

THÈME DU MOIS : *Les parents et l'école*

Des parents semblent quitter le rôle non exaltant de figurants qui leur a été donné dans des structures institutionnelles, pour participer plus activement à la vie de l'école dans des actions plus concrètes d'animation. Des parents viennent avec des projets en cohérence avec ceux de la classe ; ils sont prêts à en discuter. Quant à ceux qui ne se déplacent pas ou plus, ceux qui ne se sont jamais déplacés, des enseignants vont à leur rencontre... chez eux.

Pratique nouvelle ?

Certes pas, mais davantage répandue et qui permet de créer la relation pour ouvrir le dialogue, parce que l'attente passive a ses limites et pèse lourd lorsque des problèmes se posent.

Plus près des parents pour une compréhension mutuelle, pour une relation-rencontre qui permette une communication positive parce qu'elle émane d'une personne (l'enseignant) et non d'une institution.

Et les parents dans tout ça ? ou la pédagogie bijective

*Les gens du voyage, les absents, les non-communi-
cants, les mutiques sont aussi notre lot quotidien...*

« Faites-le obéir ! il n'écoute pas !... »

*Tel est le type de rengaine entendue à longueur d'an-
nées par ceux qui ne savent plus comment faire...*

*Nos exigences ne sont pas les mêmes que celles des
parents.*

*A l'heure où le ministre de l'Éduca-
tion nationale crée un statut de maî-
tre-directeur afin « d'offrir aux pa-
rents un interlocuteur valable », à
l'heure où quelques écoles parallèles
centrent leurs projets éducatifs sur
la participation des parents, à l'heure
où la toute-puissance du maître
s'est muée en impuissance à répon-
dre aux carences éducatives d'une
société où le concept de famille est
devenu absolète, s'interroger sur la
relation entre le parent et l'ensei-
gnant est une nécessité vitale.*

Au sein du secteur *Remise en cause
AIS et Intégrations* (1) de la commis-
sion Enseignement spécialisé, cette
question nous préoccupe depuis tou-
jours. En effet, nous qui accueillons
dans nos classes des enfants aux itiné-
raires chaotiques, nous ne pouvons,
fatalement, qu'être confrontés aux inter-
rogations de leurs parents et aux souf-
frances afférentes. Ainsi, nous nous
sommes penchés sur quelques ques-
tions préliminaires ; la synthèse suivante
en est le fruit.

- Qui sont les parents de nos élèves ?
- Quelles perceptions ont-ils de l'école
sur le plan général ?





• Quels rapports ont-ils avec l'enseignant, l'école, l'administration... ?

Ce qui me frappe surtout, c'est leur SOUFFRANCE. Elle se traduit de toute façon par une grande difficulté à coopérer : soit les parents sont passifs et laissent faire « ceux qui savent », soit ils sont opposants et critiquent tout par principe. Les rencontres sont douloureuses : souffrance car c'est l'occasion d'une réactivation-réaffirmation du réel, acceptation ou non du « handicap » qui se traduit aussi physiologiquement.

D'emblée, cet artefact modifie la vision des faits ; une constante apparaît qui concerne la perception du handicap ou pseudo-handicap de l'enfant par ses parents. Les pères et mères sont différents dans leur rapport à l'école selon qu'ils ont accepté, ou du moins intégré dans l'ordre du désir, l'anormalité, la différence, le handicap, le problème de l'enfant. En effet, pour tous les parents qui ont des enfants dont la maladie est d'origine déterminée, reconnue comme telle, le rapport avec l'école semble aller vers une coopération. Ils ont admis la difficulté, la connaissent, et essaient donc de la combattre en aidant leur enfant. Par contre, pour les mêmes qui oscillent entre normal et « anormal », normal et pathologique, pour tous ceux dont le « handicap » est uniquement (!) psychosocial, le vécu des parents est totalement différent ; souvent, l'échec

de l'enfant est ressenti comme un échec personnel, d'où corollaire : ils sont en conflit avec l'école. Ce conflit se traduit de manières diverses allant de l'agressivité la plus totale à l'absence la plus parfaite (je nie l'école donc le problème n'existe pas).

Il ne s'agit là, certes, que de DEUX GRANDES CATÉGORIES sans aucun clivage prédéterminé, dont les limites sont lâches. A ce stade, l'apport de la sémantique peut servir de révélateur pour nommer et mettre en opposition deux notions :

- AVOIR un HANDICAP.
- ÊTRE en ÉCHEC.

AVOIR UN HANDICAP

Nous nous situons du côté de l'organogénétique. Le handicap est reconnu par des compétences (médecins...) donc mieux intégré, admis, inséré dans le vécu des parents parce que cette reconnaissance est une aide, une déculpabilisation (moindre souffrance).

Ma classe comprend douze enfants, handicapés mentaux (trisomiques, encéphalopathes...). (...) Nous considérons la dimension parents comme importante. (...) Les parents des douze enfants sont tous, sans exception, partisans d'une intégration scolaire pour leur enfant ; ils sont tous à différents niveaux engagés, se sont battus contre le placement en

IMP (2). C'est une caractéristique qui les unit.

Le directeur d'un SSED (2) tente d'établir des relations basées sur la reconnaissance du handicap. Là où apparaissent les problèmes, cela étayant notre propos, c'est lorsque les enfants sont intégrés scolairement :

Pour les enfants intégrés, notre place est souvent difficile vis-à-vis des parents. Le but de l'école et des enseignants tend souvent à normaliser l'enfant différent, à l'amener ou le ramener au profil du groupe (nous ne travaillons pas, malheureusement, avec des collègues Freinet). Cette manière de voir, si elle part d'un désir de réussite, gomme les difficultés globales de l'enfant que nous soulignons : handicap moteur, difficultés perceptives, psychogénèse de l'enfant, problématique de la famille. Les parents trouvent à l'école un lieu où leur enfant est expliqué à travers les autres enfants et où le handicap n'est pas marqué (ce qui ne veut pas dire que nous tenons à le marquer !). Notre rôle, dans une prise en charge globale, est fait de prévention et de soutien pour tendre, justement, à une bonne insertion tant scolaire que sociale, et à une bonne autonomie intellectuelle, et ce, QUELLES QUE SOIENT LES POSSIBILITÉS INTELLECTUELLES D'APPRENTISSAGES.

Si nous rencontrons souvent une

bonne compréhension de la part des enseignants d'accueil en milieu ordinaire, nous avons beaucoup de difficultés à travailler avec les deux enseignantes spécialisées des classes intégrées pour enfants handicapés moteurs. Elles nient, plus ou moins, le handicap et ses troubles associés, amenant les parents à mettre en doute les propositions de rééducation qui nous semblent indispensables. Notre rôle n'est pas de critiquer l'école face aux parents que nous recevons, mais de montrer que leur enfant, s'il a en lui les potentialités, n'en est pas encore à ce stade où tout est réglé.

ÊTRE EN ÉCHEC

Le champ n'est plus le même ; précédemment, l'enfant avec ses handicaps pouvait être considéré seul, sans prendre en compte les interactions relationnelles et sociales : on a une trisomie 21 quelles que soient les relations que l'on aura avec le milieu, la famille, etc. Ici, nous entrons dans le domaine de l'État : un enfant est en échec dans ou face à. La situation est bijective. Nous entrons dans le domaine des difficultés psychosociales ; dans l'éducation, ces enfants sont regroupés sous l'étiquette : déficient intellectuel léger. N'oublions pas qu'ils représentent plus des deux tiers de la population des établissements et classes spécialisés.

Cet état d'échec est un constat extérieur à la famille ; bien souvent, les parents ne l'acceptent pas soit parce qu'ils en nient la véracité (non-reconnaissance du milieu de référence par exemple chez les gens du voyage) soit parce qu'ils le vivent affectivement comme une faute. Alors les relations avec eux sont complexes car les schémas de communication classiques ont disparu ; ils existent avec de nombreuses altérations qui ne permettent pas une véritable coopération. Les exemples foisonnent, pouvant se regrouper sous quelques catégories génériques.

LES « ABSENTS » :

Ce ne sont pas uniquement des absences physiques mais, aussi, une absence totale de communication.

Ces familles cèdent leur droit — confiance totale en l'école — ou sont indifférentes à ce qui se passe en ce lieu. Les demandes, les attentes familiales et scolaires sont sur des registres tellement différents qu'on ne voit pas comment il peut y avoir rencontre. Les enfants sont pour la plupart suivis par des services extérieurs : DASS (2), CMPP (2), Guidance ; les parents sont « baladés » d'un endroit à l'autre, sans qu'ils soient réellement partie prenante de ces démarches » note une collègue à propos de la moitié des familles d'une classe de perfectionnement de son GAPP (2).

I. est une petite fille de grande section de maternelle qui a de grosses difficultés de communication et de langage. Rencontre entre un membre du GAPP (2) et la mère de l'enfant. La maman d'I. se rend très vaguement compte que sa fille parle mal. Elle-même s'exprime avec difficultés, ne trouve pas ses mots, ne finit pas ses phrases, répète plus ou moins ce qu'elle a déjà dit. Elle ne s'alarme pas outre mesure, son problème étant qu'I. n'écoute pas. Nous ne sommes pas sur la même longueur d'onde. J'ai l'impression que l'entretien tourne en rond. Les exigences de l'école ne sont pas les siennes. Elle me donne l'impression d'avoir baissé les bras : « elle n'écoute pas » dit-elle.

LES « LAUDATEURS » «

Dans cette catégorie de parents, nous retrouvons ceux qui ont une confiance totale, aveugle en l'école parce qu'elle constitue leur dernière chance (?), parce qu'ils CROIENT (croyance de type religieux) au savoir et à la compétence de l'enseignant, du soignant, ou du rééducateur. L'école est pour eux un lieu magique.

J.-P., est un enfant de 6^e-5^e d'EREA (2) ; il vient d'un milieu rural assez fruste ; gros manque de confiance en lui. Lorsqu'il a creusé son trou à l'école, il s'est avéré qu'il pouvait avoir de bons résultats sur le plan scolaire et une autonomie de travail très satisfaisante. Je souhaitais qu'il soit réorienté vers un LEP (2) ; je lui en ai parlé puis me suis rendu chez les parents. Eux, que nous n'avions jamais vus à l'école, me faisaient totalement confiance ; je fus reçu comme un roi car c'était moi qui était allé à eux. Ils ne connaissaient rien des rouages de l'administration scolaire, encore moins la CDES (2). Alors, que leur proposer ? Une réorientation qui restait un pari (à cause de l'étiquette, du risque de non-adaptation de l'enfant à un système scolaire plus rigide...) ou un maintien à l'école (où il est aussi possible de préparer un CAP (2) dans une structure sécurisante ? Finalement, c'est le même qui a tranché en disant qu'il voulait d'abord essayer l'atelier à l'EREA (2). On en est là ; cette année, il est en première année de plomberie, si cela marche bien, si les nouveaux enseignants sont d'accord (!!!), on proposera une réorientation. Quant aux parents, ils acquiesceront.

LES « IRRÉDUCTIBLES »

Ces parents sont souvent trop présents à l'école. On les voit « débarquer » pour un oui, pour un non, pour protéger leur progéniture. Ils ont une défiance totale vis-à-vis de l'institution et les relations avec eux sont agressives, voire violentes. Ceci ne représente en aucun cas un

jugement de valeur mais une vision pragmatique ; nous pourrions pencher dans le camp des parents ou dans celui de l'institution, selon les exemples. A vous de choisir le vôtre dans les écrits qui suivent !

TÉMOIGNAGES

• *Relations - Échanges - Communication avec les familles non-sédentaires ou en voie de sédentarisation : Il y a une différence fondamentale : ce ne sont plus les mères que je vois dans les cas d'urgence mais les PÈRES. « Pour me casser la gueule »... Les hommes du monde du voyage ont, parfois encore, beaucoup de mal à m'accepter comme « CHEF ». Car il est hors de question actuellement d'essayer de dire qu'un directeur n'est pas un chef. Cette conception est HORS DE LEUR ENTENDEMENT.*

Sachant cela, j'agis comme pour les autres familles, le plus près d'elles pour comprendre, c'est tout. Je me déplace et vais souvent dans le terrain, dans leurs caravanes. Le téléphone aussi est un moyen utilisé pour calmer la violence. S'ils sont mécontents, ils me téléphonent et il est préférable de se faire « casser la gueule » verbalement que physiquement. Ma chance c'est que je n'ai pas « peur » de leur différence et ils reconnaissent (hommes et femmes) qu'ils se sentent considérés comme tout un chacun. (...) Le droit à la différence devient pratiquement une idéologie de base et non un idéal.



G., enfant-roi. « A la maison, je fais tout ce que je veux ». La mère est hyper protectrice, toujours sur la défensive ; elle est venue chercher son fils en pleine nuit à l'internat, à la suite d'un coup de téléphone à propos d'un pull qui avait disparu... Le père ? NOTRE INTERLOCUTRICE, C'EST LA MÈRE ; jusqu'à maintenant nous n'avons jamais communiqué avec elle. Lorsque nous lui parlons de G., de certains de ses actes, elle nie : « Ce n'est pas mon fils qui a fait cela ; à la maison, etc. ». Vol de cartes postales : « Sa maîtresse a dû les voler ; elle n'aime pas mon fils ; elle veut le faire passer pour un voleur ; nous, on a de l'argent, on peut les lui payer. » Pour se défendre, elle ment : lorsque nous lui disons que G. fume, elle dit que cela n'est jamais arrivé chez elle alors que nous l'avons vue offrir une cigarette à son fils un soir de sortie !!! Communication impossible. Définitivement ? Je l'ignore mais cela me semble bien mal engagé.

RESPECTER LES DIFFÉRENCES

Au niveau des parents comme à celui des enfants, nous constatons que tout se situe dans l'ordre du désir. Désir de l'enfant-roi. Désir d'oublier le handicap. Désir de réussite magique. Désir de réparer une faute, etc. De l'objet de la rencontre avec eux, peut dépendre la communication. S'agit-il d'une obligation, d'une rencontre institutionnelle, d'un lieu de parole ouvert, d'un acte spontané ?

Je leur laisse le choix de nous appeler ou non ; ne voulant pas les inscrire au départ dans une relation d'assistés. Analyse capitale ; acte fondamental. Ainsi, le parent a de nouveau le pouvoir et la fonction du parent : il est réinvesti. Si la demande de rencontrer émane de l'institution, sans objet précis, elle est souvent vécue comme une obligation négative : « Il doit y avoir un problème » ; ce type de rencontre s'effectue entre un sachant détenteur du pouvoir essentiel sur l'enfant (soignant, rééducateur, enseignant, etc.) et un ignorant qui vient là en tant que récepteur pour écouter les conseils, les leçons. Si la rencontre a un objet précis, elle peut être l'ouverture d'un dialogue.

L'année dernière, au retour de la classe de mer, les enfants avaient envie de montrer à leurs parents ce qu'ils avaient fait. Dans la lettre d'invitation, nous avons précisé qu'ils pourraient voir leurs enfants sur le film vidéo tourné pendant le séjour : sept familles sur huit étaient présentes.

Nous pourrions encore évoquer des constantes que nous retrouvons dans la plupart des familles de « nos mômes » : *Parents culpabilisés, angoissés (...), absence non seulement physique mais aussi morale des pères (...), mères en général surprotectrices, etc.*

Nous pourrions encore réfléchir sur la destruction de bien des familles, phénomène que nous connaissons bien.

Il faut quand même que je vous parle de J., huit ans. Le jour de la réunion des parents de ma classe, sa mère est venue avec son concubin actuel (P.) ; le père de J. (Je. : celui qui lui a donné un nom !) accompagné d'une amie de 19 ans (ancienne de l'IME (2)). J. dit qu'il a trois papas : son vrai père (qui n'était pas à la réunion, mais vivait avec sa mère au moment de la naissance de J. ; ne l'a pourtant pas reconnu), son père Je. (qui lui a donné un nom quand il a épousé sa mère) et le dernier concubin de sa mère (P.) après le divorce d'avec Je. A son éducateur, J. dit : tu es mon quatrième papa. Que veut dire ce mot de père pour J. ?



Ces faits, objectifs, nous offriraient, si nous le désirions, de merveilleux alibis pour un refus de prise en compte du Désir et de la Parole des familles (même lorsque cela reste de la non-parole) :

- parce que c'est difficile ;
- parce qu'il est plus aisé de tenir un discours poujadiste ;
- parce que nous avons tendance, parfois, à nous ériger en unique détenteur du Savoir ;
- parce que les solutions sont parfois introuvables : nous ne sommes pas omnipotents ;
- parce que les évolutions dans la communication comme dans le parcours de l'enfant restent fragiles ;
- parce que...

Pourtant, par souci éthique, par désir de positivation tangible de notre travail, nous préférons conclure par ces mots de deux collègues :

Les tziganes, les gens du voyage sont SI DIFFÉRENTS, plus étrangers que les immigrés maghrébins ou turcs (...) chaque jour, la problématique de l'altérité me fait un clin d'œil et me permet, peut-être, un peu plus chaque jour, de RESPECTER VRAIMENT LA DIFFÉRENCE.

Je suis peut-être provocateur, mais j'ai trop souffert de l'exclusion des enfants par l'école pour m'embarrasser de fioritures.

C'est aussi pour cela que je crois en une pédagogie ouverte, non exclusive, bjective vis-à-vis des autres interlocuteurs.

*Pour le secteur Remise en Cause AIS et Intégration
Serge JAQUET*

NOTES :

(1) En 1986-87, le circuit Remise en Cause AIS et Intégrations était composé de douze personnes d'horizons professionnels très différents :

Lucienne Cosimi et Gilberte Blondel : Classe en hôpital psychiatrique - Elisabeth Clamels : RPP - Christian Caron :

Directeur d'un SSES - Janine Charron : Institutrice en IMP - Bernard Chovelon : Classe intégrée - Anne-Marie Djeghmoum : Classe intégrée - Serge Jaquet : Instituteur en EREA - Arlette Laurent-Fahier : Directrice d'école - CE1 (école scolarisant un grand nombre d'enfants du voyage) - Adrien Pittion-Rossillon : Instituteur de CE1, école primaire - Annie Serres : Psychologue scolaire - François Vetter : Instituteur en classe de perfectionnement.

Vous pouvez, si le cœur vous en dit, contacter l'animateur du circuit, à l'adresse suivante : Serge Jaquet - EREA - 3, avenue Winnenden - 73200 Albertville.

(2) Mini-glossaire :

AIS : Adaptation et intégration scolaire.

HP : Hôpital psychiatrique.

RPP : Rééducateur(trice) en psychopédagogie.

SSES : Service de soins et d'éducation spécialisée à domicile.

IMP : Institut médico-pédagogique.

IME : Institut médico-éducatif.

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté.

DASS : Direction de l'action sanitaire et sociale.

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique.

GAPP : Groupe d'aide psycho-pédagogique.

LEP : Lycée d'enseignement professionnel.

CDES : Commission départementale de l'éducation spécialisée.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.

Pour plus de détails sur les différentes structures, nous ne pouvons que vous conseiller la lecture de *Chantiers dans l'E.S.*, la revue de la commission Enseignement spécialisé, et plus particulièrement du dossier : *Intégrations* publié par ce même canal en septembre 1985.