

*Décembre 2001, L'ERRE n° 20, Prévention : des rééducateurs témoignent. Colloque « Risquer la prévention », juin 2001, Paris, pp. 13-15<sup>1</sup>*

## **Tendre vers une collaboration constructive, créatrice, avec les parents**

**Jeannine DUVAL HERAUDET**

### **Introduction**

Par son ancrage et sa présence dans l'école, le rééducateur est amené à réaliser un travail de liaison entre l'extérieur et l'intérieur de l'école, une fonction d'accueil et d'accompagnement des parents. Le point de départ en est souvent la demande d'aide formulée pour leur enfant et cette collaboration doit se poursuivre lorsqu'une aide rééducative est proposée à cet enfant.

L'enfant, et ce d'autant plus qu'il est jeune, ne peut devenir élève si ses parents ne l'y autorisent pas et ne l'y aident pas. Aider les parents pour qu'ils aident leur enfant semble être l'objectif recherché au sein d'un processus dynamique de responsabilité partagée et dans un respect exigeant de leur place et de leur fonction.

### **Le silence de Malika**

Malika est une enfant de 3 ans 6 mois lorsque son enseignante de Petite section formule une demande d'aide au RASED à son sujet. La fillette ne parle pas en classe, ni dans la cour avec les autres, elle ne s'intègre pas au groupe, est passive, mais commence à comprendre les consignes. En classe, elle joue seule et réussit assez bien dans des activités logiques écrites.

Le père, en France depuis 25 ans, a fait venir sa femme et ses six enfants voici un an et demi. Malika est la petite dernière, avec un écart de quatre années avec la sœur précédente, Doumia. Elle n'a pas du tout été scolarisée lors de sa première année

passée en France, bien que la psychologue scolaire, qui a rencontré Doumia et les parents à ce moment-là, ait conseillé aux parents de le faire dans l'objectif de lui fournir un premier bain de langage français.

Je propose de rencontrer l'enfant et ses parents. Ceux-ci viennent au rendez-vous, accompagnés de Malika.

La fillette s'assoit contre sa mère, ce qui deviendra peu à peu tout contre celle-ci au cours de l'entretien. Elle accepte de dessiner sur une feuille. C'est le père qui sert d'interprète à sa femme car celle-ci ne comprend que quelques mots de français.

Je rapporte les inquiétudes de l'enseignante. Le père réagit aussitôt en avançant que sa fille est peut-être timide à l'école mais qu'à la maison elle n'arrête pas, épuise tout le monde. Il dress alors un portrait inattendu de sa fille. Celle-ci ne lui parle pas non plus et il pense lui faire peur car c'est lui qui se risque à la gronder parfois lorsqu'elle saute sur le plancher et fait beaucoup de bruit à la maison. Mais aussitôt, la mère, les frères et les sœurs se précipitent pour consoler l'enfant. La mère intervient alors pour dire que Malika aime les gros câlins et les bisous. Le père ajoute que personne ne veut la toucher ni la gronder. La maman avait peur de s'ennuyer l'année précédente, aussi elle a gardé sa fille près d'elle. La semaine de la rentrée a été un peu difficile pour la mère et la fille, mais à présent Malika se lève le matin avant ses sœurs et veut se préparer comme elles pour l'école. La fillette aime l'école et raconte volontiers ce qu'elle y a fait. Le père insiste sur le fait que la fillette fait la loi chez elle. Elle commande son frère (l'aîné des enfants) et ses quatre grandes sœurs, fait des caprices, hurle, lorsqu'elle n'a pas immédiatement ce qu'elle désire. Les aînés se plaignent et n'en peuvent plus.

Je me positionne comme un partenaire éducatif éventuel et les interpelle à partir de nos fonctions respectives, afin de mieux comprendre la situation globale de l'enfant et de mettre au travail notre créativité. « Que se passe-t-il d'après-vous ? Qu'y a-t-il lieu de faire pour que la situation évolue ? Que pouvez-vous faire, de votre place de parents ? Qu'attendez-vous de l'école ou d'une aide éventuelle ? ». Je renvoie à la mère ce que j'entends de sa difficulté à « couper le cordon ombilical », ce qu'elle approuve en souriant. J'introduis la nécessité d'opposer à l'enfant des refus concertés donc cohérents et stables dans la famille, je souligne l'aspect positif du « non » et des limites pour que la fillette puisse elle aussi « grandir » comme son frère et ses sœurs. Je leur fais part de mon questionnement : Sur quels points les parents peuvent-ils s'entendre quant aux interdits, aux limites ? Peuvent-ils expliquer aux autres enfants l'enjeu de ce positionnement ? La maman parviendra-t-elle à ne pas intervenir quand son mari

<sup>1</sup> Colloque AGIEM, FNAREN, CNEFEL, *Risquer la Prévention*, 6-7-8 juin 2001, Ecole nationale des Arts et Métiers, PARIS, Intervention du 7 juin 2001 : Tendre vers une collaboration constructive avec les parents. Le texte de cette intervention, révisé, est paru également dans : *La nouvelle revue de l'ALS*, Prévenir la difficulté scolaire, n° 16, 2001, 4<sup>ème</sup> trim.

a grondé Malika ? Les parents disent comprendre et acceptent d'essayer, mais ils sont conscients que ce sera difficile.

Je leur propose de mon côté de surveiller l'évolution de Malika à l'école et de m'informer régulièrement auprès de son enseignante. Je les reverrai dans quelque temps afin d'échanger sur l'évolution de la situation.

Quelles hypothèses pouvons-nous avancer en ce qui concerne la situation de cette fillette ? Ses difficultés linguistiques ne sont pas surprenantes car elle n'est en France que depuis un an et demi, sa mère lui parle tunisien et elle n'est scolarisée avec des enfants français que depuis six mois. Elle montre pourtant qu'elle intègre peu à peu la langue puisque son enseignante souligne ses progrès en compréhension des consignes, dans la classe.

Cet indicateur nous renseigne également sur ses capacités intellectuelles et il est confirmé par le fait qu'elle réussit des activités logiques, à l'écrit. Son manque de communication orale à l'école ne semble pas la faire souffrir pour l'instant puisqu'elle vient volontiers à l'école et toute la journée. Elle doit y trouver son compte actuellement. L'intégrer dans un petit groupe de prévention serait peut-être prématuré ? Cela pourrait être vécu par elle comme un « forcing », car elle est déjà très sollicitée par les activités de la classe et bénéficie déjà en son sein de relations en petits groupes (BCD, ateliers, etc.).

La passivité de la fillette, notée par l'enseignante, semble aller de pair avec le fait qu'elle est comblée à la maison. Elle en passe par sa mère pour se laver, s'habiller, pour toutes les activités quotidiennes. Il ne semble pas y avoir de place pour son initiative ni de sollicitations pour la conquête nécessaire d'une relative autonomie. En classe, de même, elle attend qu'on fasse pour elle. Malika peut-elle s'autoriser à quitter sa mère, peut-elle supporter de la rendre malheureuse ? Peut-elle redoubler cette séparation et en quelque sorte trahir cette mère et sa culture en apprenant et en utilisant une langue inconnue de celle-ci ? S'essayer à la langue française reviendrait-il à trahir cette mère et sa culture ?

Malika accepte peut-être mal de ne pas savoir, de risquer de se tromper dans des tentatives de communication et elle préfère se taire pour l'instant ? Ce mutisme électif de la fillette s'apparente peut-être à un refus de donner, lié à un sentiment de toute puissance ? L'enseignante a déjà réagi, guettant les moindres paroles de l'enfant. N'est-ce pas également une manière de maintenir un pouvoir sur ces adultes de l'école qui, contrairement à la maison, ne sont pas à son entière disposition ?

Malika exprime des désirs dans sa famille mais ceux-ci doivent être satisfaits immédiatement et ne souffrent aucun délai. Elle n'a pas construit pour

elle même la capacité d'attendre, de différer, de supporter le manque, la tolérance à la frustration. Elle n'est pas confrontée, au sein de sa famille, aux limites, aux règles, aux interdits, au manque. Or les apprentissages scolaires sont fondés sur le différé, l'attente, le détour. Il faut s'être affronté à ses propres limites, puis les avoir intégrées, il faut pouvoir admettre que l'on ne sait pas, pour pouvoir apprendre. Le maintien dans une position de toute puissance et ces préalables psychiques insuffisamment élaborés pourront la mettre en difficulté à l'école, dans les relations sociales et dans les apprentissages.

Il apparaît au RASED que des rencontres singulières avec la fillette ne seraient pas appropriées pour l'instant. Seule l'évolution de la situation pourra donner des indicateurs et des arguments complémentaires justifiant ou non une aide spécifique.

L'enseignante se montre déçue que je ne « prenne » pas la fillette tout de suite mais accède à mes propositions.

### **Aider les parents pour qu'ils aident leur enfant**

Les difficultés des parents à mettre de la loi, des règles cohérentes, fiables et stables dans le temps, leurs difficultés à poser un cadre clair et structuré sont extrêmement fréquentes. Beaucoup de parents aujourd'hui ne peuvent pas ou n'osent pas exercer leur parentalité, soit qu'ils soient trop préoccupés par des problèmes qui les dépassent (chômage, insécurité, conflits du couple, violence...) soit qu'ils prônent une éducation libertaire en réaction à l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Nous rencontrons aujourd'hui à l'école maternelle beaucoup d'enfants comme Malika, dans des modalités diverses de la toute puissance. Celle-ci s'exprime parfois par un mutisme persistant, comme un refus du don de la parole dans ce milieu dans lequel ils ne sont qu'un parmi les autres. Leur non intégration des limites s'exprime souvent par une difficulté à entrer en contact avec les autres, adultes ou autres enfants, par des propos et des gestes insolents, par de l'agressivité dans la cour. Ils rejettent les autres et se font rejeter. Leur passivité est fréquente. Ces attitudes cachent souvent une grande insécurité, une fragilité importante. Ils n'ont pas élaboré pour eux-mêmes une sécurité de base suffisante pour supporter le manque, une image d'eux-mêmes suffisamment « bonne » pour affronter les autres sans avoir peur de s'effondrer ou de se perdre.

Toutes aussi fréquentes sont les difficultés de séparation enfant-famille. Certaines mères rencontrent de grandes difficultés à laisser leur

enfant grandir sans se sentir elles-mêmes dépossédées. Elles éprouvent des craintes et des réticences à le confier à quelqu'un d'autre. Des rivalités inconscientes avec l'enseignant se mettent parfois en place. L'entrée à l'école maternelle constitue pour beaucoup de parents un « examen de passage social » de leur capacité génitrice et éducative. Le CP sera une épreuve encore plus difficile à vivre pour certains. On sait à quel point l'anxiété des parents est transmissible. On connaît également l'influence du regard parental sur l'école quant aux capacités d'investissement scolaire de l'enfant. La place que l'enfant va parvenir à prendre dans le monde social de l'école conforte le narcissisme parental ou l'entame d'une manière parfois douloureuse. Il faut aux parents renoncer à l'idéal de l'enfant qu'ils s'étaient forgés dans leurs représentations, renoncer à l'enfant merveilleux<sup>2</sup> que leurs fantasmes avaient fait attendre à la naissance et accepter l'enfant de la réalité qui est là. La confrontation avec les premières difficultés rencontrées par leur enfant peut raviver et réactualiser des blessures anciennes lorsqu'ils ont eux-mêmes connu une scolarité difficile.

Rien ne prépare les parents à différencier une difficulté normale d'une pathologie, à distinguer des difficultés mineures d'adaptation d'une inadaptation « déclarée ». L'inquiétude des parents n'est pas toujours à la mesure des difficultés effectives de leur enfant. Elle peut être insuffisante ou excessive. Banalisation ou exagération ne facilitent ni l'estimation de leur part de responsabilité dans les difficultés rencontrées par leur enfant, ni l'appréhension de ce qu'ils peuvent entreprendre pour aider celui-ci à dépasser ces difficultés.

L'enfant naît dans une famille - et pas dans une autre - et il n'a pas le choix. Il faut qu'il « fasse avec ». Les professionnels qui vont être concernés par cet enfant devront bien, eux aussi, s'accommoder de cette famille, sauf cas de danger avéré pour cet enfant. Il est clair en particulier que l'on ne peut faire « à la place » de la famille. Aider n'est pas synonyme de « se substituer à ». L'enfant est assigné à s'intégrer dans l'école. Il n'en a pas le choix. Certains enfants sont peut-être mieux armés au départ, mais surtout mieux préparés et mieux accompagnés pour le faire. Cependant, les parents ont un rôle irremplaçable auprès de leur enfant qu'aucun travailleur social ne pourra remplir. Leur redonner leur place afin qu'ils fassent eux-mêmes, semble l'objectif à atteindre.

Par son ancrage et sa présence dans l'école, le rééducateur occupe une place spécifique à l'interface entre la famille et les apprentissages de la classe, entre vie privée et vie sociale de l'enfant. Il est amené à réaliser un travail de liaison entre

l'extérieur et l'intérieur de l'école, une fonction d'accueil et d'accompagnement des parents. Le point de départ en est souvent la demande d'aide formulée pour leur enfant et cette collaboration doit se poursuivre si une aide rééducative est proposée à cet enfant.

La collaboration véritable avec les parents permet à ceux-ci de ne plus se sentir seuls confrontés à la difficulté de leur enfant, de mieux la comprendre, de mieux analyser la situation, de partager leurs angoisses et leurs interrogations, de prendre une certaine distance par rapport à des ressentis de culpabilité éminemment subjectifs, donc à retrouver une certaine créativité qui les aidera à aider leur enfant, de leur place et dans leurs fonctions de parents.

Respecter les parents tels qu'ils sont, tenter de leur redonner la place pleine et entière qu'ils ont parfois perdue, qu'ils ne savent pas ou n'osent pas prendre auprès de leur enfant, les considérer d'une manière positive, ne revient pas à leur donner un blanc-seing inconditionnel. Cette confiance réaliste, ce respect mêlé de l'exigence qu'ils occupent la place et la fonction qui leur reviennent leur permettra, peut-être, de les tenir, même si on doit les accompagner pour cela. Cependant, il est nécessaire de veiller à ce que cette collaboration fasse ouverture et ne devienne pas quelque chose qui se refermerait sur l'enfant, comme un piège, un étau constitué par tous ces adultes qui s'intéressent à lui...

Dans cette collaboration avec les parents, une grande humilité nous est nécessaire car si nous admettons que nous ne savons pas à la place de l'enfant ce qui est bon pour lui, nous ne savons pas non plus à la place des parents ce qui est bon pour eux...

Je vous propose, rédigé sous la forme d'un « petit vade-mecum », les principes généraux qui guident mon action avec les parents.

### **Petit vade-mecum pour mes relations avec les parents**

1. Le métier de parent est un des plus difficiles et de plus, personne ne nous l'apprend.
2. Un parent est toujours quelqu'un de fragile lorsqu'il s'agit de ses enfants. De plus, la difficulté de son enfant l'atteint dans ses rêves, dans ce qu'il aurait voulu transmettre, l'atteint dans sa fonction de parentalité.
3. Son enfant est unique. Sa difficulté est quelque chose d'important qu'il ne faut pas banaliser.
4. Il faut du temps à un parent pour accepter, pour analyser, pour comprendre la difficulté de son enfant.

<sup>2</sup> Serge LECLAIRE, 1975, *On tue un enfant*, Le champ freudien, Paris : Seuil, 137 p.

5. Jusqu'à preuve du contraire, les parents veulent bien faire. Un parent fait la plupart du temps ce qu'il peut, mais il ne fait pas toujours ce qu'il veut. Il a justement un ou des enfants qui ont leurs propres idées, leurs propres manières de faire et de réagir.
6. On est parents avec ses principes, son histoire, en accord ou parfois en opposition avec l'éducation que l'on a reçue.
7. Je suis moi aussi parent, j'ai commis beaucoup d'erreurs et je pense que j'en ferai d'autres encore. En tant que parent, je n'ai pas toujours trouvé des réponses à mes questions et j'ai souvent rencontré le doute, l'angoisse.
8. Accueillir les émotions des parents, leurs inquiétudes, leurs questionnements, me permettra de les rencontrer en tant que personne qui ne se cache pas derrière un rôle professionnel. Mon positionnement de professionnel requiert pourtant que je parvienne à élaborer et à prendre de la distance par rapport à mes émotions afin de tenir ma place d'aidant.
9. Si je connais quelques petites choses grâce à mon expérience ou à ma formation, je peux tenter de faire partager aux parents ma réflexion, mais j'ai toujours moi aussi à apprendre d'eux.
10. Les parents sont de toutes façons les plus compétents pour juger de ce qui leur convient ou non, dans leur contexte familial, de leur place et dans leur fonction de parents.

angoisses qui peuvent surgir. Il y est ressource et tiers car il aide à la prise de distance, à la clarification et à la compréhension de la situation globale de l'enfant dans ses différentes dimensions.

Cette phase de tâtonnement, de doute, de tentatives réussies ou parfois avortées, peut ouvrir sur l'élaboration de réponses nouvelles, cohérentes, articulées avec les aides éventuelles entreprises auprès de l'enfant.

Le changement de positionnement des parents contribue à modifier les relations de l'enfant avec ceux-ci, avec son enseignant, avec les autres enfants, avec le monde et avec les objets scolaires.

## Une collaboration créatrice

Aider les parents pour qu'ils aident leur enfant semble être l'objectif recherché au sein d'un processus dynamique de responsabilité partagée. Cet accompagnement, lorsqu'il s'avère constructif, peut se lire comme un processus créatif.

Une première phase de contact, d'accueil, d'instauration de la confiance, permet de se confronter ensemble au problème posé par la difficulté de l'enfant. Le rééducateur exerce souvent une fonction de contenant des angoisses, des questions et des doutes des parents concernant leur parentalité et l'articulation de celle-ci avec leur propre enfance. Il doit assumer la fonction de conteneur<sup>3</sup> car il aide à nommer les émotions et les

<sup>3</sup> Dans le sens que donne René KAËS à ce terme : « **La fonction conteneur** correspond au rétablissement du processus psychique grâce au travail de transformation de contenus destructeurs par un contenant humain actif et apte à rendre possible cette métabolisation » (R. Kaës et co. *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 1979, 291 p, p. 63). Ce concept a l'avantage de considérer simultanément l'existence d'une capacité d'accueil

(de l'angoisse) et celle d'une capacité transformatrice (de l'angoisse en sens).(R. Kaës et co., *Contes et divans*, p. 83)