

CHRONIQUE DE PHILIPPE MEIRIEU PUBLIÉE
DANS *LE CAFÉ PÉDAGOGIQUE* DU 6 MAI 2016

Le partenariat : usine à gaz ou véritable levier pour l'action ?

J'ai la chance, depuis plusieurs années déjà, de collaborer avec les équipes du Diplôme universitaire « Adolescents difficiles ». Ce diplôme a été créé avec le pédopsychiatre Philippe Jeammet, à Paris, en 2002 et, depuis, il s'est implanté dans plusieurs autres villes de province ainsi qu'aux Antilles. Le principe en est, tout à la fois, simple et original : il s'agit de faire travailler ensemble, pendant une année et en formation continue, des professionnels, tous aux prises avec des adolescents en grande difficulté, mais appartenant à des institutions différentes : Éducation nationale, Protection judiciaire de la jeunesse, médecine, travail social, police et gendarmerie, justice, etc. La formation est, évidemment pluridisciplinaire et comporte, tout à la fois, des apports spécifiques, des ateliers d'analyse de pratiques et l'accompagnement d'un mémoire professionnel qui doit permettre de mettre en perspective l'ensemble des données théoriques avec une pratique renouvelée. L'objectif est, en effet, de cesser de juxtaposer des interventions disparates, mais bien d'engager des relations de partenariat authentiques entre différents professionnels ayant – ou devant construire – des préoccupations et des actions communes. Et de renouveler ainsi une conception souvent trop formelle du partenariat.

Le partenariat : injonction institutionnelle souvent artificielle !

Il faut bien l'avouer, en effet, le partenariat fait partie de ces notions à la mode qui finissent par agacer. De toutes parts, on nous invite à le pratiquer en nous le présentant comme une « solution-miracle » à toutes nos difficultés. Grâce à lui, les acteurs, jadis isolés les uns des autres dans un fonctionnement tristement tubulaire, pourraient, enfin, « co-construire » leurs interventions de manière « démocratique » et « efficace » à la fois : plus de querelles de pouvoirs ou de territoires, plus de désaccords sur les finalités et les modalités de nos actions... voilà que nous deviendrions capables d'agir de concert pour le plus grand bien de tous.

La réalité est souvent moins enthousiasmante : il n'est pas rare, en effet, que le partenariat se réduise à une sorte de copulation institutionnelle de mégastructures qui consomme tant d'énergie pour décider de ses modalités qu'il n'en reste plus

guère pour les mettre en œuvre. On fête dignement, avec ou sans petits fours, la signature d'une convention... et l'on attend tranquillement que les choses se passent, sans accompagner le travail en commun sur le terrain. Quelques années plus tard, on s'avise que l'on s'était engagé à en évaluer les effets et l'on diligente, en toute hâte, un audit qui conclut que les résultats ne sont pas exceptionnels, mais qu'ils auraient sans doute été pires si l'on avait rien fait !

Je caricature, évidemment ! Et il y a de fort belles exceptions... Mais avouons que la tentation est bien là de faire du « partenariat intentionnel » une sorte de « réponse à tout » avec toutes les caractéristiques de la pensée magique.

Dans le domaine éducatif, le partenariat est en permanence sollicité et, tout particulièrement, dès que l'on doit faire face à des situations délicates. On ne cesse, ainsi, d'exalter le partenariat entre praticiens et chercheurs, mais sans toujours expliciter son mode de fonctionnement ni éviter les positions de suspicion ou de surplomb réciproques. Ainsi, les praticiens récusent souvent les chercheurs « qui ne sont pas confrontés aux réalités quotidiennes » et les chercheurs expliquent que les praticiens « manquent de distance et ont leurs jugements faussés par leur implication »... Il faut alors mettre en place un vrai travail de construction, en confiance, d'une méthodologie commune et des échanges où l'exigence soit vécue comme l'expression d'une authentique solidarité. Il faut, en réalité, que la double dissymétrie des partenaires laisse place à une interrogation commune et à inventivité partagée ; il faut que les uns et les autres, sans renoncer à leur identité, octroient à « ceux d'en face » la légitimité de les interroger sans les dévaloriser ni, *a fortiori*, les humilier. Pas de vrai partenariat entre praticiens et chercheurs sans que soient reconnues et interrogées réciproquement la théorie des praticiens et les pratiques des chercheurs...

Mais, là où le partenariat est, le plus souvent, mobilisé, c'est, face à des élèves ou des jeunes en grande difficulté, quand on constate qu'une action ne suffit pas pour permettre la réussite, le raccrochage et la sortie du tunnel. L'enseignant, le travailleur social, l'éducateur spécialisé ou le médecin voient chacun les limites de leur action spécifique et s'interrogent sur la nécessité de faire appel à des partenaires pour la compléter. On assiste alors, trop souvent, à ce que l'on pourrait nommer un « partenariat additionnel » : chaque partenaire vient ajouter son action à celle des autres, avec la conviction que cet ensemble de bonnes volontés permettra, sans aucun doute, de venir à bout de la difficulté.

Mais rien n'est moins sûr : d'abord, parce que l'élève ou le jeune concerné, face à ces assauts à son égard, peut se demander si cela n'est pas le signe que, décidément, il est vraiment gravement atteint et n'a guère de chances de s'en tirer ! Plus subtilement encore – et c'est un phénomène que les étudiantes et étudiants du DU « Adolescents difficiles » relèvent souvent –, le jeune peut voir dans tous ces adultes qui se précipitent, de tous côtés, pour l'aider, une occasion de renforcer la posture de toute-puissance dont on voulait précisément le dégager pour lui permettre de grandir : l'accumulation des aides le place sur un piédestal, il se sent important et pense tenir à sa merci tous ceux et celles qui viennent à son secours. Bien évidemment, dans ces conditions, il s'efforce de rendre ces aides inopérantes afin de pouvoir garder cette position particulièrement enviable.

Du « partenariat additionnel » au « partenariat systémique »

Faut-il, pour autant, récuser toute forme de partenariat dans l'action éducative et continuer à fonctionner en « tuyaux d'orgue » ? Bien évidemment non ! En effet, l'éducation est un phénomène global où intervient une pluralité de phénomènes que l'on ne peut isoler qu'en conscience du caractère artificiel de cette opération. Bien sûr, un enseignant n'est pas un médecin, mais qui osera dire qu'il y a une cloison étanche entre la santé, physique et psychique, et la réussite scolaire ? Bien sûr, un juge n'est ni un travailleur social ni un éducateur, mais qui peut imaginer qu'une sanction judiciaire peut avoir un effet sur la construction du sujet sans être accompagnée par une action éducative sur la prise de responsabilité et l'insertion dans un collectif ? Bien sûr, l'intervenant artistique et l'entraîneur sportif ne sont pas des thérapeutes, mais qui peut nier que la maîtrise de soi, le passage de la gesticulation au geste, la capacité à avoir une place sans prendre toute la place, n'ont aucun effet thérapeutique... scolaire... social... familial, etc. ?

En réalité, si la spécialisation des intervenants est une nécessité car nul ne peut être compétent dans tous les domaines, leur interaction réfléchie est une nécessité car tout peut avoir un effet sur tout. C'est pourquoi il faut distinguer la démarche et l'effet : une démarche artistique peut avoir un effet thérapeutique, comme une démarche didactique peut avoir un effet social et une démarche d'accompagnement à la scolarité un effet sur l'estime de soi et l'équilibre familial... C'est pourquoi, aussi, il faut sortir de l'approche par les « causes » – séparées les unes des autres et appelant une juxtaposition d'interventions spécifiques sur chacune d'entre elles – pour concevoir le développement de la personne comme issu d'un ensemble de « facteurs » en interaction. Ainsi, par exemple, nous savons que les « facteurs » biologiques ne sont pas des « causes » : une prédisposition physiologique au diabète ou à l'hyperactivité ne s'actualisera pas forcément ; cela dépendra des autres facteurs, environnementaux, sociaux, éducatifs, etc. De même, une histoire familiale accidentée ne sera jamais la « cause » d'un échec scolaire : c'est parce que le sujet n'aura pas rencontré, en dehors de sa famille, les étayages nécessaires à son développement qu'il sera mis en difficulté.

Aussi est-il suicidaire de travailler sans chercher à coordonner nos actions réciproques. Mais « coordonner » n'est pas « additionner », c'est chercher, dans un système complexe de facteurs toujours profondément liés, celui ou ceux qui, à un moment donné, permettront à un sujet de reconstituer son écosystème et de retrouver son équilibre. La rencontre des différents partenaires, la connaissance réciproque de leurs actions spécifiques, l'analyse commune des mêmes situations sont alors éminemment nécessaires, mais dans la mesure où elles permettent d'identifier ce qui apparaît comme l'entrée ou les entrées à privilégier à un moment donné. Évidemment, il y aura toujours une forme de pari dans ce choix car un sujet n'est pas réductible à ce que nous savons de lui ; de plus, il continue à vivre en même temps que nous et des facteurs nouveaux peuvent apparaître dans son histoire toujours en mouvement. C'est pourquoi ce partenariat, que nous pouvons nommer « systémique », doit s'inscrire dans le temps : il faut pouvoir, régulièrement, observer avec les personnes concernées comment les choses évoluent et les ajuster si nécessaire. Cette « régulation au fil de l'eau » est la clé de la réussite : elle n'est en rien un « flicage » soupçonneux ou un « dépistage » systématique, elle s'apparente plutôt à une inventivité nourrie par la réflexion collective et qui ne cesse de prospecter de nouvelles médiations, d'identifier de nouveaux leviers pour l'action.

Tous éducateurs !

Terminons en soulignant un danger récurrent du « partenariat » en éducation : en effet, si chaque intervenant peut avoir légitimement sa spécialité, son entrée spécifique et ses moyens d'action, il n'en reste toujours pas moins éducateur et porteur de l'exigence éducative. C'est ainsi que rien n'est pire que des situations où les adultes se répartissent, non pas leur type d'intervention mais leur posture et la nature de leur écoute. Relisons, à ce sujet, ce que disait Jacques Lévine dans « *Prévenir les souffrances d'école* » : « Si je n'écoute que *le moi accidenté*, je me fais complice du besoin d'apitoiement. Si je n'écoute que la formation réactionnelle dérangeante, je m'instaure, sans plus, *punisseur de celui qui trouble l'ordre public*. Si je pense naïvement qu'il me suffit de *valoriser le moi* pour que la partie accidentée disparaisse, je risque beaucoup de déceptions. » Autant dire qu'une intervention – quel que soit l'intervenant qui l'effectue – n'est véritablement éducative que si elle pratique ce que Jacques Lévine nomme une « écoute tripolaire » : une écoute qui, tout à la fois, « entend le moi accidenté » et le reconnaît comme tel, fait émerger et respecter les règles qui rendent possible le vivre ensemble et, enfin, valorise le sujet et cherche avec lui des points d'appui pour lui permettre de se dépasser.

Craignons, sinon, que la répartition des « rôles » entre le « psychologue compassionnel », le « chargé de la discipline » et le « responsable de l'enseignement » ne crée chez l'enfant ou l'adolescent la fâcheuse habitude de « jouer un adulte contre l'autre » et ne lui permette jamais de rencontrer un adulte qui assume les exigences de son adultité. Comme le dit Philippe Jeammet en titre de l'un de ses ouvrages : « *Pour nos ados, soyons adultes* ». Des adultes complets. Partenaires d'une action éducative globale, mais assumant, chacune et chacun, leur mission d'éducation.