

IL EST DES MOTS QUI SOUDAIN FLEURISSENT DANS LE VOCABULAIRE SCOLAIRE. VENUS D'ON NE SAIT PAS TOUJOURS OÙ, ET SE RÉPANDANT DANS LES DISCOURS AU GRÉ DE RÈGLEMENTS, FORMATIONS, DISCOURS, COMME AUTANT DE VENTS ET MARÉES, ILS DEVIENNENT SOUDAIN INCONTOURNABLES, CONDUISANT À SE POSER LA QUESTION: «MAIS COMMENT DIABLE FAISAIT-ON AVANT?» LE *PARTENARIAT* POURRAIT ÊTRE UN DE CEUX-LÀ. L'ÉCOLE, EN AVANCE SUR LA SOCIÉTÉ, A DONC VU APPARAÎTRE LE *PARTENARIAT AVEC LES PARENTS*, BIEN AVANT LE *PARTENARIAT ENREGISTRÉ* DE LA SOCIÉTÉ CIVILE.

AU-DELÀ DES INJONCTIONS ET DES DISCOURS, LA COLLABORATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS EXISTE DEPUIS FORT LONGTEMPS, AVEC CEPENDANT DES MODALITÉS CHANGEANTES, ET DES SATISFACTIONS DE PART ET D'AUTRE QUI PEUVENT VARIER DE MANIÈRE NOTABLE. UNE DES PRATIQUES EMBLÉMATIQUES DU PARTENARIAT EST CELLE DE L'ENTRETIEN ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANT. NOUS CHERCHERONS, DANS LES LIGNES QUI SUIVENT, À EXAMINER CE QUE LA NOTION DE PARTENARIAT APPORTE À CETTE PRATIQUE, DE MÊME QUE LES DIFFICULTÉS QU'ELLE PEUT SUSCITER.

ENTRETIEN ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANT: ENJEUX ET DIFFICULTÉS DU PARTENARIAT



Partenariat ou collaboration?

Dans son article figurant dans ce numéro de *Prismes*, Marguerite Schlechten Rauber souligne l'orientation modeste ou ambitieuse que l'on peut donner au terme de *partenariat*. Dans sa

version modeste (mais est-ce si modeste que cela?), le partenariat renvoie à la notion de collaboration. Mais, si la collaboration est la participation à une œuvre commune¹, elle a aussi ses exigences *qui ne vont pas de soi*:

- identification et accord sur l'œuvre commune,
- volonté de travailler ensemble à cette œuvre,
- reconnaissance de la contribution de l'autre à cette œuvre.

La compréhension de ce qu'est l'œuvre commune (à supposer qu'elle existe!) n'est pas une mince affaire. Il serait tentant d'y placer l'élève dans sa globalité. Ce raccourci ne nous paraît guère pertinent, puisque l'élève, personne à part entière, est marqué par une autonomie

propre et ne saurait être considéré comme l'œuvre, fût-elle de ses parents. Est-ce alors son éducation que l'on pourrait prendre en compte? Mais jusqu'où? C'est un débat de société, où le consensus n'existe guère.

La volonté de travailler ensemble n'est pas toujours acquise. Lorsqu'une partie s'estime en droit de donner des ordres à l'autre, ou lorsque, pour des raisons culturelles notamment, travailler ensemble ne fait pas sens, le chemin pour une collaboration a besoin d'être déblayé avant de pouvoir être emprunté. Ce qui peut faire obstacle, ce sont les délimitations des interventions de chacun.

Pour corollaire, nous mentionnons le troisième point, à savoir la reconnaissance, dans le double sens de re-connaître et d'être reconnaissant, des compétences, des champs d'actions, des contributions de chacun.

Dans sa version ambitieuse, le partenariat est souvent défini comme «une reconnaissance des expertises et des ressources réciproques des personnes qui s'associent en vue d'un but commun, un rapport d'égalité entre elles, le partage de la prise de décision et un consensus par rapport aux buts et aux stratégies» (Bouchar, Talbot, Pelchat, & Boudreault, 1998). Le premier point reprend avec ses propres termes et plus précisément la reconnaissance de la contribution de l'autre partie. Cette reconnaissance des expertises et ressources réciproques permet d'aborder la *dissymétrie* dans le partenariat scolaire: les parents ont leur cadre de référence et leurs compétences. Autres sont ceux des enseignants. Ensemble, il est possible de croiser et les compétences, et les ressources, dans un projet commun.

Cependant, la notion d'*égalité* nous semble trop vague pour être réellement pertinente (*égalité* en quoi? *différence* en quoi?).

Quant au dernier élément, celui de «consensus par rapport aux buts et aux stratégies», il nous paraît encore plus problématique.

En effet, il ne s'agit plus seulement d'accepter de mettre en commun les efforts, il s'agit de postuler ou de construire un consensus, c'est-à-dire un accord unanime, sur les buts autant que sur les moyens d'atteindre ces buts. Qu'un tel

consensus puisse advenir, nul ne s'en plaindra. Qu'il devienne la visée des enseignants ou des parents, voilà le problème, et ceci pour plusieurs raisons que nous allons développer.

L'école: un champ de tensions diverses

Cela fait plusieurs années que le débat sur l'école fait rage: pamphlets, articles de presse, courrier des lecteurs, débats politiques... Le consensus sur ce que fait l'école autant que sur ce qu'elle devrait faire n'existe pas. Et ces tensions se retrouvent lorsqu'on aborde la question du partenariat.

Le sociologue François Dubet (2000) a forgé l'expression «adaptation continue» pour désigner la logique consistant «à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire». Et nous pouvons voir le partenariat comme un bon exemple de ce qu'il entendait, au travers plus particulièrement de l'évolution de la procédure d'orientation-sélection des élèves au cours du cycle de transition du système scolaire vaudois. Cette procédure hésite entre deux façons d'envisager les choses suivant que l'on regarde le discours ou la pratique. Par une vision démocratique de l'école d'une part, on ambitionne de donner à chaque élève le meilleur niveau de formation possible au travers d'un parcours scolaire adapté: c'est l'orientation. Par une vision élitiste d'autre part, on tend à répartir les élèves dans trois voies typées et connotées socialement: c'est la sélection. Les nouvelles modalités de sélection ont passé d'un critère numérique abstrait mais socialement peu contesté (la moyenne générale de l'élève calculée au dixième de point) à une évaluation multi-critériée, fondée sur le professionnalisme des enseignants. Cette évaluation, et la décision qui s'ensuit, est portée et assumée par un conseil de classe, plus particulièrement par le *maître de classe*. C'est cette personne qui doit aller au-devant des parents, assumer et défendre autant la décision prise que les procédures et la structure du système scolaire, les promesses... et les contraintes, et donc les conflits potentiels. L'investissement subjectif des enseignants dans la procédure

est généralement important, surtout lorsque la décision oriente l'élève vers les voies moins exigeantes et moins valorisées. Il s'agit autant de porter éthiquement une décision qui aura la plupart du temps une influence considérable sur la vie de l'élève, d'assumer parfois un doute quant à la décision elle-même, et de se préparer à défendre la situation créée devant les parents. Pour ces derniers, leur investissement subjectif n'est pas moindre: dans un temps où la lutte, parfois sans merci, pour une place dans la société a pris une ampleur considérable (Gaulejac et Taboada Léonetti, 1997), l'orientation de leur enfant prend parfois l'allure d'une bataille stratégique, à ne perdre sous aucun prétexte. Et dans un système où l'orientation est *de facto* une sélection, il devient alors abusif de postuler un «consensus par rapport aux buts et aux stratégies». Il y a donc bien transfert de la tension due à la contradiction du système sur les épaules du maître de classe. Ce transfert, en suscitant chez les partenaires des attentes qui ne peuvent être satisfaites, peut conduire à un certain nombre de difficultés:

- incompréhension et ressentiments réciproques;
- repli sur des stratégies défensives ou agressives;
- volonté d'imposer son point de vue plutôt qu'écoute de l'autre.

Parce que l'école et la société n'ont pas résolu les questions liées à l'hétérogénéité des élèves (une formation adaptée pour chacun et des perspectives d'emploi), le partenariat peut parfois être le lieu de tensions, de divergences voire d'affrontements.

L'écoute implique la possibilité d'un désaccord

Laisser flotter dans le discours scolaire le terme du partenariat peut avoir ainsi plusieurs effets contre-productifs.

Envers les parents, celui de laisser entendre que le système scolaire est ouvert à une codétermination des décisions concernant la scolarité de leur enfant. Lorsqu'ils s'aperçoivent que ce n'est pas le cas, le sentiment d'avoir été floués par de vaines promesses rend plus difficile une collaboration ultérieure et contribue parfois à une radicalisation des positions.

1 | CONSTRUIRE LE PARTENARIAT

ENTRETIEN ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANT: ENJEUX ET DIFFICULTÉS DU PARTENARIAT

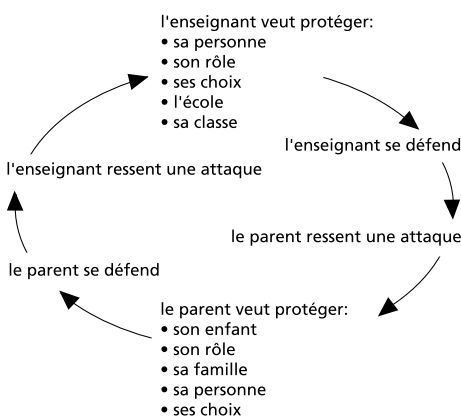
Concernant *l'enseignant*, le chemin vers le consensus passe parfois par la volonté de convaincre de la justesse de son point de vue. C'est qu'il est difficile d'écouter les besoins, les projets, les points de vue de l'autre lorsque l'objectif perçu est de se mettre d'accord à tout prix. Pour avancer vers davantage de collaboration, il s'agit premièrement d'accepter que l'on puisse être en désaccord, que l'on puisse nommer ses désaccords et poursuivre malgré eux une collaboration, certes non consensuelle, mais qui peut être fructueuse et utile aux partenaires autant qu'à l'enfant-élève. Le sociologue Georg Simmel (1995) remarquait que le conflit est une forme de socialisation, une forme de contact, qui vaut souvent mieux que pas de relation du tout. Ainsi, une bonne collaboration avec les parents doit impliquer la possibilité d'être en conflit *autant* que celle d'un accord consensuel; il est des désaccords plus productifs que des consensus, lorsque le cadre proposé permet de maintenir la relation, de réexaminer sa position et de poursuivre l'exploration des solutions possibles. Admettre cela permet une écoute réelle des points communs et des différences, et à défaut de tout résoudre, c'est le seul chemin vers une reconnaissance de la contribution de l'autre à une œuvre ni tout à fait commune, ni entièrement différente.

Les enjeux d'un entretien

• La *punctuation* de la relation

Lorsqu'un entretien dérape, il n'est pas rare d'accuser l'autre d'être le responsable du gâchis. Généralement, c'est même le seul point d'accord entre protagonistes: «C'est lui qui a commencé!». Cette affirmation s'appuie sur deux présupposés. Le premier, c'est qu'il est possible de désigner «celui qui a commencé», et le deuxième, que celui-ci est «le méchant» qui est responsable, coupable, donc à blâmer. Définir une punctuation définitive, car c'est de cela qu'il s'agit, est un leurre. La punctuation, *c'est-à-dire la définition du commencement de l'échange* ne peut être qu'une convention fruit d'une perception, et aucunement la conséquence d'un regard objectif. Il est possible aussi

de représenter la suite d'actions par une boucle, où le point d'entrée est indéterminable, comme l'exemple ci-dessous².



En étant conscient qu'un tel cercle n'a pas de commencement, il est possible de passer de la question: «Qui a commencé?» à celle beaucoup plus porteuse: «Comment vais-je construire la collaboration?»; comment puis-je entendre les demandes, les besoins, les enjeux, les émotions, les questions, au travers des propos échangés, même s'ils sont vifs, désarçonnants ou agressifs?

• Les mécanismes projectifs

Deux types de mécanismes projectifs peuvent venir troubler le déroulement d'un entretien. Dans le premier type, la personne assimile la pensée ou les sentiments d'autrui à la sienne. En prêtant à l'autre ses propres pensées ou ses propres sentiments, ou les sentiments qu'elle aurait, elle, dans la situation d'autrui, elle imagine que l'autre fonctionne comme elle. Cela conduit généralement à des interprétations erronées, et à une incompréhension qui peut être consciente ou non.

Soulignons la différence entre empathie, sympathie et projection. L'empathie, selon Berthoz et Jorland (2004), consiste «à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, comme lorsque nous anticipons les réactions de quelqu'un; la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre

sans se mettre nécessairement à sa place, c'est une contagion des émotions, dont le fou rire peut être considéré comme typique. Autrement dit, on peut être empathique sans éprouver de sympathie de même qu'on peut avoir de la sympathie sans être empathique».

Le deuxième type de mécanisme projectif consiste à attribuer à l'autre des attitudes capables de justifier mes sentiments et mes comportements envers lui. Par exemple, en considérant tel parent comme «manipulateur», l'enseignant se trouve justifié de ne pas lui faire confiance et de ne pas donner crédit à ses propos. Si le parent perçoit ce mécanisme, même inconsciemment, il peut se sentir déconsidéré et chercher d'autres moyens pour être entendu. Mais cela risque d'être pris comme une manœuvre détournée, risquant de confirmer l'interprétation et le jugement de départ quant à la manipulation. La boucle est bouclée, la projection se trouve «vérifiée», et le chemin vers la collaboration obstrué.

• Les actualisations associatives

Dans chaque rencontre, dans chaque relation humaine, nous interagissons non seulement à partir de la situation présente, mais aussi, et cela la plupart du temps de manière inconsciente, à partir de notre histoire. Selon la formule de Ben Slama (1999): «Tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est». Cette actualisation³ dans *l'ici et maintenant* de situations passées, peut troubler l'entretien le mieux préparé. Imaginez le parent, qui se trouve replongé dans un bâtiment scolaire, avec son odeur, ses codes, son mobilier, ses productions d'élèves, etc. Cela peut convoquer toutes sortes d'émotions, en rapport direct avec sa propre scolarité. Si ces émotions sont dans un registre agréable, l'entretien s'en trouvera facilité. Si par contre son passé scolaire a été chaotique, marqué par des humiliations bien présentes dans ses souvenirs, ce sera un obstacle supplémentaire à l'établissement d'une relation de collaboration.

Ainsi, lorsqu'un enseignant ressent de manière agressive le comportement de parents, il est nécessaire de se poser la question de la cible

de l'agression ressentie: est-ce lui directement? ou ce qu'il représente, l'institution, le règlement scolaire, l'établissement...? ou encore ce qui est convoqué chez le parent, à l'insu de tous, et qui appartient au passé? Se poser la question, prendre du recul, écouter les propos lorsqu'ils sont exprimés avec vigueur ou colère pour comprendre les enjeux permet d'éviter bien souvent une escalade dans le conflit, escalade qui ne profite à personne.

Certes, il n'y a pas que les parents qui sont sujets à ces actualisations inopinées et inconscientes. L'enseignant peut se trouver tout aussi fréquemment pris par ce mécanisme, le conduisant à des interprétations aussi erronées que contre-productives. Faire la part des choses, suspendre ses interprétations, clarifier ce qui est de l'ordre de la projection, tout cela demande un travail, des prises de conscience parfois difficiles. C'est un travail de décodage qui n'est pas toujours aisé, mais que le professionnel ne peut éviter sans risquer d'être lui-même un obstacle à la collaboration.

Art, technique et éthique

Il y a dans la communication autant d'art que de technique, et un aspect ne s'oppose pas à l'autre. Lorsqu'un musicien soliste s'exprime au travers d'un concerto, il vit et communique ce qu'il a de plus profond de lui-même, au travers d'une partition écrite par un autre. A ce moment, il ne pense pas à sa technique, à la position de ses doigts sur les touches ou les cordes: il est dans son art. Pour en arriver là, il a pourtant travaillé avec assiduité, et il travaille encore quotidiennement, faisant ses gammes, ses exercices techniques. Il ne viendrait pas à l'idée de penser que les exercices sont une entrave à sa spontanéité, à l'expression de soi. Et pourtant, lorsqu'on aborde le domaine de la communication, de l'entretien ou de la collaboration, il n'est pas rare qu'une opposition entre technique et spontanéité soit exprimée, comme si la première était ennemie de la seconde, comme si la spontanéité était porteuse par essence de vérité (de soi, de ses propos), et la technique d'hypocrisie et de stratagèmes. Mais est-ce

réellement le cas? Ne peut-on pas spontanément tenir des propos maladroits voire «manipulateurs»? Et un travail régulier sur sa manière de communiquer ne peut-il pas contribuer à une plus grande écoute, à une communication plus claire, facilitante et vraie?

Communiquer clairement, écouter, conduire un entretien, faire preuve d'empathie, sont des habiletés qui se développent, se travaillent, s'exercent. C'est une manière de «faire ses gammes» afin d'être plus adéquat pour initier ou accueillir un partenariat avec des parents. Pour que cette technique puisse se transformer en art, il s'agit d'introduire la dimension éthique, que Ricœur (1996) a exprimée par: «vivre bien avec et pour les autres dans des institutions justes». Peut-être est-ce là l'œuvre commune que nous pouvons avoir pour horizon, alors même que les objectifs du partenariat sont nécessairement délimités et partiels.

Vers une alliance partielle

Dans un entretien, le partenariat peut devenir effectif dans la mesure où l'on se départit autant d'une attitude angélique visant à croire et faire croire que parents et enseignants partagent des objectifs et des intérêts identiques, que de celle contraire débouchant sur une exacerbation des tensions et une polarisation des intérêts.

Les éléments développés dans ce texte vont dans le sens d'un *partenariat tempéré*, où le consensus est remplacé par une confiance *suffisante*, débouchant sur des accords et des compromis *satisfaisants*. Cette attitude n'interdit ni les situations de consensus ni les collaborations fructueuses, ni les conflits possibles, mais elle ne les impose pas non plus. En diminuant les ambitions affichées, cette approche évite de faire porter aux partenaires les tensions inhérentes au système scolaire et à la société, tensions créant dès le départ des conditions favorables à l'émergence de stratégies autant défensives qu'agressives. Il s'agit dès les premières phrases d'un entretien de *faire alliance* sur des objectifs *partiels* communs, sur des soucis *en partie* partagés, et une altérité reconnue. L'air du temps, ou plutôt l'idéologie managériale omniprésente,

va plutôt dans une vision totalisante et absolue, d'un «zéro défaut». Cela peut conduire à un engagement excessif, sans limites, dans des tentatives de collaborations refermées sur elles-mêmes, où il s'agit davantage de convaincre que d'écouter, de maîtriser que d'accueillir.

Bernard André

professeur formateur à la HEP Vaud

Bibliographie

- Ben Slama, F. (1999). «La question du contre-transfert dans la recherche.» In Revault d'Allonnes, C. et coll. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Berthoz, A. et Jorland, G. (dir) (2004). *L'empathie*. Paris: Odile Jacob.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., Boudreault, P. (1998). «Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique?» In Fontaine, A. M. et Pourtois J.-P. (éds.). *Regards sur l'éducation familiale. Représentation – Responsabilité – Intervention*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (2000). «Peut-on réformer l'école?» In Van Zanten, A. (dir). *L'école: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Gaulejac, (de) V. et Taboada Léonetti, I. (dir). (1997). *La lutte des places*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Simmel, G. (1995). *Le conflit*. Paris: Circé.

¹ Trésor de la Langue française, dictionnaire en ligne (<http://atilf.atilf.fr/>).

² Merci à mon collègue Marco Allenbach pour ce schéma clarifiant (document non publié).

³ Le terme technique souvent utilisé est celui de transfert. Voir par exemple Cifali (1994).