

Des leviers pour un travail de co-réflexion

Des compétences professionnelles pour l'enseignant

L'ensemble de ce travail de recherche met l'accent sur différentes compétences professionnelles importantes dans le cadre de la prise en charge des difficultés scolaires en collaboration entre l'école et la famille :

- celles concernant la relation
- celles concernant la démarche de problématisation
- celles concernant la définition de la difficulté scolaire
- Celles concernant l'explicitation d'objectifs pour un travail de co-réflexion

1- Concernant la relation

Les situations analysées au cours de ce travail de recherche ont permis de mettre l'accent sur **deux compétences** pour faciliter les relations entre l'école et la famille :

- **Savoir se rendre disponible pour l'écoute de l'autre ;**
- **Anticiper, déceler, comprendre (empathie) des attitudes de défenses**

La disponibilité pour l'écoute se définit par l'empathie que chacun développe envers l'autre, par la capacité à comprendre, voire à adopter le regard ou le positionnement de l'autre dans la situation.

Si elle est très certainement nécessaire pour les enseignants dans le travail fait avec les parents, elle n'est pas suffisante. En effet, une simple écoute ne serait pas assez stimulante et active pour être une aide pour les parents. Le rôle de l'enseignant identifier en situation et en anticipation (lors de la préparation des rencontres) comment apporter une réflexion sur la difficulté de l'élève, un point de vue, des perspectives pour avancer... qui pourront être entendu compte tenu de ce que sont les parents, compte tenu de ce qu'ils peuvent entendre... Renvoyer simplement des manques ou des observations quantitatives (faible QI...) n'aide ni à comprendre les difficultés, ni à se mettre en route pour y remédier. Se mettre à l'écoute de l'autre c'est trouver comment dire les choses, ce qui sera levier pour avancer. La rencontre est possible lorsqu'elle vise l'accueil de l'autre, lorsqu'elle permet, par exemple, « d'aller du côté des parents », avant de leur demander de « venir du côté » de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique.

Les attitudes de défense des parents, des enseignants, leurs fragilités, quant à elles, ont été présentées dans l'analyse des résultats.

Une rencontre n'est jamais neutre, elle vient affecter l'enseignant dans son identité professionnelle ou personnelle, tout comme les parents. Elle est la confrontation de deux histoires, la construction d'une histoire commune...

Lorsque les partenaires adoptent, pour des raisons diverses des positions de défense, la communication n'est plus possible, le travail de co-élaboration et de co-réflexion ne peut se mettre en place.

L'étude de certaines des situations recueillies met en évidence, par exemple, que :

- Si l'enseignant se sent jugé dans sa compétence professionnelle, il se retranche, se protège, derrière sa compétence professionnelle pour contrer les parents. L'opposition entre parent et enseignant est alors inévitable.
- Si l'enseignant attend que les parents reconnaissent une valeur à son travail, à l'école, l'enfant peut percevoir un manque de confiance entre les parents et l'enseignant. Il peut alors s'engouffrer dans cette faille pour faire échouer toute perspective de prise en charge.
- Il peut être difficile pour l'enseignant de dire à des parents que leur jugement négatif sur son travail le touche personnellement. Cette reconnaissance explicitée est pourtant un gage de réussite...
- Le statut que se donne le parent (ou que l'enseignant lui donne) peut induire le fait qu'il arrive pour l'entretien en position de supériorité (l'argent, la jeunesse...) et, donc, entraîner une position de défense de l'enseignant : « ce n'est pas toi qui va m'apprendre le métier, par contre, moi, j'ai des choses à t'apprendre ». Une position de défense empêche la communication.
- Dans la rencontre, l'apparence de chacun agit comme des messages subliminaux qui peuvent être provoquant. Sans prise de conscience de cette dimension la communication peut être difficile.
- Dans la rencontre, chacun a tendance à généraliser son mode de pensée, à l'attribuer à l'autre... C'est une façon de s'empêcher de comprendre l'autre (empathie), de rendre impossible la rencontre.

Tous ces exemples montrent la nécessité, pour les partenaires, et les enseignants en particulier, d'être capables de :

- **Prendre conscience** des attitudes de défense ;

- Se donner les moyens de **les identifier en situation** (pour pouvoir éviter les blocages) ;
- Les **anticiper** lors de la préparation des rencontres.

Ce sont ces trois éléments qui caractérisent la compétence professionnelle des enseignants.

2- Concernant la démarche de problématisation

Une démarche de problématisation propose une recherche de sens. Elle est donc tout à fait adaptée dans le cadre de la difficulté scolaire¹.

Les observations et analyses conduites dans le travail de recherche mettent en évidence deux compétences à développer chez les enseignants pour qu'ils puissent être les garants de la démarche dans le travail de co-réflexion avec les parents :

- Eviter le passage direct du symptôme à l'action ;
- Apporter du positif, porter un regard positif sur l'élève ;
- Avoir le recours à un travail d'équipe.

Porter un regard positif sur les élèves

Certes les modalités de recueil des données invitaient à relater des situations de difficulté. Mais, la présentation en négatif des élèves et des situations est assez marquante. Peu de faits ou d'observations positives sont données.

Or, ce que l'on sait de la prise en charge des élèves en difficultés, lors de la mise en place des plans d'action, c'est que ceux-ci s'appuient sur les ressources des élèves, sur leurs réussites, sur les aspects positifs de la situation. Cette idée est largement développée dans l'ouvrage « psychologue et enseignants »² lorsque les auteurs montrent l'importance de parler au positif, de présenter positivement l'élève, la situation, les perspectives. Lorsque l'on s'appuie sur des caractéristiques négatives, alors, les actions mises en œuvre cherchent à compenser le déficit et cela entraîne souvent un échec et la mise en place de stratégies compensatoires peu efficaces ou pertinentes.

On peut donc supposer que lorsqu'un enseignant ne réussit pas à identifier ce positif, ou à susciter chez les parents une expression positive pour leur enfant, toute piste d'action est inenvisageable. La situation ne peut que rester bloquée. Aucune évolution n'est possible.

¹ Voir le rapport de recherche UNAPEC déposé par le CEPEC en 98/99 : Pour une stratégie de prise en charge des élèves en difficulté en école, collège et lycée professionnel.

² Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires, Chiara Curonici, Patricia McCulloch, Chapitre 7, p.123 à 142

Pour palier à cette difficulté et permettre aux enseignants d'acquérir cette compétence (le regard positif sur l'élève), la grille pour préparer un entretien ou le cadre pour relater une situation de difficulté présenté ci-après, ont été transformés afin de faire référence de façon plus explicite à la nécessité de relater du positif.

Aller directement du fait à l'action

La lecture des données montre aussi que les enseignants³ passent directement du fait observé à l'action, sans se donner les moyens ou le temps de comprendre la situation la situation.

Les enseignants ont acquis un certain nombre de routines, de schèmes d'actions au sens défini par Vergnaud⁴, qui leur permettent d'agir rapidement et efficacement. La difficulté qu'éprouve un élève déclenche chez l'enseignant des comportements destinés à réguler rapidement la situation. Les micro-décisions que l'enseignant prend à chaque seconde le conduisent à interpréter les comportements des élèves selon un cadre conceptuel fondé sur ses connaissances et ses expériences pour lui permettre d'agir rapidement. Les conduites, les comportements apparaissent comme classés, hiérarchisés, par les enseignants qui réagissent par rapport à une norme qu'ils se sont fixée : « *L'enfant ne parle pas en situation de classe ; il est en Moyenne Section* », ce qui signifie que l'enfant devrait, normalement, au terme de deux années, avoir intégré certaines règles scolaires (répondre lorsqu'on est interrogé) ; « *l'enfant pose problème depuis le début de l'année ; il devrait être en Grande Section. Il perturbe la classe, refuse le travail sur feuille, gribouille,...* » (ES7 et ES2) signifie que l'enfant a déjà une année de retard, qu'il ne se comporte pas comme un élève bien qu'ayant l'âge de le faire. Cette nécessité de prise de décision rapide est à associer au fait que l'enseignant ne partage pas nécessairement sa difficulté avec ses collègues, par crainte, peut-être, d'être jugé comme « mauvais » enseignant : « *La difficulté, on n'en parle déjà pas forcément entre nous ;... c'est encore tabou...* »⁵.

Lorsque les actions mises en place s'avèrent inefficaces, la difficulté scolaire devient, en quelque sorte, une anomalie, un événement qui vient perturber les routines et pour lequel il est nécessaire d'en rechercher les causes, leur attribution étant soit interne – faute de l'enseignant-, soit externe – faute de l'école, de la société ou de l'élève.

Le problème, tel qu'il est exprimé par l'enseignant, reflète alors sa propre difficulté face au comportement de l'élève. Les actions qu'il engage, habituellement, pour faire changer de comportement restant sans effet, l'enseignant attribue à l'élève la cause des difficultés (ES9, 1.3 et 1.4).

Entrer dans une démarche de problématisation conduit l'enseignant à poser le problème différemment, à chercher à comprendre pour déjouer des mécanismes. Cette compétence

³ Tout au long de cette analyse, le terme « les enseignants » s'appliquera aux enseignants ayant contribué à cette recherche et ne pourrait, en aucun cas, inclure l'ensemble des enseignants.

⁴ Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, p169.

⁵ Propos tenus par des enseignants en formation. Besançon, juillet 2010

mériterait d'être prise en compte de façon plus systématique dans les stratégies de formation des enseignants.

Le recours au travail d'équipe

Dans le travail de compréhension d'une difficulté scolaire, le recours à l'équipe, ou tout au moins à un autre enseignant, s'avère primordial. Cette idée sera développée plus loin, mais, il est déjà possible de relater quelques observations issues du recueil de données.

On remarque que les enseignants travaillant à temps partiel (ES3 – 1.3) sont amenés à parler du comportement des élèves, de leurs actions respectives, à faire part de leur propre expérience et ainsi à avoir une approche plus systémique de la situation.

Cependant, les données recueillies ne font que peu état d'une analyse d'une situation complexe : on nomme, en les juxtaposant, des éléments de l'histoire de l'enfant, de sa situation familiale, de ses parents, de ses résultats scolaires dans le but de montrer qu'il y a problème plutôt que dans celui d'aider à comprendre la situation. Tout se passe aussi comme si l'enseignant essayait de dégager sa propre responsabilité, comme s'il ne faisait pas partie du système. A partir du moment où il a pu montrer que la cause du problème était extérieure à l'école, l'enseignant ne se sent plus concerné : la solution ne pourra se trouver qu'à l'extérieur de l'école (ES15-1.3 – ES19- 1.1/1.3). Le travail d'équipes dans une telle perspective n'est naturellement pas recherché parce que peu nécessaire.

Cette difficulté à analyser la difficulté de manière systémique se retrouve dans la collaboration avec les parents. En effet, lorsqu'il provoque une rencontre avec les parents, l'enseignant a déjà réfléchi au problème et déjà dégagé sa responsabilité. Il a le sentiment d'avoir « analysé » la situation et de connaître les moyens de remédier au problème. Il aborde alors la rencontre avec pour objectif d'amener les parents au même constat que lui et à envisager les mêmes pistes de résolution du problème : « *On convoque la maman pour déclencher des bilans orthophoniste, psychomotricien.* » (ES9-1.3), « *L'équipe est allée rencontrer les parents, en toute confiance, pour proposer un test de QI.* » (ES14-1.3), « *L'annonce de la CLIS a été faite par l'école et de façon très persuasive.* » (PS7-1.6). Au lieu de commencer par présenter des faits, l'enseignant en donne souvent l'interprétation qu'il en a faite, suivie des faits qui la corroborent : « *C'est un enfant instable, qui bouge en permanence* » (ES20-1.4), « *Difficulté de l'enfant à se sentir en confiance avec l'adulte, il a fallu beaucoup de temps pour que l'enfant me parle, me demande...* » (ES10-1.3). En agissant

ainsi, l'enseignant se prive d'une réflexion avec les parents,⁶ au sujet de l'enfant ; il n'y a pas d'échange, de partage des observations pour décider d'actions à la fois à l'école et du côté de la famille. Gilbert Jeanvion, à propos de co-réflexion, parle de la rencontre de « deux sortes de *co éducateurs*, à rôle différent mais à responsabilité égale » qui doivent agir dans le respect mutuel. C'est le sens donné, semble-t-il, dans la situation (ES2-1.2) et que l'on retrouve, exprimée par des parents (PS3-1.1): « *Nous avons eu la chance de rencontrer une équipe à l'écoute, patiente, tolérante* ».

Pourtant la collaboration entre les enseignants et les parents est toujours une chance pour l'enfant (EE2-2.2, PS8-1.5), parce qu'elle exige de négocier, de s'accorder sur le sens donnée à la situation à partir duquel chacune des parties pourra agir. Une compétence actuellement au cœur de métier de l'enseignant qu'il convient donc de renforcer lorsqu'il s'agit de travailler à la prise en charge des difficultés scolaires.

3- Concernant la définition de la difficulté scolaire

En analysant les données recueillies, une autre compétence professionnelle de l'enseignant importante dans le cadre de la prise en charge des difficultés des élèves à été mise en évidence. Il s'agit de l'acquisition d'une définition claire de la difficulté scolaire.

Les difficultés observées dans les situations recueillies concernent tout d'abord **la question du temps**. Certes les documents de recueil de données invitaient à relater une situation d'enfant, car le terme de « cas d'élèves » a été volontairement évité par le groupe de recherche. Mais, le cadre proposé invitait à se situer dans une histoire, à mettre en évidence un déroulement des faits dans le temps, en proposant de décrire le point de départ, puis la chronologie des faits avec les étapes et enfin, les évolutions significatives de la situation.... Or, certains fait relatés sont plus des incidents (une enseignante accusée une fois par un élève de l'avoir giflé, ou encore, une journée de rentrée difficile pour un enfant de petite section) qui, bien qu'importants, restent ponctuels et ne relèvent donc pas de la difficulté scolaire qui elle s'inscrit obligatoirement dans le temps.

D'autre part, la difficulté devient bien réelle quand elle est corroborée par **des faits**, observés **dans diverses situations** à l'école, et en dehors de l'école, qui se répètent ou s'amplifient et

⁶ L'Equipe Educative, une rencontre institutionnalisée. Gilbert Jeanvion, Je est un Autre n°14

résistent au temps ; lorsque l'enfant exprime une « souffrance » soit verbalement, soit dans des attitudes de repli ou d'agressivité, son évolution semble « fermée » massivement, voire bloquée, alors que les propositions pédagogiques pour le mettre en situation d'apprenant échouent.

Dans les données recueillies les enseignants font référence assez facilement aux résultats scolaires des élèves ou à un type de comportement avec les autres (isolement, agitation...) mais, les situations décrites sont peu variées, les références aux aménagements pédagogiques mis en place pour tenter de répondre aux besoins de l'élève pratiquement inexistant, et les références au vécu de l'enfant très peu développées. Là encore peut-être que les outils proposés (des écrits plutôt que des entretiens) n'incitaient pas assez à relater ces informations, mais, ils ne l'interdisaient pas non plus ?... Ces remarques permettent pourtant de dire que ces dimensions importantes pour définir la difficulté scolaire méritent d'être soulignées.

Ainsi, il est apparu nécessaire, en termes d'enseignements de ce travail de recherche, de proposer des repères pour lever les hésitations concernant la définition de la difficulté scolaire.

Dans cet objectif, les membres du groupe de recherche ont observé que l'utilisation des outils de recueil de données (cadre pour relater un entretien ou une situation, repères pour préparer une rencontre parents/enseignants) aide à se questionner, à trouver les mots pour parler de l'élève et de sa difficulté... Ils ont donc été adaptés afin de prendre en compte les faiblesses constatés dans les écrits recueillis : mise en évidence de la notion de temps, incitation à relater les aménagements pédagogiques mis en place, accent mis sur les faits (et non les interprétations).

D'autre part, une réflexion a été conduite pour préciser des seuils ou des indicateurs qui permettraient de mieux cerner, pour l'enseignant et, peut-être, pour les parents, les moments critiques, les événements ou les faits... à partir desquels il est important de penser une prise en charge de la difficulté et de commencer un travail de co-élaboration et de collaboration avec les familles pour cette prise en charge.

Ce travail a abouti à la grille d'indicateurs ci-dessous.

Des indicateurs pour reconnaître une situation de difficulté scolaire

La répétition des faits ou leur accumulation :

- Dans le temps
- Dans différentes situations
- Dans les différents lieux fréquentés par l'enfant

Une « souffrance » de l'enfant exprimée :

- verbalement
- dans des attitudes de repli
- Dans des attitudes d'agressivité

L'évolution de l'enfant qui semble « fermée » massivement, voire bloquée

Des propositions pédagogiques qui échouent dans leur objectif de mettre l'enfant en situation d'apprenant

5/ La difficulté qui s'inscrit dans la durée

4- La notion d'objectif

Sans doute qu'un travail plus systématique d'analyse des objectifs explicités pour les entretiens conduits avec les parents serait à faire.

Ce que l'on constate pourtant, c'est que, la plupart du temps, ces objectifs restent très flous, très larges, ou qu'ils ne portent que sur des informations à transmettre ou encore sur la communication d'une décision déjà prise. Les orientations ou visées de l'enseignant à long terme (vers quoi faudrait-il aller ?) ne sont pas explicitées, tout comme, plus précisément et à plus court terme, les objectifs à atteindre avec les parents pendant l'entretien relaté (les attentes de l'enseignant et comment ces attentes sont situées dans un processus). Même s'il ne s'agit pas pour l'enseignant d'avoir des certitudes avant même la rencontre des parents, on peut supposer que cette absence d'objectifs clairs, qui ne peuvent donc pas être explicités et discutés, n'est pas de nature à faciliter les relations avec les familles qui peuvent elles aussi avoir, de façon explicite ou implicite, des objectifs tout à fait incompatibles avec ceux des enseignants.

Le sentiment d'absence d'écoute ou celui de ne pas être compris pour les enseignants ou les familles pourraient provenir de cette difficulté d'explicitation.

Enfin, on peut faire l'hypothèse que l'absence d'objectifs anticipés pour les entretiens est une des sources des difficultés dans la gestion de ces entretiens et des déceptions exprimées par les enseignants sur les effets des rencontres : être découragés, ne servir à rien, n'arriver à rien, ne pas savoir s'il y a vraiment eu une avancée.... Comment peut-on mesurer une avancée sans la situer par rapport à un objectif visé ?

Ces remarques et observations faites à partir des données recueillies et concernant les formulations des objectifs font que les membres du groupe de recherche postulent que l'explicitation claire et l'annonce des objectifs sont des leviers pour réussir la communication et le travail de co-élaboration avec les parents. En conséquence, il apparaît nécessaire d'outiller les enseignants et les parents afin qu'ils puissent, dans la préparation des entretiens et dans les échanges parents/enseignants travailler à partir d'objectifs clairs et énoncés.

Dans ce but, le cadre pour relater/préparer un entretien établi par le groupe de recherche a été questionné ? Une place plus importante a été faite à cette notion d'objectif.

Toujours pour répondre à cette même préoccupation, un classement des objectifs énoncés dans les écrits a été fait. Il est présenté ci-dessous et il pourra servir d'exemples et d'aides à la formulation pour les enseignants qui souhaiteront améliorer les rencontres avec les familles.

Des objectifs pour réussir les rencontres avec les familles

Cette catégorisation est issue des observations faites lors de ce travail de recherche. Tous les exemples sont extraits des écrits recueillis. Les différentes catégories d'objectifs sont classées depuis ceux qui facilitent une collaboration avec les familles (première catégorie d'objectifs) à ceux qui la freinent ou l'empêchent (cinquième catégorie d'objectifs)...

Première catégorie d'objectifs

Des objectifs d'entretien dans une logique de co-élaboration avec les familles...

Ce sont des objectifs centrés sur le projet de travail que l'on se propose de conduire avec les parents et permettant une prise en compte de la notion de temps. Ces objectifs sont « annonçables ». Ils peuvent permettre aux parents de se représenter la réflexion à conduire pendant l'entretien et les conclusions attendues.

Exemples :

- « Essayer de voir avec les parents quel est le problème, de comprendre et de permettre aux parents de prendre conscience qu'il y a quelque chose qui ne va pas. C'est à peu près ce qui a été dit oralement aux parents : Justine ne fait pas grand-chose à l'école, je ne sais pas trop pourquoi, il faudrait que l'on se voie pour en parler... »
- « faire le point sur la situation de Florian et envisager des pistes de travail ».

Deuxième catégorie d'objectifs

Des objectifs très/trop vagues

Ce sont des objectifs qui sont dans une logique de co-élaboration, mais, trop vagues ou explicitant des orientations de travail trop larges pour pouvoir engendrer une réflexion fructueuse :

- « Etablir des liens : parents / école ; comprendre l'enfant et ses parents »
- « Travailler avec les parents sur le sens de l'école »
- « Arriver à une prise en compte des difficultés, faire le lien école/famille pour donner du sens à l'école. »

Troisième catégorie

Aucun objectif annoncé.

Le but de l'entretien est alors d'informer les parents, de leur donner les actions à mettre en place à l'école et à l'extérieur. Les partenaires de l'entretien rentrent très vite dans la description de ce qui est fait, ce qui va être fait ou devrait être fait, sans réel travail en commun de réflexion et d'élaboration du problème de l'élève, sans travail de compréhension. On en reste à un échange d'informations et à une acceptation ou non par chacun des partenaires des propositions de l'autre. En fait, rien n'est proposé comme objet de débat, de discussion ou de régulation.

Quatrième catégorie d'objectifs

Des objectifs dans une logique d'annonce...

Ce sont des objectifs qui ne visent ni un travail en commun entre l'école et la famille, ni la définition d'un projet commun. Il s'agit en fait plus des objectifs de l'enseignant, ou encore d'une décision à communiquer, que d'objectifs pour partager/construire avec les parents.

Exemples :

- « Faire comprendre aux parents que X ne parle pas à l'école, que X a quelques difficultés à s'intégrer auprès des autres enfants vu son manque de communication. »
- « Demander un bilan orthophonique. »
- « Faire le point sur l'année dans la classe. Présenter l'évolution de l'enfant à l'école. »
- « Expliciter la demande de l'école : suivi par un psychologue ou un orthophoniste. »
- « Faire prendre conscience des difficultés de langage de l'enfant : il est incompréhensible. »
- « Exprimer une demande de présence très régulière des parents. »

Cinquième catégorie

Des objectifs « cachés »

Ce sont des objectifs annoncés aux familles qui ne correspondent pas à l'objectif visé qui a pu lui être consigné lors d'un travail écrit de préparation de l'entretien. Le fait de « cacher », de façon volontaire ou non, l'objectif aux familles, peut nuire à la communication et à la confiance entre les parents et l'enseignant.

Exemple :

- Objectif de l'enseignant lors de la préparation d'une rencontre avec les familles : « Convaincre de la nécessité de faire une demande de prise en charge à la MDPH, dédramatiser l'appellation MDPH, expliquer les effets bénéfiques escomptés pour l'enfant » (logique d'annonce).
- Objectif annoncé en début d'entretien aux parents : « Trouver une solution pour accompagner au mieux l'enfant ». (logique de co-élaboration avec les familles). Cet objectif annoncé cache l'intention réelle.