

## La relation École-Famille passera par l'écoute tripolaire ou elle ne sera pas... <sup>1</sup>

BD : - Entre l'école et la famille, il y a l'enfant, que représente cet enfant pour chacune des parties en présence ?

JL : - Pour moi, il y a le sens que l'on donne à l'enfant. Tout désir d'enfant implique un désir de plus-value. Désirer un enfant, c'est désirer un supplément à tout point de vue, pour les uns, au niveau du corps, c'est tout simplement la grossesse, c'est aussi le volume de la famille, c'est l'environnement plus large, pour d'autres, c'est beaucoup plus de l'ordre du prolongement, de la continuité, de l'enracinement. Ce n'est pas l'enfant qui est l'objet N°1 de la procréation. L'objet N°1 est beaucoup plus narcissique au niveau des parents et revêt un sens par rapport aux parents des parents, c'est-à-dire une façon de devenir adulte, surtout pour le premier enfant. C'est une façon de montrer que l'on n'est plus seulement l'enfant des parents, mais que l'on passe à un autre statut social. Cela peut donc être de l'ordre d'une continuité pacifique avec la génération précédente ou de l'ordre d'une rupture, d'un règlement de compte, d'un mode d'affirmation. Il y a donc des familles pour lesquelles il y a un désir d'enfant qui est simplement physique et des familles pour lesquelles c'est beaucoup plus que physique, ça implique la présence d'interlocuteurs, d'enfants qui vont devenir des interlocuteurs, des partenaires, des enfants à découvrir en quelque sorte. Pour certains parents, l'enfant leur apporte un spectacle au sens propre du mot, pour d'autres, c'est une fonction.

Cela dit, l'idée de dette apparaît immédiatement. C'est-à-dire que l'enfant est en dette envers ses parents, il doit leur apporter ce supplément qu'ils attendent et c'est réciproque également, dans la mesure où les parents sont vécus en dette par rapport à l'enfant. Cela pourrait être de l'ordre du « don-contre-don », mais ça ne se passe pas forcément ainsi ; cette dette peut être revendiquée aussi bien par l'enfant vis-à-vis des parents que par les parents vis-à-vis de l'enfant. Ou bien, au contraire, ne pas être considérée comme essentielle dans la communication et l'échange. L'essentiel de l'échange n'étant pas, à ce moment-là, l'idée de dette mais l'idée de coopération. Donc, cela, c'est la première idée, l'idée de plus-value.

La deuxième idée, c'est que cette plus-value est aléatoire, et qu'elle peut être constamment remise en question, elle peut basculer en moins-value. Elle peut devenir une défaite, une déception, une désillusion.

---

<sup>1</sup> *Pour citer ce texte :*

La relation Ecole-Famille passera par l'écoute tripolaire ou elle ne sera pas...  
Interview de Jacques Lévine par Geneviève Chambard et Bernard Delattre, 31 janvier 2006.

---

BD : - Est-ce que cela dépend du niveau où l'on a placé la barre ?

JL : - Bien sûr, et c'est là que, dans l'idée de dette, il y a l'idée, soit de relativité, soit d'absolu. Quand c'est trop absolu, cela veut dire que l'enfant a trop d'importance pour l'identité des parents. Celle-ci est trop conditionnée par le supplément de corps et d'âme que l'enfant va apporter. C'est-à-dire que c'est quelqu'un qui refait la vie des parents, tout dépend de l'histoire de cette vie pour les parents.

Il y a aussi des cas de parents pour lesquels l'enfant n'est pas réel. C'est un cas fréquent. C'est un enfant parce qu'il faut faire un enfant, et l'enfant n'est pas quelqu'un qui habite vraiment son corps, c'est une idée d'enfant. Donc, on peut basculer en moins-value, ou en value douteuse. On doute de l'enfant, on a toujours peur qu'il lui arrive quelque chose qui ferait qu'il ne serait pas celui qu'on attend.

Une deuxième idée qui est très proche de celle-là, c'est ce que j'appelle : « l'autrement que prévu ».

La mise au monde d'un enfant comporte toujours un effet de surprise : pour le mieux, on est étonné, il est formidable cet enfant, et surprise également dans l'autre sens. Et tout ça est intériorisé par l'enfant. Il intériorise le degré de plus-value qu'il représente pour ses parents, il le devine, c'est une espèce de sentiment vague. De même, il intériorise l'idée qu'il risque d'être autrement que prévu et qu'il lui faut être autrement que prévu pour attirer l'attention.

Et il y a la réciprocité chez les parents. Ils ont besoin de se montrer autrement que prévu pour l'enfant, c'est-à-dire montrer qu'ils sont forts. Ils ont besoin de se faire admirer par l'enfant. Et c'est là qu'on voit qu'il y a des confusions de générations. C'est-à-dire que l'enfant joue le rôle de parent et que les parents jouent le rôle d'enfant de l'enfant aussi.

GCh : - Est-ce qu'il y a une différence entre les sexes ?

JL : - Il est certain qu'il y a des besoins d'approbation qui ne sont pas organisés de la même façon, le garçon a besoin d'être approuvé dans sa virilité, dans sa différence sexuelle et cette approbation a besoin de se manifester. Et l'un des grands reproches que l'on observe aujourd'hui, de la part des enfants c'est : ou bien « vous m'entourez trop », ou bien « vous ne me manifestez pas ou vous avez cessé, à un moment donné, de me manifester de l'intérêt ».

La rupture d'investissement, de plus-value, de « autrement que prévu » mais dans le sens de la surprise positive, est quelque chose qui est là dans l'inconscient des uns et des autres. Donc, il y a un besoin d'admiration qui va de pair avec la susceptibilité et le doute.

BD : - Sur ces deux points, on peut se poser la question : comment ça se passait avant ? Comment ça se passe maintenant ? Nous ne sommes pas dans le même contexte sociologique.

JL : - Il faut réintroduire le désir d'enfant et ce que Winnicott appelle « le handling », la façon de négocier avec l'enfant. Le handling dépend de l'état de la société et notamment de ce que j'appelle « la déparentalisation », ou « la déliaison. »

BD : - Le handling avec l'enfant dépend donc par translation au niveau supérieur du handling de la société avec les parents ?

JL : - Tout à fait. D'ailleurs, c'est un chapitre nouveau qui est que la façon dont les parents vivent la société est transmise à l'enfant, d'une certaine façon. Soit comme une société dangereuse, non fréquentable, dont il faut se méfier, soit comme une société accueillante, bienveillante. Si je vais plus loin, je suis en train d'évoquer pour la maternelle et l'école, en général, le schéma A B C : L'enfant vient de chez lui, en A, il doit passer en B, à l'école, puis en C, dans la société.

Actuellement, être parent signifie être attentif à la façon dont l'enfant opère les passages, la façon dont il vit l'entrée dans la famille (A), la façon dont il vit le passage dans le groupe, l'école (de A vers B), et ainsi de suite. Or, ce passage (de A en B) est bouleversé par, d'une part, la façon dont l'enfant est vécu en A, avec un équipement affectif, cognitif, identitaire, etc. qui lui permettra de passer en B dans de bonnes ou de moins bonnes conditions. Il y a donc des parents qui sont attentifs à ces passages, attentifs à tout ce qui peut basculer, aller mal, et d'autres parents qui n'ont pas le sens des passages ou qui ne le peuvent pas.

BD : - Il me semble que les parents qui sont attentifs aux passages ne le sont pas forcément avec le même objectif. Pour certains, l'attention est en lien avec l'attention qu'ils portent à la construction de l'enfant, ils sont dans la projection, ils souhaitent que cette construction se passe au mieux, pour d'autres, il me semble que cette attention portée aux passages aurait plus un but de narcissisation des parents à partir des performances nouvelles de l'enfant. Qu'en pensez vous ?

JL : - Oui, et j'ajouterais qu'il y a, en plus, la façon dont les parents envisagent les passages de façon utopique, idéale, sur ce dont l'enfant est capable, sur la disponibilité de l'enfant. Et puis ceux qui sont attentifs à l'écart entre la représentation et la réalité. C'est instinctif, ce n'est pas une représentation forcément verbalisée, c'est une représentation corporelle presque. C'est le rapport de leur corps à la société : est-ce qu'ils sont en adhésion ? Est-ce qu'ils sont, au contraire, en complète rupture eux-mêmes ? Donc, si je prends tout ce qui se passe entre A, B et C, je dirais qu'il y a des parents qui ne savent pas aider l'enfant à opérer le passage de A à B, ni même de A à A, parce que, à l'intérieur du A, il y a le A1 et le A2, il y a la phase duelle et la phase triangulaire, et c'est très important. Les enfants qui n'ont pas fait les réaménagements nécessaires pour se confronter à l'autorité, à la structure de la famille symbolique risquent d'être « distordus » dans ce qui va se passer après. Ils auront un équipement un peu ambigu. Ils n'auront pas accepté l'autorité et il leur faudra entrer dans la sphère de l'autorité. Il y a donc un premier problème qui est le passage de A1 en A2.

Ensuite, il y a des enfants qui passent en B1 (l'école dans laquelle il y a là aussi plusieurs marches différentes à monter), ou à qui on demande de passer en B1, alors qu'ils sont encore en A1.

A ce moment-là, on aura affaire à des enfants qui ont un autre projet de vie, ils sont encore dans le ventre de la mère, ils ont des projets placentaires, ou ils ont des projets d'emprise symbiotique. N'étant pas équipés pour passer en B1, ils risquent d'être déprimés, de ressentir l'impression d'être précipités dans le vide, ils ont l'impression de chute car ils ne sont pas préparés. Cela peut même aller jusqu'à l'impression pour eux d'infanticide, d'irréalité, on les tue.

Dans la mesure où ce passage se fait dans la non-continuité de leur moi, ils ne s'y retrouvent pas.

Et puis, il peut y avoir aussi des réactions de violence qui sont d'autant plus grandes que nous sommes dans une période que j'appelle : « le chaud et le froid éducatif ». Le désir d'enfant hypertrophie l'érotisation et les conditions de vie font que l'enfant devient rapidement une entrave au développement des parents, développement qui n'est pas fini. Ils sont rarement installés, l'enfant devient un rival, un concurrent, un gêneur. Si on prend des enfants en A1, ça exacerbe leur besoin de protection. Des enfants qui n'ont pas résolu le A2 sont encore dans un rejet de l'autorité, et là, il y a une notion que je n'ai pas introduite jusqu'à présent, qui est celle du « former-couple ». C'est-à-dire que tout passage est un passage d'un former-couple à un autre former-couple.

GCh : - Si je résume, la première notion était la plus-value, la deuxième, l'autrement que prévu, et la troisième la notion de former-couple. ?

JL : - C'est cela, exactement, mais tout marche ensemble, s'il y a l'autrement que prévu, c'est parce qu'il y a une cassure du former-couple et une menace sur la plus-value.

Donc, si en A2, les problèmes ne sont pas suffisamment résolus, si l'enfant n'a pas pris sa place dans la famille, mettant les parents à leur place, en ayant une vision organisée de la structure de la famille et de la place de la famille dans la société, donc de sa propre place dans la société, les risques sont grands pour le passage en B1.

A l'inverse, si tout cela est en place, il est mûr pour un passage en B1 dans de bonnes conditions : il aura une vision distanciée sur ce que sont les autres, il va être mûr pour le cognitif social, c'est-à-dire qu'il va pouvoir se poser la question : « Comment c'est fait, cet environnement dans lequel je vis ? » et il peut se la poser d'une place qui est celle d'une expérience de la famille, où il peut répondre à ce comment c'est fait, comment ça fonctionne ?

BD : - A partir du moment où il a sa place dans la famille, il peut passer à un autre former-couple dans lequel il va également trouver sa place. La notion de « trouver sa place » m'apparaît comme extrêmement importante puisque, a contrario, quand ça ne va pas, c'est qu'on n'a pas trouvé sa place ou qu'on a du mal à la trouver.

GCh : - Mais ça ne suffit pas que l'enfant ait sa place dans la famille et qu'on lui propose, à l'école, une place, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, il y a aussi l'accompagnement, or certains parents font un blocage. Il y a des familles qui n'acceptent pas de se séparer de l'enfant alors qu'elles savent qu'elles doivent le faire.

JL : - Pour ma part, je vois plusieurs sortes d'accompagnement, plusieurs formes. J'en vois au moins trois : le bon accompagnement, le mauvais accompagnement, et puis, le refus d'accompagner.

Il y a un écart entre les représentations-types et les représentations vécues. Une famille vient à l'école en disant à l'enfant : « Tu vas travailler, là, c'est sérieux ! » En même temps, elle lui transmet une expérience de la société qui est une expérience de mise en garde, de méfiance, d'incompatibilité.

D'autre part, c'est également ce qui se passe dans la famille : si ça ne se passe pas bien, on est en présence de défaites de plus-value, de mal-vécu de la famille, des défaites qui viennent de ce quelque chose d'autre qui s'est introduit dans la famille, de non-prévu. L'enfant arrive avec cette idée qu'entre soi et la situation, il y a quelque chose qui va s'introduire, qui peut être négatif, qui va casser. Il y a l'imprévu négatif dont on ne voudrait pas, qui ressemble à la bataille conjugale, ou à je ne sais quoi, j'appelle ça : « la différence ajoutée ».

Quand l'enfant vient de sa famille, même s'il y a trouvé sa place, celle-ci ne dépend pas que du regard familial, elle dépend aussi du regard de la société sur la famille. C'est-à-dire que l'enfant va avoir l'impression qu'il est bien dans sa famille mais qu'il est mal regardé. Donc, nous allons avoir un syndrome de danger de non-présentabilité, de danger de rejet, de non-acceptation, de danger de non-conformité. Il faudrait pouvoir représenter ces regards, les yeux de la famille, en alliance, les yeux de la société qui peuvent être des yeux de réprobation. L'enfant arrive de A2 en B1. Alors B1, c'est un regard sur l'écart entre le projet de vie de l'enfant et l'exigence de l'école, en matière de socialisation, de connaissances, etc.

Ce regard peut être vécu de l'ordre du rejet, de la non-acceptation, ou comme une acceptation, mais avec des réserves. Il y a tout un monde d'imaginaire, d'hypothèses sur ce regard.

L'enfant qui est en A2 peut être accepté par sa famille et, en même temps, toujours avoir le sentiment que sa famille n'est pas acceptée par la société et donc, il va entrer à l'école avec ce double regard. Il est le roi dans la famille, par exemple, et il va trouver à l'école un statut totalement différent, en même temps il va imaginer que la famille est suspecte et porteuse de conflits.

BD : - Peut-il, à ce moment, se prendre pour le « Vengeur masqué » qui va régler des comptes et réhabiliter l'image des parents ?

JL : - Absolument, et c'est là que l'on peut introduire l'idée de mémoire personnelle et l'idée de mémoire collective. L'enfant vient avec une mémoire personnelle de la place qu'il a prise dans la famille, ou de la non-place, ou du peu de place, ou de mauvaise place. Il vient avec ça et il a la crainte que ça se répète, ou que ce soit deviné, la crainte que quelque chose s'intercale entre lui et l'école, en tout cas, un frein à la prise de place dont on parlait tout à l'heure, pour trouver sa place dans le système scolaire parce qu'il vient avec son image du système familial.

Il vient également avec une mémoire collective, ça veut dire que sa famille a vécu des choses, a subi des choses qui ne sont pas celles admises à l'école. C'est le problème du colonialisme, de la guerre d'Algérie, de l'esclavage, etc.

BD : - Et puis il a aussi le vécu scolaire des parents ?

JL : - Oui, donc, il y a tout le temps entre l'enfant et l'école, tout un monde qui peut être un monde mis entre parenthèses, et un monde dont on fait l'économie de penser qu'il peut être une gêne. Le problème, c'est celui de l'accueil par les enseignants, par les parents également, de mise entre parenthèses, de mise de côté de façon qui ne gêne plus, c'est une forme de résilience pour que l'école ne soit plus gênée par cette mémoire collective. Ou, au contraire, elle fonctionne à plein, et, à ce moment-là, elle va dans le sens de la violence, soit dans l'idée qu'il n'est pas fait pour ce monde-là, soit dans l'idée qu'il est d'un autre monde et qu'il n'y a pas de passerelle possible. C'est aussi bien valable pour A1 que pour A2. L'enfant vient en B1 et compte tenu de ce qu'il vit à l'intérieur, il se vit autre. Il n'a pas sa place là.

BD : - Est-ce que c'est là que peuvent se mettre en place des identifications au niveau de l'école ?

JL : - Des alliances et des identifications. Ce qui intervient, c'est quand l'école joue le rôle de système d'appartenance compensateur.

BD : - Est-ce ce que vous appelez : « une famille de deuxième type » ?

JL : - Oui, une famille où il peut prendre sa place, où il est un « apportant », appartenant, et cette famille de deuxième type peut contrebalancer l'idée de non-présentabilité de la famille. En fait, est-ce que l'école accueille cela d'une façon qui va renforcer le sentiment d'écart ou bien est-ce qu'elle accueille cela avec l'idée, le désir, pas forcément d'oublier, mais le désir qu'il n'y ait pas de gâchis. Je crois qu'à ce moment-là, aussi bien pour les parents à la maison que pour les enseignants à l'école, c'est le désir de non-gâchis, le désir de ne pas entraver l'avenir, de ne pas compliquer un devenir, qui devrait dominer.

GCh : - Alors comment fait-on pour ne pas compliquer un devenir tout en admettant que ce devenir est quand même malmené, entravé, par un certain nombre de facteurs ?

JL : - C'est ça la difficulté relationnelle. « Je sais que ce n'est pas facile à vivre, en même temps, il faut bien y arriver. »

On entre alors dans ce que j'appelle : « l'écoute tripolaire », et là, c'est l'individuation qui commence. C'est le rôle individuateur de l'école, plutôt que de tutorat de résilience, c'est constructif, le rôle individuateur. C'est de donner à l'enfant une raison d'être là, de trouver sa place.

Si nous résumons, nous avons vu jusqu'à présent, la plus-value, l'autrement que prévu, le former-couple. Quand il y a une difficulté de passage, il faut quand même donner à l'enfant



une possibilité de former-couple, et là, on est dans la problématique de l'alliance, ça veut dire qu'il y a des enfants qui n'arrivent pas à former couple, avec leur famille, avec une famille structurée, avec des normes qui impliquent de dépasser la phase duelle.

BD : - Ou bien ils forment couple, je pense au dessin du New-Yorker dans lequel on voit des parents qui se rendent à un point d'accueil-parents et qui déclarent : « Andy joue sans problème avec les autres, mais ce sont les autres qui ne jouent pas bien avec lui ».

Je pense aussi à un élève que j'ai eu au collège, un garçon élevé seul par sa mère, qui est devenu très vite le souffre-douleur des autres élèves de sa classe. Cet enfant ne disposait d'aucune autonomie et la mère était tous les deux jours dans mon bureau pour se plaindre des coups que recevait son fils, ce qui renforçait la non-individuation de son fils. Ce dernier était prêt à tout pour acheter l'amitié de ses camarades.

JL : - J'introduis ici l'idée d'attente maternelle. Quand on fait de la consultation d'enfant, on reçoit ces enfants qui attendent des autres qu'ils soient gentils avec eux. Ces enfants qui achètent la gentillesse de l'autre. Le premier cas que j'ai eu en 1960, c'était un enfant qui venait de perdre son père et qui avait volé la montre de son père pour la donner à un autre enfant pour que ce dernier ne se moque pas de lui parce qu'il avait perdu son père.

Ces enfants sont malheureux comme tout, parce qu'au fond d'eux-mêmes, ils ont l'attente de la répétition de A1, d'un A1 trop positif, trop riche. Vous avez tout à fait raison d'indiquer cela. De même qu'il y a la crainte de la répétition d'un A1 dramatique, ça peut toujours s'effondrer, toujours le danger peut survenir. Donc une attente de répétition de merveilleux ou une attente de répétition du pire. Ce sont donc des enfants sur la défensive, toujours en train de se battre, et ils devancent, ils anticipent, et ce sont eux qui frappent les premiers.

Nous avons donc les façons dont ont été vécues les phases antérieures à l'entrée à l'école. Et nous avons aussi, en B1 la façon dont le système scolaire est capable de faire des former-couple à l'intérieur de l'enfant avec des acquisitions : le former-couple avec le savoir, le former-couple avec les réalisations. Il n'y a pas qu'avec les personnes, avec des compétences et donc des enseignants qui savent trouver des compétences (peto signifie aller vers) ; Avec quel désir « d'aller vers » l'enfant entre-t-il à l'école ?

Il y a donc ce que l'on peut offrir en B, à la maternelle, qui doit être suffisamment proche de ce que l'enfant attend et en même temps prépare à ce que l'enfant redoute, ce qui est transitionnel. Nous sommes donc là dans le Vygotsky, tenir compte de ce que l'enfant peut faire, en prenant en compte ce qu'il pourrait faire si on bougeait, quelle est sa zone proximale de développement ?

Et puis, il y a aussi la nature des activités que l'on propose à l'enfant. Si on lui propose des activités de B1-3, alors qu'il en est encore à recevoir les premières activités qui se réfèrent encore au corps, ce sont les comptines, les chansons, la motricité, des choses comme ça, l'enfant ne peut pas adhérer, il n'est pas prêt. Seulement après, ce sera de l'ordre de la production. Le passage aux acquisitions scolaires peut être lui aussi trop rapide, c'est le drame de la grande section, et même déjà de la moyenne section.

Donc, c'est la façon dont B1 propose des projets de vie, des projets de construction, de devenir, de futurisation, et c'est la façon dont B1 regarde l'enfant qui est importante. On peut le regarder comme quelqu'un qui est dans la dimension accidentée, dans son

organisation accidentée, dans son organisation réactionnelle qui embête tout le monde, mais avec des potentialités qui n'ont pas encore été développées.

BD : - N'est-ce pas là que tout se joue ? Au passage ? A partir de la façon dont on met, ou non, l'enfant sur une voie de futurisation positive ?

JL : - Tout cela a un rapport avec la plus-value, avec l'affrontement du poids de l'imprévu, du non-prévu, et ça a également rapport avec le former-couple.

GCh : - Il y a là une zone de bienveillance et de futurisation. Si le premier regard de l'accueillant n'est pas positif, n'y a-t-il pas danger que cela réveille chez l'enfant des vécus de cassure, de différence ?

JL : - Oui, on peut alors se demander qu'est-ce qu'il y a comme suspicion de la part du maître. Il y a, me semble-t-il, confusion entre ce qu'il est en train de voir et d'autres aspects de la personnalité de l'enfant. Il y a une capacité à se dire que tout enfant dispose de zones de futur possibles.

BD : - Cela peut le renvoyer à ses propres peurs, à ses propres échecs ?

JL : - A son identité négative, parce que voilà encore quelque chose dont je n'ai pas parlé, c'est le quatrième point : la cristallisation de l'identité négative et la fidélité à cette cristallisation. Tout cela, ce sont des facteurs de conflits.

BD : - Le plus important n'est-il pas que chacun comprenne qu'il est nécessaire de tenir compte du fait que chaque enfant a sa propre identité, son propre itinéraire ?

JL : - L'idée d'itinéraire et l'idée d'histoire de l'itinéraire, et que cette histoire, psychologiquement, n'est pas faite d'une histoire avec des événements, elle est faite d'une histoire condensée qui devient une histoire de l'appartenance, « une histoire de l'image de soi sous le regard de... »

Notre idée de langage intermédiaire est fondée là-dessus. Quand je dis à un enfant : « il me semble que tu es découragé, que tu n'as pas confiance, tu es à la recherche de ton personnage », on travaille sur cette image, sur cette appartenance globale. A partir des points de l'histoire familiale, il faut s'élever pour voir quelle est l'idée que l'enfant se fait de lui-même. Je travaille sur la représentation de la place.

BD : - Le thème de cette réflexion, était : « École et famille », peut-on dire que vous le traitez sous l'angle de la plus-value ?

JL : - Sous l'angle du vécu et du regard sur l'autre, de ce que chacun attend. La formule c'est : « Aider l'autre à supporter sa vulnérabilité ».

BD : - Suivant la manière dont l'enfant va être accueilli, dont ses parents vont être accueillis, la manière dont va se passer le premier entretien, le premier jour d'école, etc.



Est-ce que l'on peut dire que tout cela conditionne la suite, même avec un vécu antérieur de difficulté ?

JL : - En fait, il peut y avoir un « autrement que prévu » dans le sens du plus également, bien sûr.

BD : - L'exemple qui me vient à l'esprit, c'est celui de cette petite fille qui n'arrive pas à apprendre à lire, au CP. Elle ne parle pas ou peu, c'est un blocage total. Dans un premier temps, le maître se dit qu'il serait bon qu'elle passe des tests avec un psychologue scolaire pour savoir s'il y a des problèmes de handicap de ce côté-là.

Et puis, il se ravise et il décide d'attendre un an de plus avant de prendre une décision.

L'année suivante, l'élève apprend à lire, rattrape son retard et devient une élève d'un très bon niveau scolaire. Par la suite, elle passera le bac, fera des études universitaires et deviendra professeur d'histoire-géographie.

Avant son entrée à l'école, dans l'histoire familiale, il faut noter que cette enfant, dès sa naissance, vivait seule, ses parents n'avaient pas le temps de s'occuper d'elle, en dehors des besoins vitaux. Son seul gardien et compagnon était le chien de la ferme.

JL : - On voit bien dans cet exemple que cette enfant a vécu seule, qu'elle ne communique pas. Elle s'attend donc à être seule, à ce que le schéma se reproduise. Il y a une tendance à la répétition, à la fidélité à l'état dans lequel on est installé. Il y avait aussi une dimension intacte et un accompagnement de la famille en terme d'image de la scolarité, ce qui peut apporter. Et puis aussi la place qu'elle a, dans cette famille, l'approbation à être aimée du père, de la mère, etc.

GCH : - Vous avez aussi évoqué la co-réflexion, le « comment-va-t-on-faire ? » entre parents et enseignants pour favoriser cet accueil ? Voudriez-vous préciser votre pensée, s'il vous plaît ?

JL : - Il faut évoquer un certain nombre de situations où la co-réflexion est difficile, où la co-réflexion est possible, etc.

Par exemple, quand un père dit : « Je vais te foutre une trempe ! » ou bien quand il menace l'enseignante de lui crever ses pneus ; Michèle Sillam dit, en s'appuyant sur des expériences vécues, que la réponse à la violence se trouve tout entière dans la méthode de l'AGSAS. En laissant parler d'abord, en passant ensuite au deuxième temps, etc.

BD : - Peut-on avancer ensemble et sans a priori ?

JL : - L'idée de sans a priori est difficile parce qu'en réalité, c'est un a priori sur les a priori possibles. Par exemple, tout à l'heure, j'ai commencé à parler des étiquetages, un des points forts de ce que j'ai dit dans : « Dialogue en Ardennes », en 1989. On était parti du cas d'un enfant qui n'avait pas connu son père et, à partir de là, tout y est passé, la lecture, la formation des enseignants, ...

Il y a l'étiquetage où l'on confond un état actuel qui est négatif, avec un futur qui sera négatif, l'extrapolation. C'est, soit la compassion, soit la suspicion d'anormalité, on se dit qu'on passe à côté de quelque chose.

Et ce sentiment est très développé chez les enseignants, ça les renvoie à leur formation. Ils ne savent pas distinguer suffisamment ce qui est un indice de danger et ce qui est en réalité, tout en paraissant dangereux, en réalité, ce qu'il ne faut surtout pas considérer comme un indice de danger.

Une formatrice à l'IUFM m'a fait part des résultats d'une enquête qu'elle a menée avec ses enseignants en formation, à propos de leur vécu professionnel dans la relation aux enfants. Ce qui ressort, c'est : « ça ne va pas, ça ne va pas, ça ne va pas ! »

Et, là-dedans, on ne voit pas de lueur de futur, il n'y a pas de dimension intacte, c'est-à-dire que l'enseignant ne voit les choses que du point de vue de l'enseignant, qui voudrait qu'il y ait cette merveille, qu'il n'y ait que de la paillette d'or et qui se plaint en quelque sorte que l'enfant ne soit pas conforme à cette idéalité.

BD : - Le premier point que vous avez développé était la plus-value, n'y a-t-il pas, aussi chez les enseignants une attente de plus-value ?

JL : - L'enseignant aussi est en attente de plus-value, par rapport aux enfants qui arrivent. Il est en attente de plus-value, comme les parents sont en attente de plus-value par rapport à leur enfant, quand ils l'attendent, ou quand ils l'amènent à l'école.

Il y a aussi, pour les parents, comme pour les enseignants, la notion de « autrement que prévu ». Pour le troisième schéma, le former-couple, c'est pareil, au niveau de l'école, est-ce que le former-couple va, ou non, se nouer ? Le quatrième point, c'est l'identité négative, c'est pareil également. Cela veut dire que le schéma se transpose à tous les niveaux.

On pourrait faire la même chose avec celui qui vient inspecter le maître, la classe. Il vient chercher une plus-value en montrant qu'il a quelque chose à apporter, à apprendre, donc il est obligé de pointer du négatif pour se donner du positif. Pour l'autrement que prévu, également, il faut qu'il trouve dans la classe, quelque chose qui soit motif à reproche ou à compliment.

GCh : - Si on revient à l'accueil, en B1, j'ai l'impression qu'on est aussi dans le même schéma avec le directeur, l'institution, qui va se positionner en négatif pour se donner du positif à lui-même.

Le parent qui conduit son enfant à l'école, le présente à l'école, quelle que soit la famille.

JL : - Oui, et le parent se demande : « Est-ce qu'il ne m'a pas fait honte ? » Il faudrait garder cette notion de présentation, elle est très juste, c'est la présentation au temple, à l'institution et plus qu'à l'institution, au regard de Dieu. Est-ce qu'on a bien travaillé pour l'espèce ? Est-ce qu'on a bien pris sa place dans la continuité de l'espèce ? Est-ce qu'on a rempli son contrat ?

Le travail qui se fait avec les parents est exactement le double de celui qui se fait avec l'enfant. Il faut éviter de durcir les conflits, les positions, et il y a toute une diplomatie qui est nécessaire, une sensibilité, une souplesse, pour que se créent les conditions de la co-réflexion et qu'on ne la détruise pas.

BD : - On voit bien qu'on est bien au-delà du choix d'une méthode de lecture...

JL : - Ce qui compte, voyez-vous, c'est la sensibilité à ce qui se déroule chez chacun (le mot inconscient me gêne ici), de sa perception des choses. Écouter l'autre, c'est écouter comment l'autre perçoit sa propre vie. Il y a un va-et-vient constant qui nous oblige à sortir de notre perception qui est dictée par notre désir d'emprise, de convaincre, de gagner, de pouvoir, et d'aller vers le système de pouvoir de l'autre. Quand on s'aperçoit que chacun dispose d'un système de pouvoir, essayons de mettre des bémols, soyons constructifs.

Dans cette histoire École-Famille, il y a tout le temps le souci d'être constructif mais, parfois, il faut mettre les pieds dans le plat.

---

***Pour citer ce texte :***

La relation École-Famille passera par l'écoute tripolaire ou elle ne sera pas...  
Interview de Jacques Lévine par Geneviève Chambard et Bernard Delattre, 31 janvier 2006.

---

**Note d'information sur les droits d'auteur**

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.