

# Les relations Parents-Professeurs: une collaboration de qualité



par Thomas Schoch

Conférence donnée  
à l'Assemblée générale  
de l'APAPS  
le 24 mai 2003

# Parents et professeurs : une coopération de qualité

Conférence de M. Schoch<sup>1</sup>

24 mai 2003

Je voudrais tout d'abord m'excuser de ne pas pouvoir exposer tout ceci en français. Cela vient du fait que dans mon enfance, j'ai toujours préféré traîner dans la forêt plutôt que de passer des heures sur les bancs de l'école à apprendre le français, parce qu'à l'époque je ne savais pas qu'un jour je serai invité à Paris et que je devrais parler devant vous. Mais je veux vous remercier très chaleureusement pour cette invitation et remercier aussi Danuta Perennès pour la traduction.

Toute collaboration aujourd'hui entre êtres humains et en particulier une collaboration entre parents et école comme celle qui nous intéresse aujourd'hui, est marquée de façon prépondérante par des exigences de part et d'autre.

On peut observer cela dans le monde politique, où la collaboration qui devrait avoir lieu se limite en fait à des oppositions de points de vue, à des combats entre différents pôles d'intérêt, chacun étant occupé à défendre les siens propres.

Vous avez pu constater, ici en particulier, avec les événements de ces deux dernières années, à travers les attaques qui se sont déversées sur le monde pédagogique et la pédagogie Steiner en France, que ce n'est que là où une réelle collaboration a lieu que l'on est en mesure de tenir bon et de faire face aux attaques, une collaboration qui dépasse le côté partisan et qui se fonde sur une tâche commune.

D'un côté nous sommes amenés à vivre avec une certaine peur de la collaboration. Que de fois ne se dit-on pas : oui, je collaborerais volontiers à telle école s'il n'y avait pas les autres collègues et les parents, si je pouvais agir seul comme je l'entends, et d'un autre côté, nous voyons que les problèmes sont si énormes que nous ne pouvons les résoudre qu'ensemble.

## TROIS CHAMPS DE COLLABORATION

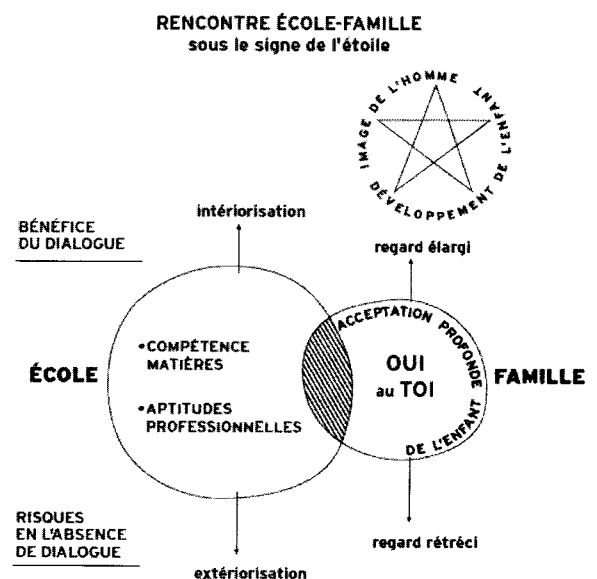
Je voudrais maintenant distinguer trois champs particuliers de cette collaboration : le premier découle du fait que les parents confient leurs enfants à l'école et sont donc directement concernés par ce qui s'y déroule.

Le deuxième aspect est que les parents deviennent des "co-porteurs" de l'école. Ils aident à en assurer l'existence.

Et le troisième domaine est placé sous l'égide de la question : comment peut-on construire une collaboration qui surmonte les oppositions pour permettre l'action en commun.

### *Les parents, porteurs du développement de leur enfant*

Si on regarde le premier point, on voit une école, une institution, qui est en premier lieu visible par ses bâtiments, sa réputation, ses prospectus, un projet d'établissement - en tout cas, cette école existe par la tâche qu'elle s'est donnée.



- La pratique de l'enseignant s'intériorise au contact de la famille
- Le regard de la famille sur l'enfant s'élargit dans le dialogue avec l'école

<sup>1</sup> Monsieur Schoch est cofondateur, en Suisse, de la démarche *Chemins vers la Qualité*. Après avoir été longtemps enseignant dans les écoles Waldorf et les instituts de pédagogie curative, il dirige maintenant celui de Winterthur; l'institut Michael.

Cette tâche pédagogique, on s'en rend compte, peut être abordée et assumée de différentes manières. Ce qui va caractériser une pédagogie, nous pouvons l'appeler (il dessine une forme d'étoile) une "étoile directrice". Elle exprime une façon de comprendre le développement de l'enfant et une image de l'homme, qui nous sert d'étoile, de guide sur ce chemin.

Cette école, et toutes celles qui se réclament de la pédagogie Waldorf, ont une compréhension de la nature humaine et de son développement qui est donnée par l'anthroposophie. Selon cette conception, l'enfant qui s'est incarné peut être accompagné dans son chemin de développement, dans sa biographie, si on lui apporte ce qui va nourrir son individualité et le conduire vers sa propre liberté.

Sur son chemin biographique, l'enfant va entrer dans une famille. Puis dans une école que la famille aura choisie. Puis il ressortira de cette école. Donc sur une partie de son parcours, nous devenons partenaires, l'enfant et l'école.

Et par l'enfant, il y a quelque chose d'autre qui pénètre dans l'école, qui vit à l'arrière-plan de l'enfant et qui constitue son sol nourricier. C'est sa famille.

Un espace commun va ainsi se développer entre la famille et l'école, un espace qui concerne autant la famille que l'école.

Et quel est le point de convergence entre ces deux pôles ? Le seul point réellement commun est l'enfant. Il est au centre. Cet espace commun est le lieu où un regard convergent va s'exercer sur l'enfant par les deux parties.

Le point décisif concerne la manière dont les familles vont prendre la décision de s'adresser à telle ou telle école. Les parents choisiront l'école qui correspond le plus à leur compréhension du développement de l'enfant et à leur image de l'homme, l'école où le travail avec l'enfant va dans le sens où eux-mêmes s'efforcent d'aller.

Il est donc essentiel pour l'école qu'elle rende claire pour les parents sa vision du développement de l'enfant, et ceci dès que les familles rencontrent l'école. Car tout ce qui se va se passer dans l'école, va se développer sous cette étoile, sous ce signe.

L'école, pour sa part, doit accepter de se laisser évaluer pour vérifier si de la 1<sup>ère</sup> à la 12<sup>ème</sup> classe tout s'est bien déroulé selon l'orientation qu'elle s'est donnée et si un bout de l'idéal qui avait été annoncé au départ a bien été réalisé quand l'enfant quitte l'école.

Cependant, la famille ne devient visible pour l'école que dans une petite portion et de même, l'école n'est visible que dans une petite portion pour la famille.

On voit donc se dessiner une première tâche importante de l'école, celle qui va consister à donner aux parents une image aussi large que possible de l'ensemble de l'école. La vue partielle que voient les familles est souvent très insuffisante. Plus l'image que les parents peuvent avoir de l'école est large, plus ils se sentiront impliqués.

C'est là une tâche impérative pour l'école. Mais on ne peut pas exiger la même chose des familles. L'école est une institution publique, alors que la famille est un domaine privé. Cette distinction est essentielle. Si on voulait poser les mêmes exigences aux familles qu'à l'école, on opérerait une ingérence dans un domaine privé qui doit rester protégé.

Une des manières de distinguer les qualités respectives de ces deux espaces est de considérer leurs tâches. Celle de l'école est fondamentalement de stimuler l'enfant dans son développement à travers les matières enseignées.

Et en ce qui concerne la famille, quel est l'élément clé qui va déterminer sa tâche ?

On pourrait dire de la même manière que la tâche de la famille est de conduire l'enfant à travers toutes les vicissitudes de la vie. Mais il n'en est pas ainsi. Si on regarde bien, il y a quelque chose qui préside à la fondation d'une famille, quelque chose qui devient visible extérieurement à partir du moment où une mère porte son enfant dans ses bras et cette force qui préside à cette fondation c'est un "oui" absolu, un oui sans condition, sans concession, au "tu", à l'autre, à l'être qui m'est confié.

Je le vis très fortement dans mon travail où des parents nous présentent leur enfant handicapé. Parfois, même en tant que professionnels, nous sommes presque effrayés et nous nous demandons comment un tel état est possible. Mais je perçois alors chez les parents, et en particulier chez les mères, une acceptation très profonde de l'être de son enfant à travers tous les combats, et malgré toutes les déceptions et tous les questionnements : "Pourquoi moi ?" "Pourquoi lui ?" - elle porte toujours au fond

d'elle cette acceptation profonde de cet être. Cela est souvent très impressionnant avec les enfants handicapés.

Et dans une première réaction, nous, les enseignants, avons peut-être tendance à repousser les parents, en pensant "vous n'avez pas une bonne vision de votre enfant, vous le surestimez, ce que vous voulez est hors de question". Nous devons percer cette coquille extérieure et nous demander : mais qu'est-ce qui vit derrière ces exigences des parents, car là derrière nous rencontrons une très profonde confiance des parents dans le devenir de ces êtres qui leur sont confiés.

J'ai été très bouleversé de lire récemment dans une revue trois courtes biographies de jeunes qui avaient été complètement engloutis dans le monde de la drogue et qui pour certains avaient commis des délits graves, et dans cette courte esquisse biographique était décrit le lien que la mère avait gardé avec son enfant : on pouvait être frappé de voir comment à travers tous ces drames, la mère était celle qui continuait à porter une confiance fondamentale dans l'être profond de son enfant.

Maintenant, on peut regarder du côté de l'école, qu'en est-il de sa tâche ? Et là on voit un groupe de personnes qui ont pris la décision, au-delà de leurs vies privées, de développer des compétences professionnelles, manuelles et autres, pour pouvoir répondre aux exigences de leur tâche. Une autre qualité de ces enseignants vient du fait qu'ils tirent une grande expérience de leur rencontre avec beaucoup d'enfants, une expérience sur laquelle ils travailleront intérieurement s'ils sont des enseignants responsables. Ils s'éduquent à développer un regard pour ce qui se joue sur ce chemin de développement. Ils deviennent capables de percevoir ce qui relève du développement et de le mettre en adéquation avec leur compréhension de l'image de l'homme.

Mais ces deux qualités (l'acceptation et le développement de compétences nouvelles, qui sont représentées par ces flèches montantes) présentent aussi leur revers, leurs risques de chute, leurs dérives. Du côté de la famille, par exemple, il peut apparaître une tendance à l'étroitesse d'esprit, où l'on ne voit plus que son enfant, et on le voit comme on voudrait se voir soi, on n'accepte plus le "toi", mais le "moi" dans le "toi".

Et du côté de l'école, on peut voir apparaître un autre risque. À travers tous ces défis : conduire une classe, déterminer les thérapies, enseigner les matières, etc. on peut être amené, petit à petit, à tomber amoureux de ses propres savoir-faire professionnels, en perdant de vue l'idéal que l'on avait choisi. Le travail devient routine, devient extérieur.

Un dialogue entre famille et école va pouvoir aider à corriger ces deux tendances. Parce que partout où les professeurs vont rencontrer les parents, non pas dans un esprit de supériorité, mais dans une écoute du lien profond des parents avec leur enfant, de leur expérience, de leur appréciation de leur enfant, il pourra se produire, à travers ce dialogue, une intériorisation du travail professionnel.

La rencontre de parents désespérés, qui ne savent plus comment avancer avec leur enfant, peut devenir pour le professeur un appel à s'éveiller à la profondeur, à la responsabilité de la tâche qu'il a choisie, et à la ressentir profondément.

Du côté de la famille, le dialogue avec l'école peut amener un élargissement du regard. Quand dans cette étroite relation mère-enfant ou père-enfant, on est quelque fois arrivé à une impasse, qu'on s'est raidi dans une attitude, dans une vision, la relation n'est plus aussi féconde. Alors, la possibilité d'échanger avec une personne qui vient avec l'étendue de son expérience, qui a exercé son regard, peut de nouveau apporter à la famille un élargissement de sa relation avec leur enfant.

Dans ce premier point, nous avons essayé de montrer à partir de quelles qualités se constitue cet espace commun entre la famille et l'école et qu'est-ce qui doit exister à l'arrière-plan quand il se produit une rencontre dans laquelle notre regard se porte ensemble sur l'enfant.

### ***Les parents, co-acteurs de l'école***

Maintenant nous pouvons venir à la deuxième question, celle des parents dans leur rôle non plus de porteurs du développement de leur enfant mais de co-acteurs de l'école, de personnes aidant à la réalisation d'une école.

Au cœur le plus intime de l'école, il se passe ce que nous avons appelé à *Chemins vers la qualité* la prestation relationnelle. Là, il y a rencontre entre une personne enseignante et un enfant, et construction

d'une relation, afin qu'il soit possible, à travers cette relation toute au service de l'enfant, d'obtenir un certain résultat.

C'est la tâche principale qu'une école a à accomplir. Mais le travail ne s'arrête pas là. Car il faut un environnement où cette prestation puisse avoir lieu. Il faut coordonner des emplois du temps, embaucher des professeurs, tandis que d'autres vont démissionner. On a l'impression que certains professeurs ne travaillent pas bien. Il faut voir comment y remédier. Donc pour accomplir cette prestation relationnelle au cœur de l'école, il faut faire face à de nombreuses tâches de gestion de l'école.

Lorsque Rudolf Steiner a créé l'école Waldorf, il a indiqué clairement que toutes ces questions ne devaient pas être déléguées à des spécialistes de la direction d'une école ou à une entreprise de gestion d'école, mais qu'elles devaient être accomplies au service de la tâche centrale de l'école, et pour que cette dynamique puisse avoir lieu, il a recommandé que les professeurs eux-mêmes se chargent de la conduite de l'école.

Ainsi, sa perception du vivant s'étendait aussi à la question sociale. Un organisme social vivant peut tout à fait être comparé à des organismes vivants que nous observons dans la nature, et si nous regardons tous ces fruits qui se préparent maintenant au printemps, nous nous rendons compte que chaque fruit va se donner une enveloppe qui correspond à son noyau intérieur. Une pomme se donne une autre enveloppe qu'une noix, et on peut se demander quelle est l'enveloppe adéquate pour cette tâche essentielle de notre école.

Cette indication de Rudolf Steiner selon laquelle les professeurs devaient eux-mêmes s'occuper de la conduite de leur école a été souvent mal comprise. On en a fait une vaste entreprise démocratique dans laquelle tout le monde doit s'occuper de tout et avoir son mot à dire sur tout. C'est une approche erronée, indifférenciée de l'autogestion. Et ce n'est pas du tout ce que sous-entendait Rudolf Steiner.

*Chemins vers la qualité* essaye d'ordonner sous certains points de vue les questions liées à la conduite de l'école ainsi que toutes les tâches périphériques, autour de la mission centrale de l'école, dans un sens qui puisse aider chaque individu à exercer ses tâches quotidiennes.

### ***Les parents, lien avec l'environnement social de l'école***

Mais l'image que nous avons brossée jusqu'ici de l'école est encore loin d'être complète, car l'école en tant que telle est aussi insérée dans un environnement public.

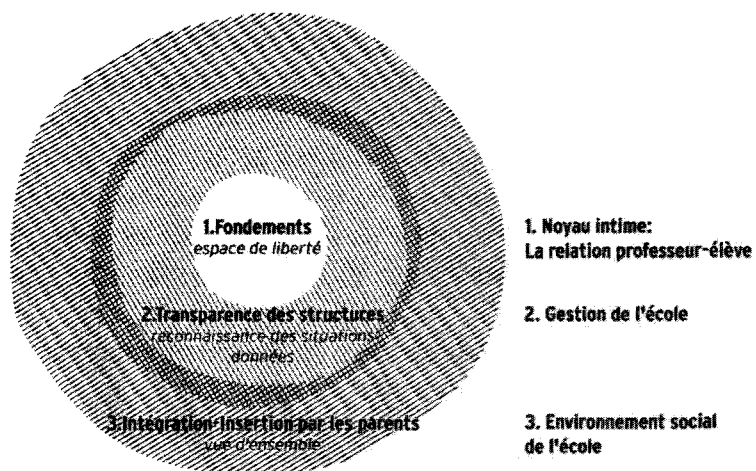
Alors, même si nous apparaissions petit à petit très différents en raison de nos orientations pédagogiques fondamentales, cela ne veut pas dire que nous nous isolons sur une île déserte. Nous avons besoin de moyens financiers, de locaux, d'agréments, nous devons négocier avec l'extérieur, avec les autorités, etc. Nous faisons d'ailleurs partie de la vie publique même si nous défendons une vision propre de la pédagogie.

Et l'on voit donc que cette interface entre l'intérieur de l'école et la vie publique, cet espace de recouvrement des deux domaines, est celui de la communauté des parents. C'est dans cette interface, dans ce domaine de rencontre entre ces deux milieux que les parents ont leur place.

Les parents forment avec l'école l'enveloppe qui protège le travail le plus intérieur de l'école.

Il y a donc fondamentalement deux tâches qui incombent aux parents dans une école libre comme l'est une école Steiner. La première est de permettre à l'école d'obtenir les moyens financiers dont elle a besoin pour réaliser sa tâche intérieure. Et la deuxième tâche des parents est de relier l'école à l'ensemble de la

## **LES 3 CHAMPS D'EXISTENCE D'UNE ÉCOLE Rôles de l'école et des parents**



vie publique. Les parents constituent un vaste réseau parce qu'ils sont partout présents dans la vie publique, un réseau qui permet à l'école de nouer des liens réels avec son environnement.

Au vu de ce réseau de relations, trois points essentiels sont à observer par l'école.

Le premier, c'est que l'école puisse rendre transparent et intelligible pour le réseau des parents ses éléments fondamentaux, son idéal, les questions de fond qui l'animent en liaison avec sa tâche essentielle. Il ne suffit donc pas d'exposer aux parents les bases de la nature humaine, mais aussi de partager avec eux les problèmes qui se posent à l'école. Je voudrais illustrer ce point à partir d'un petit exemple. Dans l'école de mon fils, nous avons été invités à une soirée de parents, de la 10<sup>e</sup> classe. On nous a présenté brièvement la nouvelle formule pour les grandes classes. En tant que parents, nous avons été choqués d'avoir été mis devant le fait accompli, sans jamais avoir été informés auparavant de ce qui préoccupait les professeurs. Nous n'étions pas choqués parce que nous ne voulions pas soutenir ce changement, mais parce que nous avons vécu cela comme une réduction de la confiance entre les professeurs, qui font l'école, et les personnes prêtes à porter l'école avec eux.

C'est ce que j'entends par créer le rapport nécessaire, informer les parents sur ce qui anime l'école dans son ensemble.

Le deuxième point, tout aussi essentiel, c'est que l'école rende transparentes ses structures, ses règles de fonctionnement, la manière dont les responsabilités sont réparties à l'intérieur, afin que les parents soient en mesure de se faire une image d'ensemble de l'école.

La troisième nécessité est que l'école se demande toujours sur quels points les parents sont directement concernés, indépendamment de leur enfant. Car là où ils sont directement concernés, ils doivent aussi être directement impliqués dans une collaboration, ils doivent pouvoir porter leur part de l'école et avoir voix au chapitre.

Toutefois, cette implication des parents ne concerne pas l'espace consacré à la tâche essentielle de l'école, la tâche pédagogique, dont j'ai parlé au début. Là, le rôle des parents est de mettre à disposition des professeurs l'espace de liberté nécessaire.

Dans ce deuxième domaine, celui de la transparence de la gestion et du partage des responsabilités au sein d'une école, l'important pour les parents est de respecter les structures qu'une école se donne. Le seul rôle des parents est de signaler quand cette transparence fait défaut. Je connais différentes écoles dans lesquelles les parents ne savent absolument pas à qui s'adresser quand ils ont une question.

Dans le troisième domaine où les parents sont concernés et où on leur propose de s'associer, il s'agit pour eux de dépasser leur intérêt personnel, leur propre enfant (parce qu'en tant que parent, on emmène toujours son enfant dans ses bagages, pour ainsi dire). Mais s'ils sont invités à participer à la gestion de l'école, ils doivent évidemment surmonter ce regard individuel et l'élargir à l'ensemble de l'école.

## **LES SEPT ETAPES DE LA COLLABORATION**

Après avoir évoqué, dans cette deuxième partie, les aspects organisationnels d'une école, qu'il n'est pas possible de considérer indépendamment de son environnement et surtout des parents, même si sa gestion est confiée aux professeurs... j'aimerais, dans une troisième partie, examiner les moyens d'une collaboration qui tienne compte de ces différents aspects.

Ce chemin commun de collaboration que je veux maintenant décrire étape par étape vaut tout autant pour des situations de conflit que pour des situations où un projet est à construire pour l'école.

La première de ces étapes consiste à se réunir pour développer une conscience commune de la tâche qui nous incombe. On assiste tellement souvent à des collaborations où chacun participe avec une vision purement personnelle des choses. Il s'agit maintenant de comprendre les problèmes tels qu'ils se posent

réellement et de formuler ensemble une tâche dont les deux parties, parents et professeurs, sont convaincues qu'elle est réalisable. A ce stade, on parviendra donc à une conception claire de la tâche.

## **LES 7 ÉTAPES DU PROCESSUS DE COLLABORATION PARENTS-PROFESSEURS**

- 1 Conscience commune de la tâche**
- 2 Concertation: les besoins**
- 3 Se déclarer prêt à participer**
- 4 S'engager: le contrat**
- 5 Accomplir la tâche**
- 6 Intégrer la tâche accomplie dans l'existant**
- 7 Collaboration vécue: construction d'une communauté vivante**

Une tâche commune peut aussi consister à nous interroger sérieusement pour savoir si nous percevons bien le monde tel qu'il est, au-delà de nos illusions et de nos visions personnelles, afin de cerner la réalité des besoins.

A cette étape, il est important de ne pas traiter des symptômes. Car pour pouvoir résoudre un problème, il faut se demander si l'on a mis le doigt sur la cause réelle ou si l'on ne traite qu'un symptôme.

La deuxième étape, après avoir reconnu ensemble notre tâche commune, est celle de la concertation. De quoi avons-nous besoin, pour remplir cette tâche ? Nous ne sommes plus dans un processus de clarification de la situation, qui nécessite une certaine distanciation, mais il s'agit maintenant de se concerter, de se pencher ensemble sur la tâche commune, en vue de sa réalisation.

Ensuite vient une troisième étape, qui est souvent sautée. C'est celle où l'on demande qui est disponible pour remplir la tâche ? Est-ce que je me sens suffisamment concerné par la nécessité de la tâche pour me déclarer prêt à agir ? Après les deux premières phases, qui étaient des phases de dialogue et d'échange, il faut maintenant que le geste se condense afin que soient associées à ce dialogue des personnes qui se sentent disposées à agir.

Dans le cas d'un projet, par exemple, ce serait le moment où des personnes se sentent tellement concernées dans leur volonté par ce qu'il y a à réaliser qu'elles ressentent comme un tâche essentielle de s'y impliquer.

La quatrième étape est peut-être la plus inattendue dans ce processus : après avoir clarifié une situation, essayé de dégager les tâches et s'être demandé si on se sent concerné et si on veut participer, la quatrième étape n'est pas celle où l'on attribue des tâches mais où c'est *moi* qui doit me positionner, et me demander en quoi *je* contribue pour que ce que nous avons décidé ensemble se réalise. Sur la base d'un engagement intérieur, j'apporte ma contribution pour que la tâche puisse être réalisée.

J'ai toujours de nouveau l'occasion de vivre dans la pratique et dans le travail de collège de ma propre école combien la question va être irritante ou peut être irritante pour les collègues, pour toutes les personnes, quand au lieu de dire : "toi tu prends ça et toi tu prends ça", on va poser la question à

quelqu'un en disant : "et toi, quel est ton apport, comment contribues-tu à la réalisation de cette tâche". C'est quelque chose qui a le don d'être irritant et pourtant c'est la seule manière de traiter entre personnes majeures et responsables, c'est la seule manière d'arriver à ce que l'on s'accorde, et à entrer ensemble dans un contrat, non pas un contrat dans lequel l'autre me ligote, mais un contrat auquel je participe librement, en personne majeure, et où j'apporte ma participation.

Il ne s'agit pas seulement d'annoncer sa participation, il y a aussi, dans cette quatrième étape, une notion d'engagement. Un organisme école, un travail ensemble, ne fonctionne que si ces engagements sont pris très au sérieux. Il ne suffit pas de se proposer soi-même, il faut encore tenir ses engagements.

Après cette étape de l'engagement librement consentie, vient la cinquième étape, celle de la réalisation de ce à quoi l'on s'est engagé. Chacun apporte sa part du mieux qu'il peut, selon sa conscience. Prenons l'image d'une construction. La construction a lieu en tous les points de la tâche comme dans un immense chantier. Mais qui a le plan ? Qui coordonne tout cela ? Le plan doit avoir été établi ici (à la phase quatre). Le fait de s'être engagé mutuellement est la condition pour qu'on puisse laisser chacun réaliser librement sa part de la tâche.

L'étape suivante, la sixième, est souvent contournée ou oubliée. On a accompli son engagement. Mais ensuite cela se perd. L'important, ici, c'est que ce qui a été accompli soit intégré à l'ensemble, ancré dans l'ensemble, et ceci peut être obtenu au moyen d'une rétrospective active de ce qui a été réalisé.

Cette partie du processus n'est pas à négliger. Il s'agit de se demander comment cette nouvelle création peut se relier à l'ancien. C'est un travail d'intégration.

La dernière étape, qui est la septième, est celle où l'on va essayer de constituer une communauté autour de ce qui a été accompli, de ce qui a été intégré dans l'ancien. Par l'engagement individuel, nous avons pu éviter d'entrer dans un processus combatif, concurrentiel, où l'on s'impatiente en se demandant si l'autre va enfin faire ce qu'on attend de lui, et nous avons au contraire avancé dans la construction d'une communauté où l'on commence à reconnaître un peu quelque chose en l'autre, un peu de l'être en l'autre.

Il devient clair maintenant que ce processus n'est pas un système extérieur ou un modèle que l'on peut cocher comme une liste. Toutes ces étapes sont très intimement liées à notre propre attitude, à la manière dont nous avons l'habitude de travailler ensemble. Sommes-nous prêts, ici, à développer une attitude de distanciation, puis à nous engager, à dire devant les autres ce à quoi je m'engage, à entrer dans le flux de l'action, en se souvenant dans le quotidien de ce à quoi je me suis engagé, et à considérer rétrospectivement l'ensemble avec les autres. À chaque fois, c'est une attitude subtile de l'âme qui est exigée de moi pour le bon accomplissement du processus.

Peut-être avez-vous pu voir, à partir de ces trois approches qui abordent sous des points de vue différents la question de la collaboration entre l'école et les parents, qu'il existe des moyens pour dissiper les craintes qu'une telle collaboration éveille : crainte de l'autre qui pourrait me blesser, exiger quelque chose que je ne peux pas faire ou ne suis pas prêt à accomplir, pour que cette peur de la collaboration puisse se dissiper et être guérie par un regard commun sur la tâche qui nous a mobilisée.

Merci pour votre attention



## Débat

Q : Quand on parle d'auto-engagement, comment tout cela peut-il s'organiser s'il n'y a pas une tête - non pas pour vérifier mais pour regrouper les auto-engagements - un référent à qui s'adresser quand quelque chose ne va pas ?

R : Si le problème est si complexe qu'il faut quelqu'un qui ait la vue d'ensemble, la question est de savoir qui s'engage à jouer ce rôle et qui va, de l'extérieur, recueillir la reconnaissance de tous pour occuper cette place ? C'est ainsi qu'on résout cette question.

Q : Ma question porte sur le fait que les professeurs ont la tâche de participer pleinement à la gestion de l'école. Une telle affirmation est extrêmement délicate. Elle ramène à la question des relations entre les parents et l'école, parce que dans certains cas, les compétences sont telles dans l'école que l'on a besoin d'un supplément de compétence venant des parents. Quand on dit cela sans aucune nuance, cela me paraît prêter le flanc à toutes sortes de malentendus. J'aimerais avoir l'avis de M. Schoch. Il y a tout de même des écoles où les parents assument des responsabilités. Je pense à l'école de Verrières notamment, où nous étions à l'atelier sur les relations parents-professeurs. La personne qui a organisé l'atelier est trésorier des parents. Elle paraissait tout à fait à sa place.

R : On a l'habitude de dessiner un schéma de l'école avec ce cercle, cette frontière rigide. Mais cette frontière entre la participation des parents et ce que l'école est en mesure de faire est fluide. Elle se modifie en fonction des circonstances. Lorsque pour une raison ou pour une autre, les professeurs sont extrêmement sollicités dans leur activité essentielle, et qu'ils prennent la décision de confier certaines tâches de gestion de l'école aux parents, c'est encore de l'autogestion. L'important, c'est que cette limite reste mouvante.

Q : Dans la question de l'auto-engagement, qu'est-ce qui fait que des personnes vont faire le pas de prendre en charge une tâche. Si personne ne le fait ou si seulement la moitié de la tâche est assumée, tout s'arrête. Qu'est-ce qui peut amener à ce que la tâche soit complètement prise en charge ?

R : De ce point 4 dépend effectivement qu'une tâche se réalise ou non. On n'a plus la possibilité d'imposer une tâche. Si personne ne se propose, il se peut que la situation n'ait pas été exposée assez clairement en phase 1. C'est à partir de l'exposé de la nécessité brûlante que tout le processus va s'allumer, avec cette conscience que si aucune réponse n'est trouvée, non seulement la tâche n'est pas accomplie, mais toute une école peut disparaître, dans certains cas.

Nous venons d'en faire l'expérience dans notre collège. Une tâche importante mais difficile s'impose à nous, celle de la concertation avec nos médecins qui suivent les enfants. Personne ne s'est proposé. Personne. Nous avons donc dit : les médecins ne pourront plus venir. Toujours personne. La réunion s'est terminée. Ce qui s'est passé dans la semaine qui a suivi, quand les gens se sont rendus compte de ce qu'on perdait quand il n'y avait plus de médecin, était très libérateur. Les gens sont allés les uns vers les autres, ils se sont dit : "je t'y verrais bien, ne pourrais-tu pas le prendre en charge ?" Une deuxième chose apparaît ici. Suivre ce chemin doit devenir une culture dans l'école. Les dix première fois, cela ne marche pas. Ça coince toujours ici (à la phase 4). Parce qu'on est tellement habitué à ce qu'on nous impose les tâches. Mais peu à peu, c'est ce que j'observe dans notre école, une culture se crée, où l'on ne trouve plus personne qui dit : "c'est toi qui le fais".

Les éducateurs spécialisés qui travaillent avec les enfants handicapés ont la patience de remettre cent fois le travail sur le métier, parce qu'ils en ont l'habitude avec les enfants, et nous devons peu à peu apprendre à penser de manière curative dans le social. Nous ne pouvons plus avoir des relations purement sociales les uns avec les autres mais il nous faut des relations sociales curatives.

Q : Dans le mouvement des écoles et des institutions Steiner, quel pourcentage des établissements se sont engagés ou prononcés en faveur d'une démarche qualité ?

R : L'impulsion est partie des institutions de pédagogie curative : une centaine en Suisse, 70 à 80 en Allemagne, sont entrées dans la démarche. En ce qui concerne les écoles, il y en a 8 en Suisse, et 3 en Allemagne plus une quarantaine de jardins d'enfants. En France, ce sont 2 établissements, le jardin d'enfant de Pau et l'école de Verrières.

