

2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire

14 – 15 – 16
Mai 2014

au
Centre Prince Henri
3, route de Diekirch
à Walferdange
Luxembourg

Décrocher
n'est pas
une fatalité !
Le rôle de l'école
dans l'accrochage
scolaire

www.colloquelasale2014.uni.lu



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

hep/ haute
école
pédagogique
voud

LASALE^s Laboratoire
Accrochage
Scolaire
et
Alliances
Éducatives



FAIRE ALLIANCE: UN METIER? DEFIS ET PARADOXES DES INTERVENANTS A L'ECOLE

Marco Allenbach*

** Université de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Education et Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, marco.allenbach@hepl.ch*

Résumé.

Les alliances éducatives, identifiées comme facteurs d'accrochage scolaire, sont devenues récemment un objet d'étude en soi, mais le travail d'élaboration conceptuelle de la notion d'alliance en est encore à ses débuts. Cet article tente d'y contribuer, en identifiant les spécificités de ce concept, tout en présentant une recherche menée en Suisse sur le développement de pratiques collaboratives chez les intervenants à l'école (psychologues, logopédistes, psychomotriciens, médiateurs, infirmiers scolaires et enseignants spécialisés intervenants pour des élèves de classe régulière). Dans ce cadre, le concept d'alliance s'avère pertinent pour comprendre certaines dimensions subtiles et délicates de leur travail, et identifier les conditions nécessaires au développement de pratiques collaboratives. Cependant, la proximité du concept avec des valeurs et des prescriptions invite à certaines précautions sur le plan épistémologique.

Mots-clés : *alliance éducative, collaboration, rôle, support identitaire, paradoxe*

1. Introduction

Le terme d'alliance éducative est apparu de manière récente dans les recherches sur le décrochage scolaire. Identifiée comme facteur d'accrochage scolaire, l'alliance est devenue un objet d'étude en soi, mais le travail d'élaboration de ce concept en est encore à ses débuts. La première partie de cet article s'efforce d'apporter une contribution à ce travail d'élaboration conceptuelle, à partir de réflexions glanées dans les écrits de membres du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, et d'apports issus d'autres courants théoriques. Ainsi, la première partie de cet article vise à situer l'alliance par rapport à des concepts proches, et à en identifier les spécificités et les richesses.

La deuxième partie présente une recherche menée dans le canton de Vaud (Suisse) sur le développement de pratiques collaboratives chez les intervenants à l'école (psychologues, logopédistes, psychomotriciens, médiateurs, infirmiers scolaires et enseignants spécialisés, intervenant pour des élèves de classe régulière). Dans ce cadre, le concept d'alliance s'avère pertinent pour l'analyse des données, afin de comprendre certaines dimensions subtiles et délicates du travail des intervenants à l'école, et identifier les conditions nécessaires au développement de pratiques collaboratives.

En fin d'article sont mis en discussion les apports et les risques liés à l'utilisation de ce concept dans une perspective scientifique et, plus spécifiquement, comme outil d'analyse de l'activité des intervenants à l'école. Cette recherche s'inscrit dans une thèse de doctorat sous la direction de Bernadette Charlier, Sciences de l'Education, Université de Fribourg.

2. L'alliance, un concept à élaborer

2.1. Du décrochage à l'alliance

L'intérêt porté aux alliances éducatives s'inscrit dans le prolongement des nombreuses recherches menées sur le décrochage scolaire. Parmi les divers facteurs de décrochage que ces recherches ont relevés, les facteurs individuels ou socio-familiaux, sont ceux sur lesquels les acteurs de l'école n'ont pas ou peu prise (Gilles, Potvin & Tièche, 2012) mais d'autres facteurs, internes à l'école, ont une grande importance dans l'explication des parcours des élèves (Blaya & Fortin, 2011; Cahuc & al, 2011) cités par Thibert (2013).

Or, les interventions professionnelles sont difficiles après un décrochage, d'où l'intérêt de travailler de manière préventive et continue (Tièche, 2012; Feyfant, 2012). L'importance du travail de prévention et des facteurs internes à l'école ont poussé les chercheurs à s'intéresser à l'*accrochage* scolaire.

Les facteurs internes à l'école sont non seulement organisationnels, mais aussi relationnels (Blaya, 2010; Siegrist & al, 2010). Favresse & Piette (2004) définissent la démobilité scolaire comme conséquence de la détérioration du *lien* entre le jeune et l'école.

L'intérêt se porte dès lors sur les *alliances* éducatives, concernant tout d'abord les relations entre éduquants et éduqués (Lessard, Poirier & Fortin, 2012). Mais ces dernières, et en particulier les rapports enseignant-élève, se sont avérés indissociables de l'ensemble du tissu relationnel entre parents et école, ainsi qu'entre professionnels. Selon Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche (2011), "la prise en compte de la multiplicité des acteurs et une approche systémique sont des éléments indispensables à la prévention du décrochage" (p.234). Les divers professionnels sont amenés à "travailler de concert, en « alliances éducatives », de façon concertée et de les mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges" (p.241). Pour Thibert (2013), "au sein même des établissements, il y a nécessité d'appréhender collectivement le problème du décrochage, de mener une réflexion d'équipe et de développer une culture d'établissement" (p.14).

Gilles et alii (2012) proposent de considérer trois niveaux d'alliances éducatives: macro (les institutions, les régions), méso (les divers professionnels) et micro (les relations dans la classe et avec la famille). Nos recherches portent surtout sur le niveau méso, plus précisément sur les alliances entre intervenants et enseignants réguliers. Mais nous avons été inévitablement amenés à nous intéresser également aux aspects micro et macro. Si ces trois niveaux d'alliance nous semblent pertinents, nous nous interrogeons sur la pertinence d'intituler "alliance éducative" une relation interinstitutionnelle ou hiérarchique, par exemple. Nous avons préféré, dans cet écrit, réserver le terme d'alliance *éducative* aux relations entre un éduquant et un "éduqué": enfant et parent (ou éducateur), élève et enseignant (ou intervenant à l'école), et dans certaines relations entre adultes (accompagnement, soutien, supervision).

2.2. Entre contrat et lien

L'encyclopédie universelle définit l'alliance comme un accord. D'ailleurs, le terme d'alliance est souvent utilisé de manière générique, pour signifier toute forme d'accord autour d'une modalité de collaboration. La question de la spécificité de ce concept se pose dès lors: pourquoi ne pas parler d'accord? ou de contrat? Les premières figures d'alliance proposées par l'encyclopédie universelle sont le mariage, et l'alliance biblique entre Dieu et les hommes. Le Bouëdec (2001) s'appuie sur cet exemple pour définir l'alliance comme un engagement envers autrui plutôt qu'un accord conditionné à une contrepartie. Le contrat spécifie des buts, un cadre, des attentes réciproques, des limites. Il conditionne la relation au respect de ces accords.

L'alliance éducative relève plutôt de la constance dans une éthique, sur laquelle peut se construire une relation de confiance. Thévenot (1998) parle de la *sollicitude* comme d'un aiguillon, un travail de l'éduquant pour développer une posture à la fois engagée et respectueuse.

La question de l'engagement éthique et de la posture se retrouvent chez les chercheurs qui identifient la bienveillance des enseignants comme facteur réduisant fortement les risques de décrochage (Blaya 2010). "Pour les élèves à risque, la présence d'adultes bienveillants (supportive) qui guident les élèves, les soutiennent et reconnaissent leur travail est primordiale. Un seul adulte de ce type peut faire la différence, et peut permettre à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à l'école, ce qui est un facteur positif. Des relations bienveillantes de la part des enseignants peuvent diviser par deux le taux de décrochage" (Thibert, 2013, p.15). Or, les caractéristiques des élèves à risque de décrochage sont, entre autres, "le sentiment que les enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute, qu'ils sont peu aidants, le manque de confiance en leurs capacités d'innovations pédagogiques" (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche, 2011, p.232).

Le contrat est issu du langage juridique ou économique, tandis que l'alliance relève de l'éthique, de l'humain au sens anthropologique du terme, où la réciprocité s'inscrit dans une logique de don et de contre-don (Mauss, 1950; Godbout, 1992) . Enfin, si le contrat porte sur des accords explicites, clarifiés et formalisés, l'alliance relève souvent du symbolique, parfois de l'implicite, ou même de l'indicible, et de l'engagement en actes qui permet que s'établisse une confiance dans la relation.

Ces deux concepts ne sont pas nécessairement antagonistes: une alliance peut se construire entre deux protagonistes qui ont par ailleurs convenu d'un contrat. Ces réflexions, développées au sujet de relations éducatives ou thérapeutiques, peuvent aussi contribuer de manière pertinente à l'analyse de relations professionnelles ou même interorganisationnelles (Gomez, Korine & Masclef, 2001). En effet, la qualité et l'intensité des collaborations entre professionnels et entre institutions ne s'expliquent pas seulement par les accords formels contractualisés, mais dépendent également de l'engagement en acte des acteurs concernés, des échanges de dons et contre-dons, et de la construction de relations de confiance.

	<i>Contrat</i>	<i>Alliance</i>
Origine du concept	économique, juridique	religieuse, éthique, anthropologique
Nature, définition	accord explicite, voire formalisé	relation de confiance
Type d'engagement	conditionné au respect des termes du contrat	constant dans une posture vis-à-vis de l'autre
Processus	négociation	don et contredon
Temporalité	limitée à l'objet du contrat et à son échéance: chaque situation nouvelle nécessite une nouvelle contractualisation.	traversant les situations particulières partagées: la relation de confiance se construit de manière itérative, et perdure d'une situation à l'autre.

Contrairement au contrat, l'alliance est proche du *lien*. Ces deux notions, en plus de leur parenté linguistique, ont en commun une dimension humaine plus affective que le contrat, un investissement psychique dans la relation. Cependant, le lien est de l'ordre du constat de ce qui s'est tissé, souvent de manière involontaire ou inconsciente, et qui peut s'avérer nourrissant ou aliénant. L'alliance par contre implique un engagement volontaire et conscient, une posture, une éthique. Des alliances peuvent être étudiées aux niveaux micro, méso et macro, tandis que le lien, dans sa dimension psychoaffective, s'applique plutôt aux relations interpersonnelles, voire éducatives au sens stricte du terme, c'est-à-dire

entre un éduquant et un "éduqué": enseignant et élève; éducateur (ou parent) et enfant; ainsi qu'entre adultes, dans des relations d'accompagnement, de supervision ou de soutien.

2.3. Alliance et coalition

En opposition aux coalitions qui "se développent et prospèrent en s'opposant à d'autres" (Strauss, 1992, p.68), l'approche systémique définit l'alliance comme se construisant *pour* un projet, une action, une personne (Haley, 1981; Caplow, 1984). La coalition est fondée *contre* un acteur tiers, tandis que l'alliance s'ouvre sur d'autres alliances.

Cette distinction nous semble intéressante car, étant donné la pluralité d'acteurs à prendre en considération dans l'accrochage scolaire, les alliances à construire sont multiples et interdépendantes. Chaque alliance vise à développer d'autres alliances: l'alliance entre enseignant et élève vise à favoriser l'alliance de l'élève avec l'école; l'alliance entre parents et école vise à favoriser une alliance entre enseignant et enfant, les alliances au sein d'une équipe pluridisciplinaire doivent s'efforcer de conserver ou de développer les alliances avec les familles, les accords interinstitutionnels visent à permettre aux professionnels de collaborer, pour améliorer la qualité de leurs prestations envers les enfants. Sauf dans des cas extrêmes de relations définitivement abusives et pathogènes, dont il s'agit avant tout de se protéger, les alliances ne doivent pas se construire au détriment d'autres alliances présentes ou à venir, mais au contraire, visent à les préserver ou les développer. Ceci implique que chaque accord, chaque engagement, chaque développement d'une relation de confiance entre deux acteurs, tienne compte de tiers absents ou présents.

2.4. Un processus transversal à diverses formes de relation

Dans les relations entre adultes et entre institutions se pose la question des apports du concept d'alliance, par rapport à ceux de *collaboration*, *coopération* ou *partenariat*. Les définitions de ces trois concepts varient considérablement entre courants théoriques, mais ont en commun de qualifier des relations qui dépassent la simple coordination ou le passage d'information. Certains critères, comme par exemple la reconnaissance des compétences réciproques ou la poursuite d'un but commun, qui qualifient la coopération (ou, suivant les auteurs, la collaboration ou le partenariat), sont aussi constitutifs du concept d'alliance.

Selon Gilles, Potvin et Tièche (2012), la notion d'alliance implique "un investissement fort en fonction d'un but", qui dépasse la simple "complémentarité entre professionnels" (p.111). Nous nous proposons de considérer l'alliance, non pas comme une nouvelle catégorie à ajouter aux notions de collaboration, coopération ou partenariat, mais comme un processus transversal à toute forme de relation nécessitant un engagement et un rapport de confiance.

De plus, l'alliance n'implique pas nécessairement un rapport horizontal entre acteurs invités à partager réciproquement leurs ressources et compétences. Elle peut qualifier une relation hiérarchisée, entre un directeur et des employés, ou entre un enseignant et ses élèves. Elle peut aussi s'appliquer à des relations de service qui, sans rapport hiérarchique, impliquent une asymétrie entre pourvoyeur et bénéficiaire: accompagnement, supervision, consultation, soin, soutien, thérapie, etc.

L'alliance qualifie un processus, une dynamique à travers lequel se construit une relation de confiance. Duruz (1994) définit l'alliance entre thérapeute et client comme le processus à travers lequel peuvent être abordés les accords et désaccords concernant la thérapie. Une alliance ne signifie pas l'absence de conflits, mais plutôt, au contraire, une relation qui permette que les conflits soient évoqués, élaborés, surmontés. Sans doute est-ce ainsi que se construit la confiance: l'alliance ne prend-elle pas sens lorsqu'elle perdure à travers les difficultés, les obstacles, les conflits traversés ?

3. Les alliances dans le travail des intervenants à l'école

3.1. Diversité et similitude des fonctions d'intervenants

Dans le canton de Vaud (Suisse), divers professionnels interviennent, suite à une demande ou un signalement, pour des élèves de classe ordinaire. Pour chaque établissement scolaire, qui regroupe généralement plusieurs bâtiments et accueille entre 500 et 1500 élèves, travaillent au moins une infirmière scolaire, un-e psychologue scolaire, un-e logopédiste, un-e psychomotricien-ne, et plusieurs enseignants spécialisés itinérants. De plus, dans presque tous les établissements secondaires, un-e ou deux enseignant-e-s ont suivi une formation à la médiation scolaire, et sont déchargés de quelques périodes d'enseignement hebdomadaire pour intervenir comme personnes ressources par rapport à des situations de souffrance, de conflits ou de violence. L'appartenance hiérarchique de ces professionnels varie: les médiateurs scolaires, tout comme certains enseignants spécialisés, sont engagés par le directeur de l'établissement scolaire où ils sont employés, mais leur fonction est référée au Service cantonal d'Enseignement Spécialisé et d'Appui à la Formation (SESAF). Quant aux autres, ils dépendent hiérarchiquement de ce service, ou de fondations privées ayant reçu un mandat de prestation de l'Etat, mais leur travail est généralement attribué à un ou deux établissements scolaires. Ainsi, toutes ces fonctions se trouvent à l'interface entre deux ou trois systèmes institutionnels. D'autres fonctions existent (enseignant-e-s d'appuis, conseillères écoles-familles, enseignant-e-s de cours intensifs de français), mais nous nous sommes cantonnés, pour cette recherche, aux fonctions ayant un lien direct ou indirect avec le SESA F.

Pour chacune de ces fonctions, le prescrit a évolué d'un modèle médical individuel, cantonnant l'offre de prestation au travail d'évaluation et de soutien de l'enfant en dehors de la classe, à d'autres approches prenant en considération les facteurs socio-environnementaux. La santé communautaire, l'approche systémique en psychologie scolaire, les nouvelles définitions des situations de handicap, les politiques visant une pédagogie inclusive, et la lutte contre les diverses formes de décrochage scolaire prônent toutes le développement de modalités de réflexion systémique et d'intervention collaboratives, c'est-à-dire centrées non seulement sur l'élève, mais aussi sur les relations et le contexte.

Les psychologues, logopédistes et psychomotricien-ne-s en milieu scolaire (PPLS) sont invités à offrir d'autres prestations que les bilans et traitements, comme les consultations pour les enseignant-e-s, et la participation aux équipes pluridisciplinaires de l'établissement. Les infirmières scolaires sont formées à la santé communautaire, et invitées à participer aux équipes santé pour travailler sur des projets de prévention, et offrir une aide ciblée en fonction des besoins et des demandes, plutôt que des campagnes systématiques.

Le travail des médiateurs s'est petit-à-petit étoffé: à l'écoute individuelle des élèves en souffrance et l'orientation éventuelle vers des prestations psychologiques ou sociales se sont ajoutées la médiation de conflits entre élèves ou entre élève et enseignant, l'accompagnement des enseignants, la participation aux équipes santé et le travail sur le climat d'établissement.

Quant aux enseignants spécialisés, ils sont invités à développer un travail de soutien aux enseignants (appelé aussi aide indirecte, ou consultation), des pratiques de co-enseignement, du travail en réseau, et, si besoin, d'élaborer avec tous les acteurs concernés, des projets pédagogiques individualisés.

Au sein de chacune de ces fonctions, les pratiques varient beaucoup entre professionnels. Le modèle médical individuel reste souvent prédominant, et les pratiques collaboratives se développent de manière très variable. Une précédente recherche (Allenbach, 2011) menée par entretien auprès de 240 intervenants à l'école, avait montré que plus les intervenants se réfèrent à des modèles systémiques, incluant les facteurs socio-environnementaux, plus ils présentent une variété de modalités

d'intervention, sans abandonner la prise en charge individuelle des élèves. Autrement dit, les pratiques collaboratives ne remplacent pas la prise en charge individuelle, mais s'y ajoutent. Il en résulte, pour ces intervenants, une augmentation de l'hétérogénéité de leurs activités professionnelles. Deux questions se posent dès lors:

- Comment certains professionnels ont-ils développé une variété de modalités d'intervention collaboratives ?
- Comment, dans chaque situation où un intervenant est sollicité, une ou plusieurs modalités d'intervention seront choisies parmi l'éventail des possibilités ?

3.2. Etude des pratiques de négociation de rôles

Les intervenants à l'école, tout comme les rares chercheurs qui se sont intéressés à cette population, relèvent souvent que la définition de leur rôle représente une problématique d'action (Dupanloup, 1998; Moreau, 2006; Thomazet, 2011; Pulzer-Graf, 2014). Cependant, le concept de rôle n'est que peu ou pas explicité, ni dans leurs écrits, ni, de manière générale, dans la littérature scientifique des dernières décennies; bien que Rocheblave-Spenlé (1969) l'ait considéré comme objet central de psychosociologie, le concept de rôle n'apparaît plus dans les ouvrages généraux de cette discipline. Seul Maisonneuve (1993) en propose une définition: le rôle représenterait *une structure dynamique* qui se construit à partir des *attentes* des divers acteurs concernés. Nous nous sommes appuyés sur cette définition, car elle nous a semblé particulièrement pertinente pour les intervenants à l'école qui interagissent avec de multiples acteurs, ayant chacun des attentes à leur égard: enseignants, parents, élèves, autres professionnels... Comme ils travaillent sur demande, l'importance de ces attentes est fondamentale pour leur activité. De plus, s'ils considèrent, dans une perspective systémique, l'ensemble des acteurs concernés et cherchent construire des pratiques collaboratives, ils sont amenés à négocier leur rôle à partir d'un ensemble d'attentes considérables.

Les comptes-rendus des 240 entretiens menés précédemment avaient permis d'identifier plusieurs intervenants qui présentaient chacun un éventail large de pratiques collaboratives, et étaient d'accord d'être interrogés dans le cadre de cette recherche. Un entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2008), ont été menés afin de mieux comprendre leurs pratiques. Nous avons interrogé quatre enseignant-e-s spécialisé-e-s itinérant-e-s occupant des fonctions diverses, un infirmier et une infirmière scolaires, un médiateur et une médiatrice, deux logopédistes, deux psychologues et une psychomotricienne. Nous nous sommes intéressés au sens donné à leur pratique par ces acteurs, en nous intéressant à leur expérience et à leur réflexivité (Dubet, 1994).

Ces entretiens ont fait apparaître, au coeur de leur métier, un travail peu reconnu de négociation de leur rôle professionnel, principalement auprès de l'enseignant titulaire de classe ordinaire. Pour construire d'éventuelles pratiques collaboratives, les intervenants à l'école s'efforcent d'offrir une qualité d'écoute. Ils s'intéressent aux émotions et aux besoins de l'enseignant. Ils travaillent à partir des demandes, et cherchent à favoriser l'explicitation des attentes. Ils peuvent proposer des démarches, mais sans les imposer, et en vérifiant l'adhésion de l'enseignant.

3.3. "Faire alliance": construire des relations de confiance

Les intervenants qui développent des pratiques collaboratives évoquent tous l'importance de se distancier d'une figure d'expert. Leur statut de "spécialistes" des situations particulières ou problématiques suscite des attentes d'expertise, d'un positionnement en tant que détenteur d'un savoir permettant de diagnostiquer la cause des problèmes relevés et d'en prescrire le remède. Mais le positionnement comme expert fait obstacle au développement de pratiques collaboratives, car il contribue:

- Au sentiment d'incompétence de l'enseignant régulier, ce qui n'est pas propice à mobiliser son avis, ses ressources et son engagement dans une collaboration.
- A la délégation du travail de prise en charge des difficultés de l'élève, plutôt qu'à la co-construction de réflexions et d'actions.
- A la défiance plutôt qu'à la confiance envers l'intervenant, dont l'avis s'impose s'il est considéré comme une expertise, ce qui n'est pas sans risque en termes de jugement et de prise de pouvoir sur l'activité de l'enseignant.

L'adoption d'une démarche collaborative implique que l'enseignant régulier partage avec l'intervenant un champ d'activité qu'il occupait seul auparavant. Ce partage peut se faire de manière directe, dans le cas du coenseignement par exemple, ou indirecte, lorsque l'enseignant expose sa pratique pour se faire accompagner dans ses réflexions. Dans les deux cas, il nécessite une *relation de confiance*, dont l'importance est relevée par tous les intervenants interrogés.

La confiance se construit de manière itérative, s'installe "*au fil des situations*", mais demande, chez l'intervenant, un travail constant sur sa posture: "*C'est un travail tout autour des autres où je pense que c'est une vigilance qu'on doit avoir toujours, c'est qu'on doit être au clair avec nous-mêmes, par rapport à respecter le territoire de l'autre pour ne pas desservir la situation*", explique une psychomotricienne.

A côté des habiletés mobilisées dans un travail de négociation, le concept d'alliance met en évidence l'engagement personnel dans la relation, une constance dans la posture que l'on adopte face à l'autre. L'alliance peut se construire, s'affermir au fil de négociations successives. Elle met en lumière l'importance, non seulement des accords explicites, mais peut-être surtout des engagements en acte, pendant ou après les négociations. "*Le fait qu'ils voient qu'ils peuvent me demander et que je tiens mes engagements, ça les rassure (...) La fiabilité, je crois que c'est un élément important (...) Je fais en sorte qu'ils puissent compter sur moi*", décrit un infirmier, qui s'efforce d'offrir de manière constante disponibilité et empathie. Cet engagement est lié à des valeurs, mais également à des bénéfices qu'il en retire dans son rapport à l'activité: "*J'ai de l'élan parce que ça a du sens, ça apporte quelque chose, ça nourrit, que les besoins soient entendus. Une fois que c'est entendu et reconnu, ça permet de faire bouger les choses.*"

Se distancer d'une posture d'expert signifie relativiser son propre point de vue et accorder de la valeur à celui d'autrui. Cependant, plusieurs intervenants interrogés mentionnent également l'importance de se positionner pour permettre la confrontation et la coconstruction: "*Il faut se mouiller (...) Ce travail nous met un peu en conflit les uns avec les autres, parce qu'on apprend (...) Il faut respecter ce que l'autre a envie et expliquer ce que nous on a besoin*".

Une logopédiste, en cours d'entretien, a réalisé que la disparition de la controverse pouvait représenter une dérive de l'alliance: en début d'entretien, elle explique que l'excellente collaboration et la relation de confiance établie avec les enseignants ordinaires permettent que leurs échanges se déroulent de manière informelle, sur le pas de porte, sans nécessiter d'entretiens formalisés, ni beaucoup de négociations. A la fois, elle constate que sa pratique se concentre majoritairement sur des prises en charge individuelles d'élèves, et regrette de ne plus beaucoup mobiliser l'approche systémique à laquelle elle s'est formée. Elle réalise alors que pour investiguer, avec les enseignants réguliers, la pertinence de modalités d'intervention collaboratives, il faudrait négocier des temps d'échanges plus approfondis.

3.4. Des alliances multiples: complexité et paradoxes

La complexité de ce travail se trouve décuplée par la multitude des alliances en jeu: l'intervenant

cherche à développer des alliances avec l'enfant ou les enfants dont il s'occupe, avec le ou les enseignant(s) régulier(s), avec les parents, avec d'éventuels autres professionnels concernés, ainsi qu'avec les instances hiérarchiques qui le mandatent. Il doit également prendre en considération les alliances entre ces acteurs. Une psychomotricienne devant préparer un entretien avec des parents, nous dit: *"Avec certains enseignants, je sais qu'ils vont dire des choses qui sont difficiles à entendre pour les parents ou l'enfant et que je ne peux pas reprendre sur le moment si je n'ai pas encore d'alliance avec les parents. (...) Il faut que je reprenne mon bâton de pèlerin et que j'aie à discuter ça avec les enseignantes mais seulement avec elles. Comment on va pouvoir faire pour que ça tranquillise cet enfant ? Ça peut être confrontant. C'est une situation complexe..."* L'activité de construction de son alliance avec les parents ne peut se faire sans *préoccupation* (Clot, 2006), concernant son alliance avec l'enseignante, et réciproquement. Pour réduire les risques de coalitions, qui se feraient au détriment de certaines alliances, cette intervenante élabore une stratégie qui articule le travail d'alliance mené avec chaque acteur.

La prescription de collaboration, de par sa polysémie, est souvent en elle-même paradoxale, par exemple lorsque les attentes des enseignants visent avant tout une délégation de la prise en charge des besoins particuliers à l'intervenant. Ce dernier est alors appelé à faire alliance avec l'enseignant (développer une collaboration au sens qualitatif du terme), tout en développant des activités d'aide à l'enseignant ou de travail en réseau (des modalités d'intervention considérées comme collaboratives). S'il répond à la demande de l'enseignant, il ne développe pas de collaboration avec lui, mais s'il cherche à imposer une intervention de type collaboratif, il risque de perdre l'alliance;

Situés à l'interface entre différents systèmes, qui sont eux-mêmes traversés par des incohérences entre de nouvelles prescriptions formelles et des fonctionnements institutionnalisés, les intervenants à l'école sont très fréquemment confrontés à des prescriptions paradoxales. Par exemple développer des pratiques collaboratives, mais remplir un rapport annuel fondé sur le nombre de prises en charge individuelles. Ou encore coconstruire une réflexion et une intervention globale, systémique, à partir d'un signalement fondé sur les difficultés particulières d'un élève pour justifier l'intervention.

3.5. S'appuyer sur des alliances, pour passer de la souffrance à la créativité

Ces situations paradoxales sont évoquées par tous les intervenants cherchant à développer des pratiques collaboratives. Certains évoquent une grande souffrance liée à leur activité, parlant parfois de métier "schizophrénique", ce qui fait penser aux travaux de Bateson (1956) sur le double-lien. D'autres font mention d'un travail complexe, mais passionnant, où les paradoxes apparaissent comme des défis invitant à la créativité. Engeström (2010) parle "d'expansive learning" pour désigner les situations d'apprentissage, à l'interface entre deux systèmes institutionnels en évolution, où les incohérences du prescrit provoquent des double-contraintes. Ce qui semble distinguer une double contrainte pathogène d'un paradoxe propice à la créativité est la possibilité de métacommuniquer. Les situations liées par Engeström sont des situations où des collectifs sont engagés dans une réflexion visant à analyser des écueils rencontrés dans les pratiques des acteurs concernés pour trouver de nouvelles issues. Tandis que la définition de Bateson comprend une troisième contrainte: l'impossibilité de métacommuniquer.

Dans les parcours des intervenants interrogés, dont la moitié ont vécu récemment un changement important dans leur contexte de travail, cet élément détermine en grande partie la souffrance au travail ou le repli sur des prises en charges individuelles. Des relations de confiance dans un groupe de pairs, mais aussi avec un supérieur hiérarchique, où les paradoxes puissent être identifiés, reconnus et fassent l'objet d'une réflexion commune, semblent indispensables pour développer des pratiques collaboratives sans s'épuiser. Sinon, les intervenants expriment une forte souffrance ou abandonnent une grande partie de leurs pratiques collaboratives.

Les alliances se retrouvent donc à trois niveaux de construction du rôle des intervenants:

- Le rôle spécifique à une situation d'intervention implique la construction d'alliances avec divers acteurs en fonction des modalités d'intervention retenue: avec le ou les élèves concernés, avec les parents, avec un ou plusieurs enseignants réguliers, et avec les éventuels autres professionnels mobilisés dans le réseau, etc.
- Le rôle au sein de l'établissement scolaire comprend l'ensemble du champ d'action possible de l'intervenant. Au fil des interventions, et à travers d'autres interactions, se développent des relations de confiance entre professionnels, sur lesquelles ils pourront s'appuyer lors de nouvelles demandes: tout n'est pas toujours à reconstruire.
- Le développement de relations et de réseaux qui soutiennent la réflexion des intervenants pour leur travail de construction d'alliance aux niveaux 1 et 2: groupes de pairs, référent hiérarchique, équipe pluridisciplinaire, etc qui serviront de lieu où analyser les paradoxes rencontrés.

4. L'alliance: objet de recherche, prescription ou outil d'analyse?

4.1. Un concept séduisant

Concernant le travail des intervenants à l'école, le concept d'alliance nous a aidé à mettre en lumière trois aspects importants:

- L'importance de l'engagement personnel dans la relation, du travail sur sa posture et du développement de relations de confiance, de manière complémentaire aux négociations aboutissant à des contractualisations
- La complexité de l'activité que représente la construction d'alliances multiples, plutôt que de coalitions
- La construction d'une relation de confiance avec un référent hiérarchique, pour que les paradoxes inhérents à l'activité d'intervenant à l'école puissent être identifiés, reconnus et réfléchis

L'alliance nous est apparue comme un concept enthousiasmant. Il rejoint également des préconisations très présentes dans la littérature scientifique, dans les textes prescriptifs formels et dans les discours de praticiens engagés contre le décrochage: soigner le travail en réseau, développer les collaborations entre professionnels, le partenariat avec les familles, etc. Cet engouement pose question en termes de rigueur épistémologique. Selon Barbier (2013), "*des concepts « mobilisateurs », polysémiques, relatifs à des « souhaitables », porteurs d'une dimension axiologique ne peuvent être des outils d'analyse et d'interprétation*". Pour exploiter le potentiel heuristique du concept d'alliance, il s'agit d'identifier les pièges liés à sa proximité avec des valeurs, voire des idéologies.

Il convient tout d'abord de se distancer d'un tableau idyllique ou moralisateur: dans certaines situations, l'effort et le "don de soi" du professionnel peut s'avérer vain, car la confiance dépend bien entendu d'alchimies relationnelles et contextuelles qui dépassent les simples effets de sa posture et de son éthique. De plus, comme le travail de "faire alliance" est exigeant et éprouvant, il serait intéressant d'étudier les conditions et les situations où l'investissement des professionnels dans la construction d'alliances s'avère profitable, nécessaire, inutile, ou engendre des effets non désirables.

4.2. Entre alliance et coalition

A l'inverse de la coalition ("contre"), l'alliance se fait "pour" un but, et "pour" d'autres alliances. Cette distinction théorique nous semble consubstantielle de la richesse même du concept. Cependant, elle s'avère fragile et nuancée dans les relations réelles:

- Elle dépend du point de vue de chaque acteur: une alliance peut être perçue comme une coalition par un tiers, ou par l'allié lui-même.
- Le passage de l'alliance à la coalition, autrement dit l'utilisation d'une opposition à un tiers pour consolider la relation, fait partie de mécanismes bien connus en dynamique des groupes.

La différence est donc toujours relative aux représentations des divers acteurs, à leurs enjeux contradictoires, conscients et inconscients, et à l'évolution des relations. Lorsqu'il y a alliance, la coalition n'est jamais loin. Mais cette proximité rend paradoxalement la distinction pertinente pour l'analyse, si elle invite à étudier le jeu des passages entre alliance et coalition, ainsi que les différences de représentations entre acteurs concernés. Ces réflexions intéressent non seulement les chercheurs, mais aussi les praticiens: *"Dans nos espaces professionnels, nous pouvons aussi nous poser les questions suivantes. Face à une difficulté, suis-je tenté de rechercher des alliances ? Peut-être ai-je le sentiment que des pressions sont exercées sur moi, pour soutenir l'un ou l'autre collègue, ou au contraire, pour bien signifier que je suis dans un camp et pas dans l'autre. En posant tel acte, à quelle pression suis-je en train d'essayer de répondre, quelle mission suis-je en train de remplir ? Si j'étais avec d'autres personnes, me sentirais-je invité à agir autrement ? Quand je dis telle chose, avec qui je pense faire alliance, à qui je fais un pied de nez? Ceci en tenant compte de tous les acteurs : équipe, institution – avec ses différents niveaux hiérarchiques – réseau, patient, famille, etc. Bref, dans quels enjeux relationnels suis-je pris(e) ?"* (Meynckens-Fourez, 2010, p.211).

Pour que la recherche progresse dans la compréhension des phénomènes d'alliance et de coalition, il est nécessaire de se distancer d'une opposition manichéiste entre ces deux concepts, afin de s'intéresser à la fonction et au sens que peuvent prendre les coalitions pour les acteurs concernés.

4.3. Alliance et contrat: quelle complémentarité?

L'engagement en termes de posture et la dimension éthique de l'alliance fondent l'originalité de ce concept, sa spécificité et sa complémentarité par rapport au contrat. Mais ceci peut rendre difficile une analyse critique à son égard. Le contrat n'est, en soi, ni négatif, ni positif: le jugement que l'on peut y porter dépendra, entre autres, de son contenu. L'alliance, par contre, est liée à des valeurs: sollicitude, respect, relations de confiance. Cette dimension morale pourrait occulter l'envers du décor: les risques, les aspects négatifs, les "coûts" de toutes sortes.

En particulier, la question du "don" doit être comprise dans une dynamique qui, si elle se distingue d'une logique utilitariste, égalitariste règlementaire ou mercantile, comporte également des normes et contraintes sociales, un devoir de réciprocité: l'absence de contredon engendre une dette (Mauss, 1925). Fustier (2008), ainsi que Godbout (1992) ont mis en évidence le brouillage engendré par la prise en charge étatique du soin: les professionnels payés pour aider, n'ont donc pas à attendre quelque chose "en retour" du bénéficiaire, qui est, quant à lui, non pas l'heureux destinataire d'un cadeau généreux, mais un ayant-droit. Cependant, le bénéficiaire, ne pouvant pas s'acquitter de sa "dette", n'est pas reconnu dans une relation de réciprocité. Pour Fustier, le contrat offre une alternative intéressante en permettant de poser un cadre, des repères clairs, des garde-fous pour que la relation ne soit pas aliénante. Il serait intéressant d'étudier ces dynamiques dans le cadre scolaire, et, en particulier, dans les relations professionnelles entre un enseignant régulier et un intervenant "payé pour aider". Quelle possibilité de reconnaissance des dons reçus, quels contre-dons ou quelles dettes pour l'enseignant lorsqu'il est soutenu, écouté, conseillé, accompagné par un autre professionnel ?

5. Conclusion

L'alliance comme terme général, peu conceptualisé, a eu pour mérite de rassembler des recherches aux objets variés et de permettre des échanges riches entre chercheurs ou praticiens d'horizons disciplinaires et nationaux très divers. Nous en avons bénéficié, par exemple, au sein du colloque dont les actes sont ici publiés. Un travail de conceptualisation pourrait-il mettre en danger ces alliances? Nous sommes, au contraire, agréablement surpris de constater que les spécificités identifiées pour ce concept augmentent sa fécondité heuristique, sans diminuer son champ d'application. Le caractère transversal de l'alliance se trouve même renforcé, pour une importante variété de modalités relationnelles, hiérarchiques ou horizontales, et aux trois niveaux micro, méso ou macro. Nous

espérons avoir pu contribuer à une poursuite des échanges entre membres du laboratoire, le but n'étant pas de figer une définition. Les alliances au sein du LASALE nous semblent propices à des mises en débats, des coconstructions et des confrontations, afin d'affiner nos réflexions tout en se laissant toujours surprendre par la complexité infinie et passionnante des relations humaines.

6. Bibliographie

- Bateson, G. & al. (1956) Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science* 1 (4) 251-254
- Barbier, J.-M. (2013) Un nouvel enjeu pour la recherche en formation: entrer par l'activité. *Savoirs* 33
- Blaya, C. (2010) *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. & Fortin, L. (2011) Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, (1), 55-85.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011) Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches communautaire et scolaire, In: *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action*, Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R., Revue Education et Francophonie, 39:2, 227-249
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O. & Zylberberg, A. (2011) *La machine à trier : Comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Eyrolles
- Caplow, T. (1984) *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*. Paris : ESF
- Clot, Y. (2006) *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil
- Dupanloup, A. (1998) *Un psychologue dans l'école : la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux* Carouge: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Duruz, N. (1994) *Psychothérapie ou psychothérapies ? Prolégomènes d'une analyse comparative*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges *Educational Research Review* 5, 1–24
- Favresse, D. & Piette, D. (2004) Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion In *l'Observatoire* 43, 87-91
- Feyfant, A. (2012) Enseignement primaire : Les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ 80*, Lyon: ENS de Lyon
- Fustier, P. (2008) La relation d'aide et la question du don. *Nouvelle revue de psychosociologie* 2 (6) Paris: ERES, 27-39
- Gilles J.-L., Potvin P. & Tièche Christinat Ch. (2012) *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang
- Godbout, J. T. (1992) *L'esprit du don*. Paris: Editions La découverte
- Gomez, P.-Y., Korinne, H., Masclef, O. (2001) *Le rôle du don dans les processus d'alliances stratégiques*. Conférence de l'Association Internationale de Management stratégique, Québec: Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval
- Haley, J. (1981) Pour une théorie des systèmes pathologiques. In : Watzlawick P. & Weakland J. *Sur l'interaction*. Paris : Seuil, 60-80
- Kaufmann, J.-C. & Singly, F. d. (2008) *L'entretien compréhensif* Colin: Paris
- Le Bouëdec, G. (2001) Une posture éducative fondée sur une éthique, In: *Accompagner, une idée neuve en éducation. Les Cahiers Pédagogiques* 393

- Lessard A., Poirier M. & Fortin L. (2012) La gestion de classe : une alliance entre l'enseignant et l'élève In: Gilles J.-L., Potvin P. & Tièche C. Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, 83- 108
- Maisonneuve, J. (1993) Introduction à la psychosociologie. Paris: Presses universitaires de France
- Martuccelli, D. (2002) Grammaires de l'individu. Paris: Ed. Gallimard
- Mauss, M. 1925-1968. L'échange par le don. In: *Sociologie et anthropologie*, Paris: PUF
- Meynckens-Fourez, M. (2010) Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance? *Thérapie familiale* 31, 195-214
- Moreau, A. (2006) Enseignant inclusif. In: Bélanger, S. & Rousseau, N. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec, 80-97
- Pulzer-Graf, P. (2014) *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration?* Lausanne: URSP
- Siegrist J., Drawdy L., Leech D. et al. (2010) Alternative education: New responses to an old problem. *Journal of Philosophy and History of Education* 60, p. 133-140
- Strauss A. (1992) *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan
- Thévenot (1998) Pour une éthique de l'accompagnement, *Cahiers de l'Atelier* 479
- Thibert R. (2013) Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité, Veille et analyse IFÉ* 84, Lyon: ENS de Lyon
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969) *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris: PUF
- Thomazet, S & Ponté, P. & Mérini (2011) L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation* 11, 106-116
- Vermersch, P. (2008) *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF