

Accueil	Forum	Blog	Réflexions	Philo	Publications	Formations	Bibliographies	Textes officiels	International	Liens
---------	-------	------	------------	-------	--------------	------------	----------------	------------------	---------------	-------

De la contrainte à la volonté

Du refus à l'appropriation du partenariat enseignants/parents

• Voir aussi sur ce site trois autres textes de Sylvie Canat : [Quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère ?](#), « Nous sommes inégaux devant la loi... » et [Une pédagogie de la médiation : La pédagogie institutionnelle adaptée aux effets du trouble du comportement](#).

• Voir aussi le livre de Sylvie CANAT, *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée (Les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaires)*, Champ social, Nîmes, 2007, Préfaces de Serge Boimare et Jacques Pain. Contact avec l'éditeur : Tél 0466291004 ou [E-mail](#). Vente en ligne : [Alapage](#), [Amazon](#), [Chapitre](#) ou [FNAC](#). Ou chez votre libraire habituel !

Un texte de **Sylvie CANAT**

Formatrice à l'[IRTS-LR](#) Montpellier, Responsable du CAPA-SH option D
Chargée d'enseignement en Sciences de l'Education et Psychanalyse UPV

Résumé : Même si les pouvoirs publics ont aménagé des réponses législatives et institutionnelles pour cadrer le partenariat école/famille ; la place et la fonction des parents auprès des enseignants engendrent des rapports complexes voire conflictuels. Etre partenaires, ce n'est pas être contraint à ; c'est faire une place symbolique à l'autre, aux parents au cœur même de ses propres représentations. Seul un travail au niveau des représentations fera évoluer les mentalités et les pratiques.

Mots-clés : partenariat - parents - enseignants - analyse des représentations-obstacles - "l'entre-soi" - fonctions symboliques

Penser les fonctions symboliques des parents et des enseignants afin de construire un partenariat école/famille

Education et pédagogie se différencient par rapport à :

- l'objet (sujet et savoir),
- l'objectif (éduquer et enseigner),
- la place et la fonction des acteurs (l'éduqué/les parents, l'élève/l'enseignant),
- L'institution (famille/école).

Prenons tout d'abord le concept d'éducation. Qu'est-ce qu'éduquer ?

Éduquer c'est tout d'abord être dans l'accueil, l'écoute d'une vie à l'état nu. C'est accueillir et transformer les plaintes du nouveau-né qui d'entrée se cogne aux conditions existentielles de l'humain qui ne sont, ni celles d'un papillon, ni celles d'un caillou.

Les compteurs de la temporalité et de la socialisation s'enclenchent à la naissance. Les parents transforment le « hors-temps » de l'enfant pour l'inscrire dans la généalogie (qui est une métaphore de la chaîne temporelle), dans une histoire. C'est aussi donner une forme, un contour à un être qui initialement n'a pas de limite et dépend vitalemment d'un autre, parent ou

éducateur. L'œuvre parentale sculpte une forme humaine, socialement acceptable et résout cette équation qui génère le passage de l'état de nature à un état de culture.

Éduquer permet d'accompagner cette opération psychique de rencontre avec la réalité, avec le langage, avec l'autre représentant de la différence. L'éducation propose alors un soutien pour expérimenter le possible et l'impossible, la norme et le hors norme, la loi et le hors la loi. Le cadre institutionnel donne en principe les outils à l'individu pour contrebalancer l'anarchie originaire de la pulsion qui veut tout, à tout moment et à l'infini. Ce cadre permet l'édification d'un contenant (le refoulement) qui va permettre à l'enfant de refouler la violence de la pulsion et la tyrannie de son désir.

Ce trajet infini participe à la création et à la sauvegarde de la culture pour toute civilisation.

Prise en tension entre légèreté et dureté, entre laisser-faire et interdire, l'éducation permet au sujet de creuser des sillons qui viendront contenir ses propres folies, tempérer et temporaliser ses demandes démesurées. Elle trace des espaces psychiques, elle nourrit l'être, elle prélève sa part, elle creuse des sillons de sens et vise ainsi un travail au niveau des représentations et une aptitude à symboliser son rapport au monde sans pour autant s'y dissoudre. Mais éduquer devient un acte très complexe lorsque les pulsions archaïques échappent à la domestication et à l'ouvrage du parent. Le contenant ne peut alors s'édifier et on assiste là à la construction d'un système de défense qui ne ressemble en rien à celui de la névrose (basé sur le refoulement). Ce sont des processus de défense mis en acte sur la communauté, sur l'autre ou sur l'individu même. Les défenses autistiques ou psychotiques secouent les communautés ordinaires dont l'école fait partie. Leur être au monde ou trop défendu ou pas assez défendu présente une subjectivité beaucoup moins aliénable à la demande scolaire ; d'où l'intérêt d'un travail en partenariat avec les familles.

Si l'éducation propose des espaces d'expérimentation, de représentations et de création avec la réalité, la pédagogie poursuit ce travail afin de déployer ses représentations et de transmettre à l'enfant savoirs et citoyenneté. L'espace pulsionnel, en principe, est contenu de par l'éducation mais on peut constater actuellement que l'école a pour mission parfois de reprendre les contenants qui n'ont pu se tisser dans le cadre de l'espace familial. La fonction symbolique de l'école permet d'accueillir des êtres aux contours familiaux et subjectifs particuliers pour les orienter vers une culture transmise et partagée.

Pour les enfants en situation de handicap causée par des troubles psychiques, s'identifier à l'enseignant, jouer avec les outils de l'école et répondre aux attentes de type scolaire révèlent parfois des chaos existentiels trop importants. Ce n'est pas pour autant que cet élève a pour projet la destruction du cadre (l'école) ou du maître. Pourtant, bon nombre de bilans scolaires renferment ce type d'évaluation : « Enfant capricieux, sans limites, instable, caractériel, vicieux... ». Ne pas désirer savoir peut être interprété par l'enseignant comme une volonté de toute puissance ou de substitution aux dieux puisque c'est témoigner de l'absence de toute inquiétude quant à l'existence des choses, des hommes, du langage et de la culture.

Le contrat pédagogique, comme le contrat éducatif, se signe pour pallier l'incomplétude humaine avec l'encre du langage et la plume du désir.

Parfois, les palliatifs n'ont aucun effet et le trouble existentiel envahit l'espace social. Ces troubles existentiels peuvent être repérés sur la scène scolaire via les comportements ou la psychopathologie observée. Le partenariat parents/enseignants/soignants/auxiliaires de vie scolaire peut favoriser une compréhension des diverses problématiques et une adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins particuliers.

Pour conclure, nous pourrions proposer la différence suivante entre éduquer et enseigner :

- Éduquer étant renoncer à la satisfaction pulsionnelle immédiate pour laisser place au désir ; en quelque sorte apprendre à renoncer.
- Enseigner étant, dans un second temps, utiliser ses pulsions autrement pour instituer un rapport à l'objet culturel (le savoir, la science, les arts) ; c'est donc apprendre à apprendre sur ce fond de renoncement. On comprend ainsi davantage les difficultés scolaires qu'un enfant peut rencontrer lorsque ce type de renoncement ne peut se faire.

Un partenariat sous contrainte engendre des liens faussés

Les enseignants se confrontent à de nouvelles pratiques professionnelles. Leur espace pédagogique accueille de plus en plus d'enfants issus de milieux socialement différents et porteurs de subjectivités beaucoup plus complexes à appréhender que dans les névroses classiques. La structure névrotique ou tout du moins ordinaire présente des avantages pour l'intégration en milieu institutionnel. Elle s'agence avec le cadre, avec la demande du "Maître", elle offre un tissu psychologique, cognitif et représentatif fécond pour l'école puisque construit autour du même.

La *Loi n° 2005-102 du 11/02/2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* renforce ou force l'ouverture du dedans sur le dehors puisque les enfants en situation ou présentant un handicap - jusqu'alors principalement orientés pour ne pas dire refoulés dans le secteur médico-social - devront être inscrits dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile.

Face aux inégalités devant la langue nationale, la culture, l'économique, les pouvoirs publics ont aménagé des réponses législatives et institutionnelles pour contrebalancer ces facteurs engendrant de la difficulté scolaire ou de l'échec scolaire.

Des penseurs du pédagogique comme Dubet, Charlot, Meirieu ont proposé une lecture intelligente des dangers et des écueils à éviter liés à la massification. Avec la démocratisation de l'école, l'institution travaille davantage avec son environnement : famille, quartier, travailleurs sociaux. En 1975 avec la réforme Haby, en 1989 avec la loi d'orientation, les parents sont reconnus comme des partenaires de l'école. Mais force est de constater que règne un décalage important entre les textes, les mesures et les mentalités. Le partenariat école/famille laisse encore à penser... Le défi lancé par le politique est maintenant social, idéologique et au niveau des pratiques professionnelles. La place et la fonction, des parents ou des acteurs, allouées par la volonté politique - le droit par exemple à la scolarisation de leur enfant en milieu ordinaire - demeurent néanmoins à construire, à penser et à respecter. Les textes et la littérature à ce sujet nous montrent bien les difficultés de ce nouveau type de partenariat.

Malentendu selon François Dubet. Les parents trop performants (appartenant aux classes moyennes et supérieures) ou trop éloignés du monde de l'école (frange la plus défavorisée) partagent la même difficulté, à savoir trouver la bonne distance par rapport aux enseignants ; une distance qui ne soit ni intrusive, ni indifférente.

Par rapport au handicap, la question du partenariat école/famille va se reposer d'une façon encore plus cruciale.

Pour un enfant entretenant un rapport au monde insécure, toute relation trouble ou dans le semblant va venir démultiplier cette insécurité. Les membres du partenariat risquent de s'arc-bouter sur des positions de type défensif. Les parents vont encore devoir enfile l'habit du coupable et l'enseignant la casquette de l'incompétent. Comment faire pour en finir avec ce type de représentations négatives au service d'un positionnement défensif et excluant la

différence et la réalité ? Comment épurer d'une part pour les enseignants, le fantasme d'une famille-partenaire idéale et comment défaire, d'autre part pour les parents, le fantasme d'un maître savant, affectueux et assumant des missions éducatives et pédagogiques sans faille ?

Si l'on veut améliorer le partenariat enseignants/parents, il faut me semble-t-il :

- **Ne pas perdre de vue l'objectif principal commun : à savoir donner à un enfant les moyens, la possibilité et les figures identificatoires positives qui vont lui permettre d'acquérir d'une part, un être au monde suffisamment stable et sécurisé et d'autre part, des connaissances et une culture avec lesquelles, il pourra occuper une place ayant socialement et professionnellement de la valeur. Si les relations enseignants-parents ne reflètent que de la divergence, du conflit ou de la violence, son rapport à l'école et aux apprentissages risque d'en être fortement secoué ;**
- **Donner les moyens aux parents de se repérer au sein de l'institution scolaire ; donner un espace réel architectural pour les rencontres parents-enseignants ;**
- **Former les enseignants à un travail en partenariat ;**
- **Fabriquer des espaces de médiation (école, famille...) pour sortir les enseignants d'un face à face qui parfois tourne au corps à corps ; les sortir de leur solitude face à ce problème de partenariat.**
- **Mais il faut aussi proposer un aménagement des pratiques pour les enseignants en cours d'exercice : aménagement temporel (limiter l'urgence et l'empilement des tâches) et un travail au niveau de leurs représentations de l'autre, des familles, de la différence, du handicap, des inégalités socio-économiques et des modèles éducatifs rencontrés.**

Même si les pouvoirs publics ont inscrit un certain nombre de mesures favorisant le partenariat entre l'école et les familles, sans un travail d'analyse des représentations des enseignants sur l'élève et sur les compétences des familles, l'école adoptera des discours et des positions faisant obstacle au projet éducatif commun. Ils se retrouveront opprimés par une double contrainte : je n'ai pas besoin de vous mais sans vous c'est mission impossible. Et, ceci est encore plus vrai pour pouvoir accueillir des enfants psychologiquement, sensoriellement ou somatiquement en situation de handicap par rapport à un élève adapté et conforme aux attentes de l'école.

Être partenaire, ce n'est pas être contraint à l'être, ce n'est pas non plus faire une place uniquement imaginaire à l'autre ; c'est lui faire une place symbolique en soi, au cœur de ses propres représentations. Le partenariat se fait dans l'entre-deux mais aussi dans "l'entre-soi" - soi étayé par une *identité singulière* (une histoire, une culture donnée, ses propres limites face à la différence) - soi conjugué à une *identité professionnelle* (portant une mission éducative, pédagogique, une idéologie et ses propres limites face à l'échec ou au handicap scolaire).

Pour éclairer cette hypothèse, je prélèverai une petite part de ma pratique d'enseignante pour illustrer l'importance et les conséquences des représentations conscientes ou semi-conscientes que l'on tient sur l'autre. Ainsi je montrerai comment un élève a pu sortir d'un échec scolaire, à partir d'un travail sur mes propres représentations des supposées causes de ses troubles scolaires (je nommerai cette élève Gaïa).

Inutile d'insister sur mes représentations a priori : « *Gaïa était fantasmatiquement en*

échec à cause d'une mère surprotectrice et les enseignants précédents étaient incompétents puisqu'ils l'avaient étiquetée élève capricieuse, surprotégée et inadaptée aux contraintes d'une classe ».

M'identifiant au sauveur, ma pratique devait être du coup à la hauteur de l'estime de mon idéal du moi (sacré pari...).

La difficulté se révèle à la hauteur de cet idéal démesuré ; Gaïa n'allait pas obéir à ma demande pour bercer mon identité professionnelle. Gaïa allait secouer toute une série de représentations négatives vis à vis d'une supposée famille pathologique.

À 10 ans, Gaïa ne savait ni lire, ni écrire ; toute demande scolaire convoquait en elle de la fureur, de la violence, des crises. Elle se cachait sous sa table et hurlait en déchirant cahiers et livres à sa portée. L'école et la consigne scolaire représentaient une menace démesurée. Mais cette démesure était articulée à une histoire complexe que je ne reprendrai pas en détail à présent (ce travail long et précis fera l'objet d'une prochaine publication). Gaïa mettait en scène dans le cadre de l'école une subjectivité marquée par la peur, la peur étant elle-même le résultat d'une énigme quant à son histoire et ses origines.

Gaïa ne connaissait pas son père ; celui-ci, selon le discours de la mère, représentait un danger de mort pour sa fille ; elle s'était donc enfuie lorsqu'elle était enceinte pour protéger celle-ci d'un danger éventuel. Je comprends alors petit à petit la réalité vécue par cette famille, je me fabrique alors d'autres représentations sur la logique maternelle, initialement pathologique à mes yeux. Pour Gaïa, toute altérité, tout langage autre que celui de la mère représentent fantasmatiquement un danger de mort. J'en veux pour preuve ses terreurs face à la langue de l'école et face aux mouvements dans l'espace. Gaïa ne pouvait passer d'un lieu originaire à un autre, l'autre représentant également une mort potentielle. Rien ne lui attestait de la permanence de son être dans un autre espace que celui de la mère. Dans tout changement d'état, de lieu, de forme, se jouait pour elle une catastrophe, dans le sens donné à ce terme par René Thom. La théorie des catastrophes, c'est la morphologie des surfaces où l'on saute catastrophiquement d'un régime à un autre. C'est-à-dire ce qui apparemment semblait stable bascule à partir d'une petite variation (quantitative) dans un autre état (changement qualitatif). L'eau peut rester liquide malgré des baisses de température, si elle diminue de cinq degrés entre dix et cinq, il n'y aura aucune modification d'état, alors que le franchissement d'un seuil ou d'une limite de stabilité (de moins quatre à moins cinq degrés) produira une catastrophe ou un changement radical d'état. Comment expliquer qu'une plus petite variation quantitative aie plus d'influence sur le changement qualitatif d'état ? Quel est le facteur, aussi minime soit-il, qui, d'un seul coup, pouvait faire basculer Gaïa dans un autre état ? Si dans tout changement d'état se rejoue une catastrophe, que faut-il à l'humain pour prévenir celle-ci ou pour ne pas vaciller avec celle-ci ? La liberté humaine, c'est peut-être d'avoir intégré une série de catastrophes sur lesquelles l'être s'assied afin de sauvegarder *a minima* une permanence d'état, de sensations et d'affects.

Si chaque variation nous confisque notre assise, l'être sera constamment en péril. Cette essentielle liberté est nécessaire à la plasticité de l'être pouvant ainsi varier sans rompre sa forme pour autant mais aussi à l'accueil et à la mise en circulation du langage pouvant ainsi s'échanger avec d'autres, ceux de la communauté dont en principe on fait partie.

J'accepte alors de ne pas faire de ses catastrophes subjectives ma propre catastrophe pédagogique qui pourrait enclencher en moi une position très défensive et rejetante. Je lui propose ainsi de construire une autre présence en classe qui ne soit pas en rupture, en discontinuité avec la sienne et qui ne soit pas du coup une menace constante.

Gaïa accepta alors le contrat pédagogique à partir du moment où en moi un vide représentatif s'opéra vis-à-vis de sa mère (initialement coupable) et de son père (originairement meurtrier). Sa grammaire subjective n'était plus en rupture totale avec l'école puisqu'elle osa déposer ses terreurs sous la table et sa raison sur la table.

Gaïa apprendra à lire d'une façon très particulière au cours de cette année scolaire.

Accueillie dans un espace représentatif sécurisant et "bien pensant" vis-à-vis de sa mère et de son père, elle va petit à petit troquer des éléments de connaissance contre ces troubles sans pour autant convoquer des crises d'angoisse. L'enseignant ne peut pas s'autoriser à construire des rapports de causalité simplistes car ils ont des effets extrêmement destructeurs pour l'élève. Reprocher à une mère ou à une famille son incompetence, c'est détruire inconsciemment les premières identifications de l'enfant avec lesquelles l'école et l'enseignant travaillent. Comment faire apprendre, comment inclure un enfant dans un cadre scolaire si celui-ci est malveillant vis-à-vis de ses origines inscrites dans sa propre chair. Cela participe d'une grande violence psychologique pour l'identité de l'enfant. Prendre soin du lien enseignant-parents demande d'être à l'écoute de ses impressions, de ses représentations et des discours que l'on fabrique à partir du symptôme ou de la difficulté de l'autre.

L'enseignant se doit d'inventer des dispositifs lui permettant de travailler et de transformer ses petites phrases parfois imperceptibles qui viennent faire écran à la douleur de la rencontre d'êtres complexes et souffrants. Ceci pourrait se faire dans la cadre d'analyse des représentations et des obstacles rencontrés ; l'enseignant éclaircirait ainsi la disposition préconsciente qu'il a vis-à-vis des familles. Analyser ces éléments (du contre-transfert) peut aider à déverrouiller des situations conflictuelles ou stériles qui pourraient engendrer de la rupture scolaire. L'enseignant doit sortir d'une logique partenariale basée sur le jugement et la défense identitaire.

Il semble plus que nécessaire de construire ces espaces de parole pour les enseignants afin de déconstruire ces représentations/obstacles et les enjeux du contre-transfert dans le lien avec les familles et l'élève.

Par contre-transfert est entendu tout ce qui, de la personnalité et des processus inconscients du pédagogue, peut intervenir dans le lien. Face à la différence, face au handicap, l'enseignant est envahi par une foule de sentiments, d'affects et d'impressions. Ils agissent et interfèrent dans et sur les relations avec les familles. Le regard que l'on porte sur l'autre et son rapport à l'école oriente ou renforce son positionnement vis-à-vis de l'institution.

Bien souvent, ces sentiments partiellement conscients à l'égard des familles sont, si nous y prêtons une attention particulière, d'une grande aide pour dénouer des situations conflictuelles. Ils permettent de désamorcer une répétition éventuelle de "malentendus".

Sans ce type de travail, la présence et l'histoire complexe de Gaïa auraient rigidifié mes représentations a priori et auraient ainsi enclenché la répétition de l'échec scolaire.

Pour conclure

Cet article est un refus adressé aux injonctions qui ne prennent pas soin des pratiques et des acteurs.

L'humain est encore un être consistant, porté par des représentations, un inconscient, une histoire, un rythme et des fondations psychiques.

Sans rugosité biopsychopolitique, l'humain sera dissout.

Bibliographie

- BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier, FAVRE-PERROTON Joëlle, *L'école face aux parents : analyse d'une pratique de médiation*, Paris : ESF éditeur, 1999.
- CANAT Sylvie, *Etre et ou connaître : pour une compréhension d'un rapport-limite à la connaissance*, Thèse de Doctorat de psychanalyse, 2003.
- DEFRANCE Bernard, *Les parents, les profs et l'école*, Paris, Syros, 1998.
- DEVELAY Michel, *Parents, comment aider votre enfant ?*, Paris : ESF, 1998.
- DUBET François (sous la direction de), *Ecoles-familles, le malentendu*, Paris : Textuel, 2001.
- GAYET Daniel, *L'école contre les parents*. Paris : INRP, 1999.
- GLASMAN D, *Parents ou familles*, Revue française de pédagogie, n° 100, 1992.
- MEIRIEU Philippe, *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Plon, 2000.
- PERRENOUD Philippe, *Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux*, Résonances, n° 7, 2001.
- *Ecole et familles*, Cahiers pédagogiques, n°339, 1995.
- *Institutions et familles*, La nouvelle revue de l' AIS, N° 7, 1999.

Sylvie Canat remercie ses lecteurs de bien vouloir lui adresser leurs remarques et commentaires.

Écrire à Daniel Calin, en précisant "Pour Sylvie Canat" :



[↑ Retour en haut](#)

Autres publications			Retour à la page d'accueil
Sylvie Canat © Tous droits réservés		Dernière révision : vendredi 21 décembre 2007 - 21:00:00	
Sylvie Canat autorise la diffusion de ce texte par photocopie à des fins de formation, aux conditions expresses que son nom et l'adresse Web de ce texte figurent sur chaque feuille, et que le texte ne soit pas transformé. Toute autre publication, sur tout support, est soumise à son agrément préalable. Toute publication non autorisée s'expose à des poursuites judiciaires.			