

De la difficulté de tisser des liens au cours de la rencontre entre maître E et parents

Christelle IBERT
Enseignante spécialisée
Université de Nantes, Master 2

Résumé : Cet article se situe dans le cadre de la psychologie ergonomique et s'appuie sur l'étude de deux entretiens maître E-parents et de leur traduction concernant les liens mis en place. Nous observons des gestes professionnels récurrents mais aussi divergents. Un parallèle entre « l'activité réelle » et le « réel de l'activité » (Rogalski, 2003), effectué à partir des recueils d'activités d'une maîtresse E, permet de saisir la part importante de l'implicite au cours de ces rencontres qui va de pair avec une professionnalité peinant à se dégager de représentations personnelles envahissantes.

Mots-clés : Posture - Professionnalité - Psychologie ergonomique - Relation maître E-parents.

On the difficulty in creating links when the E teacher meets pupils' parents

Summary : This article is situated within the framework of the ergonomic psychology and leans on the study of two conversations teacher E-parents and of their translation concerning the set up links. We observe recurring but also divergent professional gestures. A parallel enters "the real activity" and the "reality of the activity" (Rogalski, on 2003), made from the collections of activities of a teacher E, allows to seize the important part of the implicit during these meetings which goes hand in hand with a professionalism having difficulty in getting free of intrusive personal representations.

Keywords : Ergonomic psychology - Posture - Professionality - Teacher E-parents Relationship.

DANS le cadre de leur travail, les maîtres spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E) rencontrent les enseignants qui ont communiqué leur demande d'aide au Rased et les parents, régulièrement, au cours d'entretiens, afin de mettre en place le projet d'aide, le réaliser et ensuite l'évaluer.

L'aide apportée à un élève par le maître E engage alors un partenariat 1) avec l'enseignant de classe et 2) avec les parents de l'enfant. Si un partenariat représente « les liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes » (Zay, 1999), Brun (2006) cible deux temps à respecter pour que ces liens se construisent. En premier lieu, il est nécessaire que « l'identité professionnelle de chaque partenaire soit définie » : c'est le cas lorsque le maître E informe les parents de sa spécificité d'enseignant spécialisé, afin de différencier sa mission de celle de l'enseignant de la classe, mais aussi des missions des autres membres du Rased. En second lieu, pour que « l'articulation des missions et le respect du rôle de chacun soient

effectifs » (*ibid.*), un temps d'échange doit avoir lieu, au cours duquel une négociation ME-parent permet de s'entendre sur les actions à mener, chacun de sa place, afin d'aider l'enfant à dépasser ses difficultés scolaires.

Deux circulaires cadrent les actions du maître E : d'une part, « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* » (BO spécial n° 4, circulaire n° 2004-026, annexe 1) et, d'autre part, plus récente, la circulaire « *Fonctions des personnels spécialisés des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire* » (circulaire n° 2009-088 du 17-7-2009). Ces deux textes apportent deux préconisations concernant le lien maître E - parents :

- Le référentiel de compétences stipule que, lors de toute rencontre avec les parents, le maître E doit « *favoriser l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction du projet* » (circulaire n° 2004-026). Ce référentiel modifie le sens habituel du lien école-famille, qui tient plutôt habituellement à un simple lien informatif de ce qui se passe dans l'Institution école pour leur enfant (Montandon et Perrenoud, 1994). Ce référentiel va donc au-delà de la présentation par le ME de ses spécificités professionnelles et du projet d'aide envisagé ; il engage à une coconstruction maître E-parent du projet d'aide spécialisé. Les protagonistes ont alors à cheminer ensemble pour construire un projet d'aide à l'élève.
- La circulaire de 2009, plus récente, accentue ce lien maître E-parents, en précisant que « *les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant* ». Mobiliser les parents, c'est alors leur attribuer une place participative à l'école, requérir leur aide. Cette circulaire développe une coconstruction d'approches et d'actions complémentaires entre enseignant spécialisé et parents, pour ainsi trouver des solutions pour l'élève.

L'entrée relationnelle maître E-parents, proposée par les circulaires, s'apparente donc à un lien de type partenarial, même si ce terme n'apparaît dans aucune des deux circulaires. Cette place de partenaires dans l'aide à l'élève est également affirmée dans des recherches qui désignent le lien enseignants-parents comme un axe clé de la réussite des élèves (Mérini, 1995 ; Périer, 2007). L'objet de cet article est de déceler quels sont les leviers et les obstacles de ce lien de type partenarial. Pour cela, nous analyserons deux rencontres maître E-parents dont l'enjeu principal est la négociation de la place de chaque partenaire dans le projet d'aide.

Nous présenterons, dans un premier temps, notre paradigme théorique central qui s'ancre dans le champ de la psychologie ergonomique (Clot, 2000). Notre cadre d'analyse repose sur deux entrées, la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000) et l'analyse des pratiques langagières (Bautier, 1995). Nous analyserons, dans un deuxième temps, l'activité d'une ME et nous localiserons des points communs mais aussi des écarts dans l'organisation des deux rencontres maître E-parents et dans les discours des acteurs. Nous tenterons alors de typifier les gestes professionnels et les modes de relation en jeu dans ces deux rencontres particulières. Enfin, dans un dernier temps, nous chercherons à identifier le « *réel de l'activité* » (Rogalski, 2005) de cette ME et qui peut redéfinir les liens avec les parents.

ANCRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

La clinique de l'activité d'un point de vue ergonomique

Dans cette recherche, nous avons privilégié une entrée qualitative et avons enregistré deux entretiens menés par une maîtresse E (ME), chacun avec une mère d'élève (l'un avec la mère de I, élève de CE1, l'autre avec la mère de D, élève de CE2). Il s'agit de la première rencontre entre ME et les deux mères. ME travaille avec les élèves depuis quelques semaines déjà.

Cette enseignante spécialisée, ME, dont nous étudions les pratiques d'entretien, est un sujet avec « *des intentions (son action est finalisée et il peut en avoir conscience); avec des compétences qui constituent un potentiel de ressources pour engendrer des actions pour réaliser ses buts* » (Rogalski, 2003). Dans la situation qui nous intéresse, ce sujet interagit avec des parents, dans un cadre contraignant de prescriptions, qu'elle a fait siennes, tout en étant aux prises avec un environnement familial spécifique inconnu (nous rappelons que nous étudierons les premières rencontres ME-parents). ME « *n'est [alors] pas le seul maître de ses buts ni de ses moyens; il agit dans une situation qui comporte son propre système de contraintes et de ressources; il a une tâche à accomplir qui le lie à un prescripteur par un contrat particulièrement implicite* » (Rogalski, *ibid.*). C'est donc une situation de travail complexe dont nous proposons d'approcher les composantes. Si l'activité est « *ce qui est à faire* » et comprend un « *but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions* » (Leplat et Hoc, 1983; Leplat, 1997; Rogalski, *ibid.*), elle ne s'y réduit pas. En effet, l'activité « *comprend aussi ce qu'il [l'acteur] ne parvient pas à faire, ce qu'il s'est abstenu de faire, ce qu'il aurait voulu faire, etc.* » (Amigues, 2005). Nous avons donc recueilli des traces de l'activité effective de cette ME, mais également ses discours sur son activité. Le tableau ci-dessous (tableau 1) fait le lien entre notions théoriques et notre objet de recherche.

Tableau 1 : articulation tâche prescrite / activité réelle et réel de l'activité pour ME en lien avec notre recherche

<p>La tâche prescrite: ce sont les buts et les conditions explicités dans les textes prescriptifs.</p>	<p>En suivant la logique partenariale de Brun : Le maître E « <i>favoriser l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction du projet</i> » (circulaire n° 2004-026). La confiance est favorisée par l'explicitation de l'identité professionnelle de chacun. « <i>Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant</i> » (circulaire de 2009).</p>
<p>L'activité réelle: c'est ce que font les professionnels au travail.</p>	<p>C'est ce que nous cherchons à mettre au jour, en enregistrant ME dans une situation de travail. Nous analyserons dans un premier temps les discours afin de mettre au jour des pratiques langagières à même de développer ou non un partenariat. Dans un second temps, nous analyserons les <i>invariants</i> de la rencontre.</p>

<p>Le réel de l'activité: c'est l'activité réalisée et l'activité pensée.</p>	<p>C'est ce que nous cherchons à mettre au jour via l'autoconfrontation simple, en donnant la parole au professionnel sur son activité.</p>
--	---

Notre recueil est centré sur des échanges verbaux et donc sur des pratiques langagières au cours de deux rencontres ME-mères et une autoconfrontation simple portant sur des épisodes de l'activité de ME marquants. Bautier (1993) précise que « *parler de pratiques langagières signifie que l'on considère les productions langagières non seulement comme des réalisations linguistiques, mais comme relevant d'une pratique socialement située et que c'est cette pratique qui donne sens à la production* ».

Nous proposons de classer les conduites langagières en deux catégories :

- celle des réalisations langagières (lexique, syntaxe, intonation...) pour spécifier les registres langagiers utilisés par ME ;
- celle des fonctions du langage (place du sujet dans le discours, registre sémantique...), afin de déterminer les postures de ME vis-à-vis des parents (Bautier, 1995). Cette entrée nous permettra de mettre au jour les pratiques langagières engagées dans la rencontre et en quoi elles sont favorisantes ou non pour l'établissement d'un partenariat.

Ces deux catégories font écho aux éléments apportés par Ponté, Mérini et Thomazet (2010). Nous considérons, tout comme eux, que le contrat d'aide que met en place ME se rapproche d'un contrat de collaboration ; il « *peut être considéré comme l'ensemble des règles ou des principes qui organisent les échanges et les jeux des partenaires* » (*ibid.*). Ces auteurs définissent « *trois types de messages que les partenaires échangent* » qui nous permettent alors de localiser des critères d'analyse de notre corpus :

- les messages d'humanité, d'accueil de l'autre dans sa différence cherchant à mettre chacun à l'aise (sémiotique affective) ;
- les messages instrumentaux qui laissent à voir comment, d'un point de vue technique, la difficulté est prise en charge, par qui, comment, et jusqu'à quand (sémiotique instrumentale) ;
- les messages d'ordre référentiel par lesquels chacun comprend la situation ou ce qui fait difficulté (sémiotique référentielle) » (*ibid.*).

Ces différents messages seront mis au jour au travers des réalisations langagières, d'une part, et des fonctions du langage, d'autre part.

Outre cette focale sur les activités langagières, nous analyserons notre corpus avec une seconde focale qui concerne les *invariants* de la rencontre. En effet, on décèle dans les entretiens la présence que nous nommons *invariants*, à savoir un intérêt marqué porté 1) sur le sport pratiqué par l'enfant et 2) sur les responsabilités qu'il a chez lui. Quel sens donner à ces invariants ? C'est avec cette entrée que nous affinerons les notions d'« *activité réelle* » et de « *réel de l'activité* » de cette ME. Nous questionnons deux points de son activité :

- L'un émerge de l'analyse croisée des deux rencontres avec les mères. Ces moments que l'on peut qualifier de rupture (Mérini, 1995) ou de négociation pensée ou anticipée (*ibid.*, 2007) dans le déroulement de l'entretien sont-ils propices à la mise en place d'un partenariat ?
- L'autre, en lien avec une analyse longitudinale des deux entretiens enregistrés, nous fait poser la question suivante : l'activité de la maîtresse E, analysée au travers de ses pratiques langagières, permet-elle de développer un partenariat avec les mères rencontrées ?

ANALYSE DE DEUX RENCONTRES MAÎTRESSE E- MÈRE DE I ET MAÎTRESSE E-MÈRE DE D : DES RELATIONS QUI PEINENT À SE CONSTRUIRE

Comparaison des structures et des organisations des deux entretiens

Afin de poser le contexte des deux rencontres et donner à voir ce qui s'y passe, nous les présentons ici, sous forme d'un tableau comparatif, mettant en avant les points communs (en gras) et les divergences (en italique).

Tableau 2 : points communs et divergences dans les deux entretiens

Rencontre avec la mère d'I	Rencontre avec la mère de D
Organisation de la rencontre	
Présence de I, élève de CE1, dans la salle habituelle de travail la date et l'heure du rendez-vous fixé au cours d'un échange téléphonique. Durée de la rencontre : 20 minutes.	Absence de D, élève de CE2, dans la salle de travail du Rased. Le rendez-vous est fixé par téléphone. Durée de la rencontre : 40 minutes.
Début de la rencontre	
ME commence par demander à la mère d'I si elle sait qui elle est et quelle est sa fonction. ME se présente en tant qu'enseignante spécialisée puis enchaîne sur les spécificités des approches des différents personnels du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. ME poursuit sur les modalités de prise en charge d'I et le travail engagé.	ME demande d'emblée à la mère de D qui elle est et quelle est sa fonction. Elle présente sa fonction et les autres professionnels du Rased. ME poursuit et explique les modalités de travail avec l'élève.

Échanges	
<p>La mère d'I prend l'initiative d'expliquer les origines des difficultés rencontrées par sa fille et provoque ainsi les premiers échanges mère-ME. ME reprend la parole pour affiner la présentation de son travail, notamment en direction de l'élève dans le regroupement d'adaptation, puis change de sujet de discussion, crée ainsi une rupture, en évoquant l'intérêt, pour I, d'effectuer un bilan orthophonique. La mère évoque alors les problèmes de confiance en soi qu'éprouve I. Les échanges continuent, se centrant sur la mémorisation, les responsabilités à la maison, le sport pratiqué par l'enfant. ME provoque chaque changement de sujet dans les échanges.</p>	<p>Les premiers échanges sont initiés par la mère qui aborde la question des devoirs. ME l'écoute puis reprend ses explications sur le travail engagé dans le groupe d'aide. Suivent des échanges sur des soucis visuels de D puis ME affirme, sans transition, l'intérêt de poursuivre le suivi orthophonique. Elle questionne ensuite la mère sur l'attitude de son fils à la maison (son autonomie, ses responsabilités) et sur la fratrie. La mère évoque alors un certain nombre de difficultés (insolence de D vis-à-vis de ses parents, bêtises commises avec d'autres enfants), ME lui suggère donc un suivi extérieur de type psychologique, dans le but d'apaiser les relations parents-enfant. Elle propose les coordonnées d'une association. Alors que la mère revient, <i>via</i> des exemples précis sur les difficultés comportementales de D à la maison, ME lui demande ce que pense le père de D de la situation. Quand la mère relate plusieurs événements familiaux douloureux, ME crée alors une nouvelle rupture en lui proposant cette fois de consulter un service de soin psychologique. La mère de D continue cependant à énumérer non seulement des problèmes de comportement, mais aussi médicaux. ME l'écoute, dans un premier temps, puis crée une autre rupture, en questionnant les ressentis de D par rapport à ces situations de conflit. Elle s'enquiert ensuite du sport qu'il pratique.</p>
Fin de l'entretien	
<p>L'entretien se clôt sur une sorte de synthèse pendant laquelle ME énumère à nouveau les difficultés d'I et le bilan souhaité en orthophonie. Elle donne la possibilité à la mère d'I de reprendre contact avec elle, en cas de besoin. Elle questionne alors la mère sur les raisons de l'inquiétude apparente du père d'I que l'enseignante de la classe lui a relayée. Elle énonce enfin la suite de son travail avec I, précisant les domaines travaillés sur les temps d'aide.</p>	<p>ME termine l'entretien en réaffirmant les progrès de D au niveau scolaire et comportemental à l'école, mais aussi la nécessité de continuer le suivi orthophonique. ME indique qu'elle-même poursuivra l'aide dans la limite de ses possibilités (en raison des priorités imposées sur son secteur d'intervention). Elle évoque l'enseignant de la classe afin d'envisager si besoin un autre rendez-vous.</p>

L'analyse de ces deux intrigues montre qu'au cours de ces deux entretiens, ME agit, selon ce que l'on pourrait nommer un *déroulement type*. Nous relevons en effet une *mise en scène* similaire :

- de l'organisation du temps de rencontre. La prise de rendez-vous s'est faite par téléphone ;
- de l'organisation spatiale. ME et chaque mère sont assises côte à côte, dans la salle du Rased ;
- de la nature des échanges. La trame des entretiens est stable.

Nous pouvons dire que l'entretien, pour ME, est un temps très organisé et structuré. Elle ramène systématiquement les incursions discursives parentales dans une structure identique. ME amorce ainsi l'entretien par sa présentation, celle du Rased, elle continue sur les modalités de la prise en charge et clôt par une synthèse des éléments qu'elle a énoncés. ME donne à voir une « *activité réelle* » très stéréotypée de ses entretiens parents dans laquelle elle laisse peu d'espace à la « *construction d'un projet commun* » (circulaire n° 2004-026) alors même qu'elle réussit à créer une relation de confiance en se présentant explicitement comme enseignante spécialisée. Lors de chaque entretien, ME provoque des moments de rupture dans les échanges, moments qui, semble-t-il, seraient alors la clé de la mise en place d'un contrat de collaboration (Mérini, 2007). Nous questionnerons des moments de rupture : que s'y passe-t-il, que créent-ils dans les interactions, inaugurent-ils une réflexion commune ME-parents ?

Comparaison des énoncés des deux entretiens

Nous analysons ici, au sein des moments *invariants*, les énoncés similaires que l'on retrouve dans les deux rencontres ME-mère et, dans un second temps, nous mettrons au jour les différences entre les deux entretiens.

Éléments récurrents dans les deux entretiens

La présentation du maître E et du Rased

Après avoir amorcé sa présentation par la question « *Savez-vous qui je suis et quelle est ma fonction ?* » (Entretien 1 (E1) et entretien 2 (E2)), ME énonce des éléments qui caractérisent son identité professionnelle : « *Je fais partie du Rased* » (E1, E2), « *Je suis institutrice au départ, puis spécialisée* » (E1, E2), « *Je fais partie des maîtres E qui sont plutôt spécialisés sur la pédagogie au niveau des obstacles d'apprentissage* » (E2). ME caractérise ainsi son métier par la spécificité du public (des élèves en difficulté), mais sans vouloir alarmer les mères puisqu'elle qualifie les obstacles de « *petits* ». Elle reste ainsi dans le cadre de la circulaire n° 2009-088 : « *L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide*. Cette enseignante se qualifie de spécialisée en pédagogie. L'emploi qu'elle fait de « *plutôt* », très elliptique, provoque un certain flou dans la caractérisation de son emploi. Elle n'évoque d'ailleurs jamais le libellé complet de son poste (maître spécialisé à dominante pédagogique), elle préfère en donner la lettre E. Or, c'est une dénomination opaque pour des parents. Elle correspond en effet à la lettre de

l'option du Capa-SH¹ obtenu. Dans les faits, elle ne définit ni ses fonctions ni celles de ses collègues du réseau. Elle esquisse des délimitations de territoires : enseignante / enseignante spécialisée, psychologue scolaire/maître G/maître E). Elle reste très allusive : l'utilisation de « *normalement* » le souligne.

La présentation du projet d'aide

ME évoque qu'une demande d'aide de la part de l'enseignante est nécessaire à toute mise en œuvre d'une aide spécialisée pédagogique. Elle ne précise pas que cette demande se formalise *via* un document particulier, rempli par l'enseignant de la classe. Ce document n'est d'ailleurs présenté à aucune des deux mères. La présentation des modalités d'organisation temporelle du projet d'aide est tout aussi succincte « *le mardi et le jeudi dans un petit groupe de 4 enfants donc trois-quarts d'heure à chaque fois* » (E2).

ME fait allusion à deux axes de travail engagés pour chaque élève, « *le travail a porté sur le **déchiffrage** et sur l'attention* » (E1 et E2). Elle ne différencie pas explicitement lire, déchiffrer et comprendre qu'elle énonce, comme si c'était des allant de soi. Elle ne décrit ni n'explique ses démarches de travail : « *Au niveau des sons qui sont difficiles donc on a travaillé avec des mots qui ne veulent rien dire sur ces sons* » (E2). Les propos de ME ne dérogent pourtant pas aux prescriptions de la circulaire où l'aide pédagogique « *vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire* » (circulaire n° 2009-088). En revanche, elle n'exemplifie pas son travail pour le faire mieux comprendre aux parents. À plusieurs moments, ME revêt un discours prescriptif, marqué par de nombreuses formules où l'on trouve « *il faut* ». Elle adopte alors une posture surplombante où l'élève semble devoir appliquer ses propositions d'action, de techniques scolaires. Cette posture apparaît éloignée de la posture de médiation préconisée chez les maîtres E (charte du maître E, Fname).

Le « *registre instrumental* » (Mérini, 2007) reste ici donc implicite : il est d'ordre organisationnel et informatif (ME prend en charge la difficulté) et passe sous silence l'enjeu de l'aide (les objectifs du projet, les évaluations). Cela dit, ME s'investit dans la rencontre en tant que « *sujet* » et développe des « *activités* » non prescrites dans les circulaires, « *activités redéfinies* » (Rogalski, 2005) qui nous questionnerons dans la prochaine partie.

Un intérêt pour les comportements de l'enfant-apprenant

Si ME esquisse, avec chaque mère, certaines dimensions scolaires (déchiffrage, confusion de sons), elle s'intéresse plutôt aux aspects psychologiques comme la confiance en soi et l'inquiétude familiale. ME porte attention aux réactions parentales : « *Oui, alors en fait y'avait aussi beaucoup d'inquiétude de votre part* » (E2). Quand ME aborde le scolaire, elle reste vague : « *Je trouve qu'il progresse vraiment beaucoup d'un point de vue scolaire* » (E2). Elle ne prend pas appui sur des traces ou des

1. Le Capa-SH est le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

travaux de l'élève, mais fait part de son point de vue. En employant successivement les termes pédagogiques, didactiques, psychologiques, médicaux, affectifs, elle ne pose pas les contours de son métier, elle les brouille même. C'est particulièrement flagrant lors de la rencontre avec la mère de D. Elle louvoie en effet entre différents champs d'action, sans prendre ni le temps ni le soin d'explicitier ses références. Elle conserve alors, aux yeux des parents, de l'opacité à ses missions, à son métier. Là encore, le « *registre référentiel* » du contrat de collaboration porté par ME reste implicite et surtout très opaque car multiréférentiel.

Nous retiendrons que, dans ces moments *invariants* des deux entretiens, certains correspondent aux prescriptions, comme présenter le Rased et le projet ; d'autres sont liés aux pratiques de cette ME, comme s'intéresser à l'enfant-apprenant.

Des différences entre les deux entretiens

Nous avons annoncé, lors de la présentation des deux entretiens, que les seules divergences, au cours des entretiens, concernent les propositions faites aux deux mères. Si, dans l'entretien avec la mère d'I, ME souhaite que I ait un bilan en orthophonie, au cours de l'entretien avec la mère de D, elle lâche prise et finit par proposer un suivi psychologique. Deux postures en découlent.

Tableau 4 : tableau récapitulatif des éléments d'analyse du discours

	L'entretien avec la mère d'I : Quand ME souhaite qu'I ait un bilan en orthophonie	L'entretien avec la mère de D : Quand ME souhaite que D continue ses séances en orthophonie mais que de nouvelles informations concernant l'enfant change la donne.
Caractéristiques de l'entretien	<p>enchaînement d'énoncés très courts, une succession de « <i>d'accord</i> » (11 pour ME dans les trois premières minutes, puis 12 pour la mère d'I dans les 5 minutes suivantes). discours très organisé et marqué par des connecteurs logiques qui donnent à voir sa pensée : « <i>dans un premier temps</i> », « <i>avant de</i> », « <i>ça, c'était pour</i> ».</p> <p>On ne trouve pas de reprises d'énoncés entre les deux interlocutrices, comme si aucun élément de réflexion commun entre la maîtresse E et la mère d'I n'existait dans ces échanges.</p> <p>Les sujets évoqués ne cessent de changer, à l'initiative de ME ou de la mère d'I.</p>	<p>question initiale et série de courts énoncés, mais aussi de « <i>d'accord</i> », de « <i>oui</i> » de la part de la mère.</p> <p>rapidement, le poids des tours de parole bascule : la mère de D parle beaucoup, ME intervient alors pour ponctuer le discours maternel par des « <i>d'accord</i> » mais aussi pour l'encourager à continuer « <i>il était déjà comme ça avant, c'est-à-dire</i> ».</p> <p>écoute de ME et reprise des derniers mots prononcés par la mère.</p>

Registres d'échanges	ME laisse la mère d'I digresser (sur les confusions de lettres de son premier enfant, sur sa vie privée), et continue le cheminement de sa pensée en évoquant les confusions rencontrées par I d'une manière très rapide, puis en évoquant le côté affectif.	ME intervient dans des registres différents et brouille ainsi son propre champ d'action scolaire, en convoquant des termes médicaux ou psychologiques. - Psychologique: « <i>frustration</i> », « <i>climat de confiance</i> », « <i>il faut lui apprendre à gérer la moindre petite perturbation</i> » ; - Médical: « <i>juste des petits soins</i> », « <i>pas de naissance prématurée</i> » ; - Educatif intra-familial: « <i>il se sentait dévalorisé par rapport à sa sœur</i> », « <i>est-ce que c'est lui qui a choisi le foot ?</i> », « <i>c'est pas pour autant que vous l'aimez moins</i> ».
Centrations	ME s'implique dans la relation en se mettant en jeu: elle utilise de multiples fois « <i>moi, je</i> », « <i>moi</i> », « <i>je</i> » surtout quand elle reprend la main dans les échanges. Le verbe « <i>faire</i> » apparaît également régulièrement, soit pour signifier un travail engagé par ME « <i>je fais avec I</i> », soit dans un sens injonctif « <i>vous ferez</i> ».	ME parle de l'élève, de ses besoins « <i>il ne portait pas ses yeux [sur les feuilles de travail]</i> », « <i>peut-être qu'il n'avait pas compris avec tous ses soucis</i> ». Elle se centre explicitement sur D, ce qui se répercute dans le discours de ME mais aussi dans celui de la mère.

Si la rencontre est présentée par les circulaires comme un temps pour « *mobiliser les parents* » (circulaire n° 2009-088), qu'en est-il vraiment ici ?

La première rencontre (avec la mère d'I) a plus trait à ce que nous nommerons une collaboration, chacun en effet poursuit son but, celui de ME étant d'aborder « *l'inquiétude et les séances d'orthophonie [...], c'étaient les deux choses à aborder pendant l'entretien à avoir en tête alors quand est-ce qu'il faut l'amener comment il faut l'amener je sais pas là et pourquoi je l'ai amené là, ben je sais pas* » (Entretien d'autoconfrontation simple), sans qu'un « *pilotage des négociations* » (Mérini, 2007) n'ait été établi préalablement. ME confirme ne pas avoir établi consciemment une trame de son entretien. Le lien établi entre ME et la mère d'I se cristallise sur le fait que ME souhaite un bilan en orthophonie pour I. Elle explique cependant dans l'autoconfrontation: « *Quand tu fais un entretien, c'est que tu veux aboutir à/à quelque chose qui doit se jouer alors déjà le fait que l'enfant puisse savoir qu'il y a un lien avec les parents, ça je trouve c'est quelque chose.* » Les ruptures apparaissant dans le discours de ME ne sont présentes que pour parvenir au but pensé initialement. Elles ne sont pas à l'origine d'une éventuelle négociation.

La dimension symbolique de la rencontre ME-mère n'apparaît pas dans l'analyse des discours, ME reste injonctive et utilise un questionnement précis pour atteindre le but qu'elle recherche. « *Ben moi, je l'ai vécu comme effectivement, on voit des*

choses, mais c'est pas grave et une personne extérieure intervient pour voir si y'a pas besoin de quelques séances en plus mais pas plus tu vois. » Elle-même dit avoir été rassurante envers la mère. Cependant, aucune négociation n'apparaît vis-à-vis de la pertinence d'un tel bilan au regard des difficultés rencontrées par I. À la fin, ME conclut d'une manière surplombante en engageant la mère à suivre la proposition d'aide extérieure. Elle s'amuse d'ailleurs de cet excès d'autorité : « *Voilà on a parlé de ça on est bien d'accord, on a bien parlé du bilan orthophonique, vous avez bien entendu* (rires), *c'est ça est-ce qu'on a entendu ensemble, qu'on est d'accord* » (entretien en autoconfrontation simple). L'utilisation du « on », « ensemble », « est d'accord » en écho du « vous avez bien entendu » souligne le souhait de ME de transmettre à la mère d'I quelque chose de précis, sans le négocier.

La posture de ME ressemble à la posture habituelle des enseignants face aux parents (Montandon et Perrenoud, Périer). ME ne permet pas aux parents de se positionner dans le projet d'aide de leur enfant. L'absence de négociation en est la preuve.

Le deuxième entretien atténue ce premier constat. La maître E commence d'ailleurs l'autoconfrontation croisée en énonçant avoir ressenti de « *la compassion, de la compréhension* ». Elle marque sa surprise vis-à-vis d'un élève qui scolairement est en nette progression alors qu'à la maison, les parents comme l'enfant sont en détresse. ME développe alors une autre attitude d'écoute et accompagne cette mère dans l'énoncé de la problématique de son enfant. Elle ne reprend pas les constats énoncés par la mère sur les attitudes de D à l'école. Elle balaye d'un « *alors on va laisser ça à des personnes* » et revient sur une possible aide orthophonique et sur les problèmes médicaux de D. Ces ruptures ont alors vocation à recentrer le discours de ME dans le cadre scolaire, en lien avec les difficultés scolaires rencontrées par D. Finalement, ces ruptures serviront la négociation amenant les deux adultes présents à envisager une aide extérieure.

ME s'est présentée comme enseignante spécialisée qui aide les élèves ayant des difficultés scolaires. Or, les registres évoqués au cours de cet entretien ne correspondent pas à ce qu'elle a énoncé dans la présentation de sa fonction. Si elle développe une posture, proche de l'empathie (Rogers), d'écoute et d'échange avec la mère pour, semble-t-il, faire émerger les besoins de l'enfant (besoin d'aide psychologique), elle apparaît pourtant dans une posture thérapeutique (avec des répétitions et des énoncés courts). Un lien que l'on peut nommer coopératif se met quand même en place. En effet, un rapprochement entre ME et la mère s'esquisse pour s'entendre dans une démarche commune et atteindre un but, celui d'aider D non sur le plan scolaire, mais sur le plan psychologique. On observe alors un déplacement de posture professionnelle chez ME : « *Oui, tu vois donc j'amène ça parce qu'à un moment donné je me dis ouah c'est pas possible, faut que les choses, faut qu'elle parle. Elle dit, elle parle de sa souffrance puis à un moment tu te dis que peut-être y'en a beaucoup à porter.* ».

Elle laisse place à ce que dit la mère concernant la vie intra familiale, même si beaucoup de digressions de la mère déstabilisent ME qui se trouve un peu dépassée. Cette attitude de lâcher-prise qu'elle endosse met pourtant du lien, une sorte de relation d'aide entre les deux adultes, ME mobilisant alors la mère.

Une maîtresse E mal à l'aise dans sa pratique d'entretien

Dans ces deux entretiens, il existe une certaine invariabilité des questions (la connaissance du Rased, les devoirs, le sport, les responsabilités à la maison), mais ME dit au cours de l'autoconfrontation simple : « *J'ai pas l'impression d'avoir une pratique d'entretien, j'ai l'impression d'avoir des choses à dire aux parents, que j'essaie d'amener.* » Ses propos révèlent qu'elle ne cherche donc pas vraiment de nouveaux éléments de compréhension émanant des parents, mais qu'elle les reçoit en entretien plutôt pour leur dire et leur « *amener* » quelque chose. Cela est à mettre en lien avec nos constats concernant le côté injonctif de son discours. Bautier (1995) va d'ailleurs dans ce sens : « *Le questionnement, dans sa signification plus interactionnelle que cognitive ou informationnelle (recherche de connaissance et d'information) est toujours un "empiètement" sur..., une incursion dans le territoire du questionné, mise en demeure de dire ou de faire.* » Ainsi, quand ME amorce les échanges en énonçant des questions, les parents sont alors « *mis dans l'obligation de répondre ou d'avoir une stratégie de non-réponse* » (*ibid.*). Plusieurs « *voilà* », « *voilà donc* », « *et puis voilà* » marquent la volonté de ME de mettre un terme à l'échange quand elle détient les informations qu'elle attend. Nous pouvons alors utiliser la métaphore de l'anguille pour qualifier « *l'activité réelle* » de ME. Nous observons, dans les pratiques effectives, qu'elle cadre son entretien sur la présentation de son travail avec l'élève (des besoins énoncés et des modalités de travail). Sortie de ce cadre, elle louvoie d'un registre à l'autre (scolaire, médical, psychologique, éducatif intra familial), faisant l'anguille mais n'assumant pas une posture constante. L'analyse de « *l'activité réelle* » de ME a permis de montrer qu'elle peine à mettre en place des liens de type partenarial avec les parents, liens qui seraient pourtant profitables à l'élève, d'après les circulaires. Les ruptures ne servent pas d'amorce à une éventuelle négociation pour mener une réflexion commune. Elles sont au service d'un déroulement type (balayage des différentes questions établies au préalable dans la pratique de ME). Nous proposons maintenant, *via* l'analyse d'une auto-confrontation simple, d'accéder au « *réel de l'activité* » de cette ME en nous centrant sur les questions récurrentes des responsabilités et du sport pratiqué par l'enfant. Il nous semble en effet qu'un jeu implicite/explicite est à l'œuvre.

DE L'IMPLICITE À L'EXPLICITE, VERS UN POSSIBLE PARTENARIAT ?

Lors de l'autoconfrontation simple, nous avons proposé à ME de visionner deux épisodes issus des entretiens avec la mère de I et de D. Nous avons sélectionné deux moments *invariants* – le sport pratiqué par l'enfant et les responsabilités que ses parents lui octroient à la maison – parce que, même si ces deux points sont communs aux deux recueils d'activités apparaissent, ils n'apparaissent pas spontanément quand elle parle de ses fonctions.

Au cours de l'autoconfrontation, ME dit croire au pouvoir positif de responsabilités à la maison : « *Ah oui, je pense que le fait pour des enfants, alors est-ce que les tâches ménagères sont des responsabilités, est-ce que c'est le fait de participer à la vie familiale, je me suis posée la question de savoir si c'était vraiment des responsabilités pour les enfants, oui mettre la table quelques petites choses comme ça. Ça me paraît normal qu'un enfant ait effectivement, que les enfants aient des*

contraintes à la maison et pas seulement à l'école, que les parents sachent aussi donner aux enfants des tâches à faire, même si c'est des tâches qu'ils n'ont pas envie de faire que ça fait partie d'une éducation et pour le mieux être à l'école aussi. » ME a construit au cours de sa vie un principe : éduquer, c'est donner des responsabilités aux enfants. Elle postule que ce type d'éducation conduit à un mieux-être à l'école, une meilleure adaptation aux contraintes scolaires. Les contraintes sont d'ailleurs, pour elle, structurantes : « *Je pense effectivement qu'un enfant a besoin d'apprendre à faire des tâches suivant son âge pour grandir et puis pour savoir que tout ne tombe pas du ciel que quelquefois on n'a pas envie mais qu'on fait quand même.* » Selon ME, ces tâches sont donc à privilégier. Ce principe, elle l'érige en moteur de son action : elle agit alors sur l'éducation parentale. Un second principe, pour ce ME, tient dans l'autonomie de l'enfant : « *Qu'est-ce que je peux lui lancer pour qu'elle la laisse s'autonomiser, tu vois* », notamment dans le cas d'I, « *que cette maman lâche un peu son enfant* ». Son objectif est clair, « *essayer de montrer à la maman que sa fille doit grandir* ». Là encore, ses conceptions de l'éducation sont prépondérantes, agissent dans son discours professionnel jusqu'à l'émailler d'injonctions. ME se positionne donc d'abord personnellement avant de se positionner professionnellement.

ME reconnaît que s'immiscer dans la famille n'est pas chose facile, mais parler des responsabilités lui permet de créer un « *pont pour entrer dans la famille* ». Elle dit le faire avec prudence, passer stratégiquement par des questions anodines. Ce pont que ME crée est, selon elle, « *important pour les apprentissages* » de l'élève. Si elle exprime ici le lien entre avoir des responsabilités – être autonome dans les apprentissages et la réussite de l'élève, elle n'en fait en revanche pas écho dans les échanges qu'elle a avec les mères. Ce serait donc une première appropriation par ME de la tâche prescrite pour mobiliser les parents.

Nous pouvons donc avancer que ME a construit, au fil de son parcours de vie, des représentations et des conceptions sur la nécessité d'avoir des responsabilités à la maison. Elles sont sans doute tellement incorporées qu'elles ne sont pas explicitées aux mères. Qu'advierait-il des liens ME-parents si ME explicitait ses représentations et ses conceptions ? Des échanges pourraient avoir lieu sur le lien entre responsabilités à la maison mais aussi à l'école et la construction de l'autonomie de l'enfant, nécessaire à l'apprentissage.

Alors, il pourrait advenir une négociation possible entre les protagonistes pour rapprocher différents les lieux de vie de l'enfant : la famille d'un côté et le ME de l'autre. L'explicitation des « *missions* » (Brun) de l'école et de la famille pourrait alors donner lieu à la discussion d'un compromis, propice à trouver les aides nécessaires auprès des adultes qui entourent l'enfant, chacun prenant une place auprès de ses partenaires.

CONCLUSION

Les injonctions institutionnelles engagent les enseignants spécialisés à « *mobiliser les parents autour du projet d'aide de leur enfant* » (circulaire n° 2009-088). Or, notre analyse montre combien il est délicat pour cette maîtresse E d'accueillir la parole d'un parent. L'entretien devient en effet ici plus une prescription d'aides extérieures

et une demande d'informations complémentaires. La rencontre ne permet alors pas d'établir un contrat de collaboration. Dans ces deux entretiens, nous avons décelé trois points :

Quand le registre instrumental est restreint à l'organisation matérielle (modalités de prise en charge de l'élève en aide), le projet d'aide n'est pas énoncé et les objectifs ne sont pas discutés et établis ensemble.

Quand le registre référentiel énoncé par l'enseignant spécialisé est multiréférentiel (pédagogique, médical, éducatif, psychologique) et qu'il n'explicite pas l'identité professionnelle du maître E (être enseignant spécialisé pour les difficultés scolaires), alors le contrat peine à se construire car il perdure une confusion dans le registre d'échanges.

Quand le registre affectif de la convivialité, « *sur la base duquel chacun va plus ou moins s'engager dans l'action selon la valeur accordée à la présence de l'autre* » (Mérini, 2007), apparaît comme la clé de la mise en place partielle du partenariat ME-parents, le maître E engage alors ses propres représentations et conceptions (ainsi la nécessité pour un enfant d'avoir des responsabilités, de choisir son sport). L'écoute et la reconnaissance de l'autre avec ses propres valeurs deviennent difficiles. Nous pouvons conclure que cette ME n'adopte pas la posture de médiation, préconisée par les textes. Elle reste campée sur les représentations personnelles qui prédominent dans son fonctionnement. Son activité est alors guidée non pas par les prescriptions présentes dans les circulaires mais par sa propre épistémologie. La formation des maîtres E aux rencontres avec les parents serait impérativement à développer. Comme le souligne la maîtresse E, « *je sais que l'entretien me met mal à l'aise, parce que je trouve qu'on n'a pas été formés à l'entretien* ». Nos résultats révèlent combien les gestes professionnels propres à développer le partenariat sont spécifiques et complexes. « *La question des négociations est sans doute celle qui est la moins envisagée dans la formation des enseignants. Elle renvoie, on l'a vu, à des compétences organisationnelles fréquemment acquises, pour l'instant, ailleurs qu'à l'école (le monde associatif ou la vie professionnelle).* » (Mérini, 2007). Si le partenariat est facilité dans un contexte partagé (comme dans une équipe éducative, rencontre maître E-enseignant de la classe-parents), il apparaît ici que la relation duelle avec un parent, peu habituelle dans le travail du maître E, le met à mal car elle déstabilise ses pratiques, ce qui l'amène à faire appel à des représentations personnelles.



Références

- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. Dans *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Éres.
- Asdih, C. (2008). Conclusion. Les partenariats famille-école-association : des enjeux sociopolitiques à repérer, des défis à relever ». Dans *Construire une communauté éducative*. De Boeck Université
- Bautier, É. (1993). *Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège*. Semen.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Brun A., (2006). *L'organisation fonctionnelle des Rased. Les élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*. CDDP Nord-Pas-de-Calais.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42
- Glasman, D., (1992). Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique, *Revue française de pédagogie*, 100.
- Mérini, C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 16.
- Mérini, C. (2007). Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves ? Dans *Tisser des liens pour apprendre*. Fname, Retz.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté, P. (2011). Rapport final, *Le maître E dans ses rôles de partenaires*. Fname.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Peter Lang.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/famille en question. Dans *Tisser des liens pour apprendre*. Fname, Retz.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23 (3).
- Zay, D. (1999). Enseignants et partenaires de l'école, *Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles: De Boeck.