

Organisé par la MJC à l'intention des parents, Théâtre de Montélimar

Mardi 7 octobre 2003

20 H 45

Devenir parent d'un élève¹

Jeannine DUVAL HERAUDET

Nul ne conteste aujourd'hui l'importance de l'environnement familial quant à la réussite de l'élève. Nous nous interrogerons sur les attitudes parentales qui favorisent, chez l'enfant, son investissement de l'école – et à l'école.

Introduction

On ne naît pas parent, on le devient, jour après jour, depuis la conception de l'enfant, l'attente de sa venue, sa naissance. On naît encore moins parent d'élève. Il nous faudra cependant aider notre enfant à articuler son appartenance à deux institutions sociales différentes, et dans le meilleur des cas complémentaires : la famille et l'école.

Trop de parents pensent **ne pas savoir ou ne pas pouvoir** aider leur enfant dans ses tâches scolaires : ils ont eux-mêmes vécu une scolarité difficile, ils ont peu ou pas fréquenté l'école ou bien ils sont peu disponibles... D'autres, en voulant bien faire, en rajoutent sur ce qui est demandé par l'enseignant, au risque d'aller à l'encontre du résultat recherché. Pourtant, **il est à la portée de tout parent** d'aider son enfant dans son devenir d'élève.

Dans notre société, laquelle, dit-on, manque de rites, l'entrée à l'école, que ce soit l'entrée à l'école maternelle ou au CP, représente un rite social important, pour l'enfant et pour sa famille. Au-delà des irréductibles différences individuelles, parents et enseignants constatent que, dans certains cas, ce moment est vécu comme un passage, une expérience promotionnante qui fait grandir, qui permet d'accéder à un accroissement de pouvoir sur soi et sur le monde.

Dans d'autres cas, les adultes craignent à juste titre un ressenti traumatique avec son cortège d'angoisses et de souffrance qui risquent de se raviver lors de tout changement, si rien n'est fait pour aider ces enfants rapidement.

Certains enfants éprouvent de grandes difficultés à communiquer, échanger, vivre avec les autres, s'inscrire dans la collectivité scolaire et en accepter ses règles, ce que je nomme **être écolier**, qui est indissociable de l'ensemble du mouvement qui permet d'apprendre, ce que je nomme **être élève**.

On peut s'interroger sur **les conditions qui ont préparé** pour tous – parents et enfants –, ce grand événement qu'est la première rentrée scolaire, **puis sur ce qui favorise l'inscription effective de l'enfant dans la collectivité scolaire et dans les apprentissages**, puis enfin ce qui constitue le travail d'accompagnement de sa scolarité.

Comme nous sommes en début d'année scolaire, mon objectif est d'ouvrir des pistes à votre réflexion, face à la question : **Comment les parents peuvent-ils aider leur enfant à devenir élève ?**

En premier lieu, nous ne pouvons faire l'économie de rappeler l'obligation qui incombe aux parents de satisfaire aux besoins fondamentaux de leur enfant.

Je déclinerai ensuite 8 propositions qui sont autant de voies pour aider son enfant à devenir écolier et élève et pour qu'il y persévère.

¹ Cette intervention est la reprise remaniée d'une intervention à Niort, le 13 novembre 2002, lors du Forum « Parent d'enfant, Parent d'élève », organisé par l'association des rééducateurs de l'Education nationale des Deux-Sèvres.

La satisfaction suffisante de besoins fondamentaux est étroitement liée aux capacités de penser et donc à la possibilité pour un enfant de devenir élève.

Certains de ces besoins sont malheureusement trop souvent insuffisamment respectés.

J'en rappellerai trois :

1. Le besoin d'amour et de sécurité
2. Le besoin de nourriture
3. le besoin de sommeil

Je leur ajouterai

4. le besoin d'un espace pour penser

Tout enfant a un besoin fondamental de **sécurité physique et psychique**. Il faut "qu'aujourd'hui" ne soit pas trop porteur d'angoisses et que "plus tard" ait un sens. S'il se sent mal aimé, menacé, s'il est victime des violences parentales et sociales, ballotté ou pris en otage dans des conflits ou des préoccupations adultes qui le dépassent, comment sa pensée pourrait-elle être disponible pour apprendre ? Si l'enfant a peur qu'il se passe des choses horribles à la maison pendant son temps scolaire, il ne parviendra pas à faire ce bout de chemin, ou alors il regardera sans cesse derrière lui... Et son pied butera sur les premiers obstacles rencontrés, le menaçant de chute...

C'est ce qui se passait pour Benoît par exemple, qui, à 10 ans, était constamment préoccupé par ce que sa mère pouvait faire à la maison alors qu'il en était absent, craignant qu'elle tente de se suicider, comme elle l'avait fait lorsqu'il avait 5 ans.

Le second de ces besoins est celui **d'une nourriture adaptée**.

Avez-vous déjà essayé de vous concentrer, de réfléchir, quand votre estomac réclame, lorsque surgit le fameux "coup de pompe" de 11 heures accompagné de somnolence ? On constate pourtant quotidiennement que nombre d'enfants arrivent à l'école le matin en ayant trop peu ou mal déjeuné. Si ce problème devient plus crucial encore à l'adolescence, on peut espérer que des habitudes alimentaires données précocement auront un effet préventif et qu'il en restera quelque chose.

Le troisième besoin que nous évoquerons est celui d'un **rythme de vie régulier** et d'une durée de **sommeil** adaptée à l'âge de l'enfant. Trop souvent aléatoire, altérée, la durée et la qualité du sommeil de l'enfant est pourtant une des conditions majeures de son développement mental et physique. Si la récupération de la fatigue diurne est primordiale, le sommeil favorise la croissance et la maturation du système nerveux. Le temps du rêve permet à l'enfant d'évacuer les angoisses ou le stress de la journée et de construire sa pensée par le travail de réorganisation et de mémorisation des informations perçues la veille.

Jusqu'à 4 ans, l'enfant a besoin de dormir une douzaine d'heures. De 8 à 15 ans, il est recommandé de faire des nuits de 8 ou 9 H. Pourtant, lorsque l'on entend parler les enfants, on est souvent surpris d'apprendre qu'ils ont regardé le film de la veille ou qu'ils sont restés éveillés jusqu'à la fin des programmes... Certains ont la télé dans leur chambre et rien ne vient les limiter... J'ai vu des enfants de tout âge, hors maladie, s'endormir sur leur bureau de classe... En ce qui concerne l'adolescent, le manque de sommeil est fréquent...

Evoquer la présence quelquefois omnipotente de la télévision nous conduit à envisager à quel point **la pensée a besoin d'espace**, d'une certaine **vacuité** pour s'exercer. Lorsqu'il se lève la matin, pendant sa toilette, pendant son petit déjeuner, pendant le trajet qui le conduit au travail, un adulte se prépare mentalement pour la journée qui commence. Il anticipe par la pensée les choses importantes qu'il a prévu de faire ou de dire... L'enfant lui aussi doit pouvoir disposer de cet espace libre pour se remémorer une règle de grammaire, une poésie, une table de multiplication... Ce moment de transition lui permet de renouer des liens entre l'espace familial et l'espace scolaire. Dans le même temps, il développe un certain nombre de capacités qui lui sont nécessaires pour réussir à l'école : mémoire à moyen et long terme, anticipation, restitution, appropriation par reconstruction de ses connaissances, etc.

J'ai retenu ensuite quelques grandes dimensions pour lesquelles, de leur place et dans leurs fonctions, les parents sont le mieux à même d'aider leur enfant. Je vous les sou mets sous la forme de 8 propositions de réflexion et d'action.

Première proposition : Autoriser et aider son enfant à se séparer, à entrer dans un monde autre que celui de la famille, à y nouer de nouveaux liens

Pour entrer dans le monde social scolaire, l'enfant doit accepter d'abandonner son appartenance exclusive au monde de la famille, de la maison. Il doit ensuite s'y inscrire, en comprendre et en accepter les règles, les codes, en tirer le meilleur parti pour lui-même, s'approprier les apprentissages qui lui sont proposés au sein d'un contexte conçu comme collectif. Il doit pouvoir tisser de nouveaux liens sociaux, reconnaître, tenir compte et respecter les autres, coopérer. Pour désirer s'inscrire dans le monde scolaire, l'enfant doit non seulement y être autorisé mais de plus y être invité et incité par ses parents.

Si, pour certains enfants, tout semble se passer « naturellement », des difficultés peuvent apparaître pour d'autres dès leur premier contact avec l'école. Deux exemples très brefs nous permettront d'introduire ce dont il s'agit.

En juin, Maëlle, 2 ans, accompagne sa mère qui vient l'inscrire à l'école maternelle pour la rentrée de septembre. A peine entrée dans la classe, la fillette lâche la main de sa mère, part explorer la salle, puis, alors que les adultes sont occupés, prend des crayons sur une étagère, une feuille de papier et s'installe à une petite table pour dessiner. Elle manifestera sa désapprobation lorsque le moment du départ arrive et elle attendra avec impatience le jour de la rentrée et l'autorisation d'aller à l'école, comme son frère.

Une condition avait été posée par les adultes : que les « pipis dans la culotte » intempestifs soient moins fréquents. Durant l'été, la fillette s'est fait un point d'honneur à « devenir propre », selon l'expression en usage. Il est bien évident que dans le cas de cette fillette, parmi tous les éléments qui lui ont fait attendre cette rentrée avec une joie impatiente, le désir d'être grande, le mouvement identificatoire à son frère constituaient de puissants moteurs de son évolution.

Mais il est des situations très différentes.

Lors de la rentrée de septembre, Antoine est arrivé à l'école, en sanglotant, dans les bras d'une maman angoissée, qui refoulait ses larmes. Il avait pourtant lui aussi un frère déjà scolarisé dans cette même école. L'aîné avait pleuré pendant six mois, rappelait cette maman.

Jour après jour, Antoine pleurait, sans que rien puisse le consoler ou le distraire.

En tant que rééducatrice, j'avais participé à l'accueil des petits dans cette classe et j'avais été confrontée, moi aussi, à cette grande détresse. La situation devenait tellement insupportable, qu'à la récréation du matin, aux alentours de 10 H 30, l'enseignante se résolvait à appeler la mère pour qu'elle vienne chercher son enfant, et ceci quasiment tous les jours du mois de septembre.

On peut souligner que la mère, par ses paroles qui définissaient en quelque sorte des « comportements familiaux », avait quasiment désigné l'attitude attendue : « C'est normal, il pleure, comme son frère l'a fait avant lui... ». On sait la force des prédictions qui ne peuvent faire autrement que se réaliser... Il faut à l'enfant être quelque peu conforme à l'image qu'ont ses parents de lui, aux attentes qu'ils projettent sur lui pour mériter ou conserver leur amour... Peut-être convient-il également d'être triste, puisque maman elle-même est triste ? Je lui fais de la peine, et si je l'abandonne, je me sens coupable, alors cela me rend triste...

Les enseignants de maternelle sont quelquefois obligés de pousser gentiment dehors des mamans qui s'attardent, les larmes au yeux, car ce sont manifestement elles qui semblent souvent avoir parfois le plus de mal à se séparer de leur enfant.

Nous connaissons bien également ces mères qui, même si la rentrée s'est passée sans trop de difficultés pour l'enfant, se placent plus ou moins consciemment ensuite en rivales de la maîtresse, mettant de ce fait leur enfant dans la situation d'un choix impossible entre « *maman pense que...* » et « *la maîtresse a dit que...* ». Une enquête auprès d'enfants de Cours préparatoire a montré qu'une large majorité des enfants de sept ans exprime que « c'est à la maison qu'on apprend ».

Il est rarement facile pour une mère qui, sauf cas extrême, souhaite « être une bonne mère », de changer de positionnement, le moment venu, et d'accepter que son enfant s'éloigne d'elle. Elle a porté son enfant pendant neuf mois. Elle a appris à être mère et a entouré son bébé de tout son amour, répondant au mieux à ses besoins physiologiques et affectifs, lui apportant la sécurité indispensable au développement de ses premiers mois. De quelle manière cette mère parvient-elle à se séparer de son enfant sans éprouver la culpabilité de l'abandonner ?

Comment non seulement **l'autorise-t-elle**, mais comment parvient-elle à **l'inciter** à se séparer d'elle, du monde de la maison, pour s'inscrire dans ce nouveau contexte et y nouer de nouveaux liens sociaux avec des adultes autres qu'elle ?

La mère, comme l'enfant, doit en effet passer d'une relation duelle, symbiotique, à une relation triangulaire, symbolisée, qui intègre la séparation et les différences entre son corps et celui de l'autre, entre sa pensée et celle de l'autre. Cette transformation fondamentale de la relation s'effectue grâce à ce que la théorie psychanalytique nomme la « métaphore paternelle ». Si Jacques LACAN a « inventé » cette expression, c'est pour éviter une confusion entre l'objet qui va jouer la fonction de tiers, de séparateur, avec le père de la réalité qui n'est pas toujours présent ou qui peut être défaillant. En effet, cette instance qui sépare peut être le père, mais ce peut être aussi **tout ce sur quoi va s'investir le désir de la mère ailleurs que sur son enfant** et faire ainsi fonction de séparation : des amis, son travail, la pratique de la musique, etc. L'entourage de la mère peut l'aider en la rassurant sur ses qualités de mère et la rassurer également sur les capacités de l'enfant à survivre à cette séparation : « *Pierre est grand à présent, il peut et il doit faire cela tout seul* ».

Si la socialisation de l'enfant est un objectif important visé par l'école, si l'enfant lui-même, lorsqu'il éprouve du plaisir à venir à l'école, y vient souvent d'abord pour retrouver les copains, on sait que l'on n'apprend pas tout seul. **On apprend en lien et avec les autres, par les autres**, que ces autres soient des adultes ou des pairs. Pour apprendre, il faut accepter d'apprendre d'autres personnes que de papa ou de maman. Les parents ont le devoir d'aider leur enfant à passer de l'endogamie (tout se passe entre soi, à l'intérieur de la famille), à l'exogamie (il faut aller chercher ses alliances ailleurs). L'enfant doit donc être incité à se lancer dans l'aventure qui porte toutes les angoisses de l'inconnu, **encouragé** à réaliser ce passage et **se sentir accompagné, ne pas craindre** de ne plus être aimé et d'être rejeté « parce qu'il va voir ailleurs ce qui s'y passe ».

Deuxième proposition : Inciter son enfant à faire et penser seul

Combien d'enfants pourtant déjà grands, comme le décrivent les enseignants, manquent d'autonomie et d'initiative, manifestent un besoin constant de sollicitation, ou s'arrêtent de travailler dès qu'ils ne sont plus sous le regard de l'adulte... ?

La continuité d'un environnement suffisamment aimant, stable et fiable est fondamentale.

Grâce au retour ritualisé des soins corporels que lui prodigue sa mère – ou un substitut maternel – le bébé intériorise progressivement une image parentale suffisamment bonne et développe une sécurité de base indispensable. Ces soins, accompagnés de paroles, doivent permettre à l'enfant de se sentir investi comme un objet d'amour, spécifique, unique, reconnu dans son existence et dans ses besoins. L'expérience de cette omnipotence est la condition de la possible élaboration d'une base narcissique suffisamment solide qui l'accompagnera toute sa vie, qui lui permettra de construire l'estime de soi et la confiance en soi indispensables aux apprentissages.

Cependant, très tôt et en contre-partie de la sécurité établie, la mère apprend à son enfant à **attendre**, à construire progressivement la **notion de temps**, à ne pas toujours **être et vivre dans l'immédiateté**. Elle introduit le **principe de réalité** car elle n'est pas toujours là, ni disponible au moment même où son enfant réclame le biberon, le sein ou le réconfort de ses bras. Elle lui apprend ainsi qu'ils sont deux êtres séparés.

Grâce **au support de la parole**, la mère apprend à son enfant à **tolérer le manque, la frustration**, à **différer** un peu la satisfaction du besoin ou le moment de plaisir : « *Oui, je sais que tu as faim, mais attends un peu, maman met le poulet au feu, puis elle s'occupe de toi* ».

A condition que cette attente ne se prolonge pas trop, l'enfant est invité ainsi à **faire fonctionner sa pensée**. Il a gardé en lui des traces des satisfactions antérieures et peut les retrouver sous la forme de sensations puis **d'images mentales**. Il se représente sa mère, le sein ou le biberon et peut alors faire une autre expérience fondamentale pour sa pensée (et pour tous ses apprentissages ultérieurs) qui est celle **d'anticiper** le plaisir à venir.

Or, le plaisir est rarement immédiat dans l'apprentissage. S'il n'y a pas été préparé, s'il n'a pas eu l'occasion d'exercer tous ces processus et ces ressources de sa pensée, comment l'enfant supportera-t-il la frustration, l'attente et le différé liés aux apprentissages ?

Il faut pouvoir tolérer les manques (les siens) pour aller chercher à les combler dans l'apprentissage. Il faut pouvoir articuler principe de réalité (les efforts à fournir) et l'anticipation du plaisir à venir. Il faut savoir anticiper pour se mettre en projet d'apprentissage et s'y tenir.

Certains enfants peuvent manifester le désir d'apprendre à lire et l'expriment, mais, dans un mode de pensée encore magique, court-circuitant l'apprentissage et ses efforts, s'imaginant que l'on passe directement du désir de connaître au savoir, ils s'attendent à savoir lire le soir de leur rentrée au CP...

L'enseignant s'adresse au collectif. L'enfant se retrouve seul devant son exercice. Pour supporter cette solitude, il est tout à fait important que l'enfant ait pu expérimenter d'une manière suffisante dans sa famille ce que le psychanalyste WINNICOTT nomme la « *capacité à être seul en présence d'un autre qui ne lui demande rien* ». Dans cette expérience paradoxale de solitude en présence d'un autre, l'enfant qui joue oublie la présence de sa mère et peut dans un deuxième temps se la représenter. Cette expérience, fondamentale pour la pensée de l'enfant, est une des conditions de l'élaboration d'un **espace mental** et de sa capacité à **créer des liens psychiques**, de celle de **pouvoir penser seul**.

Or, la question se pose de la manière dont la mère va supporter pour elle-même – mais le père peut également se trouver dans cette situation – le fait que son enfant va penser, apprendre, comprendre, savoir sans elle, d'une manière séparée, autonome. Quand elle vient chercher son enfant à l'école, la mère lui demande par exemple : *"Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?"*. Lorsque l'enfant répond : *"Rien"* ou un laconique *"J'ai joué"*. Il arrive que cette mère éprouve de la contrariété ou une inquiétude vis-à-vis de ce qu'elle ressent comme un manque de communication. Elle peut se sentir frustrée de ne plus « tout savoir sur son enfant », de ne plus connaître ses moindres pensées, de sentir en quelque sorte son enfant lui échapper par des pans entiers de la pensée. Elle peut souffrir de cette manifestation tangible qu'ils sont bien désormais deux êtres séparés.

La plupart du temps, l'enfant montre pourtant par là qu'il a très bien fait la différence des temps et des espaces, de son Moi et de celui d'autrui. Il a « ses affaires », son domaine à lui, réservé, ses pensées, ses « petits secrets », comme ses parents ont leur journée de travail, leurs occupations, sans lui. Il ne sait pas TOUT de la journée de ses parents, ils n'ont pas à savoir TOUT de lui. A présent, l'enfant rejoint la maison, avec ses parents, et sa journée de classe est terminée. Il souhaite passer à autre chose.

Par contre, quelques jours après, il dira : « *Tu sais, maman (ou papa), l'autre jour, avec la maîtresse, on a fait cela* », ou bien : « *la maîtresse elle a dit que...* ». Les parents sauront-ils alors se rendre disponibles pour l'entendre ? L'enfant ne choisit pas toujours « le bon moment » (aux yeux des adultes) pour ce désir d'expression, de communication, de partage...

Troisième proposition : Inciter son enfant à multiplier les expériences, à exercer sa créativité

Certains enfants arrivent à l'école en paraissant avoir manqué dans leur milieu familial d'expériences motrices, sensorielles, relationnelles, langagières... fondamentales dans la construction de la personne et de la pensée. Ils connaissent et maîtrisent mal leur corps, éprouvent des difficultés à le situer dans l'espace. Ils s'organisent mal ou ne s'organisent pas du tout, manifestent des difficultés à se tenir sur une tâche. Les parents ont-ils autorisé, incité, encouragé l'enfant à faire ces expériences (qui ne sont pas liées au nombre de jouets dont celui-ci dispose) ?

Qui n'a vu les premières tentatives d'un bébé de 10 mois pour se lâcher d'une main, puis de l'autre, pour trouver et s'assurer de ses appuis, pour s'essayer à descendre sans basculer de cette marche sur laquelle il vient de grimper ?

Ce n'est pas en volant systématiquement au secours de l'enfant, encore moins en « faisant » systématiquement à sa place que l'enfant pourra expérimenter ses capacités d'initiative, imaginatives et créatrices... Par souci de bien faire, de protéger leur enfant, de bien s'occuper de lui, c'est ce que font pourtant certaines mères omniprésentes. Elles le lavent ou l'habillent encore, lui lacent les souliers à un moment où il devrait se débrouiller seul (même si un coup d'œil pour vérifier n'est pas toujours inutile...).

Lorsqu'ils prodiguent à leur enfant des encouragements, des marques d'estime, des gratifications devant ses progrès, les parents lui confirment le droit d'éprouver son pouvoir, ses capacités de maîtrise de lui-même et sur le monde, le droit de grandir. En le protégeant des dangers réels et en l'aidant à trouver ses limites, ils l'aident ainsi à surmonter l'angoisse inhérente à tout apprentissage et à se lancer.

Ils confortent dans le même temps son narcissisme, sa confiance en lui et en ses capacités.

Quatrième proposition : Mettre en œuvre les conditions favorables pour qu'il puisse désirer apprendre

L'exemple de Maëlle qui attendait la rentrée avec impatience nous a permis d'aborder un des grands déterminants du « désir d'école » du très jeune enfant. Certains enfants arrivent au CP, sans être dans ce désir de découverte. Or, le désir d'apprendre, et pas seulement à l'école, s'origine aux sources du désir du sujet, très tôt, dans le milieu familial. La théorie psychanalytique pose que le désir s'articule avec le besoin (d'abord physiologique) et la demande.

En entendant les pleurs de son enfant, la mère les interprète à sa manière. Si elle est plutôt nourricière, elle va dire à son enfant : « *Tu pleures, tu as faim sans doute* ». Si elle est plutôt obsessionnelle de la propreté, elle préparera le nécessaire pour le changer en lui disant : « *Tu dois avoir les fesses mouillées, nous allons changer la couche* ». Il est possible que la mère « tombe juste ». Il est possible aussi que sa réponse « tombe à côté ». De toutes façons, il y aura toujours une petite différence entre les deux réponses. Et c'est tant mieux. Pour quelle raison ?

L'écart (ne serait-ce que temporel) entre le besoin ressenti et la satisfaction permet l'émergence d'une demande du bébé (sous la forme d'agitation, de pleurs ou de cris). Un 2^{ème} écart entre la demande de l'enfant et la réponse de la mère, permet l'émergence du désir.

L'enfant apprendra que la recherche d'apaisement de son besoin doit passer par la demande à l'autre qui l'interprète. Il apprend que ce besoin ne pourra jamais être complètement satisfait, qu'il y aura toujours une perte irréductible, une frustration - et ce d'autant plus qu'il s'agit de son besoin d'amour inassouissable - .

Si la relation établie est suffisamment bonne, s'il se sent encouragé, accompagné, si son sentiment de sécurité et sa confiance en lui sont suffisants, l'enfant pourra supporter les frustrations, ses propres manques, et les transformer en quelque chose de constructif pour lui. Il sera stimulé pour aller de l'avant. Il ira chercher, en particulier dans les apprentissages de l'école, les moyens de combler les manques, d'apaiser les tensions internes, de réduire les écarts entre **ce qu'il voudrait savoir** et **ce qu'il sait**, en acceptant de passer par le détour des efforts à fournir pour y parvenir.

Certains parents, croyant bien faire, voulant être de « bons parents », se font un point d'honneur à satisfaire le moindre désir de leur enfant, voire à devancer ce désir. Ils font de leur enfant **un véritable tyran**, car un besoin psychique profond pousse celui-ci à rechercher toujours plus loin le « non » parental qui posera enfin une limite à ses revendications, différenciant le possible et l'impossible, le rêve et la réalité, lui permettant enfin de désirer « pour de bon ». Le vide parental, l'absence de limites sont porteurs d'angoisse pour l'enfant.

La maman de Jean, elle, avait décidé de compenser ses propres frustrations en donnant à son fils tout ce dont elle avait été privée petite, et encore plus...

D'autres parents couvrent leur enfant d'objets, cherchant à compenser leur absence ou l'amour qu'ils se sentent coupables de ne pouvoir lui donner.

Une des plus belles leçons de psychologie concernant cette question du désir, je l'ai reçue d'un garçon de 13-14 ans. J'étais alors rééducatrice dans un CMPP, et il m'avait été demandé de réaliser ce que cette institution nomme un « bilan technique ». Au cours des premières rencontres qui permettent de poser une indication d'aide, on demande au rééducateur de repérer et d'évaluer les difficultés scolaires éventuelles de l'enfant.

La mère et son fils sont arrivés en retard au rendez-vous. La mère est entrée dans mon bureau, dans un état d'agitation extrême. S'affaissant sur son siège, elle s'est mise à pleurer, m'expliquant qu'elle allait très mal, que sa situation financière était catastrophique, qu'elle éprouvait de grandes difficultés à élever seule son fils.

Elle parla alors de sa dépression actuelle : « *Ces temps-ci, je vais dormir sur la tombe de ma mère. C'est le seul endroit où je trouve du réconfort* ».

Nous étions loin du bilan technique prévu.

La mère a repris le récit de ses préoccupations, abordant ses inquiétudes par rapport à son fils. Celui-ci, pendant tout ce temps, avait pris la main de sa mère dans la sienne, dans un geste de soutien.

« *Je n'ai pas d'argent, même pas pour payer le loyer... Pourtant, je voudrais faire comme les autres parents, lui acheter des choses... Il me demande et je suis malheureuse de ne pas pouvoir lui acheter... Aussi, dès que je peux, je lui achète...* »

Le garçon m'a prise alors à témoin : « *Vous savez, elle ne comprend rien...* », et se tournant vers sa mère, il a ajouté : « *Tu sais, maman, je demande, je demande... mais c'est pour demander, c'est pas pour que tu achètes !...* »

Ce garçon avait sans doute pu dire quelque chose de fondamental à sa mère grâce à la présence du tiers que j'étais : la demande n'appelle pas toujours la pleine satisfaction de ce qui est demandé. Mais demander est important. L'écart qui subsiste permet que grâce au désir qui meut, la pulsion de vie l'emporte sur Thanatos, la pulsion de mort.

Cette expérience qui articule besoin, demande et désir est fondatrice du fonctionnement psychique de l'enfant. C'est celle qui lui permettra de « savoir ce qu'il veut », de faire des choix, de s'investir à l'école et dans la vie en général.

Cinquième proposition : Accompagner et soutenir son enfant dans son désir de connaître et d'apprendre

Le mouvement qui pousse à apprendre et qui permet de surmonter les obstacles inévitables, n'est jamais définitif et doit être soutenu, encouragé, en premier lieu par les parents.

Le jeune enfant en bonne santé manifeste très tôt son désir d'explorer le monde. Ses innombrables questions sont la manifestation tangible de son désir de connaître le **pourquoi** des choses. Elle sont souvent en lien également avec des angoisses profondes qui le traversent et l'habitent : interrogations qui concernent la vie, l'origine de celle-ci (d'où l'intérêt toujours vif des enfants pour la préhistoire...), la différence des sexes, la naissance, l'amour, la mort, ce que font les adultes en son absence, quels secrets se cachent là...

Les adultes s'agacent parfois lorsqu'une nouvelle question surgit alors même qu'ils n'ont pas commencé à répondre à la première. Ceci tend à montrer que, pour l'enfant, pouvoir poser sa question est souvent plus important que la réponse donnée...

Les questions autour des préoccupations sexuelles illustrent particulièrement bien les différentes dimensions de cette démarche qui n'attend pas toujours des réponses précises et « scientifiques » de la part de l'adulte. L'enfant demande : « *Est-ce que les garçons et les filles, c'est pareil ? Pourquoi ? Comment on fait les bébés ? Comment ils sortent ? ...* »

L'adulte répond, de son mieux, selon ses propres critères et ce qu'il pense acceptable de dire en fonction de l'âge de son enfant. Il s'aide parfois de petits livres, et il en existe de fort bien faits dans le commerce, adaptés aux différents âges des enfants.

Cependant, les réponses des parents ne peuvent jamais satisfaire complètement la curiosité des enfants. C'est tant mieux, car c'est encore une fois de l'écart entre la demande de l'enfant et la réponse apportée, que pourra émerger le désir du sujet d'aller découvrir lui-même des réponses. D'ailleurs, certaines réponses de l'adulte ne conviennent pas à l'enfant, parce qu'elles dérangent trop les hypothèses qu'il avait commencé à échafauder, et il « s'arrange » pour ne pas entendre...

En effet, l'enfant fait appel à son imaginaire pour élaborer des petits mythes qu'il retouchera peu à peu, au gré de connaissances nouvelles. Ces petites histoires vont le rassurer pendant un temps, lui apporter des réponses provisoires et libérer sa pensée, en particulier, pour pouvoir s'investir dans les apprentissages proposés par l'école. Elles marquent son entrée dans le champ du théorique, de l'abstrait.

S'il est important que l'adulte prenne le temps d'écouter les questions de l'enfant et qu'il tente d'y répondre de son mieux, il est tout aussi important qu'il ne se présente pas comme celui qui saurait TOUT, qui aurait réponse à tout. Si, pour un adulte, la curiosité est aiguisée par une énigme à résoudre, il en est de même pour un enfant. Lorsque l'adulte est amené à dire à l'enfant : « *Tu sais, ça, moi non plus je ne sais pas* », il fait jouer la **"fonction de l'ignorance"**, et montre ainsi à l'enfant que connaître n'est pas « magique », qu'il faut parfois chercher ailleurs, encore, dans les livres peut-être. Il se propose également comme un modèle identificatoire important pour un enfant qui se sent faible et impuissant, limité, même si par ses comportements, il voudrait (se) prouver le contraire. L'adulte aussi a des manques, des limites, il lui arrive de se tromper, de ne pas savoir, mais il est toujours possible de continuer la quête pour tenter de les repousser.

Ce positionnement est important également pour l'enseignant. L'enfant est ainsi incité à partir en quête de ses propres réponses, à entrer dans cette démarche de construction de son savoir.

L'identification est en effet un puissant moteur pour l'enfant.

S'il a vu ses parents lire à la maison - et autre chose que des factures EDF et les feuilles d'impôt - s'il a pu constater que lire pouvait être **un plaisir**, si ses parents lui ont lu des histoires, l'enfant fera naturellement le lien entre lecture et plaisir, le lien entre « être grand » et pouvoir lire. Tout écrit aura pour lui l'attrait d'une **énigme à découvrir**. S'il est dans une dynamique de croissance, il imitera d'abord les gestes de l'adulte lecteur, quitte à faire semblant de lire, d'un air très sérieux, en tenant un journal à l'envers. Ce mouvement d'**identification** peut

se jouer à fond également avec un grand frère ou une grande sœur... Etant convaincu d'un plaisir à venir, cette **anticipation** lui permettra de mieux **supporter la réalité des efforts qu'il devra fournir** pour y parvenir.

Est-ce à dire que les enfants de parents illettrés n'auront aucune chance d'éprouver ce désir d'entrer dans la lecture ? Nous savons bien que ce n'est pas le cas et une quantité d'exemples nous démontre le contraire. L'enfant peut très bien trouver d'autres repères identificatoires autour de lui, et ce sera d'autant moins conflictuel pour lui que ses parents non seulement le lui permettront mais qu'ils l'inciteront à le faire. L'enfant se sentira autorisé à « savoir plus » que papa, maman. Non seulement il ne s'en sentira pas coupable, mais il pourra en être fier, sachant qu'il comble leurs attentes.

Quel est le mouvement qui pousse – ou ne pousse pas – un enfant vers la production d'écrit ? Il naît lui aussi au sein du milieu familial et semble reposer sur les mêmes ressorts. Qui n'a pas vu un jeune enfant « faire la liste des courses » sur un papier ou sur le tableau que sa mère utilise à cet effet ? Il relit ensuite, avec jubilation les signes cabalistiques qu'il traduit : « chocolat »... Si les parents valorisent cette action, l'enfant se trouve conforté, encouragé, et appréhende ainsi ce qu'il en est du lien entre la pensée et la trace.

Sixième proposition : Aider son enfant à se construire grâce à des règles sécurisantes et limitatives et à des exigences évolutives

Les médias mettent en avant, en rapportant un certain nombre d'incidents violents dans les collèges, ce qui correspondrait à une dégradation du lien social, à l'incapacité de nombreux jeunes à vivre avec les autres, à s'inscrire d'une manière « civile » dans la collectivité.

Dans un mouvement défensif « primaire », chacun a tendance à rejeter « la faute » sur l'autre (j'emploie ce mot « faute » volontairement). Notre intention n'est pas d'analyser ces différents composants, d'en rechercher le bien fondé, mais de nous demander quelles sont les grandes lignes de cette éducation parentale, dans leur lien avec ce qui se passe à l'école pour l'enfant.

Il faut d'abord rappeler que la culture et que tout apprentissage reposent sur des règles. Un « a » est un « a » et on ne peut décréter du jour au lendemain qu'il change de nom. L'assemblage des voyelles et des consonnes, leur ordre dans les mots, les césures des mots dans la phrase, obéissent à des règles précises. Les respecter permettent de communiquer. Il en est de même des codes et règles mathématiques, etc. Pourtant certains enfant éprouvent de grandes difficultés à reconnaître et respecter ces codes, ces règles, à les intégrer dans leur propre fonctionnement psychique, indépendamment de leurs capacités intellectuelles.

Il est indéniable que l'acceptation et l'intégration de ces règles qui appartiennent au domaine cognitif ressortent des mêmes processus par lesquels l'enfant a progressivement pris conscience, dans sa famille, des limites liées aux objets, aux personnes, de ses propres limites, de la Loi, des règles et des codes relationnels et sociaux.

Nous connaissons pourtant nombre d'« enfants rois » ou "d'enfants tyrans": « *De toutes façons je ne peux rien en faire à la maison, il se roule par terre dès que je lui demande quelque chose...* » déplorait la mère de Jean.

Si des règles simples ont été posées clairement dans la famille, si elles sont tenues dans la durée, l'adulte paraîtra fiable aux yeux de l'enfant et ce dernier aura d'autant plus de facilité à se situer par rapport à elles, y compris dans ses transgressions. Il connaîtra ses limites et celles des autres et acceptera d'autant mieux la sanction (qui se réfère à la loi) si celle-ci s'avère nécessaire. L'enfant parviendra d'autant mieux à accepter et intégrer les règles de l'école que l'écart ne sera pas trop grand entre les règles de celle-ci et celles de la maison.

Par un dévoiement et un amalgame des concepts psychanalytiques, beaucoup de parents ont pensé qu'il ne fallait pas contrarier les enfants, que les frustrations étaient la source de tous les mal-être de l'adolescence ou de l'âge adulte. Désireuses d'être de « bonnes mères » et d'être aimées en retour de leur enfant (qui ne le souhaite pas ?), certaines mères ont confondu amour et laisser-faire. Elles craignent d'être rejetées si elles opposent des refus ou des interdits à leur enfant. Cette peur est d'autant plus forte que le parent est fragilisé par sa propre histoire ou déprimé.

Françoise DOLTO en particulier, a montré au contraire comment les exigences de la mère, à condition d'être évolutives et adaptées aux possibilités réelles de l'enfant, permettent à celui-ci de se construire. C'est ce qu'elle a nommé les castrations symboliques.

Si la mère attend que son bébé se lasse du biberon par exemple pour le lui enlever, elle instaure la toute-puissance de l'enfant. Or, la limite fait grandir et protège des angoisses liées au « sans limites ». Lorsque la mère **repère** que c'est le moment, elle impose le sevrage à l'enfant. Elle dit STOP ! Les seins de maman ne t'appartiennent plus. Lorsqu'elle repère qu'il en est capable, elle lui demande de se servir de sa bouche aussi pour parler (castration orale) ; elle lui demande d'être propre (castration anale) ; elle lui signifie que son désir est tourné ailleurs et qu'elle ne sera jamais sa femme (castration oedipienne). Etre propre, c'est être capable de se

retenir, de ne pas faire ce que l'on veut quand ça vous prend. On peut maîtriser ses pulsions. On pourra ensuite intégrer et retenir les règles et les codes de l'école. Si la propreté est le premier code familial, on aura ensuite : "Mouche ton nez", dis "Merci", "Bonjour" "Lave-toi les mains avant de te mettre à table"...

La mère a le devoir d'exiger de lui, dès qu'il en a les capacités, que l'enfant formule sa demande par des mots compréhensibles par d'autres qu'elle. Dans son film *ça commence aujourd'hui*, Bertrand TAVERNIER met en scène un enfant de grande section d'école maternelle qui tend sa chaussure au maître pour que celui-ci lui renoue ses lacets. Daniel, l'instituteur, lui renvoie la nécessité de formuler sa demande par la parole.

Les parents sont témoins que cette blessure liée à leurs exigences n'est pas mortelle, que leur enfant est assez fort pour y survivre et par leur attitude lui assurent : "Nous te faisons confiance".

Il n'est pas toujours facile cependant pour les parents d'ajuster des exigences indispensables parce qu'elles sont un stimulant pour l'enfant, et les capacités réelles de leur enfant. Les parents font toujours de leur enfant un support de leurs projections. De plus, l'enfant a deux parents... Nous éprouvons tous des difficultés à faire le deuil de « l'enfant merveilleux »² que nous portons en nous. Il ne nous est jamais facile de renoncer à attendre de l'enfant de la réalité qui est là, qu'il compense nos frustrations, qu'il réalise nos désirs et nos rêves, qu'il répare nos blessures, nos défaites. L'enfant peut souffrir alors de son sentiment d'impuissance, penser qu'il ne sera jamais à la hauteur des ambitions de ses parents, et, en désespoir de cause, il lui arrive de ne plus rien vouloir en savoir et de ne plus rien faire...

Cependant, l'enfant a également besoin que ses parents croient en lui, l'estiment capables de réussir. Nous connaissons tous des enfants prématurés pour lesquels l'hyper protection de leur mère dure au-delà des limites du besoin physiologique... Elles les pensent toujours trop petits pour faire, trop fragiles... Comme l'exprime cette mère, alors que sa fille éprouve des difficultés en son début de CP : « *Elle est trop petite. C'est normal qu'elle ne soit pas tout à fait prête pour apprendre à lire, le médecin quand elle est née nous a dit qu'elle aurait sans doute toujours un peu de retard* ». La réduction des attentes de cette mère à l'égard de son enfant ont suivi à la lettre la « prédiction médicale ».

Comment cette fillette pourrait-elle se sentir capable, voire de se dépasser ?

Septième proposition : Parler à ses enfants, parler avec ses enfants : une priorité absolue

Une amie, enseignante de CP, évoquait les difficultés rencontrées avec sa classe, en début d'année scolaire. Je lui demandais : « Si tu avais un message à dire à des parents, quel serait-il ? » Sa réponse fut : « *Je leur dirais : parlez, parlez, parlez avec vos enfants...* »

Un des vecteurs de cette parole peut être l'histoire que l'on raconte au moment du coucher... Les enfants dont les parents ont raconté ou lu des histoires, ont bénéficié d'un moment relationnel privilégié avec eux ; ils ont ressenti le plaisir d'entendre ces textes par le canal d'une voix aimée. L'enfant découvre et s'approprie des formes de discours qui font rêver, qui font peur, qui font rire, qui rassurent. Il se réjouit du plaisir de jouer avec les mots. Les histoires enrichissent le vocabulaire et l'enfant s'imprègne de certaines structures de phrases.

Un garçon de 4 ans répétait avec délectation une phrase entendue dans une cassette de Babar : « *Mon plaisir est gâché par mon sens des responsabilités* ».

Les contes, qui articulent le symbolique culturel à l'imaginaire et qui traversent le temps et les générations, apportent des réponses aux préoccupations, aux grandes questions que se pose l'enfant sur la vie, sur la mort, sur l'amour, sur la séparation. Ils le rassurent quant aux angoisses liées à la rivalité fraternelle, quant à ses défaites, ses blessures, son sentiment d'impuissance...

De son côté, l'enfant qui parvient à se faire comprendre lorsqu'il raconte, découvre le plaisir d'avoir été écouté, d'avoir été compris. Il conforte sa confiance en lui et jubile en constatant le pouvoir des mots.

Si « la parole est le propre de l'homme », c'est le véhicule de la pensée et de la culture. Des difficultés au niveau du langage ou de la parole, un vocabulaire trop réduit ou la non intégration de la structure de la phrase représentent sans conteste des handicaps pour tous les apprentissages scolaires. Comment en effet comprendre la moindre consigne, comment saisir le sens du moindre texte entendu ou lu, lorsque la langue de l'école est perçue comme une langue étrangère par certains enfants qui ne sont pourtant pas étrangers de naissance ? L'écart entre le niveau de langue de l'enfant et celui de l'école est tellement important pour certains enfants qu'ils sont perdus, d'emblée. Leur langue se réduit parfois à des onomatopées. Ils se trouvent dans une situation « d'handicapés du langage », dès leurs premiers contacts avec l'école.

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

Nadir avait 5 ans et il avait commencé une rééducation depuis l'année précédente. Son père avait interrompu ses études juste avant son bac. Un jour, Nadir, alors qu'il venait de terminer son dessin, me dicte son histoire. « *Je commande au Père Noël de m'acheter un vélo de mon petit frère.* » Je reformule la phrase avant d'écrire : « Je demande au Père Noël d'acheter un vélo pour mon petit frère » et lui demande si c'est ce qu'il avait voulu dire.

Nadir remarque alors : « *Moi ma mère et mon papa ils parlent pas comme toi !* »

- J. H : Ils parlent comment ?

Nadir : « *Comme les autres là-bas. Tu comprendrais pas.* »

- J.H : Ils parlent en arabe ?

- Nadir : « *Non, mais pas comme toi.* »

L'école demande à l'enfant d'être capable de penser, d'exercer son jugement et d'argumenter. Or, après avoir entendu ou lu une histoire, certains enfants ne peuvent aller au-delà d'un : « c'est bien », « c'est pas bien » sans pouvoir en donner une seule raison. Ces opérations mentales sont à l'œuvre dans l'apprentissage le plus cognitif. Pour apprendre à lire ou à écrire, l'enfant doit être capable de reconnaître les lettres par exemple, de les comparer, de les catégoriser et de choisir celle qui convient. L'accès au sens est lié aux capacités de délibération interne : le texte « me parle » - c'est-à-dire qu'il parle à mon imaginaire, et en me référant à mes expériences passées, je peux évoquer des images mentales - ou non.

Les parents n'ont pas tous réussi brillamment leur scolarité, mais en général et sauf handicap important, ils savent et peuvent parler. Mais en tant que parents, avons-nous toujours conscience de l'importance que revêt cette parole de la maison, à la maison ? Dans certaines familles, parce que les parents sont toujours pressés, préoccupés, submergés par les soucis et/ou les tâches matérielles, parce que la télé est allumée depuis le lever jusqu'au coucher, pendant les repas, la communication entre enfants et parents se limite souvent à un langage de commandement dit « utilitaire » : « range ta chambre » « va te laver les mains » « mange ». Le « faire » remplace le « dire ». En classe, cet enfant ne peut pas et ne sait pas prendre la parole, il éprouve quelquefois des difficultés à se faire comprendre. On ne lui a jamais demandé de construire son discours avec un début, une fin... On l'a compris à demi-mot, ou cru le comprendre, ou pas pris le temps de le comprendre et il ne s'est jamais rendu compte qu'il ne parvenait pas à se faire comprendre. Il ne sait pas exprimer ses ressentis, ses émotions, ses sentiments, son imaginaire. Il ignore ce que c'est qu'argumenter une opinion, et pense que c'est celui qui parle le plus fort qui a raison. S'il ne sait pas parler, il ne sait pas non plus écouter les autres...

Pourtant le bébé est DANS le langage dès avant sa naissance, puisque ce sont des mots qui le désignent, qui le nomment, qui parlent de lui. Premiers médiateurs entre le monde et l'enfant, les parents introduisent celui-ci à la relation et à l'échange. Ils lui présentent les objets, mettent des mots sur ceux-ci. En intériorisant les paroles et les attitudes parentales, l'enfant se construit un **espace mental** dans lequel s'élabore un langage intérieur. La mère va prêter à son bébé ses capacités de pensée et met des mots sur ses cris, sur ses pleurs, sur ce qu'il ressent, sur ce qu'il éprouve dans son corps et qui l'angoisse : « *Tu ne voyais plus ta maman mais je n'étais pas bien loin, tu vois...* »

La mère apprend ainsi progressivement à son enfant à se défendre des angoisses en mettant des mots. C'est par l'intériorisation progressive de cette fonction de la mère que l'enfant pourra peu à peu se construire un accompagnement parental interne et qu'il parviendra à mieux faire face, seul, aux difficultés rencontrées.

Cependant, lorsque notre enfant ressent un besoin urgent de déverser le trop plein d'émotions, d'angoisses, de frustration, de colère... savons-nous nous rendre disponible sans délai pour ne pas nier **sa souffrance**, pour **l'entendre**, pour **la prendre en compte** ? Les conditions de la réalité ne nous permettent pas toujours d'être disponibles immédiatement, mais un : « *Ecoute, nous en reparlerons tout à l'heure à la maison* », ou bien : « *Je donne le goûter à ton frère et tu me raconteras* », permettent, tout en **différant** la parole, de rassurer déjà l'enfant en s'engageant à se rendre effectivement disponible. Il s'agit bien entendu ensuite de tenir cet engagement... La confiance en l'adulte, en la fiabilité de sa parole est à ce prix. "Faire ce que l'on a dit". Nous connaissons hélas nombre d'enfants qui ont de bonnes raisons de ne plus faire confiance à l'adulte et du coup, à tous les adultes...

Notre premier mouvement consiste trop souvent à vouloir minimiser et rassurer l'enfant : « *Mais non, ce n'est rien, voyons* », et de nous arrêter là. L'enfant n'a rien pu dire, il se sent incompris, non pris en compte et reste avec ses peurs, avec ses émotions envahissantes, ses colères rentrées qui ne demandent qu'à déborder le lendemain à l'école en violence contre les objets, contre les autres ou contre soi-même par du repli, le mutisme, des conduites auto-destructrices...

Cette violence pourtant, nous la subissons nous aussi, adultes, et malgré notre désir légitime de protéger nos enfants, nous ne pouvons pas les faire vivre dans un cocon, totalement hors de la violence du monde. A des heures de grande écoute, les informations apportent leur lot d'images violentes. Cependant, c'est le manque de paroles autour de l'image violente, brute, qui fait traumatisme, plus encore que l'image elle-même... Notre fonction de parents est de demander à l'enfant ce qu'il a ressenti, ce qu'il en pense, en sollicitant d'abord ses mots à lui, en lui prêtant éventuellement les nôtres, afin qu'il puisse se situer par rapport à ce qu'il a vu et souvent mal compris, qu'il puisse en élaborer quelque chose.

Il nous faut évoquer rapidement ce qu'il en est de ce que l'on nomme les "secrets de famille". Les parents ont la responsabilité de transmettre à leur enfant leur culture, leur histoire familiale et de lui permettre de s'inscrire dans l'ordre des générations. Avec la louable intention de protéger l'enfant, beaucoup de non-dits ou de mi-dire, peuvent entourer les événements familiaux les plus dramatiques. L'enfant qui "sait sans savoir" traduit pour lui-même : il ne faut pas savoir certaines choses, donc il ne faut pas apprendre. Quelquefois, il est même plus sage de ne pas penser.

Certains parents sont tombés dans l'excès inverse, confondant la nécessité de **parler à l'enfant des choses qui le concernent** avec le TOUT dire... (ou lui permettre de TOUT entendre...). Certains enfants, et ce sont ceux que les rééducateurs connaissent bien, arrivent à l'école avec, sur les épaules et dans la tête, des préoccupations adultes qui les dépassent, qui ne les concernent pas, qui les encomrent et mobilisent leur énergie. Ils sont parfois témoins des relations sexualisées entre adultes, de violences, enjeux des conflits dans un couple qui se déchire. Même s'ils ne peuvent ignorer, parce qu'ils les vivent, les problèmes de chômage, les soucis financiers, la maladie présente, la dépression parentale, rien ne protège plus ces enfants. Par manque de paroles **adressées spécifiquement à eux**, adaptées à leurs capacités de compréhension, et limitées à ce qui les concerne, ces enfants restent seuls avec leurs émotions, leurs ressentis, leurs questions, leurs incompréhensions, leurs souffrances, leurs angoisses... A l'école, ils ont « la tête ailleurs », ils manquent d'attention, ils éprouvent par moments un besoin vital de décharger la tension qu'ils portent en eux et ils le font par de l'agitation excessive, des accès clastiques sur les objets, les autres ou eux-mêmes, par du repli ou des conduites dépressives...

Cependant, il n'y a pas de lien de causalité directe entre une vie difficile à la maison et l'échec à l'école. Beaucoup d'enfants trouvent en eux les ressources nécessaires pour élaborer et surmonter des situations très lourdes à porter... D'autres, qui ne sont pour autant pas « malades », n'ont pas bénéficié suffisamment de l'étaillage et de l'accompagnement de la part de leur environnement familial. Ils ont besoin d'une aide, d'un accompagnement, pour évacuer, élaborer, dépasser ce qui les encombre. C'est ce que leur propose en particulier l'aide rééducative à l'école.

Huitième et dernière proposition : S'intéresser à l'école

On sait que la réussite scolaire des enfants passe par l'accompagnement positif de leurs parents, par l'accord des valeurs de la famille avec celles de l'école et si possible par la coopération entre parents et enseignants. La valorisation de l'école de la part des parents constitue un puissant moteur de son propre investissement du lieu scolaire par l'enfant.

A contrario, l'identification de l'enfant à ses parents peut entraîner pour celui-ci un non investissement de l'école. Lorsque les parents dénigrent l'école « *Tu vois, mon fils, moi, j'ai très bien réussi sans l'école* » ou bien « *L'école, ça sert à rien* » l'enfant peut-il se permettre d'investir là où son parent n'investit pas ou pire, dans ce que ce parent rejette ? Un puissant conflit de loyauté pèse sur l'enfant. Lorsque, dans son discours, un des parents présente l'échec comme une fatalité en répétant : « *J'étais nul à l'école (ou en maths), c'est normal qu'il n'y arrive pas non plus* », l'enfant peut-il se permettre de réussir là où son parent a échoué ? De plus, un oracle n'est-il pas posé, comme le sort que les mauvaises fées jetaient au-dessus du berceau dans les contes ? Or, l'on sait que l'enfant, inconsciemment, pour garder l'amour de ses parents, va tenter de se conformer à leurs attentes, à l'image qu'ils projettent de lui...

Certains enfants n'ont jamais vu leurs parents travailler et l'identification à ceux-ci n'est pas facile quand on leur demande de travailler à l'école... On parle beaucoup de démission des parents mais on oublie que beaucoup d'entre eux sont surtout en souffrance : de travail, d'identité personnelle et professionnelle, quant à la place qu'ils parviennent ou non à occuper dans un monde qui bouge... Ce qui n'empêche pas que les attentes vis-à-vis de l'école, de la part de ces parents en difficulté sont parfois très fortes. Ils lui font confiance, elle constitue une référence pour eux, car ils sont persuadés que la réussite sociale de leur enfant passera par sa réussite scolaire. « *Tu dois travailler à l'école, et y réussir mieux que les français... Tu seras un Monsieur et plus un sale bicot* », dit son père à Omar-Azouz BEGAG, enfant de 9 ans, « gone du chaâba ».

La même amie enseignante insistait : « *Dis-leur de venir à l'école, au moins une fois, rencontrer le maître de leur enfant. Une seule rencontre permet quelquefois de dénouer certaines situations bloquées. Et puis l'enfant est heureux que ses parents viennent à l'école parler de lui avec le maître. C'est la preuve à ses yeux qu'ils s'intéressent à ce qu'il y fait* ».

Mais, souvent, ces parents ont connu un passé scolaire difficile, des échecs, des défaites personnelles, ils sont porteurs de blessures mal cicatrisées, ou bien ils ont peu ou pas du tout fréquenté l'école. Celle-ci peut représenter pour eux un monde inconnu, dont ils ne maîtrisent pas les codes, elle leur fait peur et ils craignent de ne pas savoir quoi dire, quoi faire ou de dire des bêtises, comme lorsqu'ils étaient enfants, de ne pas être à la hauteur... Les RASED³ jouent souvent un rôle important de tiers, de relais, pour inciter et aider les parents à cette rencontre. Ils la dédramatisent avec eux. Lorsque cet échange a lieu, la fonction de l'enseignant consiste surtout à rendre l'école lisible, à aider les parents à comprendre ce qui est visé, ce qui est demandé à leur enfant et, surtout d'envisager avec eux ce qu'ils peuvent faire, eux, parents, pour aider leur enfant à réussir à l'école, quelle que soit leur situation et en tenant compte de celle-ci.

L'enfant voit ainsi se construire une passerelle entre deux environnements vitaux pour lui : la maison et l'école, lesquels ne s'ignorent plus, peut-être ne s'affrontent plus et, dans le meilleur des cas, pourraient devenir complémentaires. Chaque adulte de référence, parents et enseignant, peut être – si tout se passe bien – reconnu par l'autre, dans son rôle et dans ses fonctions. Le fait que les deux parents se déplacent, ensemble ou séparément, montre à l'enfant que l'école, ce n'est pas que l'affaire que de maman par exemple, et que papa a son mot à dire. Ce qui facilite un certain nombre de problèmes identificatoires...

Il existe cependant une différence importante entre « s'intéresser à la scolarité » de son enfant et « s'occuper de sa scolarité ». S'il est indéniable qu'une différence existe entre l'enfant du CP dont les parents veillent scrupuleusement à ce qu'il « fasse sa lecture » du soir et qui regardent les cahiers et celui dont les parents ne s'en préoccupent jamais, l'école n'a jamais demandé aux parents « d'être le maître à la place du maître » pour paraphraser une phrase célèbre... L'enfant est mis en difficulté lorsqu'il est pris entre des méthodes d'apprentissage différentes, il peut être mis en échec lorsque des devoirs s'ajoutent à ceux de l'école, et qu'une trop forte pression s'exerce sur lui.

Si les parents sont de plus en plus sollicités pour **participer** aux activités de l'école, et si quelques-uns – et leurs enfants – y trouvent des bénéfices, un dernier petit exemple clinique permettra d'aborder comment certains parents peuvent vivre – et craindre – d'être trop impliqués dans l'école de leurs enfants.

La maman de Paul, élève de grande section, avait été convoquée à l'école par le médecin scolaire, pour la visite médicale des 5 ans de son fils. Le médecin ayant pris du retard dans ses rendez-vous, l'enseignante de la classe a invité cette maman à attendre son tour, en compagnie d'une autre maman déjà installée au fond de la classe. N'ayant en aucune façon prévu cette situation, la maman de Paul s'est sentie gênée, incongrue en quelque sorte dans ce lieu appartenant à son enfant. Craignant de perturber le travail de son fils, sa préoccupation était de se faire la plus discrète possible. Elle s'est alors rendue compte que Paul était assis, seul à sa table, alors que l'enseignante avait réuni les autres enfants autour d'elle pour un exercice. Manifestement, Paul terminait un graphisme que les autres avaient achevé. La maman, lorsque je l'ai rencontrée, m'a rapporté alors qu'elle avait ressenti une première blessure dans son amour-propre : comment, son fils adoré n'était pas le plus brillant, le meilleur, le plus rapide ? De sa place, elle brûlait d'envie de lui dire de s'appliquer, de « faire très bien », afin de faire plaisir à la maîtresse, et de mériter les compliments qui, heureusement, panseraient la blessure (la sienne)... Paul s'est levé et a porté son cahier à la maîtresse. Au lieu des félicitations attendues (par la mère), celle-ci a renvoyé Paul à sa place en lui disant de s'appliquer un peu plus et de terminer. Redoublement de la blessure narcissique de la mère... qui a été révoltée par « *la sévérité excessive de cette maîtresse* » (ce sont ses paroles). Lorsque la mère et l'enfant ont été enfin appelés par le médecin scolaire, cette dernière, par la question somme toute banale : « *Alors, comment ça se passe à l'école pour Paul ?* » a déclenché l'effondrement en pleurs de la maman qui s'est entendue répondre : « *Très mal* ». Lorsque nous reprenons ensemble le récit de cet événement, la maman est tout à fait consciente de sa réaction excessive. Elle reconnaît que Paul, lui, n'a pas semblé du tout traumatisé par la sévérité de sa maîtresse et qu'au contraire il semblait avoir bien accepté cette exigence puisqu'il était retourné à sa place sans problèmes pour continuer l'exercice. Elle analyse alors qu'elle a eu le sentiment de faire intrusion dans un espace et dans des affaires qui appartiennent à son fils. Elle ajoute qu'elle a mal supporté ce regard de l'enseignante sur le travail de celui-ci, sans qu'elle puisse rien pour lui. Elle s'est sentie en échec comme mère d'un fils momentanément en difficulté et n'a pu s'empêcher de penser au jugement de la maîtresse sur elle... Elle en conclut qu'elle retournera voir l'enseignante, après la classe, mais évitera de se laisser « piéger » une autre fois dans cette situation, du moins pour l'instant...

³ Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, au sein de l'école

Cet exemple montre bien, me semble-t-il, que, comme dans toute situation humaine, nous devons nous garder de dire « il faut » ou de prétendre qu'il existe **une réponse, une solution** et une seule pour mettre en œuvre la coopération entre parents et enseignants en vue de la réussite scolaire de l'enfant. Ce qui importe, semble-t-il, est que les parents fassent ce qu'ils se sentent prêts à faire, à ce moment-là du moins... et qu'ils n'en fassent pas trop... par souci de bien faire... et qu'ils n'hésitent pas à se faire aider quand ils ne comprennent plus, quand ils ne savent plus comment faire...

Ceci nous permet d'aborder la conclusion de ce propos.

Conclusion : Etre vigilant quand des difficultés apparaissent - Ne pas craindre de se faire aider

Le parcours qui mène un enfant de la maison familiale à l'école, les élaborations complexes qui lui permettent de devenir écolier et élève commencent très tôt, au sein de sa famille. Il n'est cependant pas besoin pour les parents d'avoir réussi eux-mêmes à l'école pour aider et accompagner leur enfant.

Il est très difficile d'être parents, et de plus, personne ne nous l'apprend. Eduquer, disait FREUD, correspond, comme gouverner et soigner, à une tâche impossible. WINNICOTT rappelait que, quoi que l'on fasse, on se trompe toujours. Si l'enfant doit avoir construit un certain nombre de préalables lorsqu'il entre à l'école, celle-ci se chargera de l'aider à en poursuivre l'élaboration. L'important est que chacun des partenaires assume, dans la complémentarité, ce qui lui revient des conditions nécessaires à offrir à l'enfant (l'obligation de moyens) et que chacun des contextes puisse évoluer en fonction de l'évolution de l'enfant. Que fera l'enfant de ce qui lui est offert ? Une part importante lui revient en tant que sujet.

Si l'enseignant se doit d'être attentif à l'évolution de l'enfant et aux difficultés éventuelles que celui-ci rencontre, la vigilance des parents est requise également. Ne pas trop attendre, permet d'en parler avec l'enseignant, avec le RASED s'il en existe un dans l'école, et cette parole peut suffire à modifier les choses. Si une aide spécifique s'avère nécessaire, celle-ci sera plus efficace si l'on n'attend pas que les choses soient figées, cristallisées. La difficulté de l'enfant est normale, « ordinaire », dans un parcours qui est loin d'être facile. Pourtant, en conjuguant leurs forces et leurs ressources, parents, enseignants et enfants doivent réussir à surmonter la plupart des obstacles.

Je vous remercie de votre attention et vous propose d'échanger un moment.

Plan

« Devenir parent d'un élève »

1ère proposition : Autoriser et aider son enfant à se séparer, à entrer dans un monde autre que celui de la famille, à y nouer de nouveaux liens

2ème proposition : Inciter son enfant à faire et penser seul

3ème proposition : Inciter son enfant à multiplier les expériences, à exercer sa créativité

4ème proposition : Mettre en œuvre les conditions favorables pour qu'il puisse désirer apprendre

5ème proposition : Accompagner et soutenir son enfant dans son désir de connaître et d'apprendre

6ème proposition : Aider son enfant à se construire grâce à des règles sécurisantes et limitatives et à des exigences évolutives

7ème proposition : Parler à ses enfants, parler avec ses enfants : une priorité absolue

8ème proposition : S'intéresser à l'école

Conclusion