une communauté dépend de la valeur accordée à cette communauté et à la possibilité de l'individu à se sentir valorisé dans cette communauté (Phyllis DALLEY, Ottawa)

1- Explorer l'appartenance à la classe :

Est-ce que tu te sens bien dans ta classe ? A quel niveau te situes-tu dans ta classe, parmi les très bons élèves, les bons élèves, les moyens ou les faibles ?

Le rapport à l'enseignant et aux autres élèves est donc primordial. *Nous participons tous, sciemment ou non à la définition des identités des personnes qui nous entourent.* (Phyllis DALLEY, Ottawa)

2-Explorer le rapport à l'enseignant :

Est-ce que tu penses que ton professeur est juste ?

Est-ce que tu penses qu'il explique bien ? est-ce qu'il prend du temps pour te re expliquer quand tu n'as pas compris ?

Qu'est-ce que tu crois que le professeur pense de tes résultats scolaires ?

Mais il convient également que l'enfant puisse donner du sens aux codes didactiques en vigueur à l'école. Il faut donc que l'apprentissage proposé représente un progrès et/ou une satisfaction narcissique pour l'enfant afin qu'il se sente motivé.

La motivation dépend également de l'état émotionnel de l'individu

Frédéric Alexandre a souligné l'importance pour le développement et la structuration de nos fonctions cognitives de trois processus fondamentaux interagissant entre eux : apprentissage, motivation, et émotion. Ces trois processus impliquant des relations entre le cerveau, le corps et l'environnement. Les émotions donnent une valeur aux choses, mais elles demeurent passives. Au contraire, les motivations nous poussent à l'action : elles nous font dire : « Je veux... Je ne veux pas » et non « J'aime » ou « J'aime pas »...

Antonio Damasio nous a permis récemment de comprendre à quel point les émotions peuvent exercer une influence décisive sur le processus décisionnel.

Il convient d'effectuer une distinction fondamentale entre deux catégories d'émotions : d'une part, les émotions les plus simples, se rattachant à l'évolution biologique, et pouvant exister au sein d'autres espèces, et d'autre part des émotions plus sophistiquées, nécessitant des capacités cognitives plus complexes, et faisant intervenir des facteurs socioculturels.

C'est cette distinction qu'effectue par exemple le philosophe Paul Griffiths dans l'ouvrage *What emotions really are*, distinguant ce qu'il nomme les émotions liées à des « programmes affectifs » (*affect program*) et les émotions nécessitant des capacités intellectuelles plus développées, qu'il nomme « émotions cognitives supérieures » (*Higher cognitive emotions*). Ainsi, des émotions telles que le *dégoût*, la *peur*, la *joie*, ou encore la *colère* appartiennent à la catégorie des programmes affectifs. Ces émotions sont transculturelles, liées à des processus psychologiques simples, et s'accompagnent de réactions faciales, vocales ou musculaires spécifiques. *A contrario*, des émotions comme la culpabilité, la honte, ou l'envie sont bien davantage liées aux interactions sociales et exigent des aptitudes cognitives plus complexes (comme la conscience réflexive).

3- Explorer les émotions lors de l'apprentissage :

Comment tu te sens quand tu as réussi quelque chose ? Content ? Surpris ?

Comment tu te sens quand tu ne réussis pas quelque chose ? Déçu ? triste ? ou en colère ?

Quand tu as fait une erreur, est-ce que tu comprends où elle est, qu'est-ce que tu aurais du faire ?

Est-ce que tu mets du temps pour comprendre ton erreur ?

Est-ce que tu demandes qu'on t'explique à nouveau car tu n'as pas compris ?

Mais la **régulation émotionnelle** n'a pas le même style chez tous les individus. Outre le fait qu'elle dépend bien évidemment de l'organisation de la personnalité et de l'âge c'est-à-dire des expériences de vie, elle est aussi largement influencée par le caractère bienveillant ou au contraire violent ou humiliant des remarques faites à l'enfant au cours de ses apprentissages. Il est donc nécessaire de :

- s'enquérir du style émotionnel (certains enfants montent haut et rapidement en émotion mais redescendent tout aussi vite, d'autres arrivent à se contrôler longtemps pour finir par exploser)
- de la chronométrie affective (le temps qu'il faut pour revenir à l'état d'avant l'émotion)
- des facteurs déclenchants

a) Explorer le style et la chronométrie des émotions (en général)

Est-ce que tu te mets souvent en colère ? Est-ce qu'on dit de toi que tu es souvent en colère ?

Est-ce qu'on dit de toi que tu boudes souvent ?

Est-ce qu'on dit de toi que tu es susceptible ? que tu te vexes pour un rien

Est-ce que tu as l'impression que tu n'as aucune valeur quand on te dit que tu t'es trompé ?

Quand tu es en colère ou triste, ou déçu arrives-tu encore à entendre ce que te dit l'adulte qui cherche à t'expliquer ?

Quand tu es en colère, triste ou déçu, est-ce que tu as besoin de crier fort pour faire entendre ton émotion ?

Quand tu es en colère, triste ou déçu, est-ce que tu boudes ou tu pleures ?

Quand tu es en colère, triste ou déçu, est-ce que tu arrives à te calmer rapidement

Quand tu es en colère, triste ou déçu, est-ce que tu repenses souvent à cette situation ?

Dans la journée, le soir avant de t'endormir ? Plusieurs jours après ?

Quand tu as eu une émotion forte arrives-tu ensuite à entreprendre quelque chose : recommencer à écouter le professeur, aller jouer, lire un livre, regarder un film, faire du sport, etc.

Est-ce que quand tu t'es calmé tu peux reconnaître t'être trompé et accepter de recommencer l'exercice ?

As-tu déjà eu un professeur avec qui tu ne t'entendais pas ? Comment tu as fait ?

b) Explorer les facteurs déclenchants

Qu'est-ce qui te touche le plus dans la classe ? ne pas savoir répondre à une question ou un exercice ? une mauvaise note ? une remarque du professeur devant tout le monde ? une remarque d'un de tes camarades ?

Qu'est-ce qui te fait le plus plaisir en classe ? Connaître la bonne réponse ? avoir une bonne note ? une félicitation de ton professeur ?

4- Explorer la motivation :

Il existe deux types de motivations : les motivations extrinsèques, qui sont renforcées par des demandes venant de l'extérieur de notre esprit comme la récompense par un tiers, une félicitation et il y a les motivations intrinsèques, d'ordre psychologique, comme la nouveauté, l'exploration, la curiosité...

a) Explorer les motivations extrinsèques :

Est-ce que la seule façon de te mettre au travail c'est de te promettre une récompense ?

Est-ce que tu aimes bien relever des défis ou bien est-ce que cela t'inquiète ?

b) Explorer les motivations intrinsèques :

Est-ce que tu aimes bien comprendre les choses ?
Est-ce que tu poses des questions aux adultes quand tu ne connais pas un mot ou que quelque chose t'intéresse ? (à tes camarades ?)
Est-ce que tu cherches par toi-même en allant sur internet ?

Les compétences sont en lien à la fois avec les dispositions personnelles de l'enfant et celles fournies par l'environnement. Les difficultés ou troubles des apprentissages peuvent mettre à mal la motivation de l'élève si ils ne sont pas repérés et pris en compte.

4-Explorer les compétences :

Est-ce que tu trouves que les exercices à l'école sont souvent difficiles ? Parfois difficiles et parfois faciles ? ou le plus souvent faciles
Est-ce que tu trouves que le professeur va trop vite ?
Est-ce que tu as du mal à faire deux choses à la fois (écrire et écouter le professeur)
Est-ce que tu as du mal à te concentrer. Ou Est-ce qu'on te dit que tu as du mal à te concentrer ?
Est-ce qu'il y a une (ou des) matières (ou un domaine) où tu réussis ?
Est-ce qu'il y a des matières que tu n'aimes pas ? que tu détestes ?

5- Devenir acteur : c'est la résultante de la motivation(modulée par les émotions) et des compétences

Pour agir, en effet, il ne suffit pas d'échafauder mentalement un projet, d'avoir une idée ou une représentation de ses actes. Encore faut-il être motivé à agir. Et la motivation, loin d'être le seul fruit de nos facultés rationnelles, s'avère bien au contraire intimement liée à l'émotion.

En philosophie, l'agency (terme récemment traduit par **agentivité**, notamment au Canada) est la faculté d'action d'un être ; sa capacité à agir sur le monde, les choses, les êtres, à les transformer ou les influencer. C'est cela devenir acteur de son apprentissage

Explorer l'agentivité

Est-ce que tu aimes l'école ?
Est-ce que tu as déjà une idée de ce que tu veux faire plus tard comme métier ?
Est-ce que tu t'inquiètes pour ton avenir ?

Axe 2-La relation à l'autre

Apprendre implique d'abord d'accepter de se sentir en position de non-savoir, mais en même temps d'avoir d'une part la certitude que tous les enfants sont dans cette situation (constitution du sentiment d'appartenance à une communauté) et d'autre part que des adultes bienveillants accompagneront cet accès au savoir dans l'idée de les accueillir dans la communauté ultérieure des adultes et ainsi d'assurer une transmission des savoirs.

L'apprentissage s'appuie donc à la fois sur la relation aux pairs et la relation à l'adulte (enseignant, parent).

Apprendre implique donc de ne pas vouloir à tout prix se maintenir dans une position de toute-puissance comme le sont les enfants qui veulent tout savoir sans apprendre et donc refusent d'être en position de non-sachant en même temps qu'ils n'acceptent pas l'antériorité de l'adulte dans la transmission. La toute-puissance va de pair avec le sentiment d'auto-engendrement.

Il est donc important que l'enfant ait à la fois un sentiment d'appartenance horizontal et un sentiment de transfert des connaissances sous forme d'héritage culturel.

Il doit également se sentir capable d'attirer suffisamment l'attention de l'adulte (enseignant) pour que celui-ci accepte de lui transmettre son savoir.

Les pairs deviennent un appui et aussi une émulation pour faire sa place à l'intérieur d'un groupe et arriver à se situer en termes de compétences de « valeur scolaire ». L'adulte-enseignant celui qui en sait plus, mais qui accepte de faire accéder son élève au même savoir que le sien. Il restitue ainsi la dette qu'il a lui-même contracté à l'égard de ses maîtres. L'idée de l'inscription dans la succession des générations est fondamentale pour le respect du savoir et de ceux qui le délivre ([cet aspect sera traité dans la rubrique relation au savoir](#)).

Il est donc nécessaire d'explorer toutes ces dimensions ;

a) Explorer la capacité à apprendre avec les autres : émulation, plaisir à rivaliser ou au contraire honte à se montrer devant les autres.

Est-ce que tu prends facilement la parole en classe ?

Est-ce qu'il y a un ou plusieurs élèves avec lesquels tu as souvent les mêmes notes ?

Est-ce que tu aimes savoir qui aura la meilleure note entre vous au prochain contrôle ?

Est-ce que tu aimes travailler en petit groupe ou faire des exposés à plusieurs ?

b) Explorer la capacité ou l'incapacité à demander de l'aide à ses camarades

Est-ce que tu as un(e) camarade à qui tu demandes facilement de t'aider quand tu n'as pas compris ?

Est-ce que tu acceptes de prêter tes affaires en classe ou est-ce que tu n'aimes pas ?

c) Le rapport aux autres élèves en récréation :

Est-ce que tu as toujours des copains en récréation ?

Est-ce que ce sont toujours les mêmes ou est-ce que tu peux changer ?

Est-ce qu'on te choisit souvent dans les équipes ou au contraire ?

Est-ce que c'est important pour toi d'avoir pour copains de bons élèves ou est-ce que cela t'est égal ?

Axe 3- Relation au savoir

Pour accepter l'effort nécessaire à tout apprentissage, il faut que celui-ci augmente l'individu d'une nouvelle compétence et qu'il s'en sente valorisé (**plaisir d'apprendre** et de penser, d'apprendre). Il faut également qu'il fasse confiance à la source qui lui délivre ce savoir, c'est la **confiance épistémique** (dans le cadre de l'attachement et du développement de la réflexivité. Le concept de mentalisation, P. Fonagy ; N. Terrier ?).

Les expériences négatives d'apprentissage sont inévitables mais elles ne doivent pas déborder les capacités d'adaptation de l'individu.

Par ailleurs la construction de l'identité implique de faire acte de création de la part de l'individu qui ne doit pas se contenter de répéter de manière stérile les apprentissages. Ceux-ci doivent servir à nourrir les spécificités de chaque individu. Le « **conformisme** » dans les apprentissages constitue la trace d'une butée développementale dans cette construction.

A) Explorer le plaisir d'apprendre

Est-ce que tu fais facilement tes devoirs le soir en rentrant ?

Est-ce que tu as récemment appris à l'école quelque chose qui t'a beaucoup plu ?

Est-ce que tu aimes lire des livres qui parlent des sujets qui t'intéressent ?

Est-ce que tu aimes regarder des émissions qui parlent de sujets qui t'intéressent ?

b) Explorer la confiance épistémique

Est-ce qu'il y a des professeurs dont tu te souviens avec plaisir ?

Est-ce que tu as déjà eu des professeurs qui refusaient de te re-expliquer et te demander de trouver par toi-même l'erreur ?

Est-ce que tu penses que tes professeurs se sont suffisamment intéressés à toi au cours de ta scolarité ?

Est-ce que tu as déjà pensé que ton professeur faisait exprès de vous donner des choses difficiles ?

d) Explorer le conformisme et la capacité à accepter le changement

Quand tu récites une leçon, si tu te trompes au milieu, est-ce que tu es obligé(e) de tout recommencer dès le début ?

Est-ce que tu es très en colère après tes camarades quand ils font du chahut en classe ?

Est-ce que tu vas souvent te plaindre aux professeurs des bêtises que font certains de tes camarades ?

Est-ce que tu es très ennuyé (e) quand tu dois avoir un remplaçant comme professeur ?

Axe 4-La Conscience des troubles

Cet aspect est particulièrement important à prendre en compte pour évaluer l'approche thérapeutique la plus adaptée aux besoins de l'enfant. Il est en effet nécessaire d'apprécier le fonctionnement psychique de l'enfant, son caractère et son niveau de développement pour lui proposer une aide. Il ne s'agit donc pas seulement de considérer le symptôme et d'obliger l'enfant à s'engager dans le suivi qui statistiquement sera le plus adapté mais d'avancer pas à pas en tenant compte des potentialités mais aussi des contraintes liées d'une part à la construction actuelle de la personnalité de l'enfant et, nous le développerons ensuite, aux ressources de l'environnement, tant matérielle que plus psychologique. Par ailleurs le fait pour un enfant de comprendre ses troubles, de s'en faire une représentation va le rendre plus facilement acteur des rééducations et aides psychologiques qui lui seront proposées. Il est donc nécessaire d'explorer la capacité de l'enfant à faire des liens entre ses difficultés et son ressenti, sa capacité à imaginer que les aides qu'on lui propose vont l'aider à dépasser ses difficultés.

a) Explorer la compréhension de la nature des troubles et de leur impact.

Est-ce que tu penses que tu es moins intelligent que tes camarades ?

Est-ce que tu penses que tes difficultés n'ont rien à voir avec l'intelligence ?

Est-ce que tu penses qu'il y a d'autres élèves dans ton cas dans ton école ? en France ?

Qu'est-ce que tu penserais si on te disait que tu es « dys » ?

Est-ce que tu penses que tes difficultés viennent du fait qu'on ne t'explique pas assez bien ?

Est-ce que tu penses que l'école ce n'est pas pour toi ?

Est-ce que tu penses que tes difficultés viennent du fait que le professeur va trop vite ? qu'on ne te laisse pas assez de temps ?

Est-ce que ces difficultés te rendent malheureux (se) ?

Est-ce que tu te fais souvent fâcher quand tu n'y arrives pas ?
Est-ce que tes difficultés ont l'air d'ennuyer tes parents ?
Est-ce que tu penses que c'est utile pour toi d'aller chez l'orthophoniste ? le psychomotricien ? le psychologue ?

Axe 5- L'Environnement

L'environnement joue un rôle essentiel non seulement dans la construction de l'identité (voir précédemment) mais également dans l'accompagnement et le soutien à l'enfant confronté à ces troubles.

Les processus d'identification des parents à l'enfant sont souvent à l'œuvre lorsque ceux-ci ont eux-mêmes rencontré des difficultés d'apprentissage. Cet aspect peut constituer un point d'appui pour l'enfant mais peut également faire resurgir des sentiments d'exclusion que les parents veulent à juste titre éviter à leur enfant. Paradoxalement, certains parents ne se précipitent pas sur les rééducations ou les aides considérant que rien n'a été utile pour eux. A contrario ils peuvent avoir le sentiment que le handicap dont eux-mêmes et l'enfant souffrent n'empêche en rien de mener une vie agréable, d'avoir un emploi et de fonder une famille. Dans ce dernier cas ils considèrent souvent les rééducations comme utiles si cela ne représente pas une trop grande contrainte en termes d'accompagnement ou de frais.

Mais bien souvent, surtout lorsque d'autres enfants de la fratrie sont atteints, les parents s'emparent de la situation pour mener un vrai combat de reconnaissance du handicap auprès de l'école.

Il est donc nécessaire d'explorer toutes ces dimensions car elles conditionnent largement la manière dont les rééducations, aides et aménagements pédagogiques vont être acceptés et soutenus par la famille.

a) Explorer la représentation parentale

Avez-vous déjà eu dans votre famille, pour vous-même, votre conjoint ou vos enfants des difficultés similaires ?

Quel souvenir avez-vous gardé de l'aide qu'on vous a apporté ? ou de l'absence d'aide ?

Est-ce que ces difficultés vous ont empêché selon vous de faire le métier que vous vouliez ? de mener la vie que vous souhaitiez ?

Quel est le nombre maximal de rééducations hebdomadaire acceptable pour vous par rapport aux besoins de votre enfant ? (une, deux, trois ?)

Est-ce que vous avez confiance dans les personnes qui font les rééducations, apporte des aides ?

Avez-vous l'impression que les enseignants de votre enfant s'interrogent sur la possibilité d'un trouble « dys » ?

Avez-vous l'impression que les enseignants mettent tout en œuvre pour accompagner votre enfant ?

Connaissez-vous les différents dispositifs pour venir en aide aux enfants présentant des troubles d'apprentissage ? (RASED, Médecin scolaire, PAP, ULIS, etc.)

Mais les facteurs économiques et socio-culturels sont également à prendre en compte et il faudra assez rapidement demander la mise en place d'un taxi pour accompagner l'enfant à sa rééducation si la famille ne peut réaliser les accompagnements. De même les conditions de réalisation des devoirs sont importantes à recueillir car elles donnent de bonnes indications sur la place que tiennent les apprentissages dans la famille et surtout sur la disponibilité parentale.

b) Explorer la disponibilité des familles pour les apprentissages

Pour les parents :

Comment envisagez-vous la mise en place de cette rééducation ? Est-ce que cela sera matériellement possible pour vous ou votre conjoint d'accompagner votre enfant ? Quelle fréquence est acceptable dans votre emploi du temps : une fois par semaine, deux fois, trois fois ?

Avez-vous l'occasion de les rencontrer régulièrement pour discuter de l'évolution de votre enfant.

Est-ce vous ou votre conjoint qui aidait votre enfant à faire ses devoirs ? Comment cela se passe-t-il ?

Pour l'enfant :

Y a-t-il un de tes deux parents avec lequel c'est plus facile de faire tes devoirs ?

Est-ce que tes parents doivent aussi faire faire les devoirs à tes frères et sœurs ?

Est-ce que c'est facile pour toi de faire tes devoirs ?

c) Explorer la disponibilité des rééducateurs et des différentes institutions

Avez-vous eu des difficultés pour trouver un orthophoniste, un psychomotricien, un psychologue, un ergothérapeute ?

Pouvez-vous payer des rééducations non remboursées par les caisses d'assurance maladie ?

Avez-vous déjà constitué un dossier MDPH ?

Que souhaitez-vous comme aide, aménagement ou compensation pour votre enfant (AESH, Ordinateur, aménagements spécifiques pour son handicap) ou PAP ?

Etes-vous d'accord avec les propositions des équipes éducatives au cours desquelles on a parlé des difficultés de votre enfant.

Axe 6 -Symptômes

Description de la nature des difficultés/troubles des apprentissages/compétences cognitives (intelligence, langage, motricité, raisonnement, calcul)

Psychopathologie générale : CBCL,

Internalisé : anxiété / dépression

Externalisé : **Conners, Brief** (Inventaire d'Évaluation Comportementale des Fonctions Exécutives : Auteurs et adaptateurs : G.A. Gioia, P.K. Isquith, S.C. Guy et L. Kenworthy. A. Roy, N. Fournet, D. Legall et J-L. Roulin, 2014) ; CBCL (Achenbach)

Axe 7 -Le résumé diagnostique situationnel et fonctionnel, les préconisations et les pistes d'intervention

Dans la plupart des situations il s'agit moins de poser un diagnostic formalisé des troubles de l'enfant, mais de définir un diagnostic du contexte élargi de l'enfant qui inclut les symptômes, mais également l'expérience subjective des symptômes, le fonctionnement psychique (fragilités et potentialités) et le fonctionnement de l'environnement (fragilités et potentialités). Cette évaluation permettra de définir les préconisations et les pistes d'intervention :

Quel soin proposer ? Quelle rééducation ? Rythme ?

Dans quel ordre ? Question de la priorité des soins et/ou de la rééducation ou approche conjointe

Quelles relations avec l'école ?

Quels aménagements et compensations (MDPH) : pour qui ? pour quoi ?

Il s'agit ici de définir des objectifs partagés et explicités avec l'enfant et la famille en définissant des indicateurs de changement en mesure de soutenir la réévaluation des actions thérapeutiques engagées à ajuster régulièrement.

Bien que ce soit difficile de formaliser les préconisations thérapeutiques, il semble utile d'évoquer un certain nombre de principes qui orientent les décisions. Ces préconisations concernent les multiples mécanismes en jeu dans les troubles complexes des apprentissages :

- Le principe de **spécificité** (agir, si possible, sur les mécanismes pathogéniques identifiés),
- Le principe de **parcimonie** (intervenir sur le facteur qui a le plus de chance d'introduire en cascade des changements positifs à plusieurs niveaux et également éviter plusieurs diagnostics s'il existe une logique fonctionnelle entre les troubles en termes chronologiques ou logiques)
- Le principe de **sévérité** (modifier le facteur qui produit le plus fort impact négatif sur le fonctionnement de l'enfant, bien qu'il puisse être éloigné des mécanismes pathogéniques supposés).
- Le principe de **faisabilité** : tenir compte de la faisabilité des interventions thérapeutiques en termes de disponibilités des professionnels spécialisés souhaitées (éviter d'être trop éloignés de la réalité de terrain avec le risque de disqualification des intervenants) et de la disponibilité de l'enfant/parents à accepter les propositions (ce qui est en grande partie lié à une dimension pédagogique vis à vis des famille).
- Le principe de **temporalité** : considérer les moments les plus pertinents pour intervenir (les fenêtres d'opportunité de changement et l'enchaînement des interventions, ayant défini les objectifs) en évitant les superpositions de thérapies non hiérarchisées ou les considérations de supériorité de types de thérapie sans tenir compte du contexte spécifique. Plutôt quelle thérapie, pour quel objectif, à quel moment du développement.
- Le principe **du sens et de la valorisation des ressources**. Il s'agit de réfléchir avec l'enfant et sa famille à un projet qui considère une perspective beaucoup plus large que l'amélioration des troubles ou l'adaptation et inclut la question du sens et de la projectualité de vie. Il s'agit de valoriser les ressources (les valeurs, les idéaux, les projets) de l'enfant et de l'environnement pour les utiliser comme leviers de changement. Il s'agit également de mettre l'accent sur les réussites (même en dehors du domaine scolaire), indispensables pour le soutien au développement d'un sentiment de soi harmonieux.

Ces principes doivent être **réévalués en permanence** avec une réévaluation régulière des effets des thérapies mises en place et des nouveaux objectifs.

Cette grille devrait être proposée en début d'évaluation et devrait servir à l'évaluation et la réévaluation.

