

Représentations des enseignants lors d'entretiens difficiles

M. Allenchach

Tant dans ma pratique de psychologue scolaire que de formateur d'adulte, j'ai eu l'occasion d'admirer certains changements de perspectives chez des enseignants pris dans des situations de collaboration difficiles. Ces modifications de leurs représentations leur ont permis d'envisager les entretiens avec un sens renouvelé, et de pouvoir s'y préparer avec davantage d'énergie et de sérénité.

L'identification d'objectifs sur lesquels les enseignants ont pris les aide à préciser leurs limites.

Un sentiment d'enfermement dans un «cercle vicieux» débouche parfois sur la prise de conscience d'une boucle de rétroaction à laquelle chacun participe involontairement. Ce schéma relationnel peut prendre diverses formes, dont voici trois exemples:

Le combat

Le parent, se sentant attaqué, réagit sous un mode défensif, qui est ressenti comme une attaque par l'enseignant. Ce dernier, pour se défendre, contre-attaque, et ainsi de suite. Le parent protège son enfant, sa famille ou son rôle parental. L'enseignant protège sa classe, son élève, son école ou son rôle professionnel. Les amorces de ce jeu relationnel sont multiples et généralement involontaires. Pour un parent, entendre une difficulté concernant son propre enfant n'est jamais facile. Quant à l'enseignant, il doit improviser quotidiennement, seul adulte dans la classe, pour faire face aux multiples défis de l'enseignement. Chacun fait de son mieux, reçoit peu de reconnaissance, se culpabilise vite, ou se défend contre cette culpabilité. Dans ce contexte, une phrase comme «l'année passée, pourtant, tout allait bien» est ressentie par beaucoup d'enseignants comme une attaque personnelle.

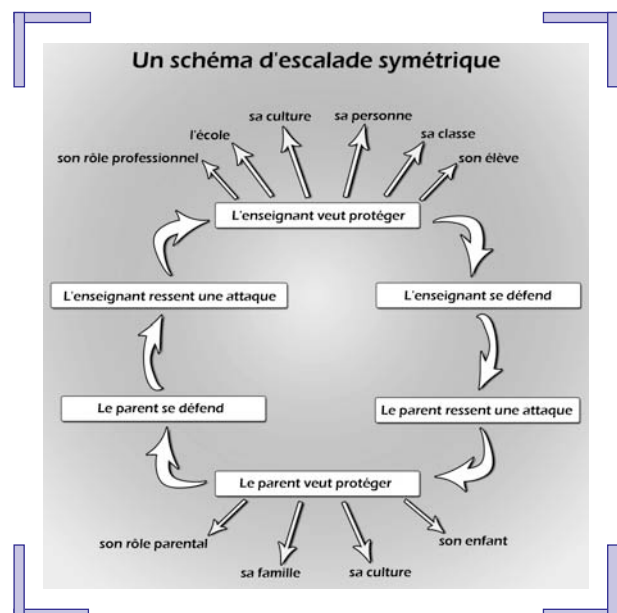
La soumission

Durant l'entretien, le parent se soumet aux définitions de l'enseignant concernant le problème, ses causes et ses remèdes. Celles-ci sont incompatibles avec ses représentations, ses valeurs, ou les contraintes auxquelles il se trouve confronté, mais il pense que l'enseignant at-

tend avant tout son approbation. Par la suite cependant, il ne parvient pas à mettre en œuvre les pistes convenues, ou n'y voit pas de sens. L'enseignant ressent cela comme un manque de loyauté de la part du parent. Il se sent partagé entre un sentiment d'impuissance et l'envie de le contraindre à «tenir ses engagements». Lors de l'entretien suivant, le parent réagit au ressenti perçu chez l'enseignant en redoublant d'efforts pour faire profil bas. A nouveau, il approuve les points de vue et les propositions de l'enseignant, sans pouvoir y adhérer, ni tenir ses engagements...

Le piège de la «collaboration»

Parfois l'enseignant ouvre une large porte à la collaboration, sollicitant le parent pour le choix et la mise en œuvre de pistes concernant l'école. Il arrive que le parent comprenne alors le message suivant: «L'enseignant ne sait plus comment réagir et me demande de l'aide.» Il ressent une grande inquiétude pour son enfant et une perte de confiance dans l'institution scolaire, tout en se sentant démuné par rapport aux demandes de l'école, car il ne peut pas intervenir durant les heures scolaires, et n'a pas les compétences d'un professionnel de la pédagogie. Il peut réagir en donnant des conseils aux enseignants sur ce qui devrait être fait en classe, ou en mettant en doute leurs compétences, ce



qui représente deux formes d'ingérence, à moins qu'il reste en retrait, ne s'engageant pas dans une recherche de solutions. Dans les trois cas, les enseignants se sentiront encore plus démunis devant une si «mauvaise collaboration» de la part des parents.

Ces trois schémas relationnels posent la question des territoires respectifs: «Où s'arrête le terrain de l'enseignant? où commence celui de la famille? quelles paroles, quelles interventions sont légitimes?»

Il n'y a pas de réponse définitive à ces questions, mais j'invite les enseignants à distinguer les problèmes qu'ils rencontrent directement et les soucis qu'ils ressentent pour autrui.

Des enseignants présentent parfois comme but d'un entretien: «Convaincre les parents de consulter le psychologue scolaire pour leur enfant, leur faire accepter un passage en enseignement spécialisé, faire en sorte qu'ils contrôlent systématiquement les devoirs, ou au contraire qu'ils ne s'en occupent plus, leur faire prendre conscience de la gravité de la situation, etc.»

Ces objectifs sont piégeants car ils ne dépendent pas, fondamentalement, des enseignants. Les limites des compétences réciproques deviennent floues, risquant d'entraîner une lutte de pouvoir. Car, en voulant convaincre, on empiète sur le territoire de l'autre, le poussant à se défendre.

D'autre part, ces buts focalisent l'entretien sur des arguments et contre-arguments, ce qui laisse peu de place à l'écoute réciproque, la progression de la compréhension de la situation, et la recherche de pistes qui prennent sens pour les divers acteurs.

Enfin, l'enseignant ressent un sentiment d'échec si le parent n'a pas adhéré à son point de vue. Il se dévalorise injustement («Je n'ai pas réussi à le convaincre») reporte son agressivité sur le parent («Il ne veut pas le bien de son enfant»), ou se décourage («On ne peut rien faire»).

Les objectifs identifiés par les enseignants comme dépendant directement d'eux-mêmes sont par exemple: «Informer..., exprimer..., faire part de..., donner au parent l'occasion de s'exprimer sur..., manifester son intérêt pour..., écouter, vérifier ce que l'on a compris, etc.»

L'identification de ces objectifs aide les enseignants à préciser leur rôle, leurs responsabilités et leurs limites. Ils prennent conscience des éléments sur lesquels ils n'ont pas prise, entraînant certains deuils. Mais ils peuvent ainsi recentrer leur énergie sur les éléments qui dépendent d'eux: s'affirmer avec davantage de confiance à l'intérieur de leur champ de compétence, et porter leur attention sur l'écoute, la communication et la conduite de l'entretien.



Ces objectifs, légitimes, gagnent à être exprimés aux parents, permettant une clarification des intentions de l'enseignant, une négociation d'objectifs communs et une proposition de déroulement de la discussion.

Enfin, tout ce travail réflexif met souvent en évidence des informations pertinentes qui manquent à l'enseignant: «quels sont les souhaits et les projets des parents pour leur enfant? quelles sont leurs attentes vis-à-vis de moi? comment interprètent-ils les messages reçus de l'école? comment l'enfant ressent-il la situation?» Ces questions enrichissent le sens de l'entretien: l'écoute et la reformulation ne sont pas pratiquées comme des techniques de manipulation, mais sont mues par un désir authentique de mieux comprendre la façon dont la famille vit sa relation à l'école.

Elles montrent aussi que, dans toute situation de communication, les maladroites et les malentendus sont inévitables. Un thème aussi sensible que les difficultés scolaires d'un enfant provoquera naturellement des blessures et des tensions. Développer sa propre capacité à écouter sans se soumettre et à s'exprimer sans agresser peut aider à les vivre tout en continuant à donner du sens à son travail.

Ainsi l'entretien n'apparaît plus comme un combat à gagner, ni le conflit comme un échec; ce sont des occasions de continuer à apprendre ensemble.

Références

Pat Patfoort. Se défendre sans attaquer. La puissance de la non-violence. Backens Book, 2004.

Patricia Mc Culloch, Chiara Curonici et Francesca Joliat. Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants. Bruxelles: de boeck, 2006.