

# LA SOUFFRANCE CONSTRUCTIVE, UN VA-ET-VIENT ENTRE LE DÉSIR DE RÉSILIENCE ET SA DÉFENSE

Viviane Matar-Touma

---

Professeure, Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban

## Résumé

L'équilibre entre l'enseignant et l'enseigné crée un climat favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Lorsque l'un ou l'autre n'arrive pas à gérer ses émotions en milieu scolaire et mêle tous les plans, il risque de se noyer emportant autrui dans le même courant. L'absence d'écoute, la difficulté à écouter l'autre, le désarroi et l'instabilité affective sont à même de détruire le moral et la motivation de la personne qui en est affectée. On parle dès lors de souffrance psychique, souvent mal gérée puisqu'incomprise. Il s'ensuit des comportements inadaptés à l'égard de l'autre. À la suite d'une formation adressée à des enseignants du préscolaire et primaire intitulée *L'Approche pédagogique fondée sur les compétences*, nous pouvons dire que la souffrance remet en question la personne de l'enseignant et l'incite à se chercher. Bien que pénible et dure à supporter, elle peut être constructive dans la mesure où elle favorise la lutte et l'instinct de survie. On parle dès lors de résilience. Nous exposerons deux situations : la souffrance d'un enseignant qui se sent différent des autres, critiqué et marginalisé et la souffrance d'un enseignant qui n'a pas pu se détacher de son passé et qui le vit toujours dans le présent.

## Introduction

Dans l'acte d'enseigner il y a « l'être » et le « savoir-être », le « faire » et le « savoir-faire », le « soi » (l'individuel, le cognitif, l'affectif) et « l'interaction » (le relationnel). Enseigner n'est pas uniquement informer, expliquer, orienter et communiquer le savoir, c'est aussi cadrer, encourager, stimuler, contenir, sécuriser et intéresser. En somme, dans l'acte d'enseigner, il n'y a pas que le cognitif, il y a également l'affectif et le relationnel. Je me permets de commencer ma communication avec cet extrait du livre de Meirieu qui illustre l'idée de base sur laquelle je souhaiterais approfondir mes propos :

La conscience dans son expression première ignore le temps et l'espace. Elle veut obtenir satisfaction tout de suite. Sans attendre. Sans se soumettre à l'objectivité des faits, aux exigences concrètes des choses, aux nécessités imposées par la vie matérielle. Elle veut tout, mélange tout, absorbe tout. Vorace, elle ne fait aucune distinction entre le possible et l'impossible. Toute puissante elle ne connaît que son propre caprice (2004, p. 71-72).

Meirieu donne l'exemple de l'enfant qui cherchait à découvrir le monde autour de lui, à sa façon. Celui-ci était en compagnie de son père et s'amusait à ajuster ses pas sur la taille des dalles d'un

trottoir. Concentré sur son activité, amusé par le jeu qu'il s'était créé, il n'a pas vu le passant en face de lui et l'a heurté. L'homme en question était mécontent et semblait blâmer le père de ne pas bien surveiller son fils. Mais l'enfant jouait. À quelque part, le parent avait raison de laisser faire son fils puisque son jeu lui permettait d'acquérir le sens du rythme et de l'équilibre. De son côté, le passant voyait les choses différemment. Pour lui, il s'agissait d'un enfant capricieux et d'un papa négligent. Mais si ce passant n'avait pas été un inconnu pour le père, mais un collègue ou un supérieur au travail, le père aurait-il eu la même réaction ?

Ainsi, dans ce monde, l'adulte ne se situe pas toujours à l'échelle de l'enfant. Il a sa propre conscience et ses propres convictions qu'il essaie d'imposer, la plupart du temps, à cet autre qui ne répond pas à ses normes.

Un rôle, en général, correspond à des attentes et à des responsabilités. Il correspond également à des attitudes, à une action. Le rôle d'une mère, par exemple, est de favoriser pour son enfant une ambiance sereine et équilibrée, de subvenir aussi bien à ses besoins fondamentaux qu'aux besoins d'amour et de sécurité. Son rôle implique une éducation adaptée à la condition et au rythme de son tout petit.

Le rôle de l'enseignant est loin d'être maternant ou même autocrate. Il est d'accompagner chacun, en fonction de son rythme, pour qu'il donne le meilleur de lui-même. Non seulement lui enseigner, mais faire aimer la matière à l'enfant, l'éduquer et l'inscrire « *dans un collectif sans lui demander d'abdiquer son individualité. C'est faire entendre l'importance des règles qui valent pour tous sans interdire à chacun de se faire entendre et de trouver sa voie...* » (Meirieu, 2004, p. 323). Si les enfants s'ennuient en classe, ce n'est pas parce qu'ils n'ont rien à faire ou parce qu'ils sont obligés de travailler, mais parce qu'on ne les fait pas vraiment travailler (Freinet, cité par Meirieu, 2003, p. 6). Pour les stimuler, il faudrait leur donner des tâches qui ont du sens, sachant que l'enfant est un être doté d'une volonté et non pas une cire molle (Montessori, citée par Meirieu, 2003). En d'autres termes, le travail de l'éducateur consiste à fournir à ses élèves des moyens d'exprimer cette volonté ou d'organiser l'environnement pour qu'il soit stimulant.

Les adultes, en général, et les enseignants, en particulier, sont-ils conscients de la nécessité de cette démarche ? Ont-ils la patience, le courage ou la force de l'entreprendre ? Ont-ils le bagage et les compétences requises ? Par ailleurs, sont-ils conscients des droits de l'enfant ? Sont-ils satisfaits de leur statut et de leur condition d'enseignant ? Sont-ils dépassés par les événements ? Sont-ils en souffrance ?

Tout être humain peut souffrir, quel que soit son statut ou son rôle. L'enseignant, comme l'enfant, a ses soucis et ses préoccupations. Il est vrai que, de par son statut, l'enseignant semble être vacciné et à l'abri des difficultés, mais souvent cette carapace est fragile et cache une certaine vulnérabilité. La souffrance de l'élève peut favoriser la souffrance de l'enseignant et le contraire est aussi vrai ; il y a la souffrance d'être différent, de se sentir inférieur ou même incapable, la souffrance de se trouver en situation d'échec et de ne pouvoir y remédier, la souffrance de ne pas être suffisamment courageux ou suffisamment brave, la souffrance d'être suiveur ou conformiste, etc. Autant de raisons de souffrir. Et souvent les moyens sont limités pour « lutter contre » ou pour être résilient. L'enseignant, comme l'élève, appréhende la difficulté (l'anticipe), essaie de la contourner (recul, fuite, inhibition, refus), à défaut de courage et de motivation. Il s'en défend inconsciemment (mécanismes de défense).

Pour mieux illustrer nos propos, nous aurons recours aux ateliers psychopédagogiques<sup>1</sup> auxquels ont participé les enseignants du préscolaire et du petit primaire des 36 écoles d'une même congrégation,

au Liban. Ces ateliers faisaient partie d'une formation de formateurs qui avait pour objectif principal d'amener l'enseignant à approfondir sa connaissance de soi et prendre conscience de ses difficultés, dans le but de mieux gérer son stress. Les objectifs spécifiques au départ étaient : assimiler les critères de base de l'enseignement ; se retrouver dans l'acte d'enseigner ; découvrir ses penchants et ses compétences ; concilier le savoir, le savoir-être et le savoir-faire ; découvrir ses capacités d'adaptation ; reconnaître ses limites et ses lacunes pour y remédier ; apprendre la lecture d'une situation pour bien saisir le problème ; penser ses réactions avant d'agir ; penser sa « propre souffrance » ; être tolérant, patient et non impulsif ; savoir investir à long terme ; savoir gérer les situations difficiles en classe ; autrement dit, être résilient.

Tout au long de cette formation, les enseignants ont fait face, à partir de jeux de rôle et d'un travail de groupe, aux problèmes qu'ils rencontrent en milieu scolaire. Ils ont tenté de les revivre pour mieux les comprendre et mieux les gérer. Les groupes d'enseignants étaient répartis par cycle. Les rencontres se faisaient une fois par mois, par groupe, durant toute une journée et sur toute l'année (11 mois). L'approche était théorico-pratique et les thèmes portaient aussi bien sur le contexte personnel que relationnel et social.

Plusieurs facteurs ont été relevés des différentes interactions, mais nous n'avons retenu, dans cette présente communication, que les aspects qui s'inscrivent dans le cadre de ce colloque. Nous avons regroupé les facteurs retenus en deux catégories : l'intrapersonnel et l'interrelationnel. Autrement dit, la relation avec soi et la relation avec l'autre. Cependant, la psychologie individuelle ne fait pas abstraction du relationnel entre pairs (Freud, 1999). Partant de l'intrapsychique, beaucoup de concepts éclairent les processus inconscients qui sous-tendent la relation. Citons, entre autres, l'identification, le transfert et la relation d'objet. Rappelons que l'identification, processus fondamental sur lequel se constitue la personnalité, est l'une des formes les plus primitives du lien affectif. Durant son développement, l'enfant connaît une suite d'identifications (au parent, à l'enseignant, à un proche, à une vedette, à un idéal, etc.) qui vont influencer les relations interpersonnelles tout au long de sa vie. Le transfert est un transport d'émotions et un « processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation » (Laplanche et Pontalis, 1984, p. 492), comme celle qui a lieu dans le cadre scolaire. La relation d'objet, c'est le mode de relation du sujet avec son monde extérieur ; elle est d'une part structurée par le fantasme et d'autre part marquée par les mécanismes de défenses qui se déclenchent pour sauvegarder l'intégrité du MOI.

Dans la relation enseignant-enseigné, ces processus sont en jeu : l'élève projette, sur la personne de l'enseignant, des fantasmes ou déplace un vécu désagréable ou s'identifie à lui. Du côté de l'enseignant, ces processus peuvent également se déclencher lorsqu'un déséquilibre relationnel s'installe.

L'enseignant et l'enseigné sont dans une relation qui nécessite observation, attention, compréhension et échange. Il ne s'agit ni d'une relation amicale ni d'une relation d'amour. Chacun vit cette relation à partir de sa condition personnelle et de son propre vécu et chacun est affecté par la nature de cette relation.

### **L'intrapersonnel**

Le retour vers soi, dans le sens de l'introspection, est une démarche à ne pas négliger par l'enseignant, si celui-ci désire maintenir un équilibre affectif et relationnel avec son entourage. Il lui est important de connaître ses propres atouts, capacités et limites pour pouvoir maîtriser les situations qui l'impliquent et aider l'autre à trouver son équilibre. Dans les relations humaines, deux

facteurs s'avèrent importants à citer (Laing, 1971) : la « confirmation » dans le sens de réalisation de ses propres attentes à travers le regard de l'autre et la « complémentarité » dans le sens de rapports qui s'équilibrent et trouvent satisfaction.

En milieu scolaire, l'enseignant est la personne qui participe à la construction de l'identité de l'élève, en ayant recours à certaines stratégies qui vont aider ce dernier à affirmer son identité : encourager l'expression (créativité), favoriser l'échange, la communication et le travail en groupe (projets thématiques) ainsi que développer le sentiment d'appartenance. Ainsi, il lui est difficile d'encadrer un élève et renforcer sa confiance en lui s'il est désorienté lui-même. L'équilibre psychique est une nécessité pour l'un comme pour l'autre. Rares sont les personnes qui reconnaissent leurs faiblesses et leurs limites et nombreuses sont celles qui dépassent leurs limites et font du tort aux autres. Dans ce cas, défier l'impossible n'est pas une marque de force, mais un signe de faiblesse et de souffrance profonde.

Prenons à titre d'exemple le cas d'une enseignante du primaire toujours sous l'emprise de son passé. Mme F. enseigne, depuis 14 ans, la classe de 9<sup>e</sup>. Elle est sévère et très exigeante surtout avec les élèves venant de familles aisées. Les plaintes et accusations, au sujet de ses actes inappropriés, se sont multipliées ces dernières années, mais Mme F. continue à sévir. Le comité des parents a obligé la direction à prendre les mesures adéquates à son égard.

Pour mieux comprendre la situation il est primordial de connaître le profil de Mme F : c'est une femme célibataire qui ne s'est jamais mariée ni n'a eu d'enfants. Elle n'a pas beaucoup de moyens et son revenu est limité. Quand elle était elle-même élève, ses parents ne pouvaient pas subvenir à tous ses besoins. Faute de moyens, elle ne pouvait participer à toutes les activités et sorties organisées par l'école. N'empêche que c'était un très bon élément : première de promotion, F. n'avait qu'une seule amie et souffrait de solitude.

De toute évidence, Mme F. ressent toujours une amertume, une injustice, voire une insatisfaction, quant à sa condition de personne solitaire et démunie. N'ayant pas trouvé la paix quant à sa situation antérieure, son équilibre psychique est en danger. Aujourd'hui, son malaise n'est plus contrôlable, elle se défoule contre les personnes « privilégiées » qui ont « ce qu'elle n'a pas eu ». Une prise de conscience et un désir de résilience ne peuvent qu'être bénéfiques pour Mme F. et son entourage. Encore faut-il qu'elle soit prête à le réaliser.

Les élèves ont toujours été les premiers à saisir et à montrer du doigt les points faibles des enseignants. Ils sont de très bons observateurs, si jeunes soient-ils.

Les jeux de rôle, proposés aux enseignants dans le cadre des ateliers pratiques de la formation, mettent ces derniers en situation : les uns seront « acteurs » et les autres « observateurs ». Chacun, de par sa position et son rôle, fera une lecture différente de la situation en jeu, qu'elle soit stressante ou non.

L'analyse du jeu nous fournit des données intéressantes sur le vécu des participants et leurs réactions face à une situation perçue comme difficile ou gênante. Prenons à titre d'exemple une situation classique : *dans une classe deux enfants perturbateurs entraînent les autres dans leur jeu. Nous sommes en PS3 et l'éducatrice est à bout de nerfs. Comment va-t-elle gérer cette situation ?*

Comme dans tout jeu de rôle, il y a des acteurs et des observateurs. Dans un premier temps, les acteurs jouent la scène dans l'espace consacré à cet effet, les autres observent. Dans un deuxième temps, les observateurs se mettent en groupes pour discuter de la situation jouée et nous en faire part.

Les propos des enseignants observateurs se résument comme suit : *L'éducatrice avait décroché dès le départ : tonalité élevée de la voix, chantage, absence d'écoute, absence de communication, utilisation d'une langue seconde en s'adressant aux enfants et non pas de la langue maternelle du pays. Par ailleurs, elle fixait l'enfant agité, tentait de le ramener à sa place avec des gestes brusques qui manquaient de tact.*

Les observateurs ont surtout signalé l'épuisement physique de l'éducatrice : *elle se débattait de toutes ses forces pour rétablir l'ordre, mais ceci ne faisait qu'augmenter la tension et inciter les enfants à doubler leur effort.* On aurait dit que les élèves avaient réussi à détourner l'attention de l'éducatrice de l'essentiel (animer la classe) et à l'entraîner dans leur jeu.

Dans ce cas, nous pouvons parler d'une double souffrance, celle de l'éducatrice qui perd le contrôle de la situation et celle des élèves qui expriment un mal être : le manque de cadre sécurisant.

L'éducatrice s'exprime à son tour dans l'après coup du jeu : *Au départ, je ne voulais pas jouer ce rôle, mais les autres étaient plus rapides dans leur choix ; il ne me restait plus qu'à assumer ce rôle. J'avoue que je ne me sentais pas à l'aise. Deuxièmement, le jeu m'a rappelé une situation qui m'a affectée profondément dans le temps : il s'agissait d'un enfant en EB3 qui se croyait tout permis parce que son père apportait à l'établissement scolaire un support financier. Mes collègues jouaient le jeu, ce qui n'était pas mon cas. L'enfant ne me supportait pas parce que je lui mettais des limites et n'arrêtait pas de faire le clown en classe pour me narguer. Un jour, il s'est fait une blessure faisant croire que c'était moi qui l'avait agressé. Evidemment, la direction ne voulait pas être en mauvais terme avec le père de cet enfant et j'en ai subi les conséquences. Aujourd'hui, je me suis mal sentie dans ce jeu et j'ai réagi sans penser. Dans l'après coup je réalise qu'il y aurait peut-être un lien avec des situations mal vécues dans mon passé.*

Il est vrai que lorsqu'une personne prend du recul face à une situation déstabilisante, elle est capable d'en faire une lecture objective et de se fixer un plan d'action. Mais il n'y a pas que le relationnel à prendre en compte. D'autres facteurs entrent en jeu et risquent de perturber l'équilibre relationnel de l'enseignant : sa personnalité, sa réalité psychique, son humeur, son passé, etc. Le témoignage de l'enseignante au sujet de la situation-jeu exprime le va-et-vient entre le désir de résilience (passer outre les expériences antérieures) et la défense (éviter le rôle de l'enseignant, action impulsive incontrôlée).

L'équilibre relationnel passe par l'équilibre psychique : toute personne est invitée à faire un travail sur soi, à se remettre en question, à régler les problèmes suspendus dans le but de prévenir.

### L'interrelationnel

« Pour se comprendre lui-même, l'homme a besoin d'être compris par un autre. Pour être compris par un autre, il lui faut comprendre cet autre » (Watzlawick, 1984, p. 13). La conscience de soi passe par le regard d'autrui. Toute relation interpersonnelle se structure à partir de la position respective des uns et des autres dans un milieu déterminé ou un groupe spécifique : une façon de se positionner, autrement dit de s'assigner des rôles (Marc et Picard, 2000). Elle constitue le contexte dans lequel la personnalité peut se développer.

Il n'est pas dit que tout enseignant a l'art d'enseigner. Il peut avoir les compétences et le savoir sans toutefois avoir l'aisance dans la communication de l'information. Le métier d'enseignant requiert, en plus du savoir, un savoir-faire, une dynamique relationnelle, une capacité à l'écoute et une patience.

Dans un groupe classe, l'enseignant, d'une part, et l'élève, d'autre part, occupent une place, ont un statut et un rôle, dans cet espace et ce lieu (cadre), et, en conséquence, assument des responsabilités. Toutefois, l'expérience a montré qu'en début de chaque année scolaire, il serait impératif de rappeler à tout un chacun ses responsabilités, ses droits et ses devoirs, qu'il soit adulte ou enfant, dans le but

d'éviter les malentendus et les attitudes irrespectueuses. Les trois points qui pourraient être à la base d'une relation équilibrée sont : la tolérance, la distance et le facteur temps.

### *La tolérance*

« Il faut de tout pour faire un monde », dicton célèbre qui renvoie à l'importance de la diversité aux sources de l'équilibre. Si tout le monde se ressemblait, il n'y aurait plus de plaisir, de motivation ni d'entrain. La différence a un côté négatif, certes, mais pas dramatique. En matière d'éducation, on parle de différence entre les élèves sur le plan de la cognition (attention, concentration, perception, mémoire) et du rythme (vitesse d'exécution). Le caractère et la personnalité des élèves ne sont pas à exclure. Ainsi, lorsqu'un enseignant ne tolère pas un élève, c'est qu'il n'accepte pas sa différence. Si tout le monde était né instruit, si tout le monde avait l'art du savoir-faire et du savoir-vivre, l'école ne serait pas une nécessité.

Quand on parle de rythme, on ne fait pas nécessairement référence au retard mental puisqu'il met en cause les capacités intellectuelles. Le rythme, lui, est en rapport avec le caractère, la personnalité, la vitesse d'exécution et non pas avec les acquis. Ainsi, lorsqu'un enseignant dit : *Ils sont 4 ou 5 à être lents, ils me ralentissent, ils me démotivent, ils m'énervent...*, il fait preuve d'impatience, d'égoïsme, de manque de tact, d'effort et surtout d'intolérance. Ce n'est pas en marginalisant un élève ou en l'humiliant qu'on fera de lui un bon apprenant. Souvent les difficultés relationnelles enseignant-enseigné concernent ce point.

À la base de la tolérance, il y a l'éducation et la formation. Nul ne peut prétendre être éducateur, avec tout le sens que porte ce mot, s'il n'a pas appris à respecter l'autre dans ce qu'il est : sa différence. L'authenticité n'est pas donnée ; on devient authentique.

Pour mieux illustrer nos propos, nous allons examiner de près « l'étude du problème », telle que travaillée en atelier par les enseignants. Les problèmes exposés portaient sur l'attitude et le comportement de l'enfant : distraction, manque de concentration, violence, manque de respect, caprice, inadaptation et bien d'autres. Cependant, d'autres groupes d'enseignants ont plutôt relevé des problèmes du quotidien social, des sujets de préoccupation personnelle : mariage précipité contre la volonté des parents, mariage entre des religions différentes, mésentente au sein du couple, adultère, etc.

Avant tout, il est important de définir ce qu'on entend par problème : une difficulté, un obstacle, une inadaptation, une pathologie ? Un problème prend un sens bien déterminé relativement à la situation en question, à sa nature et aux personnes qu'il implique. Cependant, à quel moment peut-on parler d'un problème ?

Demander à un enseignant d'étudier une situation quelconque, avant de la confronter, semble être un travail décourageant et de longue haleine. Décourageant, parce que le dénouement n'est pas immédiat. Le traitement d'un problème passe par plusieurs étapes avant d'aboutir à une solution. C'est un cheminement pendant lequel il s'agit de tâtonner pour trouver l'issue la plus adéquate. Cela demande un engagement des deux côtés : enseignant et enseigné, ou enseignant et supérieur, ou enseignant et parent ; tout dépend de la nature de la situation, des personnes concernées et de leur référence culturelle. Par exemple, le mariage entre deux personnes de religions ou de confessions différentes n'est pas défini comme un problème dans les pays laïques alors qu'il l'est dans les pays où la religion occupe une place importante. Au Liban, par exemple, pays multiconfessionnel et carrefour de cultures, il se peut qu'un milieu ne soit pas d'accord avec un autre et que ce qui est accepté par les uns soit banni par les autres.

Étudier un problème, c'est le situer dans le temps et l'espace : qui est concerné ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Par rapport à quoi ? Quand cela a-t-il commencé ? Où se situe le problème ? Autant de questions nécessaires pour bien définir la situation qui se présente. Notons qu'il est important de différencier le temps d'apparition du problème de celui de la prise de conscience de celui-ci. Souvent, on s'y prend un peu tard (prise de conscience) et la situation devient plus difficile à gérer. Au terme de cette étape, le cadre de l'information est préfixé. À partir de là, l'enseignant devrait pouvoir stabiliser les informations recueillies pour les organiser par la suite. Toutefois, il est primordial d'avoir toute l'information nécessaire à la compréhension et à la résolution du problème ; une information complète, correcte, valide, en rapport étroit avec la situation et qui permettra de trouver les mesures ou les solutions adéquates. Ces ateliers pratiques ont donné la possibilité aux enseignants de lire une situation et de la comprendre avant de la signaler. Cependant, la plupart des enseignants ont éprouvé au départ une difficulté à respecter la démarche proposée dans l'étude du problème, par manque d'habitude : *Quand un "problème" se pose, on le signale aux personnes responsables, les fiches de signalement sont faites pour ça.* Un tel raisonnement, surtout lorsqu'il a lieu en début d'année scolaire, dénote de l'impatience de l'enseignant ou une fuite de responsabilité. Les attitudes et comportements des enfants sont souvent vus dans leur aspect superficiel. L'essentiel reste masqué.

En fait, tout a une cause : un enfant très actif, qui ne peut tenir en place, comme celui qui est isolé ou inhibé, a des raisons qui le poussent à adopter, inconsciemment, de telles attitudes ou d'avoir de tels comportements. Chez l'un comme chez l'autre, il y a une forme de souffrance qui risque de persister longtemps, à défaut d'un traitement des causes.

Lorsqu'une situation est vécue comme difficile à gérer, elle met sur le même plancher celui qui en est l'acteur et celui qui en est le spectateur. Bien que le vécu soit différent, étant donné que les rôles ne sont pas les mêmes, le malaise est ressenti par les deux partis. Dans le cadre des ateliers pour l'étude d'un problème, un groupe d'enseignant du cycle primaire expose le cas suivant :

Jad est un garçon en EB3, âgé de 8 ans. Il se présente comme un enfant distrait, qui ne réagit pas à ce qui l'entoure. Il ne participe en classe que s'il est stimulé. Par ailleurs, Jad n'inscrit pas ses devoirs, il laisse ses livres en classe, ses résultats sont inférieurs à la moyenne et il est souvent en situation d'échec. Ce garçon, par moment violent, n'a pas d'amis et passe son temps à regarder des émissions télévisées. Profil de la famille : il a un frère plus jeune, son père est au chômage et sa mère est souvent en voyage d'affaires. Lorsque celle-ci est présente, l'enfant a un rendement satisfaisant et un comportement équilibré.

Les enseignants ont essayé, par tous les moyens, de remettre Jad sur les rails, en vain. Aujourd'hui, ils expriment leur déception. Une déception qui les remet probablement en question et qui les fait souffrir. Cette souffrance relève de la frustration et de la prise de conscience des limites imposées par leur statut et rôle. Le comportement du garçon est certes décourageant quand l'enseignant ignore le pourquoi de l'action : *je suis incapable d'intéresser ou de stimuler ce garçon ; je ne fais pas assez d'effort, je n'ai plus de technique ; je suis à bout d'idées ; il m'énerve, je ne le supporte plus ; il me défie, il me manipule ; etc.*

Cependant, la situation évoquée renvoie exclusivement à une problématique familiale. Son traitement ne relève pas des compétences des enseignants. Il est évident que cette problématique nécessite une prise en charge de la part du psychologue, mais il est important, également, que l'enseignant sache que cet enfant n'est pas capricieux ou paresseux, mais qu'il souffre d'une carence affective. Le rôle de l'enseignant ne consiste pas à remédier à la situation du garçon, mais à alléger sa souffrance, en lui offrant ce qui lui manque, un cadre sécurisant, à l'échelle scolaire et non familiale.

Pour cela, l'enseignant doit être informé au sujet de l'enfant : profil de la famille (fratrie, professions des parents, niveau d'instruction...), statut matrimonial des parents (séparés, divorcés, parent veuf etc.), ambiance relationnelle, etc.

L'information ciblée aide les uns et les autres à mieux situer le problème et par le fait même à éviter les préjugés et les interprétations subjectives. Une telle initiative est proposée par le psychologue de l'établissement scolaire qui se chargera de fournir, aux enseignants concernés, les informations nécessaires, tout en protégeant et en sauvegardant l'intimité de la famille.

Dans le cas de Jad, l'information n'a pas été complète et les enseignants n'ont pas eu l'occasion de discuter le cas à haute voix. Ainsi, livrés à eux-mêmes, sans données précises, chaque enseignant a essayé de tâter le terrain de son côté dans l'espoir de ramener Jad sur la bonne voix. Certains ont gaffé en poussant les choses à l'extrême : indulgence ou intransigeance. L'enfant a certainement réveillé des expériences passées chez les uns et les autres, d'où la diversité des réactions (doute, stress, hésitation, refus, etc.). Aucun enseignant n'a pu comprendre que l'enfant avait tout simplement besoin de disponibilité et de cadre.

Il y a certes des limites à la résolution d'un problème quand il ne relève pas des compétences d'un spécialiste, mais rien n'empêche son étude. Comprendre un problème, c'est prêter une oreille à la souffrance de l'autre. Quelle que soit l'ampleur de la situation vécue par l'élève, la disponibilité de l'enseignant soulage sa souffrance et lui donne de l'espoir et de l'élan, sans nécessairement apporter des changements immédiats à son vrai problème. Quand l'enseignant cherche à comprendre une situation, il devient « tolérant » et, par conséquent, soulage sa propre souffrance (frustration) et celle de l'élève. La souffrance devient constructive quand on ne s'y noie pas (résilience) et qu'on la canalise dans le bon sens.

L'enseignant est en même temps éducateur, mais rares sont les personnes qui agissent en fonction.

En réalité, les questions proprement éducatives ne sont traitées nulle part. Nulle part, on n'évoque l'importance et les conditions de la séparation entre le petit enfant et ses parents. (...) Nulle part on ne se demande comment développer le sens des responsabilités individuelles et collectives chez nos enfants. Nulle part on ne se préoccupe sérieusement du bon usage de la télévision (Meirieu, 2004, p. 327).

### *Relation et distance*

La distance entre deux personnes, dans le cadre relationnel, dépend de la nature de cette proximité : une relation intime, familiale, académique, sociale ou professionnelle. Dans le cadre scolaire, la relation enseignant-enseigné n'a rien d'intime ni de familial. L'ambiance sereine et sécurisante, qui favorise l'observation, l'écoute et l'échange, est elle-même une sorte de proximité que l'enseignant crée entre lui et son élève, dans un cadre de confiance mutuelle. Ainsi, la distance est avant tout psychologique.

Il semble évident qu'un enseignant ait une maturité personnelle et professionnelle pour favoriser l'épanouissement de l'enfant : tenir compte de ses exigences, de ses attentes et de ses désirs (subjectifs), sans toutefois sacrifier ses propres priorités, attentes, désirs et ambitions. L'enfant, de son côté, apprendra à respecter l'adulte et à s'adapter aux normes.

Dans toute relation, il y a un épanouissement dans les deux sens : chacun renvoie l'autre à ses faiblesses ou à ses points forts, à ses caprices ou encore à ses désirs. Il remet en question son

existence et réactive sa motivation. Il lui donne « envie » comme il « freine » son élan. Ces liens successifs favorisent une structuration progressive et un épanouissement de la personnalité de chacun, à condition que la distance requise soit respectée. Lorsque les plans se mélangent et que l'enseignante-mère maternelle ses élèves d'une part et joue au « maître » avec ses propres enfants d'autre part, les repères des uns et des autres sont abolis. Pour bien garder ses distances, il est impératif d'être à l'écoute de soi, de ses propres besoins, de sa propre souffrance, avant d'écouter celles des autres. Avant tout, qu'est-ce « qu'écouter » ?

L'écoute est un processus volontaire qui demande l'effort de décoder le langage de l'autre, qu'il soit verbal ou non verbal, direct ou sous-jacent (Abric, 1996). Elle nécessite une disponibilité, une tolérance du silence et un intérêt pour l'autre. On ne peut bien écouter que lorsqu'on fixe la source du regard, quand on suit les mouvements, quand on interprète les gestes, en somme, quand on est bon observateur. L'écoute ne se limite pas à ce qui est vu et entendu, elle porte également sur le ressenti : les émotions. Cependant, lorsque nous n'écoutons que ce que nous voulons entendre, autrement dit, lorsque le subjectif l'emporte sur l'objectif, les malentendus apparaissent ou encore les conflits.

En milieu scolaire, souvent les uns et les autres ne s'écoutent pas. À défaut d'écoute de soi et des autres, un enseignant peut connaître des situations difficiles avec un élève, un parent, un collègue ou encore un supérieur. Le ressenti et l'expression émotionnelle varient en fonction des personnes, des situations, des conditions et de l'humeur du moment.

Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple de Nadine, 6 ans, calme et respectueuse. C'est une fille qui lève son doigt et qui attend d'être sollicitée par l'enseignante pour répondre à la question posée. Nadine ne s'agite pas comme le font certains de ses camarades et ne se précipite pas pour parler. Mais, Nadine n'a jamais été sollicitée, et elle a fini par désespérer. Que s'est-il passé ? Fallait-il qu'elle se fasse remarquer ? Manque-t-elle de courage ? A-t-elle un atout négatif aux yeux de l'enseignante ? Ou est-ce plutôt cette dernière qui a failli à son devoir, interroger les enfants à tour de rôle ? Dans les yeux de Nadine, il y avait, au départ, la joie de partager avec ses camarades son savoir, mais l'enseignante n'a pas saisi ce message non verbal. Au fil des mois, Nadine n'était plus motivée comme auparavant et pleurait chaque matin avant d'aller à l'école. Elle ne suivait plus en classe et dérangeait ses camarades. Depuis, l'enseignante lui faisait sans cesse la remarque. On dirait que Nadine a réussi à attirer l'attention de sa maîtresse, mais à quel prix ?

Dans sa conférence sur les rapports entre la psychanalyse et la pédagogie, Anna Freud assimile l'élève à ce « matériau » souvent propice à donner une issue affective aux difficultés latentes de l'enseignant (Freud, 1969). Autrement dit, l'élève peut porter en lui des symptômes de souffrance qui rappellent à l'éducateur sa propre enfance, lui permettant ainsi de s'identifier à lui. Ainsi, à défaut d'un travail sur soi, de la part de l'enseignant, comme c'est le cas dans la situation précitée, l'élève risque d'être le bouc émissaire. Dans d'autres situations, l'enseignant peut tomber dans son propre piège et devenir lui-même la victime lorsqu'il réalise que la personne qu'il a secourue a pu se tirer d'affaire alors que lui, il n'a jamais pu dépasser son problème. Quel que soit le cas, une souffrance ne sera constructive que lorsque la personne fera une lecture différente de la situation, trouvant ainsi les moyens adéquats pour s'en tirer. La seule issue pour éviter de souffrir et de faire souffrir, est d'apprendre à connaître ses propres conflits et à les dominer avant d'entreprendre sa tâche de pédagogue.

Prenons un autre exemple, celui de l'enseignant qui se sent différent de ses collègues et par conséquent marginalisé : Mlle Y. est enseignante de français, nouvellement recrutée dans l'établissement N., dans le complémentaire. Comme toute personne qui cherche à découvrir le

milieu où elle est et les personnes avec qui elle va collaborer, Mlle Y. a essayé de se rapprocher du groupe d'enseignants de français en salle des professeurs.

Jour après jour, elle découvre une série de comportements à son égard, qui laissent entrevoir des intentions malsaines :

- Chaque fois qu'elle se rapproche du groupe d'enseignants de français, la conversation en cours s'arrête et les personnes se dispersent ;
- La coordinatrice du français n'arrête pas de critiquer son travail et d'exiger d'elle des tâches supplémentaires ;
- Ses collègues ne la secondent pas quand elle en éprouve le besoin, lui trouvant toujours des excuses ;
- Des plaintes continuelles quant à sa méthode d'enseignement ;
- Elle n'est jamais informée des activités et sorties du groupe, en dehors du contexte scolaire.

Mlle Y se sent livrée à elle-même désespérée, stressée, démotivée. Des symptômes physiques apparaissent : courbatures, migraines, insomnies et crampes. Trois mois plus tard, la situation n'a pas changé. D'autres collègues ont remarqué qu'elle ne se sentait pas bien et se sont rapprochés d'elle. Le support moral des collègues lui a redonné la force et l'a poussée à se redresser et à lutter pour se faire une place. Mlle Y. a ainsi pris son courage en main et a décidé de faire part à la responsable du cycle de ses préoccupations. Celle-ci a réalisé qu'elle avait omis de préparer le groupe à la venue de Mlle Y., ce qui peut expliquer certains de ses comportements. Il est également fort probable que les unes et les autres se soient senties menacées par l'intrus.

Parfois, il faut peu de choses pour rétablir une situation : un malentendu ou un manque d'information peut avoir des répercussions négatives tout comme les préjugés et l'absence de communication.

### *Relation et temps*

La perception qu'une personne a du temps dépend de facteurs internes, plus psychologiques, et qui lui sont propres ainsi que de la façon dont elle le vit : certains ne supportent pas le temps vide (la solitude), d'autres le temps plein (les gens en nombre) et d'autres encore le temps instable (l'occasionnel, l'incertain).

Le temps psychologique joue un rôle très important dans la structuration des relations interpersonnelles (Edmond et Picard, 2000), en termes de gain ou de perte de temps. Autrement dit, selon l'impression qu'on a de perdre son temps avec quelqu'un ou de l'enrichir. En milieu scolaire, l'enseignant le formule dans ses remarques faites à l'enfant : *cela ne sert à rien de t'expliquer encore une fois, je perds mon temps avec toi* ou encore *tu fais perdre le temps aux autres*. Ainsi, la notion de temps devient cette arme précieuse qui sert d'alibi pour renforcer une relation ou la désamorcer. La question qui se pose revient à savoir pourquoi on ne trouve pas le temps ou ne dispose pas de son temps à sa guise. Est-ce une question de gestion, d'organisation ou de paresse, de désintérêt ou encore d'ignorance ? Pourquoi cette course contre le temps ?

Cet aspect a été relevé par les enseignants et s'est avéré être une source de stress et par conséquent de culpabilité. Contraints de finir un programme bien défini pendant un temps bien défini, les enseignants ne trouvent plus le temps de gérer les situations au quotidien. Leur rôle se trouve limité à cette machine programmée à enseigner à tout prix. Les différentes expressions à ce sujet vont du plus consciencieux au plus rigide : *à défaut de temps en classe, je consacre de temps en temps un moment à mes*

*élèves pendant les heures de récréations ; je ne peux me permettre de donner beaucoup de temps à la discussion, je serai en retard dans mon programme ; si je ne respecte pas le calendrier des leçons, je cours un risque... ; je ne suis pas là pour éduquer, mais pour enseigner, les élèves devraient suivre le cours s'ils sont du niveau.*

Dans ce cas, l'enseignant se trouve face à une situation difficile : la contrainte du temps ou celle du programme. Certains culpabilisent (remords), d'autres s'emportent (violence) et d'autres continuent à faire comme si de rien n'était (dénier). À défaut de solutions, l'élève restera la victime première. À la souffrance de celui-ci viendra s'ajouter celle du maître, camouflée par ses défenses. La prise de conscience de la situation ne suffit pas à elle seule. Il faut agir.

En référence à la hiérarchie de l'établissement scolaire, l'enseignant occupe en classe, en même temps, une position de médiateur du savoir et du savoir-faire. Il est censé introduire, d'une manière symbolique, une forme d'équilibre dans une relation qui se présente comme déséquilibrée. En d'autres termes, l'enseignant est tenu de s'adapter à la condition de l'enfant, de l'amener à voir ses erreurs et de l'aider à les corriger. Tout déséquilibre relationnel ou comportement non adapté, dans la relation enseignant-enseigné, risque d'affecter le rendement et le comportement de l'un et de l'autre. On parle dès lors de vulnérabilité, de susceptibilité et par conséquent d'absence de référence.

Tout le monde ne se laisse pas emporter par le courant. Certains se maîtrisent. Le contrôle des émotions peut être assimilé à une résistance, à une attitude de source, à la fois culturelle et psychologique, qui reflète des mécanismes psychologiques comme la crainte de se dévoiler, la peur d'être envahi par ses émotions, ou l'atteinte à l'amour propre. Les manifestations sont, dès lors, la répression ou l'inhibition (voix désaffectée, rigidité corporelle, visage peu expressif), l'évitement et la fuite (se détourner des situations), la dérivation (mouvements moteurs : remuer les jambes, les mains, tripoter un objet, colorier, s'agiter, parler vite (ou sans se faire comprendre)), la dissociation (intellectualisation, rationalisation), le masquage (manifestations inversées : rire pour cacher l'embarras, indifférence, etc.).

## Conclusion

En guise de conclusion, notons que l'interaction et l'échange sont primordiaux dans l'enrichissement et la continuité de la communication enseignant-enseigné. Dans un dialogue, il faut apprendre à donner à l'autre sa place et son temps. Parfois un élève ne sait pas comment dire ou dit mal les choses ou encore n'arrive pas à tout dire, ainsi la parole devient difficile, à défaut de soutien et d'encadrement. Le moyen de l'expression orale devient alors un moyen de mise en échec et l'élève se replie et se retire (inhibition, silence, mutisme sélectif...) ou encore s'agite pour se faire remarquer.

Les adultes, souvent, ne se préoccupent que de ce qui est manifeste (le symptôme) et rarement de ce qui est latent (la souffrance). Dans ce sens, leurs maintes tentatives, conscientes ou inconscientes, ne peuvent que donner des résultats à court terme. Tant que la cause est masquée ou refoulée, son retour est imminent. Reste à savoir à quel moment de l'existence la souffrance resurgira. La seule remédiation reste la résolution du problème dès qu'il se présente. La souffrance qu'il provoque dans l'immédiat connaîtra un soulagement dans l'avenir. Il suffit d'avoir le courage de rebondir face à la situation vécue comme angoissante, de faire œuvre de résilience. Ainsi, comprendre le pourquoi du comportement, c'est mettre la main sur la plaie. Comprendre une situation, c'est s'impliquer, investiguer, chercher à faire des liens, à donner un sens, en d'autres termes, c'est se donner la peine, c'est faire des efforts, c'est donner le temps en prenant du recul. La frustration est une forme de douleur, la frustration est constructive.

## Note

- <sup>1</sup> Formation psychopédagogique proposée pour le préscolaire en 2005-2006 /2006-2007 et pour le primaire en 2006-2007, remise à niveau en 2009.

## Bibliographie

- Abric, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin.
- Edmond, M. et Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
- Freud, A. (1969). *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*. Toulouse : Privat.
- Freud, S. (1999). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Laing, R.-D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marc, E. et Picard, D. (2000) *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
- Meirieu, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (2003). *Célestin Freinet, ou Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF.
- Meirieu, P. (2003). *Maria Montessori, ou Peut-on apprendre à être autonome ?* Mouans-Sartoux : PEMF.
- Watzlawick, P. (1984). *La réalité de la réalité*. Paris : Seuil.

## Notice professionnelle

Docteur en Psychologie, Psychologue Clinicienne, spécialisation Surdité et Implant Cochléaire. Professeur assistant à l'USEK, l'USJ (universités catholiques au Liban) ; Psychologue en milieu scolaire régulier et en institutions spécialisées pour handicap sensoriel auditif. Responsable pédagogique du cycle préscolaire et petit primaire ; Formatrice de professionnels (formation de formateurs) ; Animatrice de groupes de paroles ; Animatrice de dynamique groupale (approche psychanalytique). Membre du Bureau International d'Audiophonologie (BIAP [www.biap.org](http://www.biap.org)) et Présidente du Bureau Libanais pour la Recherche en Surdité (BLRS [www.blrecherchesurdite.com](http://www.blrecherchesurdite.com)). Formatrice au Centre d'Ouverture Psychologique COPEs, France. Auteur de tests psychologiques ( ditions ECPA, France). Directrice de Liban Tests Editions (Liban) pour la distribution de tests et la formation en psychométrie.

[vtouma@inco.com.lb](mailto:vtouma@inco.com.lb)