

Tensions et malentendus

Peut-on les surmonter pour instaurer des relations apaisées de partenariat ?

Chantiers n°8 a présenté la conférencière Jeanne Moll et le problème qu'elle aborde concernant les relations des parents avec l'école.

Chantiers n°9 vous livre la suite de la réflexion, les points de vue des parents et ceux des enseignants, une analyse des difficultés dans la relation et des pistes pour y travailler.

2. Que signifie l'enfant pour les parents ?

L'enfant, aujourd'hui, est le plus souvent désiré, rêvé longtemps avant sa naissance, fantasmé comme un enfant merveilleux devant prouver l'entente et la réussite du couple. Dès qu'il vient au monde, il est investi de beaucoup d'amour et de soins. Sa venue signifie un accomplissement car c'est grâce à lui que la famille existe ; il est source incontestable de fierté et de bonheur pour ses parents qui font des rêves d'avenir pour lui, il leur apporte une plus-value narcissique, disait J. Lévine, une gratification. Il est « apportant ». Certes, dans certains cas, l'enfant est chargé d'une mission supplémentaire, celle par exemple de prouver aux parents du père ou de la mère qu'on saura, mieux qu'eux, lui donner l'amour qui a manqué dans l'enfance, il est ainsi investi d'un pouvoir de **réparer** des souffrances passées ou parfois encore de remplacer un aîné précédemment décédé – voyez le dernier et magnifique petit livre d'Annie Ernaux : *L'autre fille* -, bref, l'enfant revêt un caractère infiniment précieux mais aussi parfois ambivalent dans l'imaginaire parental.

Dans les situations douloureuses et inattendues où l'enfant naît avec une infirmité, les parents souffrent de voir leur rêve brisé car ils ou plutôt nous attendons tous un enfant idéal, pourvu de toutes les qualités et dont le succès, à l'école pour commencer, conforte, dans l'inconscient, la réussite et la fierté de ses géniteurs.

Or, quelque chose de fondamental se joue dès l'entrée à l'école maternelle – voir mon article dans Je est un Autre No 16 - : il arrive que la mère, soucieuse de préserver son enfant aussi longtemps que possible de la dureté du monde, et aussi dans un amour jaloux, ne le prépare pas

bien à se séparer d'elle. C'est comme si elle avait peur de le perdre en le confiant à l'institution scolaire considérée dans l'imaginaire comme une voleuse d'enfants. Dans ce fantasme fréquent du rapt, le passage du monde maternel de la parole où il était choyé, au monde socio-paternel de l'école où l'enfant n'est qu'un parmi d'autres, réveille des angoisses (d'abandon, de désaffiliation) chez certaines mères qui se sentent comme dépossédées de leur bien.

Là se trouve sans doute une des racines de la méfiance inconsciente qui encombre souvent dès le départ les relations des familles avec les enseignants. En franchissant le seuil de l'école où il va devenir élève, l'enfant échappe à sa mère qui le vit parfois, en raison de sa propre histoire affective, comme un arrachement. Elle a beau savoir qu'il est en train de grandir, que cette séparation est nécessaire, elle ne peut s'empêcher de ressentir ce passage comme une perte, comme un deuil, alors que l'enseignant, de son côté, se réjouit d'accueillir ses nouveaux petits élèves.

Dans ce chassé-croisé de sentiments antagonistes, plus ou moins conscients, le plus souvent des femmes se font face et se toisent : les unes s'attristent de voir s'éloigner la chair de leur chair, les autres regardent la scène avec des sentiments mêlés. Parler ouvertement de la densité dramatique et de la difficulté de ce passage pour les mères et leurs enfants, lors d'un accueil personnalisé des familles à l'école, permettrait d'instaurer une confiance réciproque et de mettre l'enfant à l'aise. En effet, les attitudes psychiques des adultes en présence influencent l'enfant qui se voit placé dans un conflit de loyauté envers eux : à qui faire plaisir sans trahir l'autre ? A la mère, triste de le voir partir, ou à la maîtresse, fière de le voir venir volontiers dans sa classe ? Soumis à un dilemme

qu'il ne peut pas résoudre, l'enfant surprotégé peut réagir par une agitation gênante pour tous et surtout pour lui, car ainsi, il ne s'autorise pas à entrer dans les apprentissages.

Il est primordial d'avoir ces représentations à l'esprit, primordial de ne pas oublier la force de l'investissement affectif parental, quelle que soit sa forme, et dans tous les milieux socioculturels. Nous sommes invités à imaginer, avec empathie, et **sans juger** les personnes, l'angoisse que peuvent éprouver les mères qui se séparent pour la première fois de leur enfant et qui se trouvent peut-être dans des situations affectives de grande instabilité. Nous avons à les rassurer.

De même, nous avons à essayer de nous représenter la désillusion, la blessure d'amour propre des familles quand elles apprennent que leur enfant présente un retard intellectuel ou des difficultés d'adaptation scolaire. Nous ne pouvons pas les recevoir dans n'importe quelles conditions pour en parler, car elles sont immenses les attentes des parents démunis face à l'école ; ils souhaitent une promotion pour leurs enfants même s'ils doutent qu'elle soit possible dans les conditions actuelles, et ils se font du souci pour l'avenir de leurs enfants. L'éthique du respect dû à tout être humain nous commande d'avoir des égards pour toutes les familles, comme pour tous nos interlocuteurs.

Certes, l'enfant a pris une telle place dans notre société marchande, il est tellement gâté par des parents souvent surmenés qui le comblent d'objets au lieu de lui consacrer du temps que nous, enseignants, sommes plutôt enclins à leur reprocher leur manque de disponibilité. Mais, quand on se place sur le terrain de la morale, un vrai dialogue ne peut pas avoir lieu. Ce qui importe en revanche, c'est de changer de regard, d'accueillir l'autre, le partenaire, comme quelqu'un qui a des ressources, comme un interlocuteur valable, c'est de le rejoindre dans un mutuel souci de voir grandir l'enfant, après avoir intériorisé ce qu'il en coûte aux parents de porter la souffrance de l'échec de leur fils ou de leur fille, échec qui redouble le leur. Seule l'alliance entre partenaires qui se respectent permet l'instauration d'un dialogue authentique.

3. Que signifie à présent l'élève pour l'enseignant ?

Dans l'imaginaire des enseignants qui n'ont pas choisi ce métier par hasard, enseigner répond à différents désirs fantasmatiques : désir de gestation, d'engendrement, de don de vie, de nourrissage par les savoirs et de formatage. Certes, nous sommes chargés de transmettre des savoirs à des enfants plus ou moins incultes pour les socialiser, les **élever**, c'est-à-dire les faire grandir, à la suite des parents, dans l'ordre de la culture. Ces désirs à l'œuvre sont tout à fait louables, ils sont aussi le fait des parents mais nous devons veiller à ce qu'ils ne deviennent pas totalitaires, veiller à les référencer à une éthique du sujet pour que ce dernier se soit pas objectivé, aliéné, rendu conforme à notre désir de maîtrise sur lui.

C'est que les désirs pulsionnels archaïques qui habitent tout humain depuis la petite enfance sont toujours présents en nous et ils tendent à s'imposer, à prendre le dessus sur le désir d'**élever** l'enfant. Je veux parler de la pulsion ou désir de maîtrise sur autrui et de la pulsion de toute-puissance. Des études ont révélé que ces désirs étaient particulièrement prégnants chez nous, enseignants qui avons affaire à des enfants, plus « malléables » que des grands. Pensez au mythe de Pygmalion ou à l'histoire de Frankenstein à propos duquel P. Meirieu a écrit un livre. Nous souhaiterions parfois – les parents aussi d'ailleurs - que l'enfant soit conforme à nos souhaits, soit notre « chose ». Il ne s'agit pas d'avoir honte ou de se sentir coupable de ces pulsions qui nous traversent, mais bien plutôt de les reconnaître en soi pour s'en méfier et faire en sorte de les apprivoiser en se référant à une éthique exigeante : l'éthique, comme l'écrit Francis Imbert, « pose que la relation ne vise pas la maîtrise de l'autre, sa dé-finition mais qu'elle se confronte à de l'inépuisable, à l'infini des personnes et des situations » (*La question de l'éthique dans le champ éducatif*).



Chaque maître a fait l'expérience d'une certaine exaltation, mêlée d'angoisse, quand, en septembre, il accueille une classe dont il a été nommé responsable pour une année entière. Il rêve de faire progresser intellectuellement et socialement chacun des élèves à l'intérieur du groupe, de leur faire faire maintes découvertes, de faire vivre les institutions de la pédagogie Freinet. Le maître imagine le plaisir des élèves à venir dans sa classe, à participer à la vie collective, il anticipe le plaisir que lui ou elle, le maître ou la maîtresse, aura en fin de parcours mais il ou elle devine au fond de lui-même, selon qu'il connaît ou non les élèves, selon ce qu'on en dit dans l'école, et surtout selon la formation dont il a bénéficié, que les difficultés ne manqueront pas de surgir.

Ce qui domine cependant, c'est le rêve d'éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture, à la vie culturelle, de transformer la classe en un groupe de travail, de l'**animer** au sens de lui donner une âme ; parallèlement, il rêve aussi d'installer son autorité, de ne pas se laisser dépasser, de rester le maître, c'est-à-dire d'avoir prise sur les élèves, d'en venir à bout, pour les faire progresser mais aussi être reconnu comme un bon enseignant, par les collègues, la direction et les parents. Et si l'on donne tant de soi - de son temps, de son enthousiasme - l'on attend bien naturellement d'être payé de retour par la reconnaissance, voire l'amour des élèves, et la valorisation de soi car leur réussite individuelle est gage du savoir-faire et de la réussite du maître.

Toutes ces représentations sont d'autant plus présentes en chacun que l'adulte est le plus souvent seul dans la classe, seul maître à bord, elles n'ont rien de répréhensible, mais il convient de s'interroger sur leur possible dévoiement : en effet, la recherche d'emprise séductrice peut

induire des attitudes ambivalentes chez l'enseignant qui souhaiterait s'attacher exclusivement les enfants, tant le désir de reconnaissance propre à l'humain est infini.

Ces développements ont pour objet de montrer combien les rencontres enseignants/parents sont encombrées de projections imaginaires sur les enfants qui en sont les destinataires. Certes, les parties en présence sont toutes deux désireuses d'être reconnues dans la dignité de leur fonction, et nous avons à nous garder à tout prix de juger les parents, nous garder aussi de la tentation de leur montrer, par l'intermédiaire de leurs enfants, qu'on sait mieux les aimer et les éduquer qu'eux ne le font. Dans cette sorte de rivalité perverse qui parfois colore négativement les relations, l'élève devient un enjeu mais aussi un objet, un ob-jeu, a dit je ne sais plus quel psychanalyste. Loin de moi l'idée de diaboliser le désir d'enseigner, je souhaite seulement rendre attentif aux pièges qu'il nous tend de par la force de l'intersubjectivité à l'œuvre dans les relations et en particulier à l'intérieur d'un groupe.

4. Quand se brise le rêve de l'élève idéal

Que se passe-t-il quand le rêve d'avoir une classe plus ou moins docile se brise au contact de la réalité, c'est-à-dire face à des élèves, de plus en plus nombreux, qui ne se plient pas à la loi et qui résistent aux apprentissages ?

Pas de problèmes avec ceux qu'on appelle les bons élèves car ils renvoient aux maîtres une image gratifiante d'eux-mêmes, ils les confortent dans leur bonne image de soi et flattent leur narcissisme personnel et professionnel.



En revanche, les élèves qui ne font rien, qui ne tiennent pas en place et dérangent constamment, en face desquels les maîtres sont complètement démunis, renvoient ces derniers à un sentiment d'incompétence et d'impuissance difficile à vivre. L'estime de soi est atteinte et la souffrance engendrée rejoint le noyau d'angoisse présent en tout humain et qui s'est formé dans des vécus antérieurs d'échec et d'humiliation. Or, l'angoisse, insupportable à vivre, a besoin d'être expulsée, provoquant alors des réactions d'agressivité à l'adresse de l'enfant « impossible », voire de toute la classe. Cela est d'autant plus fréquent que l'espace scolaire, pour le dire avec Francis Imbert, est « un accélérateur d'inconscient » : les transferts et contre-transferts y circulent des élèves au maître et réciproquement, ainsi qu'entre les élèves. Ces émois anciens, enfouis depuis longtemps, qui se rééditent, se réactualisent sur des personnes de notre entourage et en particulier des enfants, constituent ce que Daniel Sibony appelle des « secousses de mémoire » ; ils se déploient aussi en direction des parents de ces élèves « bolides » rétifs aux apprentissages ou retranchés dans leur mutisme qui empêchent les maîtres de faire leur métier et leur font subir des défaites narcissiques.

Pour éviter que les affects se déchargent aux dépens des enfants et de leurs parents, il est souhaitable qu'ils puissent s'exprimer, dans un lieu de paroles hors menace : une fois accueillis par un groupe respectueux et bienveillant, la colère, l'exaspération, les déceptions pourront être élaborées dans une commune recherche d'intelligibilité. En tout cas, il est important de « ne pas rester seul avec ce qui se passe » (M. Cifali)

C'est ce que nous faisons en ce moment en nous interrogeant sur *les dessous de l'histoire* des relations parents-enseignants, sur ce qui est volontiers ignoré et tu mais n'en agit pas moins souterrainement.

Nous avons étudié ce que représente symboliquement l'enfant aux yeux de ses parents, ce que l'entrée à l'école maternelle coûte à sa mère, sans oublier les souffrances des familles lorsqu'elles découvrent que leur enfant est en échec. D'autre part, nous avons questionné le désir d'enseigner, les fantasmes qui lui sont attachés et nous avons vu ce qu'il en coûte psychiquement au maître de se trouver en position d'impuissance face à certains élèves. Les conditions de fragilité psychique dans lesquelles se trouvent les uns et les autres, parents et enseignants, dans des situations critiques, ne sont pas les meilleures pour qu'une rencontre vraie ait lieu.

L'essentiel est d'essayer d'y voir plus clair dans ses propres affects pour s'en dégager et d'autre part, et surtout, de s'exercer à imaginer la logique interne de l'autre, de se représenter comment il se vit intérieurement pour changer de regard sur lui, faire alliance avec lui, sans arrière-pensée et dans le seul souci de la croissance de l'enfant/élève.

5. L'impact de « l'école intérieure »

Je souhaite à présent réfléchir à l'impact d'une expérience psychique que nous avons tous en commun, enseignants et parents, et qui peut parasiter nos relations, parce que, si elle est inconsciente, elle n'en est pas moins agissante. Il s'agit des effets de l'empreinte qu'a laissée en chacun de nous l'expérience scolaire et sur lesquels j'ai fait travailler mes étudiants en sciences de l'éducation dans les années 90. Carmen Strauss-Raffy a développé cette notion et parle de « l'école intérieure » dans un passionnant article intitulé « Drôles de guerres » (*Je est un Autre*, No 16, 2006) ; je rejoins également Dominique Ginot, pour qui « l'école interne » est un espace psychique spécifique où a été introjectée l'expérience scolaire propre à chacun. Cet espace psychique inconscient intégrerait également « l'école interne » de chacune des figures parentales et grand-parentales, ce qui fait que chacun des sujets que nous sommes est porteur, à son insu d'un héritage sentimental – pour reprendre les mots de Freud – qui peut ressembler à un fardeau, s'il n'est pas conscientisé.

Certains parents n'ont pas un vécu positif de l'école, ils en veulent à tel maître d'autrefois d'avoir brisé leur élan, de les avoir humiliés, de ne pas les avoir reconnus. Ils projettent sur les enseignants leur vécu négatif, transfèrent sur eux des sentiments ambivalents.

C'est bien parce que Carmen Strauss-Raffy, d'abord interdite par l'immense colère d'un père à l'égard de l'école de son fils, alors en rééducation, a deviné la répétition d'un vécu scolaire ancien et douloureux chez cet homme désarmé qu'elle a pu aborder le sujet avec lui et désamorcer ainsi sa colère. L'hypothèse d'une transmission intergénérationnelle inconsciente de notre rapport à l'école, au savoir, et à l'écrit est loin d'être infondée, au positif comme au négatif.

Beaucoup d'entre nous se sont souvent entendu dire qu'un des grands-parents ou des parents n'avait pas pu réaliser son rêve d'être enseignant et avait placé son espoir en son descendant.

Nous sommes ainsi devenus, à la 2^e ou 3^e génération, porteurs d'un projet familial antérieur que nous nous sommes employés à ne pas décevoir. Peut-être même, cette sorte de charge messianique dont nous avons été revêtus, nous confère-t-elle à notre insu une fierté que des parents démunis culturellement et socialement peuvent ressentir comme de la supériorité...

A l'opposé, chacun sait combien les récits familiaux se plaisent à colporter l'idée que, de père en fils, on a la bosse des maths ou au contraire qu'on a toujours été nul et qu'on a fini par réussir sans travailler. Ces légendes qui passent d'une génération à l'autre sont des alibis faciles pour les parents qui donnent dans le déterminisme et dispensent ainsi leurs enfants de la nécessité de faire des efforts. N'est-ce pas un thème qu'il serait bon de mettre sur la table lors de l'accueil des familles pour les encourager à tordre le cou aux préjugés et à faire confiance en leurs enfants ?

Quoi qu'il en soit, j'en reviens à l'attitude souhaitée pour désamorcer l'agressivité latente dans les relations avec les familles :

- accueillir dignement les familles,
- faire l'effort d'imaginer encore et toujours ce que le parent convoqué - ou invité ?- par l'enseignant ou le directeur d'école peut ressentir : la honte des difficultés causées par son enfant, la blessure d'amour-propre de passer pour un incapable, celle d'être illettré, de ne pas avoir fait d'études, de les avoir interrompues, ou encore la colère de revivre à travers son enfant des vieilles blessures qu'on avait préféré enfouir au fond de soi, un sentiment d'humiliation de devoir comparaître comme coupable de l'échec de son enfant en plus de la honte sociale d'être au chômage et vu comme un paria dans la société actuelle. Le pédopsychiatre Antoine Alameda dit que « des parents confondent parfois leur conjugalité déçue et leur parentalité. Tout se passe comme s'ils utilisaient l'enfant comme boîte aux lettres de leurs affects déçus » (*Je est un Autre* No 16, p.25...)

D'un autre côté, il n'est sans doute pas inutile de faire un retour sur soi en tant qu'enseignant, et de se demander si l'impatience, voire l'exaspération que l'on ressent face à tel élève en échec, n'est pas la réédition d'une souffrance ancienne vécue au même âge et qu'on avait soigneusement refoulée. Vous le savez tous, l'enfant que nous avons été continue de vivre en nous avec son désir infini et jamais assouvi de reconnaissance.

6. Travailler ensemble à améliorer les relations dans l'institution scolaire

J'ai nommé plusieurs fois **l'éthique** devant présider aux relations enseignants/parents, je voudrais insister à présent sur la nécessité plus globale de se référer, en équipe, au sein d'une école, à une éthique du respect de la dignité de chacun : les collègues, les élèves, les parents. Cette éthique devrait être annoncée en début d'année comme le cadre immuable dont le directeur est le garant ; ce cadre qui interdit de juger et d'humilier l'autre crée des liens de solidarité et surtout, il permet la circulation d'une parole vraie où l'on cherche à comprendre **ensemble** ce qui se passe dans une situation difficile avec un élève.

L'accueil personnalisé des familles que maintes écoles pratiquent en début d'année montre que cette démarche permet aux parents de se sentir reconnus en tant que partenaires éducatifs. Cette reconnaissance a besoin d'être dite, car la parole met de la clarté là où dominent les on-dit, la parole sert aussi à délimiter les champs de compétences des 2 institutions éducatives complémentaires que sont la famille et l'école ; la reconnaissance a besoin d'être mise en acte aussi, c'est elle qui permet d'instaurer des relations satisfaisantes de respect et de confiance mutuels.

Un moyen d'améliorer les relations consiste à s'exercer à un **changement de regard**, d'abord en direction des élèves qui mettent l'enseignant à mal, ces enfants qui, en « disjonctant »,



extériorisent à leur insu la souffrance intérieure qui est la leur et qui les empêche d'entrer dans les apprentissages.

Certes, l'enseignant dans sa classe n'est ni psychologue ni rééducateur, mais changer de regard sur un élève est à la portée de tous, à condition de le vouloir : si, au lieu de ne voir en lui que son comportement insupportable, nous imaginions que ce « faire » apparemment insensé n'est que la face visible, l'organisation réactionnelle, comme dit J. Lévine, d'une dimension accidentée de défaite qu'il ne peut dire autrement ? Certes, c'est le domaine du « psy » qui peut y aller voir mais le pédagogue n'est pas impuissant pour autant, à condition de croire que chaque enfant a au fond de lui le souci de sa croissance, qu'il est porteur d'une dimension intacte, d'un vouloir grandir et que surtout il a besoin d'être reconnu comme quelqu'un ayant de la valeur. Le pédagogue peut le rassurer, le soutenir et l'accompagner au lieu de lui adresser ses foudres. Ce concept de regard **tripolaire** développé par J. Lévine, rejoint le concept de résilience (Boris Cyrulnik). Rien n'est jamais perdu et surtout chez un enfant.

Changer de regard, deuxièmement, en direction des familles dont j'ai déjà dit que nous tendions trop facilement à les juger. Ne pas se fier aux apparences mais interroger ce qui se cache derrière des attitudes défensives, agressives : de la souffrance toujours ; nous n'avons pas à en chercher l'origine, il suffit de l'imaginer pour trouver la tonalité bienveillante des paroles qui font lien.

Faire alliance avec les familles, les impliquer dans des projets, nombre d'enseignants et d'écoles le font et en savent les bénéfices.

Hors institution, différentes associations proposent des espaces de rencontres entre des professionnels de l'éducation et des familles,

vous en trouvez maint exemple dans le numéro 16 de *Je est un Autre* déjà cité. On peut aller voir aussi les actions engagées par ATD Quart monde déjà mentionné.

Je reste persuadée que l'essentiel réside dans **l'être avec**, le **savoir être avec autrui**, qui implique de s'interroger sur ses propres attitudes, son propre imaginaire comme j'ai essayé de vous y inviter au début de mon exposé et comme la fréquentation des groupes de soutien au soutien le permet indirectement.

Parallèlement, il y a, selon moi, nécessité d'un cadre fondé sur une éthique du respect inconditionnel d'autrui à faire valoir à l'intérieur de l'école en toutes circonstances. On s'y exerce dans les groupes comme on s'exerce au changement de regard, à cet opérateur étonnant qu'est le regard tripolaire.

Ces préliminaires posés, l'on ne sera pas à court d'idées pour mettre en valeur les talents cachés d'un élève marqué de classe en classe au sceau du négatif, et surtout pour permettre aux familles, aussi démunies soient-elles, de retrouver un peu de considération et leur rendre leur créativité souvent décriée.

Aller à leur rencontre, les accueillir, être solidaires, « renforcer ce qui nous unit et non sacrifier ce qui nous différencie » (Elisabeth Badinter lors de l'inauguration d'un collège qui porte son nom).

Dans une société de plus en plus cloisonnée où la non-reconnaissance des sujets est une vraie souffrance sociale, nous avons à reconstruire de la reconnaissance mutuelle et à restaurer la dynamique de la relation dans et hors l'institution.

