

La systémique comme piste d'intervention lors de situations problématiques en classe : Un outil applicable et appliqué ?

Master en enseignement spécialiste - Volée 1215

Mémoire de Master de Muriel Strahm

Sous la direction de Céline Panza

Bienne, avril 2015

Table des matières

REMERCIEMENTS	I
RÉSUMÉ DU TRAVAIL.....	II
MOTS CLÉS	II
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	III
LISTE DES ANNEXES	IV
1 INTRODUCTION	1
1.1 CONTEXTE ET MOTIVATIONS	1
1.2 QUESTIONS DE DÉPART	2
1.3 GRANDES LIGNES DU PLAN DE TRAVAIL	2
2 PROBLÉMATIQUE	4
2.1 INTRODUCTION À LA SYSTÉMIQUE ET AUX INTÉRÊTS QU'ELLE REVÊT EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT	4
2.1.1 <i>Une brève définition</i>	<i>4</i>
2.1.2 <i>Contexte général et apports théoriques et pratiques de l'étude au problème</i>	<i>7</i>
2.2 LA SYSTÉMIQUE : ORIGINES ET CONCEPTS FONDAMENTAUX	10
2.2.1 <i>Origines de la théorie des systèmes.....</i>	<i>10</i>
2.2.2 <i>Mouvements annonciateurs</i>	<i>12</i>
2.2.3 <i>Palo Alto</i>	<i>16</i>
2.2.4 <i>Les systèmes.....</i>	<i>24</i>
2.3 LA SYSTÉMIQUE ET L'ENSEIGNEMENT.....	27
2.3.1 <i>Le groupe classe d'un point de vue systémique</i>	<i>28</i>
2.3.2 <i>Les apports de la systémique: faire appel aux ressources des enseignants et des élèves</i>	<i>31</i>
2.3.3 <i>Regard systémique sur l'enseignement spécialisé</i>	<i>37</i>
2.3.4 <i>Entrevoir la collaboration avec les familles de manière systémique.....</i>	<i>39</i>
2.3.5 <i>Les situations problématiques à l'école sous un angle systémique.....</i>	<i>40</i>
2.3.6 <i>Mon positionnement en tant qu'enseignante</i>	<i>53</i>
2.4 QUESTIONS DE RECHERCHE	55
2.4.1 <i>Objectifs de recherche</i>	<i>55</i>
2.4.2 <i>Hypothèses de réponse</i>	<i>55</i>
3 MÉTHODOLOGIE	57
3.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	57
3.2 NATURE DU CORPUS ET MÉTHODES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNÉES.....	57
3.2.1 <i>Le questionnaire aux directeurs du canton de Neuchâtel</i>	<i>57</i>
3.2.2 <i>Le questionnaire aux enseignants du canton de Neuchâtel.....</i>	<i>60</i>
3.2.3 <i>La mise en place d'une intervention de type systémique dans ma classe.....</i>	<i>64</i>
4 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	66
4.1 LE QUESTIONNAIRE AUX DIRECTEURS DU CANTON DE NEUCHÂTEL.....	66
4.2 LE QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DU CANTON DE NEUCHÂTEL.....	79
4.3 LA MISE EN PLACE D'UNE INTERVENTION SYSTÉMIQUE DANS MA CLASSE	87
5 CONCLUSION	97

5.1	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	97
5.2	AUTOÉVALUATION DE LA DÉMARCHE ET NOUVELLE PISTE	98
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	100
	ANNEXES.....	101
	ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE AUX DIRECTEURS DE CERCLES ET CYCLES SCOLAIRE DU CANTON DE NEUCHÂTEL.....	101
	ANNEXE 2 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE POUR LES DIRECTEURS.....	103
	ANNEXE 3: LISTE DES STRUCTURES MENTIONNÉES PAR LES DIRECTEURS	111
	ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DES CYCLES 1, 2 ET 3 DU CANTON DE NEUCHÂTEL.....	112
	ANNEXE 5 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....	115
	ANNEXE 6: LISTE DES STRUCTURES MENTIONNÉES PAR LES ENSEIGNANTS	138
	ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES AVANT L'INTERVENTION	139
	ANNEXE 8: QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES APRÈS L'INTERVENTION.....	151
	ANNEXE 9 : POWERPOINT POUR LE TRAVAIL DES ÉMOTIONS	152

Remerciements

Un merci tout particulier à Ralph Bürgi pour qui les graphiques n'ont pas de secret et dont la patience est sans limite.

Merci à Céline Panza qui a su me guider tout au long de mon projet.

Merci à Corine Meier, directrice du cycle 1 à la Fontenelle.

Merci à Jessana Devaux, psychologue au SSE du CSLL.

Merci aux élèves des Classes Terminales de l'année scolaire 2014-2015

Merci aux directrices et directeurs qui ont répondu à mon questionnaire.

Merci aux enseignantes et aux enseignants qui ont répondu à mon questionnaire.

Résumé du travail

Ce mémoire s'intéresse à l'utilisation de la systémique en classe. Il définit dans quelles mesures elle est un outil connu des directeurs et des enseignants dans les écoles du canton de Neuchâtel. Il mesure à quel point cet outil est facile à mettre en place pour résoudre les situations problématiques en classe.

Il retrace le parcours de la systémique, de son avènement à son application à l'étude du comportement humain. Elle était tout d'abord appliquée à des domaines scientifiques, apportant une nouvelle conception de la réalité permettant de l'envisager dans sa complexité. Elle a ensuite permis de comprendre différemment les interactions entre personnes, notamment grâce à la notion de feed-back, issue de la cybernétique, l'un des courants à l'origine de la systémique.

Appliqués à la classe, les principes de la systémique permettent à l'enseignant d'envisager les situations rencontrées, parfois problématiques, sous l'angle des interactions et selon une logique circulaire, lui permettant de s'extraire des schémas parfois répétitifs et stériles dans lesquels il est enfermé avec ses élèves. Cela lui permet de ne pas exporter le problème et de ne pas pathologiser l'enfant.

Des questionnaires aux directeurs et aux enseignants quant à la systémique ainsi qu'une démarche individuelle d'une enseignante dans sa classe avec la systémique comme outil ont permis de déterminer dans quelles mesures la systémique était connue et utilisée, mais également facile ou non à mettre en place.

Mots clés

Systémique, interactions, communication, enseignants, gestion de classe.

Liste des tableaux et des figures

Figure 1 :	
Encadrement fonctionnel	34
Figure 2 :	
Le système encadrant perd sa fonction encadrante	34
Figure 3 :	
Les troubles de l'apprentissage d'un point de vue systémique	45
Figure 4 :	
Rapport entre la conception systémique des situations problématiques et efficacité	84
Figure 5 :	
Rapport entre les connaissances théoriques et efficacité	85
Figure 6 :	
Rapport entre la vision systémique de la résolution de situations problématiques et les connaissances théoriques	86
Tableau 1 :	
valeur systémique de réponses des directeurs et légendes	75
Tableau 2 :	
Comparaison des réponses des enseignants (Q6-8-13-14-15) et légendes	83

Liste des annexes

Annexe 1 :	
questionnaire aux directeurs de cercles et cycles scolaire du canton de Neuchâtel	101
Annexe 2 :	
réponses au questionnaire pour les directeurs	102
Annexe 3:	
liste des structures mentionnées par les directeurs	111
Annexe 4 :	
questionnaire aux enseignants des cycles 1, 2 et 3 du canton de Neuchâtel	112
Annexe 5 :	
réponses au questionnaire pour les enseignants	115
Annexe 6:	
liste des structures mentionnées par les enseignants	138
Annexe 7 :	
questionnaire aux élèves avant l'intervention	139
Annexe 8:	
questionnaire aux élèves après l'intervention	151
Annexe 9 :	
Powerpoint pour le travail des émotions	152

1 Introduction

1.1 *Contexte et motivations*

Mon intérêt pour la systémique est venu de toutes ces situations où j'avais beau essayer de créer des conditions favorables pour que les élèves apprennent, je n'y arrivais pas. Je me retrouvais à répéter les mêmes choses, qu'il s'agisse de règles de grammaire ou de règles de comportement, avec un sentiment d'impuissance, d'incompétence. C'est au cours de la supervision suivie dans ma première année de formation à l'enseignement spécialisé que j'ai entendu parler pour la première fois de systémique. Ma superviseuse m'en a parlé en réponse à certaines situations décrites par mes soins en pensant que cela serait peut-être une piste de réponse pour moi. Je crois pouvoir dire, deux ans plus tard, qu'elle avait raison.

Cela fait six ans maintenant que j'enseigne dans les classes terminales de la ville du Locle. Ces classes accueillent des élèves du cycle 3. Ils sont orientés en classes terminales soit en raison de deux redoublements, soit parce que le temps passé en classe d'accueil ne leur a pas permis d'apprendre suffisamment le français et qu'ils n'ont plus qu'une année de scolarité obligatoire devant eux, soit encore parce qu'ils étaient dans les classes d'enseignement spécialisé du cycle 2. Dans cette classe au public très hétérogène et pour qui l'école ne rime pas forcément avec succès, il m'est souvent arrivé de faire face à une situation à laquelle je ne trouvais pas de solution, malgré toutes mes tentatives. Je voyais des troubles des apprentissages, des troubles du comportement, des parents qui ne s'engageaient pas pour leurs enfants. Je tentais sans fin d'apporter du soutien à tous les élèves en difficulté d'apprentissage pour qu'ils progressent, de sanctionner les élèves perturbateurs pour qu'ils cessent, de convaincre les parents qu'ils devaient soutenir leurs enfants. Cela fonctionnait un peu, parfois, mais pas de manière satisfaisante. Lorsque la situation persistait, elle était déléguée au service socio-éducatif de l'école, sans que cela n'ait un effet sur l'implication en classe, sur les progrès des élèves, bien que les élèves m'aient souvent fait part de leur plaisir d'aller parler avec la psychologue. Une fois la situation déléguée, je n'avais que peu de retours, apportant surtout moi-même mes observations sur les élèves en cours de suivi à la demande du service socio-éducatif. C'était désarmant de sentir que, derrière ces comportements, il y avait une demande plus profonde, mais de ne

pas arriver à la déchiffrer pour y répondre. Les outils qui étaient à ma disposition à la fin de ma formation pour faire face à cela étaient pour le moins rares ou peu efficaces.

1.2 Questions de départ

Après une première approche de la systémique, j'ai commencé à penser qu'elle pouvait m'aider à dépasser ces situations qui me posaient problème et dont je n'arrivais pas à dénouer les nœuds. Je me suis demandée pourquoi je n'en avais jamais entendu parler avant car j'avais le sentiment d'avoir entre les mains un outil dont l'originalité me semblait plus qu'adaptée au quotidien de plus en plus complexe qu'est celui de la classe. Je me demandais ce qui faisait obstacle et à quel niveau ces obstacles se trouvaient. Était-ce au niveau de la formation des enseignants, au niveau des directeurs, au niveau des enseignants ou était-ce un cumul des trois qui faisait que l'accès à la systémique pour les enseignants restait peu commun. Était-ce parce que, de manière générale, cette méthode est peu connue ? Je me suis également questionnée sur la manière dont je pourrais la mettre en place et sur les différentes ressources que j'avais à ma disposition. Pourrais-je collaborer avec mes collègues, avec le service socio-éducatif, avec la direction ? Serait-ce une démarche soutenue ou peu approuvée ? Obtiendrais-je les résultats espérés ?

1.3 Grandes lignes du plan de travail

Le travail commence par une présentation de la systémique : D'où vient-elle ? Quelles sont ses applications ? Quelles sont les idées nouvelles qu'elle développe ? Il y a tout un chemin de la cybernétique à l'École de Palo Alto qui permettra à la systémique de quitter ses applications premières pour s'intéresser aux interactions humaines et finalement d'être utilisée dans la classe. Suivre ce chemin permet de comprendre dans quelles mesures la systémique a permis de répondre à un besoin de nouveaux outils permettant d'appréhender une réalité de plus en plus complexe et cela dans tous les domaines.

Puis, l'accent sera mis sur l'utilisation des notions clés de la systémique pour comprendre le fonctionnement de la classe qui est un système. Analyser les comportements de chaque élément du système classe dans son contexte permet de leur donner un sens autre. Un comportement conçu initialement comme dérangeant peut alors être envisagé comme ayant

une fonction bien précise dans le tissu interactionnel de la classe, autre que de déranger. Une fois cette fonction comprise, il est plus aisé d'agir de manière adéquate, de donner une réponse qui fait diminuer le comportement, quel qu'il soit au lieu de le faire perdurer.

Finalement, ce sont les aspects du terrain en lien avec la systémique qui seront le centre de l'attention. L'utilisation et la connaissance de la systémique dans les écoles du canton de Neuchâtel seront décrites grâce aux réponses d'enseignants et de directeurs à un questionnaire. Une expérience sur le terrain permettra également de mettre en évidence dans quelles mesures la systémique est aisément utilisable par un enseignant seul pour résoudre les situations auxquelles il est confronté et qui le mettent en difficulté.

2 Problématique

2.1 Introduction à la systémique et aux intérêts qu'elle revêt en rapport avec l'enseignement

2.1.1 Une brève définition

Mon objet de recherche sera la systémique et ses apports concrets à l'enseignement. Avant d'aller plus loin quant à son intérêt par rapport à l'école, en voici tout d'abord une définition générale, que je développerai plus précisément dans les points suivants. J'ai choisi d'en présenter ici plusieurs définitions permettant d'en comprendre les différents aspects, la systémique étant un domaine très vaste, auxquelles j'ajouterais celle du système. Je terminerai par une description de la pragmatique de la communication car, lorsqu'il s'agit des relations humaines, c'est principalement à cela que s'intéresse la systémique.

Pour commencer, je trouve intéressant de jeter un œil dans le Larousse pour en trouver une définition correspondant à tous ses champs d'application :

« Analyse qui envisage les éléments d'une conformation complexe, les faits (notamment les faits économiques ou les interactions relationnelles) non pas isolément mais globalement, en tant que parties intégrantes d'un ensemble dont les différents composants sont dans une relation de dépendance réciproque » (Le Petit Larousse, 2005, p.1029). Il faut retenir tout particulièrement l'idée que les éléments, pour être compris, ne sont pas traités isolément, mais dans leur contexte et **en relation** avec les autres éléments y appartenant, car ils dépendent les uns des autres, dans leur conformation **complexe**. Ce qui laisse déjà entrevoir l'intérêt que la systémique peut avoir pour analyser diverses situations au sein de la classe.

En voici une autre définition, issue d'un ouvrage traitant des relations humaines :

« L'approche systémique n'est pas une nouvelle science, ni même une nouvelle discipline ; c'est un point de vue original sur la réalité, une méthode pour aborder les phénomènes complexes. Elle permet une vision synthétique des problèmes alors qu'a prévalu longtemps

dans les sciences une démarche analytique. Là où l'analyse décompose un phénomène en autant de parties élémentaires dont elle étudie les propriétés et va du simple au complexe, la synthèse essaie de penser la totalité dans sa structure et sa dynamique ; au lieu de dissocier, elle recompose l'ensemble des relations significatives qui relient les éléments en interaction, attitude à laquelle correspond précisément la notion de système ; celle-ci renvoie moins à la définition d'un objet particulier qu'à une perspective spécifique et féconde sur des domaines très divers de la réalité physique, biologique et humaine » (Marc & Picard, 2004, p.19). A nouveau dans cette définition revient l'idée que, à l'inverse de ce que la conception cartésienne de l'analyse préconisait jusque-là, **on ne réduit pas les éléments aux parties les plus infimes possibles pour les analyser, mais on les étudie dans leurs interactions en contexte, car c'est là et là seulement qu'ils font sens.**

Dans *Une Logique de la Communication* se trouve un exemple des erreurs de compréhension que l'on peut faire si l'on n'envisage pas le contexte en entier : un homme, dans son jardin, se dandinait dans les herbes hautes en faisant des huit, en cancanant et en regardant sans arrêt par-dessus son épaule. Les badauds, de l'autre côté de la barrière, le regardaient pour de bon, ils le pensaient fou. Il n'en aurait pas été de même s'ils avaient pu voir la totalité du contexte, c'est-à-dire, les petits canetons cachés par les herbes hautes dont l'homme s'occupait lors d'une expérience « d'imprégnation » dans le but de se substituer à leur maman (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.14). Il est intéressant également de penser aux statistiques auxquelles il est possible d'attribuer des interprétations diverses si la totalité du contexte n'est pas pris en compte.

Il est également indispensable d'expliquer ce qu'est un système dans le cadre de la systémique. En voici deux définitions :

« [...] un système est un ensemble d'éléments en interaction caractérisé par trois propriétés fondamentales : la totalité, l'autorégulation, l'équifinalité » (Evéquo, 1987, p.31).

« Pour de Saussure [...], le système est une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité. Pour Von Bertalanffy, c'est un ensemble d'unités en interrelations mutuelles. Pour J. Lessourne, c'est un ensemble d'éléments liés par un ensemble de relations. Les trois définitions ci-dessus, très voisines, mettent l'accent sur les deux notions d'interrelations et de

totalité. Trois autres définitions mettent l'accent sur une notion complémentaire : celle de Rosnay : ensemble d'éléments en interaction *dynamique*, organisés en fonction d'un but. Celle de J. Ladrière : objet *complexe*, formé de composants distincts reliés entre eux par un certain nombre de relations. Celle d'E. Morin : unité globale *organisée* d'interrelations entre éléments, actions ou individus ». (Durand, 2009, p.7)

Pour résumer, un système est un ensemble complexe composé d'éléments bien distincts, mais reliés entre eux dans des interactions et tendant vers un but commun. Ici, il est intéressant de voir que la classe, ou l'école par exemple, correspondent tout à fait à la définition de système, tout comme une cellule humaine ou un ordinateur.

A ce propos, il est intéressant de citer encore une fois un extrait d'*Une Logique de la Communication*: « On peut considérer l'interaction comme système, et la théorie générale des systèmes permet de comprendre la nature des systèmes en interaction. La Théorie générale des Systèmes n'est pas seulement une théorie des systèmes biologiques, économiques ou mécaniques. En dépit de la très grande diversité de leur objet, ces théories de systèmes déterminés ont tant de points en commun que s'est développée une théorie plus générale qui structure ces analogies en isomorphies formelles. L'un des pionniers en ce domaine, Ludwig Von Bertalanffy, définit cette théorie comme « la formulation et la dérivation des principes valables pour les « systèmes » en général ». Von Bertalanffy a prévu le mouvement de recul que certains éprouveront devant notre empressement à traiter les relations humaines à l'aide d'une théorie plus connue pour s'appliquer, (ce qui ne veut pas dire qu'elle y soit plus apte), à des systèmes indéniablement non-humains, en particulier aux ordinateurs ». (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.118)

Quant à la communication et à son étude, plus précisément la pragmatique de la communication, l'un de ses trois domaines avec la syntaxe et la sémantique : « La Pragmatique de la communication humaine est donc la Science qui étudie les effets de la communication sur le comportement : les individus s'influenceront par les caractères du message contenu dans leurs comportements » (Evéquo, 1987, p.29). La pragmatique de la communication est donc grandement liée à la systémique lorsque cette dernière s'intéresse aux systèmes humains. C'est principalement l'école de Palo Alto, en Californie, qui est à la base de nombreux concepts dans ce domaine. Rapportée au domaine de l'école et de la classe, la systémique permet donc d'étudier les relations entre les différents acteurs de ce

système complexe. En effet, l'analyse des interactions ne font sens que lorsque l'on considère l'entier de la situation et non quand on n'en regarde que la partie qui pose problème.

2.1.2 Contexte général et apports théoriques et pratiques de l'étude au problème

L'école est un lieu où les jeunes découvrent, apprennent, grandissent, créent, se créent, mais elle est aussi un lieu où les **enjeux et les exigences sont toujours plus grands, pour les élèves comme pour les enseignants**. Aux premiers, l'école demande d'être constamment concentrés, motivés, organisés, en adéquation avec le cadre et créatifs tout en leur rappelant que, même s'ils n'en sont pas encore conscients, tout ce qu'ils font est très important pour leur avenir. Les enseignants, les parents et même les futurs patrons attendent d'eux qu'ils se sentent impliqués dès le plus jeune âge dans le projet de devenir un futur citoyen autonome et responsable. L'école leur signale d'ailleurs rapidement si leurs résultats ou leur comportement s'éloignent de l'objectif et les patrons ne se lassent pas de faire savoir au travers des médias que de leur point de vue, le niveau des apprentis est toujours plus faible. Aux seconds, l'école demande d'être efficaces, d'accueillir, de comprendre et de gérer tous les élèves et leurs différences car la différence doit maintenant être la norme, de mener chaque élève aux objectifs minimaux dans des classes toujours plus hétérogènes. Ils doivent connaître tous les troubles des apprentissages, sans jamais oublier qu'ils sont avant tout enseignants. Ces exigences sont principalement le fruit de changements idéologiques qui se répercutent peu sur les aspects concrets, pratiques et les outils et aides à disposition des enseignants. Mon intention n'est cependant nullement de faire le procès de l'école telle qu'elle est, mais seulement de constater certaines ambivalences ainsi que la pression qu'elle fait peser sur ses acteurs directs et indirects.

Dans ce contexte, les enseignants faisant face à un élève en difficulté (tant au niveau du comportement que des apprentissages) en font souvent de plus en plus pour compenser ce qui pose problème : travail supplémentaire ou différencié, demandes de soutien en tout genre, remises à l'ordre, sanctions, exclusion... sans forcément obtenir les résultats escomptés. Plus ils réagissent, moins cela fonctionne. Ils se découragent. Il arrive alors que la situation soit déléguée à un thérapeute, sans que cela ne change quoi que ce soit au

problème en classe, mais en augmentant le sentiment d'impuissance des enseignants, d'avoir tout essayé, de ne pas être formés pour cela.

Aborder ces problèmes avec un regard systémique signifie prendre le temps de s'arrêter, de changer d'optique lorsqu'une situation donne le sentiment de piétiner ou d'empirer. Il ne s'agit plus d'essayer d'étiqueter la difficulté pour la compenser : DYS, TOP, TDAH...ou de lui trouver une cause en-dehors de l'école qui déculpabiliserait l'enseignant tout en lui ôtant son pouvoir d'action, mais de tenter de comprendre quelle est la fonction de ce comportement pour l'enfant dans ce contexte précis. Il ne s'agit plus de réagir au comportement de l'enfant, mais bien d'agir. Ainsi, comme il est expliqué dans *Des Difficultés scolaires aux Ressources de l'École* : « La pensée systémique à laquelle nous faisons référence se focalise sur la relation entre les éléments du système. Son propos n'est pas d'isoler ceux-ci, de décortiquer le fonctionnement interne de tel individu, de chercher dans le passé un pourquoi allant dans le sens du déterminisme (*c'est parce que...que*, pensée relevant de la logique linéaire), mais de regarder et de comprendre les interactions qui relient les individus dans le moment présent et les font s'influencer réciproquement (logique circulaire). Les difficultés (symptômes) qui apparaissent en classe sont alors considérés comme des manifestations ayant une valeur de communication dans ce contexte-là » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.31).

L'approche systémique semble présenter divers intérêts dans le contexte scolaire. Elle répond tout d'abord à ces situations qui s'enlisent dans lesquelles l'enseignant s'épuise. Elle propose d'observer la situation autrement et donc d'agir différemment, **d'oser changer pour obtenir une réponse différente**. L'enseignant cherchera une **solution simple et une action à court terme** pour éviter de s'enliser à nouveau dans une relation stérile. Il peut donc ainsi reprendre confiance en ses capacités d'action, ne plus se sentir impuissant. S'il est possible pour n'importe qui de poser un regard systémique sur une situation sans avoir préalablement passé des journées entières à étudier la systémique, il est cependant intéressant que cette dernière soit l'occasion d'une collaboration nouvelle avec les spécialistes. Dans le canton de Neuchâtel par exemple, chaque cercle scolaire possède un Service Socio-Educatif (SSE) dans lequel travaillent un ou plusieurs assistants socio-éducatifs. Il serait envisageable que les problèmes ne soient plus délégués au SSE puis ponctuellement abordés lors de réseaux, mais bien résolus à quatre mains entre l'enseignant et l'assistant socio-éducatif. En plus d'une connaissance éventuelle connaissance de la

systemique, ce dernier peut apporter un regard neuf sur la situation lors d'un dialogue avec l'enseignant devenant ainsi le catalyseur vers un nouvel angle d'approche. Ainsi, l'enseignant n'est plus seul face aux situations problématiques, ce qui lui évitera un sentiment d'isolement dévastateur. De plus il se trouve intégré dans le processus de résolution et non plus « sur la touche », pendant que le spécialiste se charge du problème, sans forcément obtenir un résultat positif en classe, même si cela améliore la qualité de vie de l'élève (l'approche systémique n'est pas en opposition avec une approche individuelle).

Au niveau de l'élève, il y a également plusieurs avantages à approcher ainsi les problèmes rencontrés. Tout d'abord, la systémique propose de **voir l'élève autrement qu'au travers de ses difficultés** quelles qu'elles soient. Il n'est plus question de trouver la cause du problème chez l'élève et de la compenser. Il s'agit de comprendre en quoi la difficulté peut faire sens dans le contexte, en quoi elle peut être une bonne solution pour l'élève, pour le groupe. Elle n'est plus inhérente à l'enfant, mais prend racine dans un contexte. La systémique appliquée au contexte de la classe permet également de **prévenir l'échec** dû à une situation qui s'enlise et entérine le comportement de l'enfant. Certes, cela demande de s'arrêter un instant, de prendre le temps de penser la situation autrement, mais cela permet d'agir ensuite de manière ciblée et efficace pour enfin obtenir le changement visé.

2.2 La systémique : origines et concepts fondamentaux

2.2.1 Origines de la théorie des systèmes

La systémique est un concept né des sciences et techniques et utilisé à l'origine dans les mathématiques, l'ingénierie et l'économie. Elle a progressivement fait sa place, aux États-Unis principalement, suite à la deuxième guerre mondiale (source d'avancées technologiques). Le concept s'étendra au-delà des États-Unis dans les années 1970 et touchera progressivement les sciences sociales.

« Ce grand mouvement, survenu dans un pays particulièrement pragmatique, correspondait à un besoin : celui de disposer d'un *outil conceptuel* nouveau, capable d'aider à résoudre des problèmes complexes dans les domaines les plus divers : création d'instruments de guidage de tir aérien, compréhension du fonctionnement du cerveau humain, conduite de grandes organisations industrielles, fabrication des premiers grands ordinateurs... » (Durand, (2009), p.6).

Ainsi, la systémique est apparue au moment où le rationalisme cartésien n'a plus suffi pour appréhender les éléments complexes. Pour rappel, parmi les quatre principes énoncés par René Descartes en 1637 dans son *Discours de la Méthode pour bien conduire sa Raison et chercher la Vérité dans les Sciences*, voici les deux principes par rapport auxquels la systémique prendra un chemin diamétralement opposé : « Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres » (Descartes, 1963, p.49). Le constat est évident que la systémique apporte une nouvelle approche, différente de celle qui aura longtemps prévalu et façonné les esprits. Il est des systèmes que l'on ne peut aborder que dans leur intégralité pour les comprendre car les éléments distincts les composant, séparés les uns des autres, ne font pas sens. Apparaît ainsi la distinction entre une pensée réductionniste qui divise en partie pour expliquer et une pensée holiste qui explique les phénomènes en les abordant dans leur totalité.

2.2.1.1 Précurseurs de la systémique

Parmi les précurseurs de la systémique, cinq noms méritent d'être cités ainsi que leur apport au concept comme l'explique Daniel Durand (2009, pp. 5-6). Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), biologiste, auteur, en 1968, de *General System Theory*, traduit par *Théorie générale des Systèmes* est considéré comme le fondateur de la théorie systémique. Dans son ouvrage, qui n'a été que l'aboutissement d'une réflexion débutée une trentaine d'années auparavant, il a pour objectif de trouver les règles générales qui régissent tous types de systèmes et permettent de les expliquer. Norbert Wiener (1894-1964), mathématicien, qui a publié *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine* en 1948 et est considéré comme le père de la cybernétique. Il a notamment travaillé pendant la guerre sur des dispositifs anti-aériens automatiques et a ensuite utilisé les observations faites lors de leurs dysfonctionnements pour mieux comprendre certaines anomalies dues à des lésions du cervelet chez l'homme, rapprochant ainsi ingénierie et neurologie. Vient ensuite Claude Shannon (1916-2001), ingénieur et mathématicien, qui a publié, en 1948 également, *A Mathematical Theory of Communications*, inspiré par son travail de décryptage des messages ennemis pendant la guerre. Il est l'un des fondateurs de la théorie de l'information. Puis Warren McCulloch (1898-1969), neuropsychiatre puis ingénieur, qui a fait des recherches sur l'intelligence artificielle, considérant les fonctions du cerveau comme similaires aux fonctions mathématiques. Il sera le fondateur de la bionique, science qui cherche à reproduire des modèles biologiques à des fins technologiques. Et finalement Jay Wright Forrester (1918), ingénieur électronicien et pionnier de l'informatique. Il est à l'origine de la dynamique des systèmes qui traite du rapport entre un système et son environnement. Son traité *Urban Dynamics*, 1969, sera notamment l'un des premiers à retenir l'attention du public quant au fait que la notion de croissance perpétuelle aurait un impact dommageable sur l'environnement. C'est dans la lignée de ce traité que paraîtra le rapport Meadows, première étude montrant l'impact de l'Homme sur l'écologie de la planète, système dont il est un élément. On voit, en citant ces quelques noms, à quel point la systémique peut s'appliquer à des domaines variés et correspond à une nouvelle façon d'appréhender le monde, de tenter de le comprendre dans sa complexité sans essayer de simplifier au maximum ce qui ne peut l'être. Ces différentes recherches touchent toutes des domaines qui ont façonné le monde tel qu'il est aujourd'hui : les ordinateurs, l'écologie, la robotique, la compréhension de l'intelligence humaine... Il pourrait donc être intéressant de laisser sa place à ce mode de pensée dans les réflexions autour des situations problématiques en

classe. Cela pourrait être le pas en avant nécessaire pour affronter les situations de plus en plus complexes que l'on y rencontre.

2.2.2 Mouvements annonciateurs

Avant que la systémique ne puisse être ce qu'elle est, différentes approches, évoluant déjà vers une autre conception de la manière la plus efficace d'appréhender la réalité, lui ont ouvert la voie dans une sorte d'élan global vers une compréhension nouvelle du monde et de sa complexité. Je traiterai brièvement de quelques-unes de ses approches afin de situer la systémique dans un tout qui a contribué à son avènement et de mieux en comprendre les enjeux : le structuralisme, la cybernétique et l'information et la communication.

2.2.2.1 Le structuralisme

Si le structuralisme est issu de la linguistique, il s'est ensuite étendu plus généralement aux sciences humaines et ses avancées plus ou moins simultanées dans ces différents domaines ont passablement influencé la systémique. Le structuralisme linguistique est apparu grâce à Ferdinand de Saussure (1857-1913) qui « [...] a montré que les processus du langage ne se réduisaient pas à l'histoire de la formation des mots et de la syntaxe, mais que ses processus résultaient autant des interactions entre signes et sens, signifiants et signifiés, qui sont les éléments constitutifs du langage » (Durand, 2009, p.33). Quant au structuralisme anthropologique, il est dominé notamment par la figure de Claude Lévi-Strauss (1908-2009) qui a recherché « [...] les structures inconscientes, sous-jacentes aux institutions et aux coutumes ; ce sont elles, en effet, qui constituent les véritables schémas conceptuels *invariants* au niveau de l'activité inconsciente de l'esprit. Il en [ces schémas] dégage le processus général de réalisation : c'est le processus d'équilibration qui conduit à partir de simples formes à de véritables structures permanentes, assurant à l'être vivant ses homéostasies et aux sociétés humaines leur stabilité » (Durand, 2009, p.35). Finalement, le structuralisme psychologique est issu de la théorie de la Gestalt (forme, structure) selon laquelle notre perception n'est pas uniquement l'addition par notre cerveau d'un certain nombre de sensations, mais de l'appréhension globale de cette structure complexe. L'un des grands noms du structuralisme psychologique, Jean Piaget (1896-1980), a travaillé sur les stades du développement de l'enfant : « L'idée centrale qui se dégage de l'œuvre considérable de Jean Piaget sur l'intelligence est celle d'une construction permanente de

structures qui s'établissent à travers un processus constant d'équilibration ou d'auto-régulation » (Durand, 2009, p.36).

Ainsi, il me semble que, comme un enfant qui ferait évoluer ses conceptions pour les rendre plus complexes au fil du temps, les esprits auraient eux aussi fait évoluer leur conception du monde de manière à ce qu'elle corresponde mieux à leurs besoins conceptuels. C'est au-dessous de la surface que l'on trouve les structures qui font sens et guident nombre de comportements notamment.

2.2.2.2 La cybernétique

Il est intéressant de retourner à l'étymologie du mot cybernétique pour comprendre précisément de quoi il retourne. Le terme vient du mot grec *Kubernesis* qui désigne l'action de gouverner un navire tout autant que le fait plus abstrait de diriger, un pays par exemple. Cette science regroupe donc un ensemble assez vaste de toutes les théories définissant les « mécanismes du contrôle de l'information et de la communication » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006 p.47), aussi bien du vivant que des machines. C'est Norbert Wiener qui a appliqué ce terme à cette science alors émergente, notamment dans son ouvrage *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Deux vagues de pensées se succéderont et seront appelées cybernétique de premier ordre et cybernétique de deuxième ordre, la seconde apportant quelques compléments à la première que je développerai plus loin. Certains des principes de la cybernétique apportent un angle nouveau à la compréhension des situations vécues en classe et il est intéressant d'en connaître les origines, la cybernétique étant l'un des fondements de la systémique.

La cybernétique de premier ordre étudie les communications et ses régulations dans les systèmes et s'intéresse à l'information (au sens physique du terme) et à sa fonction dans les interactions. Elle va chercher à comprendre comment **l'homéostasie** (équilibre), est maintenue dans un système par l'autorégulation grâce aux **rétroactions** (feedbacks). Elle observe donc les phénomènes selon une logique de causalité circulaire et non plus une logique de causalité linéaire. Ce qui signifie que si un élément en influence un autre, cet élément réagira et répondra en retour, formant une **boucle de rétroaction**. Ainsi, il devient difficile (voire inutile) d'essayer d'en trouver l'origine (**punctuation**) du phénomène. La

cybernétique a aussi mis en avant la notion de **finalité** lorsque le mécanisme étudié poursuit un objectif précis ; ce n'est plus la cause qui est au centre comme cela a longtemps été le cas, mais le but poursuivi. Elle a également introduit la notion de **boîte noire**: est ainsi nommé un système dont on étudiera non pas le fonctionnement interne, mais uniquement les entrées et les sorties ; tout (ou presque) peut ainsi être une boîte noire. Le terme date de la deuxième guerre mondiale lorsque des dispositifs de communication ennemis étaient récupérés, mais qu'ils ne pouvaient être ouverts, étant peut-être piégés. Ils ne pouvaient donc être étudiés qu'en fonction des entrées et des sorties. Cette notion appliquée au domaine de l'école peut faire réfléchir au fait que, très souvent, les élèves considérés comme étant au centre d'une situation problématique sont longuement analysés dans le but d'une compréhension de leur fonctionnement interne et qu'il serait parfois nécessaire de les considérer comme des boîtes noires.

Alors que dans la cybernétique de premier ordre, l'observateur est considéré comme externe au système et donc en mesure de faire des observations objectives, la cybernétique de deuxième ordre, elle, considère l'observateur comme faisant partie intégrante du système (point important à retenir dans le cas d'une application au contexte scolaire). De plus, elle étudie comment les systèmes, qui tendent à un état d'équilibre, évoluent et **créent de nouvelles structures en cas de déséquilibre**. Dans les deux cas, la notion de rétroaction est importante puisque c'est elle qui va permettre au système de rester stable ou de se modifier. La rétroaction est en fait un « processus par lequel les informations fournies en sortie d'un système sont prises en compte en entrée par ce dernier, afin de réguler son fonctionnement » (Le Petit Larousse, 2005, p.931), l'effet agissant ainsi sur sa propre cause. La rétroaction sera dite positive si elle amplifie le phénomène, elle sera dite négative si elle lui permet de rester stable ou de le diminuer. La rétroaction négative est donc celle qui permet au système de se réguler. Prenons l'exemple d'un couple : une femme est énervée car elle trouve que son mari passe trop peu de temps avec elle et lui fait part de son énervement. S'il lui répond qu'elle en est responsable car lorsqu'il est avec elle, elle passe son temps à lui faire des reproches et que de ce fait il l'évite, puis s'empresse de s'en aller, la rétroaction sera qualifiée de positive. En effet, elle augmentera l'énervement initial de sa femme. Si, au contraire, il lui présente des excuses et agende avec elle divers moments passés à deux, cela aura pour effet de calmer l'énervement de sa femme et la rétroaction pourra être qualifiée de négative. Dans un domaine plus technique, un thermostat peut également servir d'exemple quant aux rétroactions négatives. En effet, il renverra les

informations nécessaires pour que la température reste stable malgré les variations extérieures.

2.2.2.3 L'information et la communication

Le domaine de l'information et de la communication est très vaste et a été abordé sous des angles divers et complémentaires. Tout d'abord, l'information a été traitée d'un point de vue technique : comment rendre la transmission d'une information la plus efficace possible et qu'est-ce qui peut l'entraver ? C'est principalement Claude E. Shannon en 1948, dans *A Mathematical Theory of Communications*, qui synthétisera le résultat de ses recherches visant à trouver le meilleur rendement d'un canal de transmission de l'information, que le signal soit d'origine artificielle, de nature biologique ou encore linguistique. Selon lui, l'efficacité de la transmission dépend principalement de sa **redondance** et des **bruits** qui peuvent la perturber. Voici quelques mots pour éclairer la notion de redondance : « L'efficacité du message dépend en définitive du bon équilibre entre son originalité et sa redondance : un message trop original, trop dense, n'est compris que des récepteurs les mieux informés ; un message trop redondant, par contre, apporte peu d'information utile et provoque l'ennui ; un jeu de mots croisés ne doit être ni trop ésotérique ni trop facile. » (Durand, 2009, p.41). Quant au bruit, il peut être dû à l'environnement tout comme au canal ou simplement être intrinsèque au message. Ces deux notions de redondance et de bruit sont intéressantes à garder en mémoire lorsqu'il s'agit de transmettre un message à des élèves notamment. Cela peut être une bonne façon de questionner l'efficacité de ses propos. Cette approche sous l'angle de l'efficacité mènera plus tard à l'apparition du langage binaire en informatique. Leibniz, au XVII^e siècle déjà, expliquait qu'un message pouvait être réduit aux réponses données à une série de questions auxquelles on peut répondre par oui ou par non. L'avantage d'un message en « tout ou rien » est qu'il peut être perçu même dans des conditions qui ne sont pas optimales.

L'information a également, à la même époque, été abordée pour elle-même, pour le message qu'elle contient. C'est une notion qui s'avère vaste et difficile à définir. Elle est « Le plus vicieux des caméléons conceptuels. » comme l'explique Heinz Von Foerster cité par Daniel Durand (Durand, 2009, p.42). En effet, elle est tout autant l'information commandant une action comme l'ouverture de portes coulissantes à l'entrée d'un magasin que celle qui

donnera un message structurant comme le fait la molécule d'ADN pour un organisme et peut prendre de nombreuses autres formes. Elle est source d'ordre.

Après les aspects techniques et sémantiques de l'information, ce sont les effets du message sur le récepteur et l'effet de sa réponse sur l'émetteur du message qui ont été analysés. Jusque-là, la communication était pensée de manière très unidirectionnelle : l'émetteur envoie un message au récepteur par un canal (la voix, l'écrit...) et celui-ci le reçoit et le processus s'arrête là. Puis, Gregory Bateson (1904-1980) notamment, créateur dans les années 1950 de l'école de Palo Alto, un courant de pensée du nom de la ville de Californie où il prend racine, a enrichi ce modèle de la communication en montrant à quel point elle était plus complexe.

2.2.3 Palo Alto

La pragmatique de la communication s'intéresse donc aux multiples effets d'un message sur son récepteur, mais également sur l'émetteur lui-même. C'est à cette intersection-là précisément qu'elle devient un outil utilisable au niveau des relations humaines et donc également pour l'enseignement. Gregory Bateson, l'un des précurseurs dans le domaine de la pragmatique de la communication et source de nombreux apports sur le sujet, a donc donné l'impulsion initiale à la fondation de l'école de Palo Alto. Polyvalent, il était notamment zoologue, anthropologue et s'est spécialisé dans l'épistémologie de la communication. Ses idées sont novatrices et son approche de l'anthropologie inédite. Il étudie un peuple balinais et publiera en 1936 une monographie sur cette expérience intitulée Naven. Contrairement à ses confrères, il ne se contente pas de décrire ce qu'il observe ; il tente de faire des liens entre ce qu'il observe là-bas et ce qu'il sait d'ailleurs : « [...] ce qui intéresse l'auteur, au-delà de la culture décrite, c'est l'élaboration d'une **théorie transculturelle cohérente** dont les concepts pourraient être appliqués à d'autres types de sociétés » (Marc & Picard, 2004, p.8). Il veut dépasser la description et comprendre ce qui est sous-jacent au fonctionnement de toutes relations humaines.

Une autre étape importante pour lui sera sa participation aux conférences Macy dès 1942, comme auditeur dans un premier temps. Elles se déroulèrent à New York de 1942 à 1953 et avaient été créées par Warren McCulloch, un neurologue. Elles étaient l'occasion de rencontres interdisciplinaires entre des mathématiciens, des logiciens, des anthropologues, des psychologues et des économistes. Le but de ces conférences était pour eux de construire une science générale du fonctionnement de l'esprit. Sa rencontre avec Warren McCulloch, qu'il entend parler de cybernétique et de feed-back, lui permet de se rendre compte que c'est l'outil qu'il lui manquait pour analyser certaines des situations vues à Bali et qu'il peut désormais aller plus loin dans la compréhension de ses observations (Marc & Picard, 2004, p. 8-9)

C'est dix ans plus tard, en 1952, que Gregory Bateson reçoit une subvention de la Fondation Rockefeller qui donnera l'impulsion initiale à l'école de Palo Alto dans la mesure où il s'avère nécessaire pour Bateson de réunir, pour s'atteler à la tâche, une équipe de chercheurs qui sera composée d'un chimiste, d'un étudiant en psychothérapie et d'un étudiant en communication sociale. Il avait pour objectif d'étudier les « paradoxes de l'abstraction dans la communication », suite notamment aux observations faites à Bali sur la relation entre une mère et son enfant. Cette étude sera à l'origine d'une notion phare élaborée à Palo Alto dans le domaine de la communication, celle de la « double contrainte », « double bind » en anglais. Il s'agit là d'injonctions paradoxales. Bateson avait pu observer une mère qui demandait à son petit enfant de venir vers elle et de lui montrer de l'affection, mais une fois l'enfant vers elle, elle le rejetait, l'ignorait. Cette notion a permis une approche nouvelle de la schizophrénie notamment, remettant en question une origine totalement génétique, intrapsychique, de la maladie. En effet, la schizophrénie pourrait être le mécanisme de défense utilisé par la personne subissant la communication dysfonctionnelle d'un système, au-travers d'injonctions paradoxales. Dans la communication, les injonctions paradoxales fréquentes sont par exemple : « Soyez naturels ! » ou « Sois grand mon petit ! ». Quelques exemples sont également donnés dans *une logique de la communication*, en voici un : « Faites cadeau à votre fils Marvin de deux chemises sports. La première fois qu'il en met une, regardez-le avec tristesse et dites-lui d'un ton pénétré : « Alors, et l'autre, elle ne te plaît pas ? » » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.211). Cette approche de la communication et des injonctions paradoxales est très intéressante lorsqu'il s'agit de peser le poids de ses mots, de leur congruence avec nos actes, et de ne pas oublier que celui qui montre le symptôme n'est probablement pas le seul élément problématique du système, qu'il

faut le considérer dans son entier et observer les interactions qui peuvent mener à des réponses problématiques.

Si l'école de Palo Alto n'est pas à l'origine de la systémique elle-même, elle est le point de départ d'une approche systémique des relations humaines. Elle est plus qu'une école de pensée car, sous cette étiquette, de nombreux nouveaux courants de pensée ont vu le jour. Elle propose avant tout une nouvelle approche des relations humaines ; une approche synthétique et plus analytique qui va également bouleverser la façon de penser les thérapies. Signe de ce changement de paradigme, la diversité des profils de ceux ayant participé aux divers travaux de recherche. On peut notamment citer Gregory Bateson bien évidemment, anthropologue et zoologue, Heinz Von Foerster, à la croisée de la physique et de la philosophie, Virginia Satir, psychothérapeute, John H. Weakland, anthropologue, Jay Haley, spécialiste de la communication, Don D. Jackson, psychiatre et Paul Watzlawick, théoricien dans le domaine de la communication et du constructivisme (le constructivisme étant l'idée que ce que nous connaissons de la réalité est une construction de notre esprit, mais non la réalité exacte).

Comme l'expliquent Edmond Marc et Dominique Picard dans *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines* (Marc & Picard, 2004), c'est autour de trois axes que s'articulent les avancées tant théoriques que pratiques de Palo Alto : une théorie de la communication, une méthodologie du changement et de l'intervention, une pratique thérapeutique novatrice.

La théorie de la communication a été notamment décrite par trois chercheurs de Palo Alto dans *Une Logique de la Communication* en 1967 dont le titre anglais, *Pragmatics of Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, expose plus précisément le contenu. Les auteurs de cet ouvrage sont Paul Watzlawick, Janet Helmit Beavin et Don D. Jackson. Ils proposent dans ce livre, sur lequel je vais me baser pour les résumer, cinq propriétés de la communication.

Le premier axiome est qu' « **on ne peut pas ne pas communiquer** » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.48). En effet, la communication ne s'arrête pas à nos paroles.

Ainsi, si une personne ne parle pas, elle n'en communique pas moins. Tout comportement est communication et il est impossible de ne pas avoir de comportement. Ne pas parler est donc aussi une sorte de communication, que cela soit volontaire ou non, ; cela peut par exemple signifier que l'on n'a pas envie de parler, que l'on est fâché, que l'on n'est pas intéressé, que l'on est trop intimidé pour parler.

Le deuxième axiome est que « **toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation** » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.52). Le contenu est le message transmis et la relation donne une information sur la manière de l'interpréter, elle permet une métacommunication. Ainsi, un même message pourra avoir un sens différent en fonction de la relation. Dans une logique de la communication, l'exemple utilisé est celui de l'ordinateur. En effet, l'ordinateur a besoin de l'information (indice), mais également d'une instruction quant à ce qu'il doit faire de cette information (ordre). Ainsi, en fonction de la relation, un même message n'aura peut-être pas le même sens.

Le troisième axiome est « **que la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires** » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.57). La ponctuation est en lien avec le regard posé sur ce que l'on pense être la cause d'une suite d'interactions ou d'une certaine réponse. Elle est le point de départ que nous donnons. Un exemple intéressant est donné, dans le même ouvrage, qui cite C.E.M. Joad : « ... Si, comme on le soutient, la meilleure manière de préserver la paix est de préparer la guerre, on ne voit pas très bien pourquoi toutes les nations devraient considérer les armements des nations voisines comme une menace pour la paix. C'est pourtant ce qu'elles font, et elles sont poussées par suite à accroître leurs armements pour dépasser les armements par lesquels elles se croient menacées... » et ainsi de suite (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.55). La ponctuation que chacun choisit est donc passablement subjective. Difficile donc, voire incorrect, de tenter de revenir à l'origine du phénomène et peut-être assez peu utile dans une optique de résolution de situations problématiques.

Le quatrième axiome est que « **Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique. Le langage digital possède une syntaxe logique**

très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.65). Le langage digital est celui qui passe par des signes arbitraires attribués à certains sens. Ainsi, le langage oral ou écrit, les mots, font partie du langage digital, de même que le langage informatique : « Il n'y a rien de particulièrement "quinquiforme" dans le nombre cinq ; il n'y a rien de particulièrement "tabuliforme" dans le mot table » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.59). Quant au langage analogique, il touche tout ce qui permet un accès direct au sens, sans passer par un code, on peut penser notamment au langage non-verbal. Ainsi le langage digital permet une plus grande abstraction, mais l'on verra souvent, dans la communication humaine, les deux modes cohabiter, ceci étant étroitement en lien avec le fait que tout message contient l'aspect relation et l'aspect contenu.

Le cinquième et dernier axiome est que **« tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence »** (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.68). Il est important de préciser qu'aucun de ces deux types d'interactions n'apporte de jugement de valeur quant à la position des personnes qui interagissent. La relation symétrique tout d'abord, basée sur l'égalité, est celle qui est utilisée par des partenaires ayant les mêmes comportements. La relation complémentaire quant à elle suppose une position haute et une position basse, encore une fois, à ne pas confondre avec forte et faible. Dans l'enseignement, on s'attend à ce que la relation enseignant-élève soit de type complémentaire, l'enseignant étant en position haute et l'élève en position basse par le fait que c'est l'enseignant qui guide l'élève. Encore une fois, cette relation n'est pas imposée : « Ce n'est pas l'un des partenaires qui impose une relation complémentaire à l'autre, chacun d'eux se comporte d'une manière qui présuppose, et en même temps justifie, le comportement de l'autre ; leurs définitions de la relations sont concordantes » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.67). Bien évidemment, si la relation qui s'installe entre enseignant et élève est de type symétrique, cela devient rapidement problématique car la fonction initiale de la relation ne peut être préservée.

Quant à la méthodologie du changement de Palo Alto, elle s'articule autour de plusieurs axes : apprentissage, contexte et recadrage. L'intérêt pour l'apprentissage se justifie par le

fait que changer de comportement c'est un peu en apprendre de nouveaux ; comprendre comment sont faits les apprentissages semble essentiel. Les comportements sont dépendants du contexte dans lequel ils sont appris et de la réponse que celui-ci renvoie. Un comportement renforcé positivement aura tendance à se pérenniser alors que renforcé négativement, il diminuera. « Ainsi, l'une des stratégies de changement, [...], consiste à changer le contexte (ce qui fera automatiquement changer le sens du comportement incriminé) ou à modifier la perception qu'a le sujet du contexte (ce qui produit le même résultat) : c'est la technique du **recadrage**. » (Marc & Picard, 2004, p.74)

Pour mener à ce changement de contexte ou au changement de la perception qui en est faite, des pistes originales sont proposées. Tout d'abord, il peut être intéressant de parler un autre langage pour ne plus être dans le « pourquoi ? » de l'hémisphère gauche de notre cerveau (qui assume ce qui se rattache à la logique, à l'analyse), hémisphère par ailleurs dominant chez une grande partie de la population, mais dans le « quoi ? » et le comment de l'hémisphère droit (qui assume ce qui a trait au global, à l'analogie, aux images). En effet, il n'est parfois nul besoin de remonter aux causes d'un comportement (chemin parfois inutilement douloureux), mais bien plus utile de trouver comment y remédier. Ainsi, « Recourir au langage de l'hémisphère droit revient à utiliser les figures de style qui lui sont familières comme les condensations, le langage figuratif (la métaphore), l'emploi des parties pour désigner le tout (la métonymie), les aphorismes, les ambiguïtés, les calembours et les sous-entendus [...], ainsi, M. Erikson a demandé à une patiente venue traiter sa frigidité d'imaginer dans le moindre détail comment elle s'y prendrait pour dégivrer son réfrigérateur » (Marc & Picard, 2004, p.107-108). Cette méthodologie du changement propose également de « tourner le dos au bon sens », de « rompre le jeu et de sortir du cadre habituel » et de « prendre le contre-pied de ce qui est attendu » (Marc & Picard, 2004, p.110, 111, 113). Tourner le dos au bon sens est l'option à choisir lorsque l'on se rend compte que tout ce que l'on a essayé jusque-là, pour rassurer un ami par exemple, non seulement ne fonctionne pas, mais semble les enfermer dans leur réponse négative et contradictoire : « oui, mais ». Au lieu d'insister pour trouver toutes les solutions possible, faire comprendre à l'autre qu'aucune solution n'existe aura souvent comme effet, dans cet esprit contradictoire, de le pousser à montrer que si, il existe bien une solution. En ce qui concerne le fait de rompre le jeu et de sortir du cadre habituel, Marc & Picard donnent l'exemple d'un village bourgeois qui, attaqué par des troupes espagnoles, décide de ne pas se défendre. Les femmes, une fois les hommes partis pour se cacher, se disent sans défense une fois leurs hommes enfuis et

demandent la protection des soldats. Ces derniers, qui ne savaient asseoir leur force qu'en tuant, pillant et violant, ont pu se montrer forts en pensant protéger ses femmes et n'ont eu le besoin de tuer personne. Au-delà de cette stratégie complexe, « pour rompre le jeu de quelqu'un, il suffit parfois de lui faire faire le contraire de ce qu'il effectue habituellement » (Marc & Picard, 2004, p.113). Finalement, pour prendre le contre-pied de ce qui est attendu, un des exemples donnés par Marc et Picard est celui de la dissimulation : si la solution trouvée pour résoudre un problème est de ne pas en parler et que cela n'a pour effet que d'augmenter le problème, le fait de l'annoncer ouvertement peut suffire à faire disparaître le problème.

La pratique thérapeutique de Palo Alto a apporté une vision innovante de la thérapie. Un point très important de cette approche est qu'elle remet en cause la notion de normal et de pathologique. En effet, cette séparation aurait surtout pour effet de rassurer, mais ne serait pas objective. Cette remise en question fait écho à l'idée qu'un comportement est en lien avec un contexte et ne fait sens que dans ce contexte. Ainsi, il est erroné de voir un individu comme seul porteur et responsable de la pathologie. La pathologie est la façon trouvée pour pouvoir évoluer dans un certain contexte ; c'est donc le contexte qui est pathologique. L'attention est alors portée sur les interactions, dans un système donné, qui mènent à la pathologie et c'est donc sur les systèmes que l'action sera portée et non plus sur l'individu uniquement.

Un autre élément novateur de cette thérapie est qu'elle s'intéresse à ce qui se passe ici et maintenant et non plus au passé. Ce sont par ailleurs les comportements qui sont le sujet d'étude, dans le contexte qui permet leur observation, et plus les souvenirs, les rêves ou les fantasmes.

C'est dans cette logique-là que naît la thérapie familiale. Cela permet de ne pas valider le fait que c'est le patient qui est malade et évite un étiquetage qui ne peut être bénéfique à la situation et risque au contraire de la figer. Cela permet également d'observer les comportements en contexte et d'en comprendre la fonction car c'est en général le système entier qui dysfonctionne et seule l'observation des interactions, des réactions des uns aux dires des autres, permet de mettre à jour les structures sous-jacentes. S'il n'est pas toujours

possible de travailler avec la famille, ou si ce n'est pas toujours le point, le thérapeute abordera tout de même le comportement problématique en le contextualisant.

Un autre élément novateur de cette approche thérapeutique est qu'elle se veut brève, en général un maximum de dix séances. L'idée n'est plus d'aller chercher des causes dans le passé, mais de trouver comment, dans le contexte actuel, faire évoluer la situation. Plus besoin de se perdre dans une recherche dans le passé, qui peut s'avérer douloureuse et inutile. L'action thérapeutique est déplacée de l'individu au contexte et si le contexte est modifié de façon adéquate, le comportement problématique n'a plus de raison d'être maintenu. « On ne cherche donc pas à faire disparaître le problème, on tente de modifier le contexte qui le rend nécessaire afin qu'il s'élimine de lui-même » (Marc & Picard, 2004, p.140). Cette pratique thérapeutique se répartit en quatre étapes sur lesquelles se base l'intervention systémique en classe. Il s'agit tout d'abord de définir concrètement le problème, avec des faits observables et pas seulement un sentiment flou, un ressenti. Puis, les solutions déjà essayées et qui n'ont pas fonctionné sont listées afin de ne plus être reproduites. Un objectif concret, observable de changement est alors fixé. Finalement, un plan d'action, simple, est mis en place.

Pour atteindre ses objectifs, cette thérapie utilise divers outils qui, s'ils restent bien évidemment l'outillage des thérapeutes, peuvent faire réfléchir les enseignants en quête de réponses aux comportements de leurs élèves. Tout d'abord, elle se base sur des rituels, des sortes de prescriptions de comportements, qui sont parfois à l'opposé de ceux dans lesquels les personnes sont justement bloquées. « [...] à un homme qui a peur des entretiens d'embauche, on recommande de se présenter dans un endroit où il refuserait l'emploi si on le lui offrait et ainsi de s'entraîner sans risque [...], à un couple qui se dispute sans cesse et de manière stérile, on demande de se disputer à une heure donnée dans la journée et durant un temps donné (et très long) ; cela suffira pour leur en ôter l'envie » (Marc & Picard, 2004, p.153). Un autre outil utilisé est le paradoxe. La double contrainte étant cette fois utilisée à des fins thérapeutiques : « Dans la double contrainte pathogène, l'individu quoi qu'il fasse est toujours puni ; dans la double contrainte thérapeutique, il est amené à choisir des issues qui l'obligeront nécessairement à sortir de son problème » (Marc & Picard, 2004, p.148). Finalement, un dernier outil utilisé est de parler le langage du patient. Au lieu d'aller contre et de se heurter à un mur, il est parfois plus efficace d'aller dans son sens pour modifier sa

vision du monde. Voici un exemple : «Ainsi, une patiente d'Erickson, qui, rappelons-le, pratiquait l'hypnose, lui dit un jour qu'il était son dernier recours et qu'elle lui donnait trois mois pour la guérir. Passé ce délai, elle se tuerait. Au lieu de la contredire, il abonda dans son sens et lui parla de ces trois mois comme « les derniers mois de votre vie » et lui proposa même un programme pour les meubler puisque tout cela n'aurait bientôt plus d'importance, pourquoi ne consacrerait-elle pas ces trois derniers mois à ne faire que des choses agréables qu'elle n'avait pas pu (ou voulu) faire jusqu'à présent ? [...] En agissant ainsi, et sans jamais remettre en cause le défi de sa patiente, Erickson l'amena petit à petit à changer toute seule d'optique, d'attitude et, finalement, d'image du monde » (Marc & Picard, 2004, p.150).

2.2.4 Les systèmes

Pour définir ce qu'est un système, je commencerai par une citation qui en montre bien la complexité et l'étendue : « La notion de système est une notion très générale qui a fait l'objet de nombreuses définitions. La plus courante est celle d'un « ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres ». On voit qu'il s'agit d'une définition extrêmement large qui peut s'appliquer pratiquement à tout phénomène » (Marc & Picard, 2004, p.21). En effet, il existe de nombreux types de systèmes qui, à y regarder de plus près, englobent la totalité de notre réalité. Il existe des systèmes physiques tels que l'atome ou la Terre, des systèmes vivants tels que la cellule ou le cerveau, des systèmes sociaux tels qu'une entreprise, que la famille ou même le monde et tant d'autres encore.

Ainsi, cet ensemble d'éléments qu'est le système a divers composants et propriétés qui le caractérisent comme l'explique Daniel Durand (2009, p. 12). Un système est tout d'abord défini par **une frontière**. Si elle n'est pas forcément tangible, lorsqu'il s'agit d'un système social par exemple, c'est elle qui lui permet de protéger son intégrité et d'en séparer les éléments de l'environnement. Une frontière tangible serait par exemple la peau qui nous enveloppe. Il est composé d'**éléments** différenciables les uns des autres et de **réseaux de communication** par lesquelles transitent notamment les **flux** d'énergie, de matières ou d'informations. Il contient finalement des **réservoirs** lui permettant de stocker énergie, matières ou informations et qui lui sont indispensables pour ajuster son fonctionnement. Ces

ajustements sont faits en fonction des **boucles de rétroaction** transmises **aux centres de décision** qui transforment les informations en action.

Prenons un exemple concret : le chat Pupu. Pupu a une frontière, sa peau et ses poils, qui certes se répand sur le canapé en amas volumineux, mais lui permet de le préserver et de le différencier du reste de son environnement. Il est composé d'éléments distincts : ses os, ses poumons, son cœur et bien sûr, ses fameux poils. En lui circulent, par des réseaux, des flux d'énergie, notamment grâce aux croquettes anti boules de poils, et des informations, même si l'information semble parfois s'être perdue dans les méandres de ces réseaux. Il n'est bien sûr pas utile de préciser que Pupu a des réservoirs dans lesquels sont stockés, même si cela lui va très bien, de quoi lui permettre de s'adapter à une longue période de disette. Son centre de décision va lui permettre d'agir en mangeant goulûment la croquette qui était restée par terre puis, par une boucle de rétroaction, lui dire de recracher cette chose qui n'est en tout cas pas une croquette.

Il faut également ajouter qu'un système peut être ouvert ou fermé ; cela fait référence aux échanges qu'il aura ou non avec son environnement. A noter qu'un système ne peut jamais être totalement fermé car il se produit au minimum des échanges d'énergie avec son environnement. Les systèmes ouverts ont quatre propriétés, pour la plupart déjà mentionnées plus haut au-travers des différents mouvements menant à la systémique: la totalité, la rétroaction, l'homéostasie et l'équifinalité. La notion de totalité renvoie au fait que les éléments d'un système ne sont pas simplement superposés, ils ne sont pas un agrégat ou une collection, mais il se crée entre eux un ensemble complexe de relations. Ainsi : « un système n'est pas réductible à la somme de ses éléments » (Marc & Picard, 2004, p.24), ce qui reprend une notion déjà abordée précédemment, s'opposant à la logique cartésienne. Les interactions entre les éléments sont donc aussi importantes que les éléments eux-mêmes.

La rétroaction (ou feed-back) est cette propriété qui permet au système d'agir sur lui-même pour s'adapter à son environnement ; elle est en lien avec la notion de causalité circulaire qui veut que si A agit sur B, B agira sur A en retour, ce qui influencera également A et ainsi de suite. A rappeler qu'une rétroaction positive amplifie un phénomène alors qu'une rétroaction

négative le diminue, sans que cela ne soit en rapport avec un jugement de valeur. « La rétroaction négative constitue donc un mécanisme de régulation qui tend à conserver le système dans un état stable ; elle corrige les effets des facteurs internes ou externes qui pourraient modifier son équilibre. Soulignons que la stabilité n'est pas nécessairement l'immobilité [...] » (Marc & Picard, 2004, p.26).

L'homéostasie permet quant à elle à un système de rester stable malgré les changements de son environnement. « C'est le caractère d'un système auto-régulé » (Marc & Picard, 2004, p.26). Par ce mécanisme, l'identité du système est préservée au travers du temps ; trop rigide, elle nuit à la faculté d'adaptation du système, l'empêchant de perdurer. Voici un exemple intéressant d'homéostasie trop rigide: « Les processus homéostatiques ont souvent freiné l'adaptation du système d'éducation à ce nouveau contexte démographique et social, ce qui amène aujourd'hui une inadaptation de plus en plus évidente entre l'école et son environnement économique, social et culturel. » (Marc & Picard, 2004, p.27). Pour rester cohérent et viable, un système doit pouvoir s'adapter aux modifications de son environnement. Finalement, l'équifinalité est liée au fait que pour comprendre un système dans son état actuel, il faut chercher les réponses dans sa configuration actuelle et non dans ses origines passées. En effet : « Des conditions initiales différentes peuvent aboutir au même résultat, ou une même origine donner des effets différents dans le présent » (Marc & Picard, 2004, p.27).

2.3 La systémique et l'enseignement

Deux ouvrages en particulier m'ont servi de guides, de marche à suivre pour appliquer la systémique à ma compréhension des difficultés rencontrées dans le cadre de mon enseignement et à leur résolution. Il s'agit de « *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires* » (Curonici & McCulloch, 2007) et « *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). Ces ouvrages ont l'avantage d'être issus des nombreuses expériences sur le terrain des auteurs. Au-delà d'un modèle théorique, c'est une véritable mise en action qu'elles proposent. Avec simplicité, elles présentent plusieurs façons de comprendre les divers troubles que peuvent présenter les élèves et d'agir pour les réduire ou idéalement les faire disparaître.

Les atouts des modèles de compréhension qu'elles proposent sont tout d'abord un rappel de leur part que ce n'est pas la solution miracle, celle qui peut tout guérir et que tout le monde doit appliquer. La systémique est un outil parmi d'autres qui doit être utilisé par les enseignants et psychologues auxquels ce mode de fonctionnement convient vraiment car sans conviction les résultats risquent de ne pas être ceux escomptés. Elle ne doit pas faire oublier toutes les autres ressources existantes, mais s'y ajouter.

Un second élément intéressant est l'aspect concret des solutions proposées. La systémique peut paraître obscure et difficilement applicable pour un enseignant. Dans ces deux ouvrages, ce sont des propositions concrètes qui sont présentées aux enseignants quant aux points à observer, aux interprétations possibles, aux éventuels pièges à éviter ainsi qu'aux solutions possibles. Autant il est utile et intéressant de se plonger dans la compréhension de la systémique, autant il est peu évident d'en extraire les éléments applicables à l'enseignement lorsque l'on est enseignant. Les situations présentées et vécues par les auteurs permettent de se faire une image concrète des interventions réalisables en retrouvant des similitudes avec notre réalité ; non sans oublier que chaque situation est unique et que les réponses apportées ne sont pas transposables telles quelles.

Finalement, au-delà de la conviction palpable dont les auteurs font preuve, c'est leur rappel d'une nécessaire humilité qui me parle en tant qu'enseignante : humilité quant à ses

capacités à tout résoudre (à l'impossible nul n'est tenu), humilité par rapport aux familles, aux parents, mais également humilité entre psychologues et enseignants. Les interventions des psychologues ou des spécialistes dans le domaine de l'enseignement peuvent parfois pâtir des rapports entretenus avec les enseignants : les enseignants peuvent se sentir sous-estimés, épiés, jugés, disqualifiés et les psychologues rejetés hors du monde de la classe. Ce message envoyé par des spécialistes tend à rappeler que chacun est compétent sur son territoire et dans son domaine et qu'il n'est pas question de meilleur ou de moins bien ce qui me semble être une des clés pour notamment ouvrir les portes des classes restées fermées jusque-là. Voici ce qui pourrait résumer leur conception de la collaboration avec les enseignants : « Nous avons résolu d'entrer dans l'institution par une petite porte, non pas pour proposer de grandes idées mais pour devenir partenaires de ceux qui sont au cœur de l'action et par qui l'égalité peut prendre une certaine consistance : les enseignants » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.17). Pour ma part, j'espère pouvoir extraire de ces ouvrages ce qui peut toucher plus précisément le public enseignant, dans la mesure où mon point de vue est différent de celui des intervenants externes et que je mets l'accent sur certains points spécifiques dans le but d'améliorer ma pratique d'enseignante. J'ai cependant, en tant qu'enseignante et n'ayant pas reçu d'information sur la systémique dans ma formation initiale, trouvé, au-delà d'un grand intérêt pour la systémique, une utilité certaine à entrer plus dans le détail dans la théorie pour avoir une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents et de leur application à l'école.

2.3.1 Le groupe classe d'un point de vue systémique

Comment définir la classe sous l'éclairage de la systémique ? Je reprendrai pour ce faire la définition du système de Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p.67) sur laquelle se base leur travail de compréhension des situations problématiques à l'école : « Un système est un ensemble aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités ». Cette définition permet de mettre en lumière les notions centrales d'un système, qui seront également les points qui permettront de comprendre les divers problèmes rencontrés : individus, interaction, organisation, frontières, temps, environnement et finalités sont les éléments clés à observer. Voici certaines précisions quant à ces notions ainsi qu'un aperçu de leurs implications dans le bon fonctionnement du système classe.

La classe est donc un système ouvert, n'étant pas totalement hermétique à son environnement et nécessitant même de nombreux échanges avec ce dernier. Impossible d'apprendre dans une classe coupée du monde. Elle a des frontières précises, les murs de la salle par exemple, mais également des frontières immatérielles : les individus qui en font partie ou non, le temps auquel elle a lieu ou non, qui permettent de différencier les éléments qui lui appartiennent de ceux qui ne lui appartiennent pas et de préserver son identité. De nos jours, les frontières ont tendance à être plus ouvertes que par le passé : il y a plus de mouvements d'élèves, de départs et d'arrivées, de petits groupes, d'appuis par des spécialistes en classe ou hors classe. Cela n'est pas à penser en termes de mieux ou de moins bien. Une certaine clôture est utile surtout en fonction du temps de la classe, notamment au moment de sa constitution, lorsque le réseau d'interactions se crée, pour empêcher une certaine confusion, mais peut devenir néfaste si elle perdure au travers du temps et mener à une rigidification des interactions et à un appauvrissement des échanges.

La classe est composée d'individus en interaction : les élèves et les enseignants. Certes, chacun de ces individus a une histoire, un vécu, des comportements appris. Cependant, dans une approche systémique, ce sont principalement les interactions entre les membres du système qui seront observées. L'idée n'est bien évidemment pas de nier l'importance de ces éléments pour les individus, mais de constater que, dans le but d'effectuer un changement positif à une situation dysfonctionnelle, il est plus efficace de chercher une compréhension et une solution dans les interactions entre individus que dans le vécu actuel ou passé d'un seul élève. Bien sûr la thérapie peut être bénéfique à un individu, une approche systémique en classe seule n'est pas toujours suffisante, mais elle est, dans le cadre de la classe, plus efficace qu'une approche individuelle.

L'environnement de la classe est notamment composé des systèmes qui l'englobent (par exemple l'école et ce qu'elle transmet comme culture scolaire, règlement et idéologie ; la commune et son contexte politique, économique, religieux), des systèmes qui lui sont parallèles (par exemple les familles, le club de football) et des sous-systèmes qu'elle contient (par exemple les élèves, les enseignants). Certains éléments de l'environnement peuvent favoriser une organisation efficace et réactive de l'école comme l'expliquent Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p.76) : « Une certaine clôture du système par rapport à l'extérieur, une dimension raisonnable de l'école ou une organisation en sous-systèmes clairement définie,

un encadrement clair (rôles et fonctions des professionnels explicitement définis [...]), une cohérence suffisante entre la direction et le corps enseignant [...], une cohérence suffisante entre ce qui est dit et ce qui est fait ».

La classe a également un temps précis, ce qui se définit en fonction du fait qu'elle vient d'être créée, ou alors qu'elle soit sous peu dissoute ou encore en recomposition lorsqu'un ou plusieurs élèves arrivent dans un groupe déjà constitué. Une classe en formation ou en recomposition passera peut-être par une période de flottement plus ou moins inconfortable, mais nécessaire dans la recherche d'interactions stables. Une classe formée depuis longtemps verra peut-être ses interactions se rigidifier.

L'organisation de la classe, articulée autour des individus qu'elle réunit et de leurs finalités, est donc complexe. Constituée des règles implicites et explicites qui permettent au système classe de fonctionner, elle tend, comme tout système, à l'homéostasie. Elle sera fonctionnelle si elle permet au système d'atteindre ses finalités, dysfonctionnelle dans le cas contraire. Dans le second cas, cela peut-être en fonction de sa faible organisation. Il faut se remémorer la notion de totalité : un système n'est pas un agrégat, une collection, la somme de ses éléments, mais est composé de toutes les interactions entre ses individus. Or, si les interactions ne sont pas organisées, les éléments de ce système qui ressemble plus à un agrégat, vont tenter d'organiser le groupe, ce qui peut se manifester par : « [...] un état de turbulence généralisé dans la classe, des problèmes de fugues ou d'absentéisme, la présence de clans ou de boucs émissaires, un manque d'écoute et d'entraide entre élèves, un climat de moqueries et parfois aussi des troubles du comportement d'apparence individuelle » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.71). Il est important de ne pas être tenté de mettre cela sur le compte d'une pathologie individuelle ou familiale d'un élève et de se remémorer l'hypothèse d'un faible état d'organisation qui a l'avantage de présenter la situation de façon non pathologisante. L'encadrement que mettra en place l'enseignant aura un rôle important à jouer dans la constitution d'une organisation fonctionnelle. Je reprendrai cette notion plus avant au point suivant. Je reviens maintenant brièvement à l'homéostasie mentionnée plus haut. En effet, le système classe va tendre à un certain équilibre. Paradoxalement, il se peut qu'un système dans lequel se manifeste un problème se maintiennent en équilibre notamment grâce à ses manifestations problématiques, manifestations ayant à la fois pour but de maintenir une certaine stabilité et de faire part d'un

besoin de changement. Si de telles situations perdurent, il est fort probable que la réponse donnée au problème participe justement à son maintien. Je reviendrai également plus précisément sur ce sujet dans le point suivant.

Pour terminer, les finalités d'un système classe ont un grand rôle à jouer au niveau de son organisation. En effet, c'est autour de ses objectifs qu'un système s'organise dans le but de les atteindre. Il est fréquent que, dans les classes spécialisées notamment, on s'éloigne des finalités de l'école. L'apprentissage passe en second plan, après les aspects ludiques et réparateurs, qui ont certes leur importance, mais ne doivent pas prendre le dessus. Or, cela aura tendance, malgré la bienveillance qui en est souvent à l'origine, à accentuer le désinvestissement des apprentissages car le but n'est plus clair. Dans ces classes encore plus que dans les autres, il est important de nommer les objectifs, de les rappeler et de clarifier avec les élèves le chemin qu'il reste à parcourir entre leurs compétences actuelles et celles à atteindre. Dans le but de donner plus de poids encore aux finalités, la mise en place d'un projet de groupe renforcera la visualisation des objectifs et ainsi l'organisation de la classe.

2.3.2 Les apports de la systémique: faire appel aux ressources des enseignants et des élèves

Le premier avantage de la systémique est qu'elle peut s'appliquer à toutes les situations problématiques rencontrées à l'école. Elle est une façon d'appréhender la réalité et permet de cerner les processus interactionnels à tout moment. Elle n'apporte cependant bien évidemment pas toutes les réponses et n'est pas un substitut à la pédagogie. J'ai l'impression pour ma part qu'elle est comme une option supplémentaire, une fonction toujours prête à s'enclencher à chaque moment, à me faire voir les événements différemment, à prendre du recul, à envisager une réalité différente que celle qui me viendrait premièrement à l'esprit. Chaque système classe étant différent et fonctionnant notamment selon le principe d'équifinalité, la systémique permet d'apporter aux divers problèmes : « des solutions originales, vivantes et étonnamment simples, applicables par les enseignants sur le terrain, avec les moyens du bord » (Curonici & McCulloch, 2007, p.147). Lors d'une intervention systémique, c'est la solution qui sera au centre de l'attention.

Lorsqu'un enseignant se trouve face à une situation problématique, il agit de manière à la résoudre. Bien souvent, il arrive que, malgré un fort engagement de sa part dans la mise en place de solutions, la situation ne s'améliore pas et parfois même dégénère, laissant l'enseignant découragé, vidé, désillusionné et avec un fort sentiment d'incompétence. A ce stade, la situation est bien souvent déléguée à un spécialiste, un thérapeute et parfois le ou les élèves en question sont exclus de la classe ou même de l'école. L'enseignant, momentanément soulagé, perd son sentiment de compétence ainsi que la prise sur la situation. Il ne se sent plus concerné, responsable. Il attend de voir en classe les changements dus à la prise en charge par quelqu'un d'autre dans un autre contexte. Il se décharge également parfois sur la famille ; pour lui, tant que la famille n'assumera pas toutes ses responsabilités, il ne pourra pas faire mieux. Je tiens à préciser que je n'émetts aucun jugement de valeur. Bon nombre d'enseignants sont réellement désespérés après avoir fait tout ce qui leur semblait possible et même s'y être épuisés. Il m'est également arrivé de baisser les bras et c'est pour cela que je pense vraiment important de trouver une autre façon d'utiliser toute cette motivation, cette énergie positive, dans une démarche efficace et valorisante, de sortir de ces schémas qui ont prouvé leur inefficacité.

Le postulat de base d'une intervention systémique est « [...] qu'un système (la classe) ne peut se poser que des problèmes qu'il est capable de résoudre [...] **s'il y a un problème à l'école, il y a aussi une solution à l'école** » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.46). Pour l'enseignant, ce postulat a de nombreuses implications positives. En analysant les situations problèmes sous l'angle des **interactions entre les individus du système et non plus sous celui des problématiques personnelles**, il peut à nouveau imaginer des solutions dans lesquelles il a prise sur la situation et a un rôle central dans leur recherche et dans leur application. Ainsi, il n'entrevoit plus la délégation comme seule et unique solution restante et n'a plus à porter ce lourd sentiment d'impuissance. Il n'en va pas de même s'il pense que le problème est dû à un trouble précis chez un élève ou encore à sa situation familiale actuelle, ce qui est encore souvent le cas. Cette citation illustre bien le fait : « Alors que personne n'aurait l'idée d'aller traiter un problème familial à l'école, on conçoit sans aucune peine que les problèmes scolaires sont à considérer tout d'abord avec l'enfant et sa famille » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.46). La solution n'est plus ailleurs, avant, mais « **ici et maintenant** » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.79). J'expliquerai au fur et à mesure

plus précisément quel regard doit porter l'enseignant et sur quoi pour lui permettre d'appréhender les situations problématiques de manière systémique.

2.3.2.1 L'encadrement

Un premier élément important dont l'enseignant doit prendre conscience dans une optique systémique est sa fonction encadrante. Cette fonction a un rôle central dans la stabilisation des interactions au sein du groupe classe et dans son autonomisation. En voici une définition : « La fonction de l'encadrement est de favoriser le développement et l'autonomie du système encadré. Le système encadrant occupe une position hiérarchiquement supérieure par rapport au système encadré (nous préférons actuellement parler d'une position « complémentaire haute » ou d'une position « méta »). Il se caractérise par une plus grande constance dans le temps et par une capacité d'ajustement au système encadré » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.80).

C'est donc une tâche complexe que doit assumer l'enseignant. Il doit savoir garder le cap, la direction, notamment en ayant toujours en tête les finalités premières de l'école. S'il s'adapte trop au système qu'il encadre, il risque de ne pas pouvoir le conduire là où il le doit et de ne jamais voir apparaître la stabilité et l'autonomie recherchées. Cela peut être le cas notamment s'il perd de vue sa fonction d'enseignant et prend trop souvent le rôle d'un psychologue ou encore d'un animateur. Cependant, il ne doit pas non plus faire preuve de trop de rigidité et savoir légèrement s'ajuster au système encadré tout en ne perdant pas de vue la destination. Comme une boussole ne perdant pas le Nord, il permet ainsi progressivement au système encadré de s'autonomiser. Voici deux schémas illustrant la fonction encadrante. Ils montrent qu'un système encadrant doit savoir s'adapter légèrement au système encadré, tout en maintenant la ligne directrice. Ainsi, le système encadré peut progressivement trouver un équilibre et évoluer de manière plus autonome vers ses finalités (figure 1). Si le système encadrant s'adapte trop au système encadré, ce dernier ne peut pas se stabiliser et continue de chercher un équilibre (figure 2).

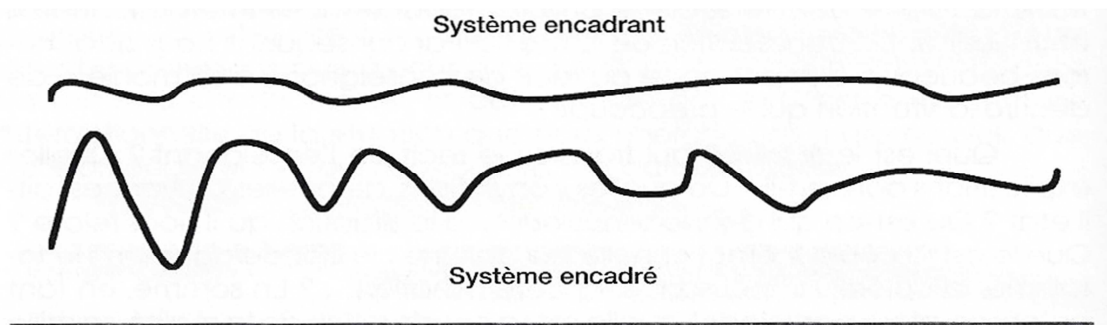


Figure 1 Encadrement fonctionnel (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.80)

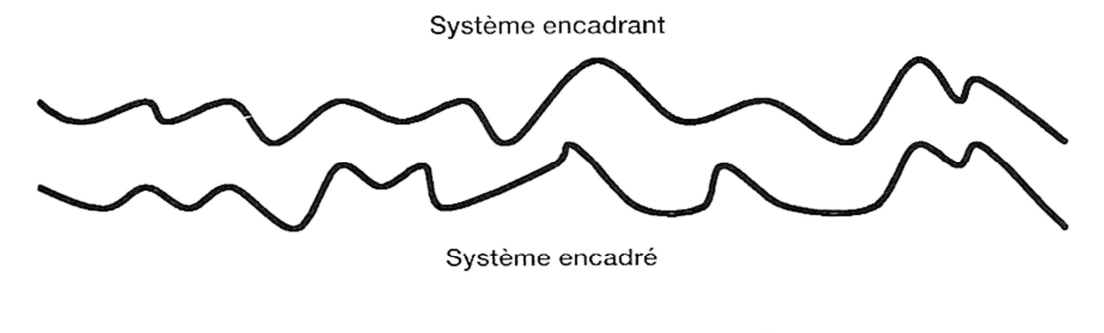


Figure 2 Le système encadrant perd sa fonction encadrante (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.81)

Pour pouvoir assumer au mieux sa fonction encadrante, il est important pour l'enseignant d'être capable d'analyser les interactions au sein du système classe et de comprendre quelle est sa conception de la réalité qui sous-tend à son analyse des diverses situations. Pour ce faire, deux outils systémiques sont à sa disposition. Je les ai expliqués plus haut et vais maintenant parler de leur application au système classe.

2.3.2.2 Cybernétique de premier ordre et cybernétique de deuxième ordre

La cybernétique de premier ordre apporte à l'enseignant une optique nouvelle. D'une vision linéaire, il passe à une vision circulaire des diverses situations. Il s'agit là de la régulation des comportements par rétroaction (feed-back) expliquée plus haut, des boucles interactionnelles. Repérant « **les redondances interactionnelles ou le « toujours plus de la même chose** » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.78), l'enseignant sera à même de repérer les comportements des uns et des autres, lui compris, qui auront pour effet

d'amplifier ou de diminuer un phénomène. Si, par exemple un élève en difficulté se voit proposer toujours plus de soutien et semble avoir toujours plus de difficultés, il se peut que la solution proposée participe en fait au maintien de la situation. J'aborderai ce cas plus précisément cela dans point traitant du paradoxe de l'aide.

La cybernétique de deuxième ordre quant à elle permet à l'enseignant de prendre conscience de l'impact de **sa construction de la réalité** sur sa manière d'analyser les diverses situations et de réaliser la **subjectivité de son analyse**. En effet, comme expliqué précédemment, la cybernétique de deuxième ordre inclut l'observateur dans le système, il fait donc partie intégrante des interactions. Son vécu et ses croyances influencent sa façon d'agir et donc les réponses qu'il y recevra et ainsi de suite. Cela peut donc être la cause d'une redondance interactionnelle. Il est donc utile à l'enseignant de prendre le temps de réfléchir aux valeurs et croyances qui sont les siennes et lui font comprendre les situations qu'il vit en classe d'une certaine façon et dans quelles mesures ses propres croyances, son état d'esprit favorisent-ils le maintien de ces situations (qu'elles soient vécues comme positives ou négatives d'ailleurs). Faire l'effort de s'arrêter et de prendre le recul nécessaire pour adopter une vision de la réalité différente permettra à l'enseignant de sortir d'une situation qui tourne en rond de manière improductive. Cela s'appelle le **recadrage**.

2.3.2.3 L'encadrement et la vision des apprentissages

Comme le relèvent Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p.123) il existe diverses théories des apprentissages, toutes marquées par leur époque, leur contexte. S'il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que l'une d'entre elles est la bonne théorie, le choix du modèle théorique utilisé aura cependant un impact sur les pratiques de l'enseignant. Ce choix est notamment effectué par l'enseignant en fonction de sa construction de la réalité. Dans cette optique, le modèle le plus cohérent avec une approche systémique est celui du constructivisme. En voici la raison : Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p.124 à 127), rappellent brièvement les trois théories des apprentissages les plus répandues. Il s'agit de l'empirisme, du rationalisme ou nativisme et du constructivisme-cognitivism.

Pour la première « Tout provient de l'extérieur et tout doit donc être appris. L'esprit peut être comparé à une cire molle dans laquelle l'expérience imprime son empreinte [...] Apprendre se fonde sur la notion de réflexe conditionné ou de conditionnement opérant » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.124). Cela signifie pour l'enseignant qu'il va découper les apprentissages en petites parties accessibles et les faire entraîner encore et encore par des exercices qui permettront petit à petit à l'enfant d'intégrer les bonnes réponses. Les compétences sont donc scindées en petites unités que l'enfant devra ensuite transférer à la tâche complexe.

Pour le rationalisme ou nativisme, c'est la notion d'inné qui prédomine. « A la naissance, l'esprit n'est pas vide, il est doté de certaines dispositions, certaines capacités, certaines structures, certains programmes, strictement inscrits dans les gènes de l'individu, qui conditionnent l'accès à la connaissance [...] C'est sur cette conception que peut se fonder la croyance selon laquelle on naît doué pour tel ou tel savoir » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.125).

Pour le constructivisme finalement « tout n'est pas acquis, tout n'est pas inné, le sujet se construit grâce à ses potentialités innées qu'il développe en fonction de ses expériences sur et dans son environnement ». (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.125). Pour l'enseignant, cela implique de créer des situations concrètes, en adéquation avec la zone proximale de développement de ses élèves, grâce auxquelles ces derniers pourront agir sur leur environnement dans le but de le comprendre progressivement. Il va veiller à rester en retrait pour laisser la réflexion de l'élève faire son chemin. Ainsi, **plus l'enseignant sera conscient des théories qui sous-tendent son enseignement, plus il sera capable d'assumer sa fonction encadrante**. Pour un enseignant, savoir ce qui motive ses façons de concevoir et de réaliser son enseignement lui permet de pouvoir ensuite prendre le recul nécessaire pour analyser les interactions entre ses élèves.

Ces situations d'apprentissage concrètes vont également permettre à l'élève de se retrouver en situation de **conflit cognitif**. Cela signifie pour lui que face aux idées de ses pairs, face à leurs arguments, leurs façons de faire, il devra mettre ses propres idées en question en argumentant pour en prouver la justesse ou réaliser qu'elles sont erronées. C'est au travers

du conflit cognitif que sa réflexion peut progresser et sa construction du monde s'étoffer. En effet, l'image que se fait l'enfant de la réalité est co-construite. Il a besoin tant de ses pairs que de l'enseignant pour soutenir son apprentissage. L'enseignant devra assumer pour ce faire sa position asymétrique avec l'élève et établir une relation de complémentarité (ce qui fait référence au cinquième axiome de la théorie de la communication abordée précédemment). « L'enfant ne sait pas tout, mais a des compétences pour recevoir et traiter l'information ; le maître a quelque chose à lui apporter et des compétences pour le faire » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.129). Dans la perspective d'une co-construction de la réalité, l'adulte apporte donc les situations et les stimulations adéquates pour que l'enfant puisse rechercher des réponses dans un cadre qui lui est accessible ; l'enfant s'approprie et utilise les informations mises à sa disposition par son environnement ; le groupe de pairs est source de conflits cognitifs qui permettent de faire avancer et évoluer les représentations de chacun. Ainsi, si les apprentissages ne se font qu'avec les autres et grâce à eux, au travers des interactions, c'est également bien là qu'il faut aller chercher ce qui pose problème.

2.3.3 Regard systémique sur l'enseignement spécialisé

Si la systémique est un outil applicable à tous les types d'enseignement, elle permet un regard nouveau sur l'enseignement spécialisé, un questionnement qui, sans invalider tout ce qui se fait de positif, donne à réfléchir sur les effets réels de certaines démarches.

Comme Curonici, Joliat et McCulloch l'expliquent (2006, p.223), avec l'avènement du concept d'éducation pour tous, dans les années 1960-1970, sont apparues deux notions qui ont modifié l'enseignement : celle de différence et celle, qu'elles qualifient de corollaire paradoxal, d'égalité des chances. Ainsi, en tenant compte des nombreuses différences de tous les élèves, il faut que l'école inclue chaque enfant et le mène à la réussite scolaire. Pour cela, l'école a deux solutions : la différenciation pédagogique et la différenciation structurale. La première a comme avantage d'inclure tous les élèves et de tenir compte de l'hétérogénéité. L'enseignement est différencié et adapté aux différences de chacun. Elle est cependant limitée et demande la mise en place pour certains enfants d'appui en classe ou hors classe, les élèves en difficulté se retrouvant donc partiellement exclus et forcés de faire plus d'heures de cours. Ils sont souvent perçus d'abord sous l'angle de leur difficulté, souvent stigmatisés par cet étiquetage et finalement coincés dans le rôle de celui qui est aidé, sans

que l'on ne sache plus vraiment dans quel but l'aide est apportée. La deuxième solution a pour avantage de permettre de retrouver des groupes homogènes et donc une pédagogie unifiée. Cela permet aux élèves de retrouver des situations dans lesquelles le conflit cognitif est à nouveau possible car en adéquation avec leur zone proximale de développement et de progressivement se sentir à nouveau en confiance et en sécurité dans le contexte scolaire qui les a jusque-là rudoyés. Les groupes classes sont plus petits, ce qui permet de mieux prendre en compte les différences et d'individualiser plus encore la pédagogie. Les aspects plus négatifs de cette solution est que le point commun des élèves est l'échec. De plus, malgré une homogénéité en début d'année, les enseignants adaptent souvent leur pédagogie de manière à retrouver une courbe de Gauss dans les résultats des élèves. Les élèves y retrouvent un enseignement similaire à celui vécu en classe ordinaire et qui a bien montré qu'il ne fonctionnait pas. Bien souvent, les élèves dirigés vers l'enseignement spécialisé ne retournent plus jamais dans le cursus ordinaire, même lorsque ce retour est un objectif initial. « Il s'agit paradoxalement d'exclure pour permettre l'intégration ou encore de normaliser en excluant » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.225).

Il ne s'agit finalement pas de se prononcer sur le fait qu'une solution est meilleure que l'autre, mais de savoir à quel moment choisir quelle orientation: « Si c'est dans les interactions que l'on peut trouver la « solution » aux problèmes d'inadaptation scolaire, la question de l'intégration de l'élève en difficulté dans l'école ordinaire ou dans une filière spécialisée comme mesure résolutive revient à évaluer dans laquelle des deux structures se trouvent réunies les plus grandes potentialités interactionnelles » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.239). Il faut encore à l'enseignement spécialisé qu'il ose une voie nouvelle, qu'il prenne le chemin des interactions comme support des apprentissages. J'ajouterai encore cette citation de Grégoire Evequoz qui montre à quel point les bienfaits d'un placement dans l'enseignement spécialisé peuvent être variables : « Le placement n'est pas une mesure thérapeutique en soi et représente bien souvent la marginalisation quasi irréversible d'un enfant. Il ne faut pourtant pas nier que dans certains cas, le placement peut être bénéfique, mais à condition qu'il soit effectué dans un contexte de collaboration, notamment avec l'assentiment implicite des parents, chose peu fréquente. Ceux-ci ne peuvent accepter, en tout cas au début, que leur enfant soit considéré comme anormal. Le placement est le plus souvent, dans le contexte scolaire, un mesure pour soulager l'école des cas difficiles, et pour la déresponsabiliser des situations gênantes » (1987, p.27).

2.3.4 Entrevoir la collaboration avec les familles de manière systémique

Entretenir des relations positives avec les parents est un point essentiel pour qu'un élève puisse avancer dans ses apprentissages : « L'enfant sent que les adultes sont d'accord à son sujet, qu'il a la permission et l'attente des adultes d'assumer pleinement son rôle d'élève » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.256). Pour y parvenir, il est tout d'abord important pour un enseignant de garder à l'esprit que l'école et l'objet d'un grand nombre d'attentes de la part des parents. Comme l'expliquent Curonici, Joliat et McCulloch (2006, p.253), ils ont une attente au niveau des apprentissages que vont effectuer leurs enfants, au niveau de la certification de leur enfant (que celui-ci ait un jour un diplôme, synonyme de réussite sociale), au niveau de son autonomie et au niveau de sa socialisation (pour que celui-ci intègre valeurs et règles sociales du contexte socio-culturel). L'enseignant de son côté, chargé de remplir les attentes des parents, a lui-même des attentes envers eux et se fait une conception précise de ce que doit être l'accompagnement porté par des parents à leur enfant qui n'est pas toujours celle que s'en font les parents. Une erreur de sa part serait de porter un jugement sur l'engagement des parents, notamment juger des parents qu'il estime désengagés comme désintéressés par la scolarité de leur enfant.

Lorsque les relations entre l'enseignant et les parents sont dysfonctionnelles, « Il [l'enfant] se trouve au centre de toutes les attentes et porte une lourde responsabilité. Il faut qu'il parvienne à allier loyauté à sa famille et loyauté à son enseignant [...] Le symptôme est le moyen que l'enfant trouve pour faire face à une situation difficile. C'est au travers de ce symptôme qu'il essaie de montrer, de dire son malaise et ses interrogations... Celui-ci a donc une valeur communicative » (Evequoz, 1987, p.255-256).

Curonici, Joliat et McCulloch (2006, p.260), mentionnent deux types de difficultés principalement rencontrées dans les relations entre les enseignants et les parents : le désengagement et les disqualifications (unilatérales ou réciproques) qui peuvent mener à une lutte symétrique. Dans les deux cas, les rencontres avec les parents peuvent représenter un atout majeur si elles sont menées efficacement.

Voici différents points sur lesquels les enseignants doivent porter leur attention, tout particulièrement lors d'entretiens, pour mener les relations avec la famille à bien. Tout d'abord, il est important que l'enseignant veille à garder une fermeté adéquate des

frontières de la classe pour en protéger le bon fonctionnement. De la même façon qu'il ne doit pas faire ingérence dans le fonctionnement familial, il doit veiller à rester « maître à bord dans sa classe » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.258). Il doit également accepter qu'il est certains points sur lesquels il ne pourra peut-être pas se mettre d'accord avec les parents : « une relation positive réciproque ne signifie pas un consensus sur tout, mais un « crédit-confiance » suffisamment bon, une reconnaissance des compétences et des responsabilités des uns et des autres, des différences, des manques et des faiblesses. Ce crédit-confiance ne signifie pas que les parents doivent être d'accord avec tout ce que fait l'enseignant, ni l'inverse. Cela ne signifie pas non plus qu'il faille taire les désaccords et les mécontentements, au contraire » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.256). L'enseignant doit également faire preuve d'humilité envers les familles et porter sur les parents un regard respectueux en n'oubliant pas que chacun a ses forces, mais aussi ses faiblesses et qu'il ne dispose pas de toutes les réponses quant à l'éducation. Si l'enseignant peut ressentir certains doutes comme une pénible remise en question de ses compétences, il ne doit pas oublier qu'ils peuvent être une réponse des parents à une remarque qu'ils auraient eux-mêmes ressentie comme fortement critique, qu'il se peut également que les parents n'observent réellement pas les mêmes comportements chez leur enfant sans que cela remette en cause les observations de l'enseignant et finalement que de pouvoir mettre en perspective deux constructions de la réalité différentes peut être la source de solutions. L'enseignant veillera à décrire les comportements de l'élève avec des faits observables, les hypothèses n'étant le fruit que de jugements subjectifs, source de désaccord. Il est par ailleurs important qu'il ne craigne pas de décrire clairement les difficultés rencontrées par l'élève ; en utilisant justement des faits observables et un certain tact, cela est plus aisé.

Il est finalement plus facile pour un enseignant de créer des situations propres à favoriser les apprentissages s'il laisse de côté la pensée qu'il doit combler un manque éducationnel. Son rôle est uniquement d'assumer la part éducationnelle propre à l'enseignement dans la mesure où c'est elle qui lui permet d'instaurer un climat propice au travail.

2.3.5 Les situations problématiques à l'école sous un angle systémique

Dans ce travail, je considère comme problématique toute situation rencontrée à l'école qui entrave un ou plusieurs élèves dans leurs apprentissages et qui ne trouve pas rapidement de

réponse appropriée apte à la faire disparaître. Ces situations se manifestent par des symptômes divers allant par exemple de l'élève qui ne travaille pas à celui qui ne progresse pas malgré son travail en passant par une classe entière dissipée ou sujette à la violence.

Comme l'explique Michael Durrant : « Les problèmes surviennent tout simplement. [Ils] font suite à des difficultés tout à fait ordinaires (ou extraordinaires), mais qui sont interprétées d'une manière particulière. Par exemple, il est tout à fait normal d'éprouver de la déception quand on doit faire face à des taquineries, mais cela peut devenir un problème quand l'élève l'interprète comme un échec personnel, qu'il en perd sa confiance en lui et devient alors plus susceptible etc. » (Durrant, 1997, p.22).

D'une situation problématique, on ne voit que le symptôme auquel on ne doit pas la réduire pour ne pas en manquer la complexité et ainsi passer à côté de la solution. Observé sous l'angle de la systémique, le symptôme n'est plus attribué uniquement à l'individu qui le manifeste, mais au contexte dont il fait partie. « Il n'est plus le produit d'un esprit « fou » à cause de lésions organiques cérébrales ou de fonctions intrapsychiques dérangées : le symptôme est plutôt l'expression d'un malaise qui intéresse globalement le système dont il fait partie » (Evequoz, 1987, p.45). Ainsi, ce n'est plus l'élève qui est considéré comme le problème et qui se retrouve stigmatisé, mais ce sont les interactions qui sont problématiques.

Quel est donc le rôle de cette manifestation symptomatique ? Curonici, Joliat et McCulloch citent Luigi Onnis qui définit la double fonction paradoxale du symptôme dans son article *La thérapie familiale dans les institutions et les services territoriaux : utilité et limites*, paru dans *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* en 1980 : « Le symptôme est donc en même temps et paradoxalement la manifestation d'une exigence de changement et un élément de la stabilisation d'un équilibre pathologique, à travers des mécanismes interactifs tout à fait circulaires de soutien réciproque » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.72). Tout en alertant le système d'un dysfonctionnement, le symptôme contribue au maintien de ce même problème. Il est la solution trouvée par le système pour maintenir son équilibre, même si cet équilibre est malsain. « Le paradoxe réside dans le fait que les manifestations symptomatiques ont tendance à susciter des réactions de l'entourage,

réactions qui, dans un premier temps, renforcent le symptôme et maintiennent l'équilibre actuel » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.72).

Curonici, Joliat et McCulloch (2006), présentent deux principaux types de situations que peut rencontrer l'enseignant en classe : le paradoxe de l'aide (complémentarité dysfonctionnelle), et la lutte symétrique. Dans chacune de ces situations, la réaction de l'enseignant au comportement de l'élève semble en définitive faire partie de ce qui maintient la situation dans un état problématique voire de ce qui l'amplifie.

2.3.5.1 Le paradoxe de l'aide

Le paradoxe de l'aide est cette situation bien connue des enseignants lors de laquelle un élève, malgré toute l'aide qui lui est apportée, ne progresse pas. Au contraire, plus l'enseignant fait preuve d'ingéniosité pour lui présenter de nouveaux exercices, de nouvelles formes de travail, des aides différentes, moins l'élève semble comprendre, progresser, s'investir. L'enseignant peut parfois se sentir désespéré et démuni. Il a le sentiment d'avoir tout essayé, parfois même d'avoir réduit les exigences, mais que rien n'y fait. L'enfant doit peut-être même assister à des leçons d'appui, on lui présente « toujours plus de la même chose », mais il ne progresse pas pour autant. D'un point de vue des interactions, le message envoyé par l'enseignant est que l'enfant a des difficultés et n'y arrive pas seul, l'élève se conforme alors à cette attente, confortant ainsi l'enseignant dans son idée que l'élève a besoin d'aide et ainsi de suite. La réponse apportée par l'enseignant à cette situation problématique est partie intégrante du maintien de cette situation.

Pour sortir de ce cercle vicieux et éviter d'en arriver à baisser ses attentes auprès de l'élève, à ne le voir plus qu'au travers de ses difficultés, Curonici, Joliat et McCulloch proposent une intervention en quatre points : « constater et expliciter », « diminuer l'aide », « augmenter les attentes et les exigences » et « informer les parents » (2006, pp. 133 à 136). Dans un premier temps, l'enseignant dialogue avec l'élève pour poser le constat que l'élève a en effet des difficultés, que l'enseignant a mis des choses en place et qu'elles n'ont pas fonctionné et que de ce fait, il va faire autrement. Ce faisant, il veillera à reconnaître explicitement l'élève dans la souffrance que représentent les difficultés scolaires de ce dernier. La deuxième partie du constat sera plus précisément portée sur les compétences et les difficultés de

l'élève grâce à un bilan pédagogique : il est important qu'il sache ce qu'il sait faire, comment il le fait et ce qui lui pose encore problème pour mesurer le chemin à parcourir et comprendre vers quel objectif il s'investit, ce qu'il doit faire pour arriver jusqu'aux attentes fixées. Cela permet en même temps à l'enseignant de se refaire une image de l'élève qui correspond mieux à ses compétences réelles. Puis, l'enseignant diminuera l'aide apportée à l'élève afin de lui permettre de sortir de cette position d'attente passive, de cette dépendance à son enseignant qui le conforte dans son idée qu'il ne lui sert à rien d'essayer seul car il n'est pas capable. Pour ce faire, il réfléchira aux aides apportées qui sont nécessaires et à celles qui ne le sont pas. L'enseignant doit l'annoncer clairement à l'élève pour que ce dernier ne se sente pas abandonné et comprenne la démarche. Il ne s'agit pas de ne plus aider l'élève, mais de l'aider différemment. Puis, sur la base du bilan pédagogique, il communiquera à l'élève de nouveaux objectifs très clairs, plus élevés et des délais plus courts au terme desquels l'enfant sera à nouveau évalué ; ces objectifs permettront de ne pas se perdre dans l'aide, de se rappeler dans quel but elle a été mise en place. L'enseignant expliquera à l'élève qu'il sait qu'il est capable de plus et que c'est à ce dernier que revient la responsabilité d'utiliser l'aide qui lui est apportée, que personne ne peut le faire à sa place. Il peut également évoquer avec lui au-delà des avantages que peuvent avoir le fait d'être beaucoup aidé, ce qui peut se transformer en une conséquence négative. Finalement, l'enseignant prendra le temps de dialoguer avec les parents pour expliciter sa démarche et éviter que ceux-ci ne pensent que l'enseignant abandonne leur enfant. Il peut être nécessaire, en fonction du contexte, d'avertir également la hiérarchie et certains collègues. En se référant à la notion de fonction encadrante, on se rend compte dans cette situation que l'enseignant s'adapte trop à l'élève en lui apportant de multiples aides et soutiens, qui n'ont pour effet que d'amplifier le phénomène. L'enseignant doit donc reprendre sa position encadrante, garder le cap, même si cela peut paraître aller à l'opposé de ce qu'un enseignant doit faire. Il peut également être utile d'activer les interactions horizontales au niveau de l'aide pour qu'elle ne soit pas toujours apportée par l'adulte. Cette démarche peut également changer le regard des pairs par rapport à la situation, regard qui peut avoir un rôle à jouer au départ dans le problème. Dans un climat de sécurité, reconnaître explicitement l'aide qui était jusque-là implicite peut avoir un effet positif.

2.3.5.2 La lutte symétrique

La lutte symétrique qualifie la situation qui voit un élève, dont on dit souvent qu'il serait capable s'il faisait un effort, s'opposer activement au travail qui lui est proposé et clamer que c'est trop facile ou au contraire qu'il n'y comprend rien et que de toutes façons il s'en fiche. Ces réponses couvrent souvent une faible estime de lui-même. L'enseignant perd son énergie à essayer de gérer le comportement de l'élève, ce qui a pour conséquence que les apprentissages sont relégués au second rang. L'élève prend alors rapidement du retard.

Pour ne pas cesser de se focaliser sur les apprentissages au profit des comportements problématiques de l'élève, ce qui risque d'augmenter les difficultés scolaires et de renfermer encore plus l'élève sur lui-même, renforçant par là même les vives réactions de ce dernier, l'enseignant doit briser ce cercle vicieux rapidement. Curonici, Joliat et McCulloch proposent également un *modus operandi* en quatre étapes : « Identifier le type d'interaction dysfonctionnelle », « Nommer à l'élève le jeu relationnel symétrique identifié », faire un « Bilan de connaissances » et établir un « Projet de travail précis, inscrit dans le temps » (2006, pp. 136 à 138). L'enseignant prendra tout d'abord le temps de prendre du recul sur les interactions qu'il entretient avec l'élève pour pouvoir y mettre fin et ne plus se trouver en situation de réaction aux comportements de l'élève. Une fois les interactions dysfonctionnelles identifiées, elles seront nommées à l'élève dans un cadre calme et hors conflit. L'enseignant en exposera l'inutilité et même la nocivité pour l'élève. Il prendra également le temps de reconnaître à l'élève le mal-être et la mauvaise estime de soi qu'il doit ressentir en lien avec ces difficultés que l'élève fuit. Ce faisant, l'enseignant fera attention à s'approprier ce message, de parler en « je », permettant à l'élève de réaliser l'attention qui lui est portée et de constater que l'enseignant n'est pas dupe de son jeu. Ceci fait, il est important de se recentrer rapidement sur les finalités premières, c'est-à-dire les apprentissages. L'enseignant fait passer un bilan de connaissances, permettant à l'élève de savoir quelles sont réellement ses difficultés et bien souvent de constater qu'elles ne sont pas si grandes qu'il le pensait et de pouvoir quantifier le chemin à accomplir. Sur la base de ce bilan, l'enseignant établira des objectifs précis et explicitera ses attentes, ses exigences et le délai au terme duquel l'élève sera évalué. Il lui rappelle également les règles et les conséquences en cas de non-respect des règles. Il faut que l'élève puisse reprendre la part de responsabilité qui lui incombe dans sa réussite. Si l'enseignant peut laisser la parole à l'élève, il ne sera pas question de négociations. « Ce projet mettra l'accent sur la délimitation

des responsabilités respectives de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant montrera la confiance qu'il place en l'élève et le soutien qu'il est prêt à lui apporter, tout en refusant de mener plus avant la lutte symétrique infructueuse pour le faire travailler » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.138).Voici, ci-dessous, le tableau récapitulatif des interventions proposées.

Complémentarité dysfonctionnelle « Paradoxe de l'aide »	Lutte symétrique
<p>CONSTAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil enseignant : bienveillant, aide • Profil enfant : gentil, mais lent et passif, plein de bonne volonté mais en échec • Redondances interactionnelles : plus l'enseignant aide, plus l'enfant est dépendant et moins il s'investit, donc plus on l'aide, plus... <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>CONSTAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil enseignant : agacé, épuisé • Profil enfant : intelligent mais se sabote, se dit nul, ne fait rien ou refuse de reconnaître ses difficultés, troubles du comportement • Redondances interactionnelles : plus l'enseignant cherche à calmer ses troubles du comportement, à le convaincre qu'il est capable de travailler, plus l'enfant résiste et refuse; l'élève agit, l'enseignant réagit <p style="text-align: center;">↓</p>
<p>ACTIONS DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ → Identifier les interactions redondantes pour s'en dégager → Nommer à l'élève le problème interactionnel (échec de l'aide) et la volonté d'en sortir. Reconnaître son mal-être → Bilan des connaissances : nommer les acquis et les difficultés à l'élève (lui rendre sa responsabilité) → Déclaration de compétences de l'élève ☐ → Projet pédagogique : attentes, exigences, délais clairs → Diminution ou suppression de l'apport excessif d'aide, augmentation des exigences ☐ ☐ → Programmer et réaliser des évaluations régulières → Information aux parents et partage des tâches 	<p>ACTIONS DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ → Identifier les interactions redondantes pour s'en dégager → Nommer à l'élève le problème interactionnel (la lutte symétrique) et la volonté d'en sortir. Reconnaître son mal-être → Bilan des connaissances : nommer les acquis et les difficultés à l'élève (lui rendre sa responsabilité) → Affirmer la confiance qu'a l'enseignant en l'élève → Projet pédagogique : attentes, exigences, délais clairs → Explicitation des règles/limites concernant le comportement, des conséquences en cas de non-respect → Arrêter de lutter : renvoyer à l'élève la responsabilité de son apprentissage → Programmer et réaliser des évaluations régulières → Information aux parents et partage des tâches

Figure 3 : les troubles de l'apprentissage d'un point de vue systémique (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.149)

2.3.5.3 Prévenir et comprendre les situations problématiques en classe

Lorsque l'enseignant est confronté à une situation problématique, il est important avant tout pour lui de prendre le temps d'y réfléchir de ne pas sauter trop rapidement sur la solution qui lui vient le plus rapidement à l'esprit. Il est fort probable qu'elle soit apparue à la suite d'une compréhension du problème selon une vision linéaire et non circulaire. Elle risque alors de ne faire qu'amplifier le problème. Concevoir le système classe dans son entier, avec ses sous-systèmes et observer les interactions qui mènent au maintien de la situation problématique prend un peu de temps, mais c'est cependant le meilleur moyen de ne pas comprendre la situation sous l'angle d'une problématique individuelle. Cela permet à l'enseignant de voir le symptôme comme le signal d'un dysfonctionnement dans les interactions au sein du système et offre l'opportunité de faire évoluer positivement la situation et pas de compenser un manque chez un individu. Le symptôme fait sens dans son contexte (il a un but « positif » pour celui qui le manifeste, j'y reviendrai au point 2.3.5.4). Pour l'enseignant, prendre le temps de réfléchir, afin de se trouver en mesure d'agir et non plus réagir au comportement de l'enfant, lui permet de s'extraire du jeu interactionnel, dans lequel les deux comportements sont liés et s'entretiennent, en adoptant un comportement différent.

Les problèmes rencontrés en classe sont à mettre en perspective avec les éléments constitutifs du système classe que l'on retrouve dans cette définition : « Un système est un ensemble aux **frontières** repérables, composé d'**individus en interaction**, évoluant dans le **temps**, **organisé** en fonction de **l'environnement** et des **finalités** » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.67). Voici quelques pistes pour repenser les situations problématiques sous l'angle de ces différents éléments et leur donner une autre signification, porteuse de changements positifs et apte à mettre fin aux cercles vicieux. Il faut, cela dit, garder à l'esprit que chaque situation est unique et qu'une solution n'est pas directement transférable d'une situation à une autre situation qui paraît similaire. Chaque situation peut également être comprise sous divers angles en lien avec les éléments constitutifs d'un système menant tous à une résolution du problème.

Conflits fréquents entre les élèves ? Boucs émissaires ? Leaders négatifs ? Tout enseignant aurait vite fait de penser qu'un ou plusieurs de ses élèves ont des comportements considérés comme négatifs dus à des problèmes personnels, familiaux, intrapsychiques ou autres. Une proposition différente de lecture de ce genre de situations conflictuelles peut être apportée

avec la notion d'organisation. En effet, ce genre de comportement est souvent observé lorsque les élèves cherchent à créer une organisation entre eux. Dans un système, les éléments ne sont pas juste additionnés les uns aux autres. Ils établissent des interactions leur permettant de s'organiser, notamment autour des finalités du système. Or, si les éléments du système, ici les élèves, n'ont pas eu la possibilité de créer cette organisation, ils restent à l'état d'agrégat. La fonction des troubles constatés sera donc de tenter de recréer une organisation entre eux. Ce qui peut par exemple mener à ce manque d'organisation est un enseignant qui entretiendra presque uniquement des liens verticaux entre lui et ses élèves et ne les laissera pas créer entre eux des liens horizontaux. Cela sera peut-être pour lui initialement dans le but de garder le contrôle sur sa classe ou encore dans sa conception de la pédagogie qui ne laisse que peu de place pour les échanges entre pairs. Ces comportements problématiques peuvent également être constatés dans des classes qui subissent de nombreux va-et-vient (en raison par exemple de thérapies individuelles, de leçons de soutien...), ne laissant pas aux élèves l'occasion de se trouver souvent tous ensemble et de créer des liens entre eux. Si la situation est analysée ainsi, on comprend bien que si la réaction de l'enseignant est de limiter encore plus les interactions, les élèves vont probablement être encore plus turbulents pour maintenir ce qu'ils ressentent comme leur organisation. Dans sa recherche de solution, l'enseignant veillera plutôt à mettre en place plus de situations permettant des interactions horizontales et moins d'interactions verticales. Cela favorisera la création d'une autre organisation dans le sous-système élèves.

Un enfant qui semble ne pas arriver à se concentrer en leçon car il reste focalisé sur des problèmes de nature privée ? C'est au niveau des frontières du système classe qu'il faut repenser la situation. En effet, l'enseignant, par bienveillance et empathie, veut, tout naturellement, aider l'élève qu'il sent en souffrance et passer du temps à parler avec lui du problème pour le résoudre. Or, si cela part d'une bonne intention, il se peut que cela amplifie encore la portée de l'atteinte de ce problème. Dans ce genre de situations, il s'agira donc pour l'enseignant de refermer les frontières de la classe pour permettre à l'élève de laisser les problèmes qui n'appartiennent pas à la classe hors de la classe. Il ne s'agit cependant pas de faire preuve de froideur ou d'ignorer le problème. L'enseignant reconnaîtra la situation de l'élève et la difficulté que cela doit représenter pour lui et fera en sorte, si nécessaire, que l'élève reçoive les mesures de soin adéquates. Cela permettra à l'élève comme à l'enseignant de ne plus se focaliser sur ce qui pose problème en-dehors, mais de garder en ligne de mire les objectifs de la classe. Ainsi, elle sera pour l'élève un endroit où le problème

peut être mis entre parenthèse, un espace où l'on se concentre sur autre chose que sur ce qui ne va pas et peut-être un espace de réussite qui balancera la difficulté vécue dans un autre contexte.

Il est encore un piège dans lequel beaucoup d'enseignants bien intentionnés tombent. En effet, si, par volonté de bien faire, l'enseignant tend à oublier ses finalités premières pour d'autres finalités qui ne sont initialement pas les siennes, il risque de semer l'incompréhension dans sa classe et d'avoir l'impression d'échouer sur tous les plans. C'est ce qui peut se produire si l'enseignant s'éloigne de sa fonction d'enseignant dont la finalité est de permettre à ses élèves de réaliser des apprentissages pour adopter une fonction plus proche de celle du thérapeute. Il lui faut remettre en question ses interventions pour s'assurer qu'elles lui permettent bien d'atteindre ses finalités. C'est particulièrement le cas des enseignants spécialisés, habitués à rencontrer des situations difficiles et faisant passer la volonté de soigner avant celle d'enseigner.

2.3.5.4 Fonction du trouble

Ainsi les troubles qui persistent malgré les diverses interventions ne sont pas à prendre sous l'angle de la problématique individuelle uniquement, mais sous l'angle de la fonction qu'ils peuvent avoir dans les interactions au sein du système classe. Cironici, Joliat et McCulloch dénombrent cinq fonctions des troubles du comportement à l'école qui peuvent permettre à l'enseignant de mettre du sens à leurs observations : la fonction protectrice, la fonction organisatrice, la fonction adaptative, la double fonction adaptative et la fonction de recherche de lien et de lutte contre l'exclusion (2006, pp. 177 à 198).

Le trouble du comportement à fonction protectrice permettra à l'élève en situation d'échec scolaire ou craignant d'être en situation d'échec de sauver la face, notamment auprès de ses pairs auxquels ces comportements perturbateurs s'adressent. Cela leur permet de mettre un masque de « dur » pour cacher la honte qu'il éprouve face à son échec et sa mauvaise estime personnelle. Il s'agit là d'une stratégie d'évitement du travail, la lutte symétrique s'instaurant avec son enseignant permettant de détourner l'attention des apprentissages et de l'orienter sur le comportement. En réaction à ces élèves provocateurs, qui refusent activement de travailler au point d'en devenir épuisants, les autres élèves et l'enseignant

choisissent souvent le rejet, alors que l'élève cherche justement à créer des liens pour se sentir reconnu, pour se rassurer.

Le trouble du comportement à fonction organisatrice apparaît dans des situations comme celles expliquées plus haut où l'organisation entre individus est faible et où le système est encore à l'état d'agrégat. Cela peut se présenter en début d'année quand les liens horizontaux n'ont pas encore pu se créer, mais également dans des classes où l'enseignant est trop contrôlant ou lorsqu'il y a trop de mouvements dans la classe (plusieurs enseignants, leçons de soutien hors classe...) pour que les élèves puissent créer un tissu interactionnel stable et conséquent. Les troubles du comportement vont donc créer un certain type d'interactions entre pairs et entre élèves et enseignants, cependant pas de façon à permettre à l'enseignant d'exercer adéquatement sa fonction encadrante.

Le trouble du comportement à fonction adaptative permettra à un ou plusieurs élèves de s'ajuster à l'image que l'enseignant ou les pairs se font d'eux (ou qu'ils pensent que l'on se fait d'eux). Lorsqu'ils s'adaptent à la mauvaise réputation d'une classe, d'un établissement, cela leur permet également de s'assurer leur appartenance au groupe. Dans ces situations : « Lorsque l'on imagine des solutions, qui dit conformité aux représentations du contexte (représentations souvent intégrées par les élèves eux-mêmes, vraiment « faites leurs ») dit travail sur ces mêmes représentations dans le but d'arriver à reconstituer une image de soi plus nuancée, plus positive et complexe » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.188).

Le trouble du comportement à double fonction adaptative permet tout d'abord à l'enfant de préserver sa loyauté à sa famille, mais également de montrer qu'il se conforme aux attentes de cette dernière. L'élève va alors, en s'adaptant aux représentations que ses parents se font de l'école et pensant justement ainsi s'y adapter, avoir un comportement qui ne lui permettra pas de s'intégrer. Curonici, Joliat et McCulloch donnent l'exemple d'une petite fille iranienne, dont les deux parents ont une formation universitaire et attachent beaucoup d'importance à l'école. Cette élève ne parle pas et ne participe pas en classe, inquiétant ainsi grandement son enseignante. Ses parents quant à eux la décrivent comme vive, curieuse et posant des questions. Interrogée par une logopédiste, la petite fille s'explique : « Mes parents me disent

qu'il ne faut pas parler à l'école ; il ne faut pas parler parce qu'il faut être sage » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.196).

Le trouble du comportement à fonction de recherche de lien et de lutte contre l'exclusion est en lien avec le trouble à fonction adaptative : l'élève se conforme à l'image que l'on a de lui pour faire partie du groupe. Ce qui était au départ une stratégie d'évitement est progressivement devenu une « identité de puissance et de force qui en premier lieu s'adresse aux pairs, qui vise l'appartenance au groupe et la recherche de liens (alors qu'elle suscite souvent la mise à l'écart et l'exclusion) » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.198). Quant à savoir si le trouble du comportement s'installe en raison d'une situation d'échec crainte ou avérée ou s'il est la cause de l'échec, cela va dépendre de la situation.

2.3.5.5 Quelles solutions ?

L'apport de la systémique à l'enseignement, hormis un point de vue différent sur les situations problématiques, est qu'elle propose une action centrée sur la solution à mettre en place et non plus sur la pathologisation d'un ou plusieurs individus (étiquetage peu utile et douloureux). C'est un changement au niveau des interactions qui permettra de mettre fin à des redondances interactionnelles stériles. Comme expliqué plus haut, chaque situation est unique et demande une solution unique et originale. Si la systémique propose des clés de compréhension différentes qui peuvent éviter de mettre en place des redondances interactionnelles, c'est à l'enseignant d'utiliser sa créativité et ses propres compétences pour imaginer la solution qui lui correspondra le mieux ainsi qu'à la situation.

Pour permettre aux enseignants de structurer leurs observations et de redéfinir le problème de manière à y trouver une solution fonctionnelle, Curonici et McCulloch (2007, pp. 147 à 160), proposent une marche à suivre que les enseignants peuvent suivre pour guider leur démarche et que je vais résumer ici.

1. Prendre le temps

Il s'agit pour l'enseignant de s'arrêter, de prendre le temps de réfléchir, malgré le sentiment d'urgence qu'il peut ressentir face à une situation problématique qui perdure. Habitué à agir rapidement, il doit cependant faire l'effort de s'arrêter pour s'interroger tant sur le contenu que sur les interactions.

2. Tenter la position « méta »

Lorsque l'enseignant réfléchit à la situation, il lui faut tenter l'exercice difficile de prendre du recul par rapport à ce qui arrive. Cela lui est nécessaire pour sortir de l'anecdotique et trouver les structures sous-jacentes aux interactions. L'aide d'un tiers, qu'il s'agisse d'un collègue (attention, il ne s'agit pas de discussion de salle des maîtres), ou d'un intervenant extérieur peut l'y aider.

3. Identifier les processus interactionnels redondants : penser « circulaire »

En faisant attention de laisser de côté sa logique linéaire et de ne pas être envahi par les aspects anecdotiques de ses observations (ce qui n'est pas chose aisée), l'enseignant cherche ce qui se répète au niveau des interactions.

4. Organiser la pensée : systèmes et sous-système, frontières

L'enseignant, pour recadrer sa pensée face à la multitude d'observations recueillies, isole le système ou sous-système en question. Celui lui permet de trier les informations à prendre en compte de celles qu'il peut laisser de côté. Cela lui assure aussi qu'il respecte les frontières.

5. Prêter attention aux transitions

Les transitions sont par exemples les moments où l'enfant commence l'école, passe d'une année à l'autre, d'un collège à l'autre ou plus simplement de la maison à l'école, de la pause à la leçon suivante. Or « Un enfant (ou un adulte) qui n'a pas fini quelque chose ne peut pas vraiment passer à autre chose » (Curonici & McCulloch, 200, p.151). Pour que l'enfant puisse pleinement vivre l'étape suivant, il est important de marquer les transitions. « Une

ritualisation des fins et des débuts (sous une forme ou une autre) peut aider à « franchir le cap » » (Curonici & McCulloch, 2007, p.151).

6. Regarder l'organisation du système classe

Pour définir l'état d'organisation de la classe, l'enseignant peut se poser un certain nombre de questions lui permettant de définir si le tissu interactionnel est bien constitué et fonctionnel : « Sont-ils [les élèves] capables de résoudre un certain nombre de conflits sans l'aide des adultes ? Peuvent-ils jouer et travailler ensemble sans constamment avoir recours à l'intervention des adultes ? Peuvent-ils s'écouter ? » (Curonici & McCulloch, 2007, p.155).

7. Qu'en est-il de l'aide ?

L'enseignant doit régulièrement questionner l'aide qu'il apporte : permet-elle à l'élève de progresser ou ne change-t-elle rien ? Pour pas tomber dans l'aide qui s'éternise, l'enseignant peut prévoir un projet précis, limité dans le temps, dans lequel l'aide sera mise en place, et de voir à la fin du temps donné si l'aide a porté ses fruits. Si ce n'est pas le cas, une autre lecture de la situation doit être envisagée.

8. S'interroger sur les finalités

L'enseignant peut vérifier si ce qu'il propose est bien en accord avec les finalités premières en se posant simplement la question de ce qu'il veut atteindre en le faisant. Les finalités de l'élève sont plus difficiles à déterminer. Il se peut qu'un élève affirme vouloir réussir et agisse, inconsciemment et pour diverses raisons, dans le sens opposé.

9. Oser le recadrage

Les étapes 1 à 8 doivent permettre à l'enseignant de redéfinir la situation problématique. Il peut en arriver soit à définir quelle est la fonction du symptôme dans le contexte, soit simplement à une reformulation de la situation, grâce à une métaphore par exemple.

10. Définir le changement souhaité

Le recadrage permet de définir un changement à établir en adéquation avec la nouvelle vision du problème. « Le changement souhaité doit être défini en termes simple, précis et surtout opératoires. Il doit aussi être inséré dans le temps. Un projet de changement sans terme se perd » (Curonici & McCulloch, 2007, p.159).

11. Prévoir les stratégies de changement

L'enseignant prévoit un plan d'action cohérent avec la nouvelle vision du problème. Plus la situation sera difficile, plus il sera nécessaire de définir son intervention précisément. Il fixe la durée de son intervention ainsi que le moment auquel il évaluera son efficacité. Il pourra alors mesurer les éventuelles modifications à apporter. Il fait attention à prévoir des objectifs atteignables et à ne pas choisir une procédure trop lourde.

2.3.6 Mon positionnement en tant qu'enseignante

La systémique me semble être un outil complexe, mais particulièrement parlant. L'idée d'adopter une nouvelle façon de voir le monde, tout comme la classe, en l'abordant dans sa complexité, me paraît faire sens. Lorsque, malgré de nombreux efforts et de réflexions, rien ne change, il se peut en effet que le mode de pensée qui a conduit aux conclusions ne soit pas adapté. Pour ma part, je n'ai pas été formée à la systémique dans ma formation initiale (ni à aucune technique de gestion de la communication). Cependant, j'ai rapidement réalisé que, du métier d'enseignante, je n'avais appris que ce qui concerne la didactique. Savoir préparer des leçons type est absolument nécessaire, cela va sans dire. Comprendre ce qui se joue entre les individus et réagir de manière adéquate l'est tout autant. A ce niveau, j'ai donc constaté un manque d'outil pour gérer toutes les situations que je rencontrais. J'ai bien sûr tenté d'agir avec bon sens et en faisant preuve d'une certaine sensibilité, mais parfois, cela ne suffisait pas. La systémique est probablement un outil qui peut soutenir l'enseignant dans ces situations où les outils ordinaires ne suffisent pas.

Il y a plusieurs aspects de la systémique que me paraissent positifs pour l'enseignement. Tout d'abord, elle redonne sa place à l'enseignant. C'est lui avant tout qui peut mettre en place les actions en classe qui permettront de voir les comportements et les interactions

changer. Alors que les situations se complexifient de plus en plus et que la tendance est de les confier à des spécialistes de toutes sortes, laissant l'enseignant seul avec son sentiment d'inefficacité, la systémique peut lui permettre de réinvestir ses idées et sa volonté dans des interventions efficaces et peu contraignantes. Un autre élément qui me semble positif dans la systémique est que l'action doit être brève. Souvent, lorsqu'un enfant est suivi (pour du soutien ou par un psychologue) pour l'aider à améliorer sa situation en classe, on sait quand ça commence, mais on ne sait pas quand ça finit et surtout pas quand cela finira par être efficace. L'idée de pouvoir sortir rapidement les élèves et les enseignants des situations problématiques me semble être un élément clé pour préserver la confiance que chacun a en ses capacités. Il me semble également intéressant que la systémique s'intéresse à chercher la solution adaptée à chaque cas et pas le nom d'un trouble et son lot de prises en charge décidé d'avance.

Cependant, il me paraît important de rester ouvert à tout ce qui peut aussi être une solution dans la palette de mesures existantes, tout en sachant qu'elle est choisie non pas parce que c'est habituellement ainsi que cela se passe, mais parce que dans ce cas-là, si le symptôme a telle ou telle fonction, c'est cette réponse-là qui convient le mieux. Se fermer à d'autres façons de concevoir la réalité me semble un danger certain. Je pense qu'à vouloir trop l'appliquer au pied de la lettre peut amener un enseignant à avoir du mal à prendre en compte les idées et les opinions d'autres enseignants ou professionnels travaillant avec ses élèves, risquant ainsi de rendre une éventuelle collaboration plus difficile et diminuant son efficacité. Un autre danger de la systémique est qu'elle peut faire oublier à l'enseignant qu'il est avant tout enseignant. Le lien étant grand entre la systémique et la psychologie, il se peut que l'enseignant se perde en analyses qui le dépassent et deviennent stériles. Il est important que, s'il lui semble malgré tout tourner en rond, il prenne le temps de partager ses réflexions, que ce soit avec un collègue, la direction ou une autre ressource dans le cadre professionnel. Finalement, je pense que la systémique est une méthode complexe qui demande une certaine connaissance théorique, mais également et surtout beaucoup d'entraînement. En effet, il ne s'agit pas d'une solution toute faite que l'on peut appliquer à n'importe quelle situation, mais d'une façon de repenser la situation, de la comprendre pour trouver la solution qui convient le mieux.

2.4 Questions de recherche

Dans quelles mesures la systémique est-elle un outil connu, utilisé et ressenti comme efficace par les enseignants et les directions des écoles du canton de Neuchâtel pour la résolution de situations problématiques en classe ?

Dans quelles mesures la systémique est-elle applicable par une enseignante seule dans une classe terminale du canton de Neuchâtel ?

2.4.1 Objectifs de recherche

Au travers de cette recherche, j'espère mettre en évidence l'intérêt que peut représenter une démarche systémique pour l'enseignement. Si la systémique s'avère être ressentie comme efficace par les personnes qui l'utilise, mais peu connue, cela signifiera qu'elle pourrait être un atout majeur pour les enseignants et qu'ils retireraient un grand bénéfice d'aborder la systémique lors de leur formation.

Cette recherche me permettra aussi de constater la mesure dans laquelle cet outil est connu et utilisé par les directions. En effet, je pense que c'est par elles notamment que peut venir l'impulsion, parmi les enseignants déjà en emploi, de suivre des formations à la systémique ou encore des analyses des pratiques professionnelles animées par des personnes formées à la systémique.

Finalement, cette recherche me permettra de tester une démarche systémique dans ma classe, ayant ainsi pour moi une valeur formatrice.

2.4.2 Hypothèses de réponse

Au niveau des enseignants, je ne pense pas que la systémique soit très répandue. C'est une méthode dont je n'avais jamais entendu parler avant ma formation à l'enseignement spécialisé. Elle n'est pas abordée en formation initiale pour les enseignants généralistes formés dans le canton de Neuchâtel. Si certains enseignants connaissent la systémique,

c'est probablement grâce à des formations continues réalisées en emploi sur quelques jours. Le type et le nombre de formations suivies étant liés à la motivation et aux intérêts variés des enseignants, je ne pense pas qu'une éventuelle formation continue touche à l'heure actuelle un large public. Cependant, je pense que les enseignants qui analysent les situations auxquelles ils sont confrontés de manière systémique se laissent peut-être moins facilement piéger par le paradoxe de l'aide et la lutte symétrique notamment et ont le sentiment d'agir de façon efficace en classe pour régler les situations problématiques.

En ce qui concerne les directeurs, il se peut qu'ils soient plus nombreux à connaître la systémique et à l'appliquer. En effet, c'est une fonction qui demande de grandes compétences de gestion et une partie d'entre eux fait le choix de se former plus spécifiquement au métier de directeur. Il est donc plus probable qu'ils aient découvert cette méthode et qu'elle ait suscité chez eux un intérêt.

Finalement, en ce qui concerne le fait d'appliquer une démarche de type systémique pour un enseignant seul, je pense qu'en suivant une marche à suivre proposée dans un ouvrage de référence, c'est probablement réalisable, mais je pense qu'il est complexe d'arriver seul à avoir le recul nécessaire pour analyser la situation et à le conserver.

3 Méthodologie

3.1 Fondements méthodologiques

Cette recherche hypothético-déductive sera de type mixte et composée de plusieurs parties. J'enverrai des questionnaires aux directeurs et enseignants de cycles et de cercles scolaires du canton de Neuchâtel dans le but d'avoir une vision globale de la place que prend la systémique dans les écoles du canton ainsi que son efficacité. J'essaierai d'atteindre un échantillon assez large pour obtenir une tendance générale, tout en sachant que les écoles du canton de Neuchâtel représentent d'une certaine façon un microcosme.

Puis, dans l'univers plus restreint de ma classe, je mettrai en place une intervention de type systémique visant à déterminer sa facilité de mise en place et son efficacité. Me restreignant pour cette partie de ma recherche à ma classe, cette partie de la méthodologie aura une valeur plus qualitative, basée sur mes interprétations. Ce travail sera donc orienté vers la vérification, l'évaluation, dans la mesure où il visera à savoir si la systémique est connue, utilisée, efficace et facile à mettre en place. Dans ma classe plus précisément, la méthodologie aura également pour but de tester des savoirs pour enseigner au travers d'une gestion de classe facilitée.

3.2 Nature du corpus et méthodes de recueil et d'analyse de données

3.2.1 Le questionnaire aux directeurs du canton de Neuchâtel

J'ai tout d'abord décidé de m'adresser aux directeurs dans la mesure où ils ont un rôle clé à jouer dans l'orientation de la culture de leur établissement. C'est d'eux que dépendent les différents types d'intervention mis en place dans les écoles. Je tiens à préciser ici que ce n'est nullement un jugement de valeur que je tiens à effectuer. En effet, la systémique ne me semble pas être la panacée, mais un outil que je pressens comme efficace parmi d'autres outils. Je ne tiens donc pas à évaluer une distinction dans les termes de mieux ou moins

bien, mais simplement de savoir si la systémique est utilisée ou non. Je suis certaine que tout ce qui est mis en place dans les écoles l'est dans le but de traiter le plus efficacement possible les situations problématiques et que des situations diverses nécessitent des réponses diverses.

Dans le but de toucher un public aussi large que possible, j'ai choisi d'utiliser le questionnaire électronique. Cela me permet, dans les délais impartis, de contacter un nombre de personnes plus important que je ne le pourrais avec des entretiens. Contact sera pris avec plus d'une quarantaine de directeurs durant le mois de novembre 2014 par messagerie électronique. J'ai également veillé à ne pas faire un questionnaire trop long. En effet, les directeurs ayant bien évidemment une charge de travail importante, je ne voulais pas ajouter de surcharge, ni décourager les personnes intéressées à répondre à mon questionnaire.

Les questions choisies pour ce questionnaire figurent dans l'annexe 1. Voici dans quel but les différentes questions ont été posées ainsi que la manière dont les données seront analysées. Tout au long du questionnaire, j'ai choisi de ne pas mentionner le terme systémique pour ne pas orienter les réponses.

Les questions 1 à 3 ont pour but d'introduire le questionnaire, de ne pas commencer directement avec une question complexe qui aurait pour effet de bloquer quelque peu les personnes qui le remplissent. Ces questions permettront éventuellement de faire un rapport entre une connaissance, un intérêt pour la systémique et le cycle en question, même si cela n'est pas initialement le sens de la recherche. Y a-t-il un lien entre le cycle dirigé et un éventuel intérêt pour la systémique, répondant peut-être mieux aux diverses problématiques rencontrées en fonction des cycles ?

La question 4 demande la définition personnelle de ce qu'est une situation problématique. Elle me permettra de découvrir si la conception de la personne de ces situations est plutôt le fruit d'une logique linéaire et d'une conception individualisante du problème ou d'une logique circulaire prenant compte des interactions. Ainsi, si un problème semble avant tout être dû à un enfant, à des parents, j'en conclurai qu'il s'agit plutôt d'une vision non systémique, alors que s'il est fait mention d'interactions, de situations qui nécessitent une réflexion nouvelle en

raison de l'inefficacité des solutions précédentes, je conclurai qu'il s'agit-là plutôt d'une vision systémique. Il y aura probablement des réponses qui seront moins claires, entre deux et qui pourraient être systémiques ou non en fonction de la manière dont elles sont mises en œuvre.

Les questions 5 à 7 me permettront de définir le type de situations problématiques principalement signalées par les enseignants et les demandes qu'ils font par rapport à ces situations ainsi que les réponses apportées principalement par les directeurs. Je pourrai ainsi voir s'il existe un lien entre la conception des directeurs plus ou moins systémiques des situations problématiques et le types d'interventions effectuées. Dans la même optique que pour la question 4, je pourrai déterminer si les demandes et interventions sont plutôt orientées de façon systémique ou non. Les demandes des enseignants sont-elles plutôt de l'ordre du soutien envers leurs actions, de la délégation à un thérapeute ou à un enseignant de soutien ou de la sanction ?

La question 8 me permettra de définir si les directeurs utilisent plus facilement la systémique lorsqu'ils sont face à un nombre peu important de situations problématiques ou si un nombre plus ou moins élevé de situations signalées n'est pas un frein à l'utilisation de la systémique.

La question 9 me permettra de savoir si les écoles disposent toute d'un service socio-éducatif (SSE). Cela m'intéresse dans le cadre de cette recherche car, même si je pense que les enseignants peuvent s'appropriier l'outil systémique, je pense que les psychologues et les assistants socio-éducatifs travaillant dans les écoles sont peut-être une porte d'entrée pour la systémique. Il est probablement plus aisé, notamment lorsque la systémique n'est pas encore connue, de suivre un entretien systémique dirigé par une personne formée que de tenter seul le recadrage. Je pourrai comparer les réponses à cette question à celles qu'auront faites les enseignants quant à un accès au SSE.

La question 10 me permettra de sonder la connaissance de structures proposant une action à l'interne, permettant ainsi d'éviter au maximum la délégation du problème. Encore une fois, il ne s'agit pas de juger de la validité des diverses structures à disposition. Chaque structure

a son intérêt, il m'importe surtout de savoir si, dans la palette des possibles, les solutions permettant de ne pas déléguer la situation sont également connues.

Finalement, les questions 11 et 12 me donneront encore un complément sur les conceptions des directeurs quant aux actions les plus efficaces et aux moyens qui renforceraient, s'ils étaient disponibles, l'efficacité des mesures mises en place pour la résolution des situations problématiques. Analysées de la même façon que la question 4 et mises en commun avec cette dernière, ces questions me permettront de définir avec plus de justesse si la systémique, ou du moins une conception systémique des situations problématiques, existe chez les directeurs du canton de Neuchâtel.

Pour les questions 4, 11 et 12, j'utiliserai, pour mettre les différentes conceptions en évidence, des couleurs. Toute réponse faisant clairement appel à une notion systémique voire à la systémique elle-même sera mise en évidence en orange. Toute réponse comportant clairement une vision linéaire des situations problématiques et des possibilités de résolution existantes sera mise en évidence en vert. Toutes les réponses laissant indirectement envisager des notions systémiques seront mises en bleu. Il sera donc finalement possible de mettre en évidence les directeurs qui ont fait entrer la systémique dans leur trousse à outil et de définir si elle est largement connue ou non.

3.2.2 Le questionnaire aux enseignants du canton de Neuchâtel

En contactant les directeurs par mails, je leur demanderai de bien vouloir transmettre un lien pour un questionnaire électronique destiné cette fois aux enseignants de leur cycle ou cercle scolaire, m'assurant ainsi leur autorisation de contacter les enseignants. Les enseignants seront donc également contactés durant le mois de décembre 2014 ; je compte sur la collaboration des directeurs pour transmettre les questionnaires et bien évidemment sur la motivation des enseignants. Il est plus difficile de mobiliser quelqu'un que l'on contacte indirectement, mais je ne souhaitais pas passer outre les directions. C'est en m'adressant aux enseignants que je pourrai savoir dans quelle mesure la systémique est utilisée en classe et si elle paraît efficace. Encore une fois, je ne ferai aucune mention du mot systémique et essaierai d'influencer le moins possible les réponses des enseignants pour voir si la systémique est une chose à laquelle on se réfère aisément ou non. Pour traiter

certaines réponses, j'utiliserai le même code couleur que pour les directeurs en fonction des réponses qui sont plus ou moins proches des notions systémique.

Les questions choisies pour ce questionnaire figurent dans l'annexe 4 à laquelle je propose au lecteur de se référer. Voici dans quel but les différentes questions ont été posées ainsi que la manière dont les données seront analysées.

Les questions 1 à 5 ont à nouveau pour but d'introduire le questionnaire, de ne pas commencer directement avec une question complexe qui aurait pour effet de rebuter les personnes qui le remplissent. Elles permettront éventuellement de savoir si l'intérêt pour les méthodes de résolution de situations problématiques varie en fonction du genre, de l'ancienneté ou encore du degré d'enseignement, mais ce sont des informations secondaires et non le but principal de la recherche.

La question 6 a la même fonction que la question 4 du questionnaire aux directeurs d'établissements scolaires. Elle me permettra de définir quelle est la conception des différents enseignants de ce qu'est une situation problématique : leur vision est-elle plutôt le signe d'une conception axée sur l'individu, sur un type de pathologie et issue d'une logique linéaire ou celui d'une logique circulaire en lien avec les interactions ? Les réponses à la question 6 seront mises en commun avec celles des questions 13, 14, 15 et 8 dans une démarche que j'expliquerai à la fin du point 2.2.2.

La question 7 a pour but d'introduire la question 8. En demandant tout d'abord à la personne si elle se souvient avoir suivi des formations quant à la gestion de situations problématiques, cela ouvre le chemin, dans son esprit, des noms des notions théoriques qui ont été étudiées. En le lui demandant de but en blanc, je crains au contraire de créer une sorte de réflexe de rejet. La question 8 me permettra de savoir dans quelles mesures les enseignants ont suivi des formations sur la systémique ou en lien avec la communication et les interactions. Grâce à d'autres questions, je pourrai également tenter de définir s'il existe un lien entre la formation et le sentiment d'efficacité. Pour pouvoir observer s'il existe un lien ou non, je vais tout d'abord catégoriser les réponses concernant le type de formations suivies. Si l'enseignant mentionne la systémique, je mettrai en évidence sa réponse en orange. S'il mentionne une formation pour gérer la communication, les interactions, je lui attribuerai la

couleur bleu (partiellement systémique) et s'il mentionne une formation autre, je lui attribuerai la couleur verte (non systémique). Les personnes ne mentionnant pas un type de formation précis seront en rouge. A chaque couleur, j'attribuerai une valeur : orange 9, bleu 6, vert 3 et rouge 1. Ces valeurs ont été choisies en lien avec celles que j'utiliserai pour analyser les questions 6, 13 et 15. En effet, cumulées, ces réponses permettront d'obtenir un maximum de 9. Je décrirai la démarche plus précisément à la fin du point 2.2.2. Ces résultats chiffrés me permettront ensuite de comparer les réponses à la question 8 à d'autres réponses. La question 9 quant à elle met en évidence la mise en pratique des approches étudiées lors des formations diverses, le sentiment que ce qui est étudié correspond à la réalité du terrain. Finalement, la question 10 montrera l'ouverture, l'intérêt des enseignants quant à des moyens supplémentaires pour agir en cas de situations problématiques. Elle fera également ressortir le type de besoin des enseignants : s'agit-il d'analyses des pratiques professionnelles, d'outils pour une meilleure communication ou de personnes qu'elles ressentent comme plus à même de prendre en charge certaines situations.

La question 11 permettra de mettre en évidence le type de structures auxquelles les enseignants savent qu'ils peuvent faire appel. Cela me permettra de déterminer s'il s'agit plus de structures qui proposent un soutien ou qui prennent complètement en charge la situation ou encore si les deux se répartissent équitablement.

La question 12 me permettra de déterminer s'il y a un type précis de situations problématiques plus souvent ressenties comme telles par les enseignants. Ainsi, il me sera possible de déterminer quels types d'outils seraient utiles aux enseignants et si la systémique pourrait répondre à un besoin.

La question 13 me permettra de définir dans quelles mesures, quand les enseignants se trouvent face à une situation problématique, leur interprétation de la situation s'approche d'une vision systémique ou non. Parleront-ils d'une situation qui nécessite une réponse originale? Parleront-ils de parents qui ne s'engagent pas ? Ont-ils eu recours à un renforcement de l'aide, de la sanction ? Sera-t-il question d'exclure, même momentanément, l'élève ? En lien avec la question 13, la question 14 me permettra de comparer le sentiment d'efficacité avec une vision systémique de la situation. Toujours en suivant le même objectif,

la question 15 me permettra de dire comment les enseignants conçoivent la raison de la résolution de la situation. Conçoivent-ils le résultat obtenu en fonction des interactions ? La solution est-elle pensée de façon horizontale ou verticale ?

Je mettrai en rapport les réponses aux questions 6-13-15, 8 et 14. En effet, les questions 6-13-15 en particulier me permettront de déterminer si les enseignants conçoivent les situations problématiques et leur résolution de manière systémique (ou approchante) ou non. La question 14 est celle qui me permettra de faire part du sentiment d'efficacité des enseignants et la 8 des éventuelles formations en lien avec la systémique, la gestion de la communication, qu'ils ont suivies. Ainsi, je pourrai établir un lien entre une conception systémique et un sentiment d'efficacité, entre une formation en lien avec la systémique et une conception systémique des diverses situations et finalement entre une formation à la systémique et une certaine efficacité. Pour ce faire, j'utiliserai à nouveau les couleurs mentionnées pour les questions 6-13-15 (Toute réponse faisant clairement appel à une notion systémique voire à la systémique elle-même sera mise en évidence en orange. Toute réponse comportant clairement une vision linéaire des situations problématiques et des possibilités de résolution existantes sera mise en évidence en vert. Toutes les réponses laissant indirectement envisager des notions systémique sera mise en bleue). Cette fois-ci, je leur ajouterai une valeur chiffrée me permettant de créer des tableaux mettant en rapport une éventuelle connaissance de la systémique et un sentiment d'efficacité notamment (cf. tableau 2). Les valeurs attribuées seront: orange 3, bleu 2 et vert 1 (le noir signifiant que la réponse n'a pas pu être prise en compte ; la valeur attribuée au noir est 0 et les réponses de l'enseignant – pour les questions comparées- ne sont pas prises en compte). Encore une fois, je tiens à préciser qu'il ne s'agit pas ici de faire un jugement de valeur, mais simplement de différencier diverses approches. Ainsi, une personne faisant preuve d'une vision systémique obtiendra un résultat entre 7 et 9 (cumul des questions 6-13-15), une personne ayant une vision approchante de la systémique aura un total de 6 et une personne ayant une conception autre aura un total entre 3 et 5. Je pourrai mettre ces totaux en lien avec la question 8 au sujet de la formation : une personne ayant suivi une formation sur la systémique (en orange) étant codée par le chiffre 9, une personne ayant suivi une formation indirectement en lien avec la systémique (gestion d'entretien, de la communication) (en bleu) étant codée par le chiffre 6, une personne ayant suivi une formation d'un autre type étant codée par le chiffre 3 et une personne n'ayant pas le souvenir d'avoir suivi une formation quant à la gestion des situations problématiques (en rouge) étant codée par le chiffre 1. Les

réponses à la question 14 seront également codées. Les personnes ayant le sentiment d'avoir résolu la situation problématique expliquée (en jaune), seront codées par le chiffre 9. Les personnes ayant le sentiment d'avoir amélioré la situation sans l'avoir totalement résolu (orange pâle) seront codées par le chiffre 6. Les personnes ayant le sentiment de ne pas avoir fait progressé la situation (en rouge) recevront le chiffre 1. Ces réponses ainsi mises en rapport me permettront de mettre en évidence l'existence ou non d'un lien entre la systémique et le sentiment d'efficacité et la formation à la systémique et la conception systémique des situations.

La question 16 a pour but de définir s'il existe un lien entre les personnes auxquelles les enseignants ont accès pour discuter des diverses situations et prendre du recul et leur efficacité. Est-ce que les enseignants qui ont plus de possibilités sont plus efficaces ?

Finalement, les questions 17 à 19 me permettront de savoir si une collaboration avec le SSE est possible dans leur école et, si c'est le cas, si cela a déjà eu lieu et comment cela s'est passé. Ainsi, je pourrai déterminer si la collaboration avec le SSE permet à l'enseignant de développer des outils aptes à améliorer la situation ou alors consiste en un suivi régulier de l'élève lors d'entretiens individuels (ou les deux). Je pourrai également déterminer si la présence d'une personne en classe qui effectuerait des observations, dans le but de construire une solution au problème avec l'enseignant, serait appréciée, acceptée. Je pourrai également savoir de quel type est leur vision de la collaboration avec un intervenant extérieur à la classe.

Toutes ces questions mises en perspective me permettront donc d'avoir une idée générale de la connaissance que les enseignants ont de la systémique et de l'utilisation qu'ils en font.

3.2.3 La mise en place d'une intervention de type systémique dans ma classe

Après avoir moi-même découvert une partie des aspects théoriques de la systémique et de son utilisation dans l'enseignement, je pense, au-travers de la mise en place d'une intervention systémique dans le cadre de ma classe, déterminer dans quelles mesures cet outil est facile à appréhender et à mettre en place. Pour ce faire, je pensais mettre en place

une collaboration avec la psychologue du SSE de mon école pour me permettre de prendre un peu plus de recul par rapport à la situation, notamment en raison de mon inexpérience au niveau pratique par rapport à la systémique. Cependant, il n'est pas dans la politique de l'école de permettre ce genre de collaboration. Les enseignants collaborent avec le SSE uniquement au sujet d'élèves préalablement signalés au SSE par la direction.

Ainsi, j'ai choisi de tenter de suivre les étapes proposées par Curonici et McCulloch (2007, pp. 147 à 160) expliquées de manière détaillée au point 1.3.5.5 auquel je propose au lecteur de se référer pour en avoir une version plus détaillée. Abordant la démarche seule, cette feuille de route me semble être un guide adéquat qui me permettra de me poser les bonnes questions pour entrevoir ma classe en fonction des frontières, des finalités, de son organisation, des interactions, du temps dans lequel elle s'inscrit et de son environnement. Chaque étape de la marche à suivre m'aidera à me poser des questions que je ne me serais pas posées habituellement.

1. Prendre le temps
2. Tenter la position « méta »
3. Identifier les processus interactionnels redondants : penser « circulaire »
4. Organiser la pensée : systèmes et sous-système, frontières
5. Prêter attention aux transitions
6. Regarder l'organisation du système classe
7. Qu'en est-il de l'aide ?
8. S'interroger sur les finalités
9. Oser le recadrage
10. Définir le changement souhaité
11. Prévoir les stratégies de changement

J'identifierai une situation problématique dans ma classe et tenterai, en utilisant les étapes proposées ainsi que les informations cumulées dans le cadre théorique de percevoir la situation différemment, de dépasser les tentatives infructueuses de résolution et d'apporter une solution nouvelle, permettant de modifier les valeurs des interactions dans la classe. Ne pouvant pas savoir à l'avance la situation problématique à laquelle je serai confrontée, je ne

peux réellement décrire plus précisément la démarche qui sera la mienne dans la mesure où elle pourra prendre des formes multiples. Cependant, je me permets ici un petit rappel concernant la classe dans laquelle je travaille. Elle est composée de 16 élèves. Elle est en fait le regroupement de deux classes en une, permettant ainsi d'être deux enseignants chaque fois que l'effectif est au moins d'une classe et demie et de travailler en co-enseignement. Les profils des élèves sont très différents dans la mesure où ils sont âgés de 12 à 16 ans en début d'année et ont été orientés en classe terminale suite à des parcours très variés. Certains viennent de la formation spécialisée du cycle 2, certains viennent de section pré-professionnelle (de 9ème, 10ème ou 11ème), certains viennent de la classe d'accueil et pour finir, certains viennent d'institutions dans lesquelles ils faisaient l'école à l'interne.

4 Analyse et interprétation des résultats

4.1 Le questionnaire aux directeurs du canton de Neuchâtel

Aux 44 mails envoyés à des directeurs du canton de Neuchâtel, j'ai reçu 18 réponses. 17 personnes m'ont répondu directement par le biais du questionnaire électronique. Une 18ème personne m'a fait part de son intérêt pour la thématique et de son souhait de répondre au questionnaire, mais lors d'un entretien et non pas par le biais de l'informatique. De manière à enrichir encore les données recueillies, j'ai rencontré cette personne puis ai inséré ses réponses dans le même tableau que celui utilisé pour les autres directeurs, dans la mesure où j'ai utilisé le même canevas pour elle que pour les autres directeurs. J'ai mis les réponses sous la forme d'un tableau qui figure en annexe 2 pour faciliter la comparaison des réponses à une même question. Voici donc la synthèse des réponses des directeurs ainsi que l'analyse que j'en ai fait pour déterminer dans quelle mesure la systémique est un outil connu et utilisé par les directeurs du canton de Neuchâtel.

Pour les questions 1 à 3 tout d'abord, j'ai obtenu, en cumulant les réponses des directeurs ayant à charge plusieurs cycles, les réponses de 6 directeurs en charge du cycle 1, 9 directeurs du cycle 2 et 4 directeurs du cycle 3. A eux s'ajoutent 3 directeurs de cercles scolaires et 1 directeur de centre. Si j'ai pu enregistrer un plus grand intérêt pour ce questionnaire concernant la résolution des situations problématiques parmi les directeurs du cycle 2, je n'ai pas été en mesure d'établir un lien entre le cycle dirigé et un intérêt pour la

systémique. Ce qui me permet de venir à la comparaison des questions 4, 11 et 12, mentionnée dans la méthodologie, sur laquelle je m'appuie pour déterminer l'ouverture aux notions systémiques que montrent les diverses réponses. Avec ces questions, je voulais définir si, chez les directeurs, leur conception des situations problématiques, leur conception des méthodes de résolution de situations problématiques ainsi que leurs besoins ressentis en la matière dénotaient un intérêt pour une approche systémique. J'ai mis en relation ces trois questions afin de définir une tendance qui s'observerait à plusieurs reprises.

Pour la question 4 tout d'abord, quant à la définition d'une situation problématique, j'ai donc cherché dans les réponses des indices qui me permettraient de définir si je suis plutôt face à une conception des situations problématiques linéaire, individualisante ou circulaire et remettant la situation en contexte. Pour illustrer mes propos, voici des exemples des différentes réponses et de la catégorisation que j'en ai faite :

« [Une situation problématique c'est] lorsque la dynamique de classe est perturbée par des comportements inadéquats de un ou plusieurs élèves » (Directeur 01, Question 4).

« Discrimination. Violence. Élèves perturbateurs ou au contraire, passifs et dispersés » (Dir-14, Q4).

« Un élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage, ayant un comportement perturbateur pour lui et les autres » (Dir-16, Q4).

Voici, ci-dessus, trois réponses que j'ai mises en évidence en vert du fait qu'elles dénotent une vision linéaire des situations et sont passablement individualisantes. Les interactions ne sont évoquées que dans un sens, c'est un élève (ou plusieurs) qui dérange tout le reste de la classe, un élève qui ne comprend pas. L'influence des relations entre pairs, des interactions avec l'enseignant ne sont pas pris en compte. Je tiens encore une fois à préciser que je n'émet pas un jugement de valeurs. Ce sont en définitive le même genre de situations qui sont décrites par les directeurs, les mêmes problèmes, mais avec un autre regard. Il n'y a pas ici de juste ou faux, mais un autre regard et c'est cette différence de regard sur des situations dont tous les directeurs se soucient qui m'intéresse.

« Toute situation qui empêche un ou des élèves de travailler dans des conditions « normales » » (Dir-02, Q4).

« Une situation qui sort de l'ordinaire et que l'enseignant-e n'arrive pas à gérer seul-e » (Dir-03, Q4).

« Une situation qui empêche l'enseignante de dispenser ses leçons normalement » (Dir-05, Q4).

Voici cette fois les trois réponses que j'ai mises en bleu. Ces réponses me paraissent en partie montrer une vision systémique des situations problématiques, mais pas totalement. Elles sont différentes des premières réponses citées dans la mesure où ce n'est plus l'élève qui est le centre du problème, mais la situation et ses impacts sur les personnes faisant partie du système. Cependant, j'émetts tout de même une réserve. Le terme de normalité tout d'abord est questionnant. Ne pouvant pas savoir ce qu'elle contient pour ces directeurs, je ne peux affirmer que leur réponse soit complètement le fait d'une vision systémique. Puis, le fait que l'enseignant ne puisse pas gérer seul me questionne également. En effet, il est des fois où l'enseignant a besoin de faire appel à d'autres professionnels pour lui permettre de dénouer le problème, mais est-il question ici de délégation à un autre professionnel ou de soutien dans la démarche ? Je ne peux l'affirmer.

« Une situation nécessitant une action particulière de la part de l'enseignant » (Dir-07, Q4)

« Pour moi, une situation devient problématique à partir du moment où elle est signalée comme telle par l'enseignant, même si mon appréciation peut être parfois différente. Il y a alors un problème, soit pour l'élève, soit pour l'enseignant ». (Dir-09, Q4)

« Elle est liée à la personne qui signale le problème: si l'enseignant dit avoir un problème, il y a un problème. Il peut venir décrire une situation concernant des parents, des élèves ou des collègues dans l'attente de différentes réponses: soit simplement avec le besoin d'en parler, cela peut suffire, soit pour demander une intervention médiante, soit pour demander de l'aide pour l'élève (réseau)[...] » (dir-18, Q4).

Voici ci-dessus trois des réponses que j'ai mises en orange. Celles-ci me paraissent plus clairement faire état d'une vision systémique de la situation. Le problème n'est pas un individu et la solution n'échappe pas à l'enseignant. Le problème est avant tout un problème pour la personne qui le ressent comme telle et c'est avec elle qu'il est d'abord discuté. La solution n'est pas dans la délégation du problème à un autre intervenant, mais dans la mise en place d'une action particulière, dans la collaboration. Il est notamment ici fait mention d'une intervention médiata. Cela signifie que la situation est analysée par l'enseignant, qui est encadré par un psychologue par exemple, avec ce dernier et que c'est ensuite l'enseignant qui mettra en place la solution trouvée.

En ce qui concerne la question 4 et la conception des situations problématiques, j'ai donc comptabilisé 10 réponses qui faisaient part d'une vision autre que systémique, 3 qui me semblaient partiellement systémique et 5 qui me paraissaient réellement faire preuve d'une vision systémique. Cependant, cette question prise individuellement ne suffit pas à statuer clairement. Voici donc les résultats des questions 11 et 12.

La question 11 m'a permis de définir quelles étaient les actions considérées comme les plus efficaces lors de situations problématiques. J'ai remarqué, à la lecture des réponses, que j'avais fait de cette question un piège malgré moi. En effet, je demande quelles sont les actions les plus efficaces pour remédier aux « comportements » problématiques, ne définissant pas ce que j'entends par « comportements » et l'entendant au sens large. Comme pour la question 4, j'ai analysé les réponses en fonction de ce qu'elles dénotaient une conception plus ou moins systémique des outils efficaces de résolution de situations problématiques avec le même code de couleur. Voici quelques réponses et le classement que j'en ai fait.

« Dialogue, sanction expliquée et motivée » (Dir-01, Q11).

« Un accompagnement individuel dans la durée et une bonne coordination/collaboration entre les différents intervenants, y compris la famille » (Dir-09, Q11)

« 1. Remise du cadre pour TOUTE la classe, avec suivi strict et sanctions systématiques.

2. En devenir : création d'une structure avec 1 éducateur et 1 enseignant spécialisé pour permettre "l'extraction" plus ou moins longue d'un (de plusieurs) élèves d'une classe si nécessaire » (Dir-15, Q11).

Les trois réponses ci-dessus sont des exemples de ce qui me paraît faire appel à des notions autres que celles de la systémique. Dans la première, il semblerait que le moyen le plus efficace de faire changer un comportement est de dialoguer avec l'élève et de le sanctionner. Cette réponse montre que le comportement problématique est lié à l'élève avant tout. De plus, l'interprétation faite du comportement problématique est celle d'un trouble du comportement qui dérange uniquement. Dans la deuxième réponse, c'est la notion de suivi dans la durée qui ne correspond pas à une vision systémique d'une intervention. L'action se veut brève pour ne pas, notamment, s'enfermer dans une aide dont on finit par oublier le sens. Dans la troisième réponse, c'est le terme d'extraction qui diffère de ce que serait une réponse selon une vision systémique. Bien sûr, une sanction à un élève en particulier, comme sortir momentanément de sa classe ou encore un suivi sur une durée certaine sont probablement des réponses adaptées en fonction du contexte. Mais elles sont ici présentées comme les actions les plus efficaces avant tout, ce qui me fait penser que ces réponses ne sont pas dictées par une vision systémique des situations problématiques.

« Réseaux avec SSE » (Dir-05, Q11).

« Cela pourrait être l'apport d'une personne supplémentaire en classe pour du co-enseignement ou un éducateur. Toutes les problématiques sont différentes » (Dir-10, Q11).

« Collaboration école-famille. Appuis et soutiens divers » (Dir-12, Q11).

Voici ci-dessus trois exemples de réponses qui me semblaient partiellement systémiques. Elles parlent toute d'une collaboration, seulement il est difficile de déterminer quelle est la place de l'enseignant et de son action dans la classe avec ses élèves. Dans la première

réponse, il n'est pas possible de déterminer si le SSE permet à l'enseignant de trouver des solutions à mettre en place ou s'il s'agit de déléguer la situation au SSE et de faire le point. Dans la deuxième réponse, un soutien serait apporté en classe, mais encore une fois, il est difficile de savoir quelle démarche permettrait à l'enseignant de trouver une solution. Dans la troisième réponse, la proposition de soutien me fait également penser à une délégation du problème ainsi qu'au risque de tomber dans le paradoxe de l'aide si la situation qui pose problème en classe n'est pas résolue.

« Une action avant que la situation ne soit problématique permettant une régulation efficace s'appuyant sur une analyse systémique de la situation de l'élève et de la classe. Les réponses sont donc variées » (Dir-06, Q11).

« Une action cohérente entre l'enseignant et les parents, en externalisant le moins possible » (Dir-07, Q11)

« L'action la plus efficace est de régler la problématique entre les personnes concernées. Les autres actions cherchent à y pallier lorsque cette première action reste inefficace » (Dir-17, Q11)

« Travail de réseau: systémique.

Les parents sont vus rapidement.

Prendre des décisions fortes : appeler les parents pour qu'ils viennent chercher l'enfant par exemple.

Rencontres entre enseignants pour discuter des situations problématiques.

Rencontres pour partager entre enseignants ce qu'ils font en classe » (Dir-18, Q11)

Voici ci-dessus les quatre réponses à la question 11 qui correspondent clairement à l'explication d'une action de type systémique. Soit elles se réfèrent directement à la systémique, soit elles mentionnent l'importance d'une action des personnes concernées dans le contexte en question. Ainsi à la question 11, j'ai obtenu 4 réponses qui faisaient part d'une vision autre que systémique, 10 qui me semblaient partiellement systémiques et 4 qui me paraissent réellement faire preuve d'une vision systémique. Il se dessine, dans les réponses données aux situations problématiques, une tendance nette pour la collaboration, notamment avec le SSE et les familles. L'inconnue, dans nombre de ces réponses, est la

manière dont la collaboration est perçue. S'agit-il de collaboration, de délégation ? Ne pouvant pas me prononcer, ces réponses ont été classées comme partiellement systémiques.

La question 12, m'a permis de définir quels étaient les besoins des directeurs pour proposer des mesures plus efficaces aux enseignants et surtout ce que disaient leurs besoins ressentis par rapport à leur conception de la résolution d'une situation problématique. J'ai à nouveau obtenu trois types de réponses. Certaines faisaient part d'un besoin de personnes qui permettraient d'aider l'élève hors de la classe ou de l'en sortir, je les ai classées dans les réponses non systémiques. D'autres demandaient une augmentation du personnel socio-éducatif, sans préciser la nature de leurs interventions, je les ai classées dans les réponses qui étaient partiellement systémiques. Les réponses que j'ai classées dans la catégorie des réponses les plus systémiques font mention de soutien en classe aux enseignants, de supervisions, d'interventions ponctuelles et qui ne s'additionnent pas en excès, de prévention au sein des classes pour apprendre à communiquer. Voici tout d'abord des exemples de réponses non systémiques.

« Pouvoir faire appel sur demande à un éducateur-trice spécialisé-e pour gérer certaines situations difficiles et une augmentation significative de la dotation en personnel du Service socio-éducatif » (Dir-03, Q12)

« Une personne qui pourrait récupérer l'élève ou les élèves dans des moments de crise » (Dir-04, Q12).

« SPS [soutien pédagogique spécialisé] pour les élèves » (Dir-12, Q12).

J'ai classé ces trois réponses dans la catégorie non systémique car elles proposent des solutions qui excluent l'enseignant, délèguent la situation et excluent également l'élève de classe. Ce sont ce genre d'indices que j'ai utilisés pour classifier en vert les réponses à ces questions.

« Plus de SSE » (Dir-05, Q12).

« De ressources supplémentaires pour du co-enseignement, un ou plusieurs éducateurs, un spécialiste des élèves bép et un-e psychologue » (Dir-10, Q12)

« Premièrement, une personne supplémentaire en classe permettrait de faire du co-enseignement lorsqu'il y a des situations comportementales difficiles ou s'il faut un accompagnement lourd. Parfois, il faudrait un éducateur et parfois un enseignant spécialisé en classe. La formation initiale devrait être beaucoup plus axée sur la différenciation.

Deuxièmement. En voyant arriver de jeunes enseignants, on constate qu'ils sont bien formés à la didactique, mais qu'ils ne savent pas gérer une classe composée d'adolescents difficiles ou qu'ils ne savent pas prendre en compte la différence. L'intégration est un changement très important voulu par les politiciens, mais qui n'a pas été pris en compte par la HEP. Il faudrait donc plus axer la didactique sur la différenciation que sur celle-ci purement et simplement.

Les places en écoles spécialisées devraient être augmentées.

Il faut des formations qui sont plus ciblées sur l'accueil d'élèves au besoin éducatif particuliers » (Dir-16, Q12).

Voici ci-dessus trois réponses que j'ai classées comme partiellement systémiques. Les deux premières demandent des collaborateurs en plus au niveau pédagogique et socio-éducatif, mais le type de collaboration n'est pas spécifié. Ainsi, cela peut être pensé comme une ressource pour aider l'enseignant à régler les situations dans sa classe, mais également comme un moyen de déléguer la situation. La troisième réponse est plus complexe. Il y est également fait mention d'un souhait d'avoir plus de personnel, mais au sein de la classe cette fois-ci. De plus elle exprime un souhait de voir des enseignants qui reçoivent une formation en adéquation avec les besoins de gestion de classe sur le terrain et qui pourraient donc gérer plus sereinement les situations problématiques variées qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, et c'est un des deux éléments pour lesquels cette réponse ne me paraît que partiellement systémique, les directeurs ont également une certaine marge d'action pour motiver le corps enseignant à continuer de se former, pour proposer des formations dans le cadre d'un établissement ou encore pour instaurer des analyses des pratiques entre enseignants ou avec un intervenant externe, leur permettant ainsi de se créer des outils face à des situations nouvelles. Il me semble qu'un directeur, comme un enseignant, peut trouver des pistes de résolutions à l'interne également. Finalement, il y est fait mention d'une augmentation des places dans les écoles spécialisées. Encore une fois, il ne s'agit pas là

d'un jugement de valeur quant à ce qui est fait dans les écoles spécialisées. C'est un indicateur, pour moi, que dans les solutions les plus souhaitées, le fait de pouvoir sortir un enfant du cursus ordinaire soit mentionné.

« Aucune, il s'agit surtout de ne pas multiplier les prises en charge ou suivis pour les élèves et leurs parents, mais bien de cibler celle qui est pertinente » (Dir-07, Q12)

« Pour moi, il n'y a pas besoin de mettre en place d'autres mesures. Il s'agit cependant de réagir rapidement et d'intervenir dans la classe en privilégiant la prévention au détriment de la remédiation. Par exemple, les animations "Communic'action" pour les 7e et les 8e de l'EOCF contribuent notamment à prévenir certaines situations nécessitant l'intervention de la direction ou de certaines structures » (Dir-14, Q12).

« Donner la possibilité à chaque enseignant de disposer d'une régulière supervision individuelle. Continuer de proposer différents cours afin d'augmenter la culture commune, par exemple: des élèves véritablement acteurs, gestion de ses émotions, gestion des élèves difficile, poser et restaurer une saine autorité, ... » (Dir-17, Q12).

Les trois dernières réponses ci-dessus font partie de celles que j'ai comptabilisées comme systémiques. La première fait part de l'importance de ne pas multiplier les mesures d'aides, ce qui pourrait facilement conduire au fait que l'on offre toujours plus de la même chose à l'élève, entraînant l'effet inverse de celui souhaité. Elle mentionne aussi le fait qu'une aide supplémentaire ne serait pas nécessaire, créditant ainsi l'école telle qu'elle est de la compétence de trouver des solutions. Dans la deuxième il s'agit de mettre en place de nouveaux moyens de prévention, dans la classe, permettant justement à l'école de ne plus avoir à déléguer des situations qui seraient devenues problématiques car les interactions seraient mieux gérées par chacun. La dernière réponse propose de donner aux enseignants des outils communs pour mieux gérer les interactions avec les élèves par eux-mêmes. Elle parle aussi de donner la possibilité aux enseignants de débriefer les situations vécues en classe lors d'une supervision, leur permettant ainsi de prendre du recul sur les situations et de réfléchir à une façon d'agir différemment.

Grâce aux questions 4, 11 et 12, j'ai pu établir un tableau permettant de visualiser la tendance plus ou moins systémique des réponses données par chaque directeur.

Tableau 1 : valeur systémique de réponses des directeurs et légendes

Systémique	Connue	Utilisée	Souhaitée	Valeurs systémiques des réponses
	Questions			
Identifiant	4	11	12	
Dir-01	1	1	2	4
Dir-02	2	2	2	6
Dir-03	2	2	1	5
Dir-04	1	2	1	4
Dir-05	2	2	2	6
Dir-06	3	3	3	9
Dir-07	3	3	3	9
Dir-08	1	2	2	5
Dir-09	3	1	2	6
Dir-10	1	2	2	5
Dir-11	1	2	3	6
Dir-12	1	2	1	4
Dir-13	1	1	1	3
Dir-14	1	2	3	6
Dir-15	1	1	1	3
Dir-16	1	2	2	5
Dir-17	3	3	3	9
Dir-18	3	3	2	8

Légende	
Non systémique	
Proche de la systémique	
Systémique	

Il apparaît que, sur les 18 directeurs interrogés, probablement 4 d'entre eux fonctionnent de manière systémique et entrevoient les situations problématiques de façon systémique. 9 directeurs ne semblent pas la connaître ni l'utiliser. Finalement, ils sont 5 à manifester soit une connaissance partielle de la systémique, soit un fonctionnement intuitif proche de la systémique.

Les questions 5, 6 et 7 permettent de voir s'il était possible de faire un lien entre le type de conception des situations problématiques et le types de demandes les plus fréquentes des enseignants, les types de problématiques rencontrées et les réponses le plus fréquemment apportées. Or en lisant les réponses, j'ai constaté que la plupart des enseignants avaient cochés les trois quarts des propositions de réponse, comme il est possible de la constater dans l'annexe 2. Pour la plupart des directeurs donc, je n'ai pas pu faire réellement de lien. Il y a plusieurs possibilités qui auraient pu mener à ces réponses. Tout d'abord, les directeurs ne tiennent simplement pas de statistiques et ne peuvent pas vraiment dire quelles sont les situations les plus signalées et les réponses le plus souvent apportées. Il se peut également que la notion de « plus fréquent » ait été involontairement éludée et qu'il s'agisse donc de toutes les situations rencontrées, sans gradation quantitative. Finalement, c'est aussi peut-être réellement le cas. Dans tous les cas, il m'est difficile d'obtenir une donnée généralisable avec les réponses 5 à 7. Il est cependant intéressant de voir que la palette des réponses utilisées en cas de situations problématiques est vaste et permet ainsi de s'adapter aux différentes situations et de prendre tous les éléments en compte. Finalement, certaines réponses m'ont tout de même servi de confirmation par rapport à quelques directeurs lorsqu'elles se démarquaient passablement des autres en raison d'ajouts individuels aux solutions à cocher. Je pensais d'ailleurs que plus de directeurs choisiraient l'option de préciser leur réponse car les possibilités étaient volontairement vagues, encore une fois dans le but de ne pas influencer les réponses. Voici les directeurs pour lesquels la tendance définie a pu être confirmée par les réponses 5 à 6.

Dir-01

Q5 : « [...] Attitude inadaptée en classe : se lève sans autorisation, parle sans y avoir été invité ».

Q6 : « [...] Sanction imposée par le maître ».

Les réponses du Directeur 1 tendent à confirmer la tendance définie avec les questions 4, 11 et 12. En effet, ces affirmations sont le signe d'une analyse de la situation selon une logique linéaire : le problème c'est l'élève, la solution c'est la sanction du maître.

Dir-06

Q5: « [...] Problème de comportement autres et difficultés d'apprentissage telles que le fonctionnement ordinaire de la classe doit être revu ».

Q6: « [...] Demande de conseil et d'aide ».

Q7: « [...] Diverses formes d'interventions auprès des titulaires ».

Les réponses du directeur 06 quant à elles confirment la tendance à une pensée de type systémique. En effet, cette personne, loin de se laisser distraire par les possibilités de réponses proposées, a continué de parler de fonctionnement général dans la classe, sans pointer du doigt les comportements d'un élève. Elle a aussi ajouté aux mesures demandées par les enseignants et proposées par la direction, les demandes d'aide et de conseil des enseignant ainsi que la réponse complémentaire auprès des titulaires qui signalent le problème.

Dir-13

Q5: « [...] Les dysfonctionnements signalés sont plutôt de l'ordre des apprentissages ».

Q6: « Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève ».

Q7: « Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève ».

Les réponses du directeur vont également dans les sens du résultat obtenu pour les questions 4, 11 et 12. En effet, elles sont le signe d'une vision individualisante de la problématique menant à un suivi individuel de l'enfant en-dehors de la classe. Le directeur 14 a par ailleurs donné uniquement cette solution-là comme réponse.

Dir-14

Q5: « [...] Élève perturbateur (bavardage, remarques déplacées, attitude provocatrice) ».

Q6: « [...] Convocation à la direction pour avertissement ».

Q7: « [...] Convocation à la direction pour avertissement ».

Les réponses du directeur 14 me permettent de définir plus précisément une tendance que je n'arrivais pas à déduire avec les réponses 4,11 et 12. En effet, une des réponses est non

systemique, une réponse l'est partiellement et une dernière est systemique. De ce fait, les réponses des questions 5 à 7 me permettent d'éclairer un peu la situation. Les propositions ajoutées par ce directeur montrent une compréhension individualisante des situations problématiques et une solution dont l'enseignant ne fait pas partie. Ainsi, je peux en déduire que, de manière générale, ses réponses sont plutôt le signe d'une conception non systemique.

La question 8 m'a permis de voir que le nombre de situations problématiques signalées n'était pas un frein à la mise en place d'un fonctionnement de type systemique pour les résoudre. Il n'y a en effet pas de lien entre le pourcentage obtenu et les actions mises en place (voir annexe 2, questions 7 à 10). La question 9 m'informe qu'un service socio-éducatif existe dans toutes les écoles dont les directeurs m'ont répondu. Ainsi, une collaboration avec le SSE permettant aux enseignants de prendre du recul par rapport aux situations difficiles et de réfléchir de manière systemique aux problématiques rencontrées serait envisageable. Finalement, la question 10 permet de constater que la structure la plus souvent mentionnée parmi toutes celles qui sont ressenties comme capables d'offrir un soutien lors d'une situation problématique, est le CAPPEP. 14 des 18 directeurs l'ont mentionné. Le CAPPEP offrant une intervention sur le terrain et un soutien aux professionnels de l'enseignement pour trouver eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées, cela peut laisser penser qu'il y a là une porte d'entrée pour la systemique dans le monde de l'école (les autres structures mentionnées figurent dans l'annexe 3).

Il était très intéressant pour moi de me mettre à la place des directeurs pour mieux comprendre leurs réponses. Je devais penser l'école à un autre niveau, me rappeler que le directeur doit également adopter une fonction encadrante auprès de chaque sous-système classe.

4.2 Le questionnaire aux enseignants du canton de Neuchâtel

Parmi les directeurs qui ont accepté de répondre au questionnaire qui leur était destiné, 7 ont été d'accord de transmettre au corps enseignant dont ils ont la charge le message contenant le lien pour le questionnaire destiné aux enseignants. Ce sont donc, au vu des chiffres annoncés par les directeurs, au moins 350 enseignants qui ont été contactés. J'ai obtenu 34 réponses. Ayant déjà, dans l'analyse des réponses des directeurs, donné de nombreux exemples des types de réponses reçues et des critères qui m'ont permis de classer les réponses, je restreindrai le nombre d'exemples dans la partie concernant les enseignants pour ne pas alourdir le texte. Les réponses se trouvent sous forme de tableau dans l'annexe 5. Voici donc les réponses reçues et l'analyse que j'en ai faite pour déterminer si les enseignants du canton de Neuchâtel utilisaient la systémique et si elle était pour eux un outil efficace.

Les questions 1 à 5, servant d'introduction, ont mis en évidence une majorité de réponses de la part de femmes (7 hommes, 27 femmes). Cependant, la profession enseignante, particulièrement au cycle 1, est majoritairement représentée par des femmes. Il n'est donc pas réellement possible d'établir un lien avec un intérêt pour la systémique, les réponses aux questions suivantes le confirmant. Les réponses sont passablement réparties entre les enseignants du cycle 1 (14), du cycle 2 (15) et du cycle 3 (11). Finalement, 14 enseignants travaillent seuls et 20 en duo ou en co-enseignement, ce qui est à mon avis dû à la facilité d'accès à un poste à temps partiel. Je n'ai pu établir un lien entre un intérêt pour la systémique et le cycle d'enseignement ou le fait de travailler seul ou en duo, ce qui me paraît plutôt positif et me laisse penser que la systémique peut s'appliquer à tous les cycles et à des enseignants travaillant seuls ou non.

Selon la méthode décrite dans la méthodologie, j'ai analysé et comparé les questions 6, 8, 13, 14 et 15. Voici les résultats obtenus. Tout d'abord, j'ai comparé les questions 6, 13 et 15 pour obtenir une certaine tendance des réponses pour les différents enseignants que j'ai appelée valeur systémique des réponses. Les résultats ainsi quantifiés ont été plus facilement comparables. Suivant toujours les mêmes critères pour définir si une réponse était non-systémique, partiellement systémique ou systémique, j'ai ainsi pu classer les réponses des questions 6, 13 et 15, en voici quelques exemples.

La question 6 demandait aux enseignants de donner leur définition d'une situation problématique dans le cadre de l'enseignement. Aucune des réponses ne donnait une définition qui pouvait clairement être prise comme le signe d'une conception systémique. Les réponses étaient généralement très centrées sur les élèves et leurs manques ou leurs troubles et peu sur les interactions. Je le montrerai plus loin, cela ne signifie pas que la systémique n'est pas connue, mais plutôt qu'entre le fait d'avoir reçu une information sur la systémique et le fait de pouvoir concevoir les situations de manière systémique, il y a probablement toute une expérience à acquérir, par l'entraînement probablement. Voici, pour la question 6, un exemple de réponse classé comme non systémique (en vert dans le tableau) et un exemple classé comme partiellement systémique (en bleu dans le tableau).

« Un élève qui n'entre d'aucune manière dans les apprentissages et dont la situation familiale est complexe. Un élève qui n'arrive pas à entrer en relation avec l'autre qu'en utilisant la force ou le chantage » (Enseignant 34, Question 6)

« Une situation dont l'élève souffre, et où il nous manque des outils pour la résoudre sans aide extérieure » (E-19, Q6)

Dans le premier type de question, la compréhension est très centrée sur l'enfant et ses troubles. Dans la deuxième, les difficultés de l'enfant sont également pointées, mais en balance avec les outils pour les résoudre qui sont dans les mains de l'enseignant ou qui lui manquent justement. Il est fait mention d'une aide extérieure, mais il n'est pas possible de définir si c'est dans une optique de collaboration pour trouver une solution originale et de travail dans la classe ou d'exportation du problème hors de la classe. Voilà pourquoi la question n'est pas classée comme clairement systémique.

La question 13 demandait aux enseignants de décrire une situation problématique et la manière dont elle a été gérée et la question 15 demandait de définir ce qui avait, à leur avis, dans cette situation, permis de mener à une résolution (ou non). Voici trois exemples de réponses aux questions 13 et 15 qui montrent une similitude entre une conception plus ou moins systémique de la situation et de sa résolution pour trois enseignants. Le premier montre des réponses non systémiques, le deuxième des réponses partiellement systémiques et le troisième des réponses systémiques.

« Un élève parlait pendant un TE. Je l'ai averti plusieurs fois, mais sans succès. La 3ème fois, je l'ai mis à la porte. Il a lancé sa table (!) par terre. Je l'ai fait sortir. Il a fini par obtempérer » (E-32, Q13).

« La direction de mon école est venue après coup, et a décidé que la sanction que je lui avais mise (à savoir la note après avoir été mis à la porte) n'était pas adaptée et j'ai dû lui refaire faire son TE » (E-32, Q15).

« Discussion avec l'élève, prise de conscience de son attitude, excuses. Rapport à la Direction pour sanction (heures d'arrêt) » (E-33, Q13).

« Le fait d'accorder de l'attention à l'élève » (E-33, Q15).

« Je n'ai jamais vécu quelque chose de grave ni d'ingérable. Mais nous sommes un duo, nous parlons beaucoup, nous tournons beaucoup les choses avec humour et trouvons des solutions et du soutien comme ça. Nous réfléchissons ensemble, nous recherchons des informations en en parlant autour de nous, sur internet, nous faisons appel au directeur, à nos collègues, au Cappel si besoin, à tout ce que nous pouvons pour avoir des conseils et ensuite nous trions et essayons d'agir au mieux pour faire avancer la situation » (E-07, Q13).

« A chaque fois que nous avons des cas de violence par exemple, quelle qu'elle soit, c'est en général dû au fait qu'ils sont frustrés ou qu'ils ont peur. Ils utilisent la rage qu'ils renferment pour nous dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas » (E-07, Q15)

Pour le premier enseignant, je peux constater que les événements sont analysés de manière linéaire, notamment en observant sa façon de décrire les comportements de son élève et ses propres réactions. Cet enseignant, à la question 14, dit ne pas être satisfait de la manière dont la situation s'est résolue, mais il est difficile de définir ce qui fait réellement problème en lisant la réponse à la question 15. Si c'est le fait que l'élève parle pendant l'évaluation qui pose problème, le fait qu'il doive la repasser entièrement (et visiblement sans parler la deuxième fois), ne résout-il pas le problème ? Le problème se situe-t'il alors pour l'enseignant entre lui et la direction ? L'élève continue-t'il de parler pendant les évaluations ? Plusieurs problèmes semblent s'entrecroiser et la vision linéaire de l'enseignant ne lui permet pas de les distinguer, de les remettre dans leurs contextes respectifs, en fonction des systèmes et sous-systèmes.

Le deuxième enseignant quant à lui semble avoir réglé la situation directement avec l'élève, dans un moment de calme probablement, en prenant le temps de revenir sur la situation, de reposer le cadre. Cependant, une partie de la sanction a été confiée à la direction. Il manque des éléments sur la situation qui a posé problème et demandé des excuses venant de l'élève

pour comprendre pourquoi il était nécessaire que ce soit la direction qui prenne en charge la sanction.

Le troisième enseignant ne décrit pas de situation problématique, notamment parce qu'il dit ne rien avoir vécu de grave. Il est impossible de savoir si c'est réellement le cas ou non, mais c'est en tout cas son sentiment. Ce qui me fait penser que la construction de la réalité de chaque enseignant rendra la situation plus ou moins grave à ses yeux, entraînant donc des réponses très différentes. Peut-être que de ne pas penser une situation problématique comme grave, mais « juste » comme problématique, est un élément qui favorise des réactions efficaces ? Cette réponse me semble systémique en raison de ce qu'elle présente le problème par sa solution, solution passant par une collaboration et une intervention de l'enseignant avant tout. Le fait également que l'humour soit mentionné est intéressant. Cela fait écho à l'idée d'utiliser la métaphore, le calembour, pour se faire une autre image de la situation, construire une nouvelle réalité.

Après avoir analysé ainsi toutes les réponses, j'ai donc attribué des valeurs aux couleurs orange, bleu, vert et le total m'a permis de définir la tendance des réponses de chaque enseignant (valeur systémique des réponses). En effet, les réponses n'étaient pas forcément d'un seul type pour un même enseignant et ce tableau, figurant à la page suivante, donne une meilleure vue d'ensemble.

Tableau 2 : comparaison des réponses des enseignants (Q6-8-13-14-15) et légendes

Identifiant	Q6	Q8	Q13	Q14 =Efficacité	Q15	Valeurs systémiques des réponses (Q6-Q13-Q15)
E-01	1	3	1	6	1	3
E-02	2	9	1	6	1	4
E-03	1	1	3	9	2	6
E-04	1	6	1	6	1	3
E-05	1	6	1	1	1	3
E-06	2	1	1	1	1	4
E-07	2	6	3	9	3	8
E-08	2	3	2	6	1	5
E-09	2	1	2	1	1	5
E-10	1	1	2	6	2	5
E-11	1	9	3	6	2	6
E-12	1	0	2	0	1	0
E-13	2	6	2	9	2	6
E-14	2	6	1	1	1	4
E-15	1	6	2	9	3	6
E-16	2	6	2	6	1	5
E-17	2	1	2	6	1	5
E-18	2	9	3	9	2	7
E-19	2	3	1	6	1	4
E-20	1	3	3	9	2	6
E-21	1	1	1	1	1	3
E-22	1	0	2	0	3	6
E-23	1	3	2	6	1	4
E-24	1	0	1	0	1	3
E-25	1	0	0	0	1	0
E-26	1	6	1	1	1	3
E-27	1	1	1	1	1	3
E-28	1	0	0	0	2	0
E-29	2	1	2	9	1	5
E-30	1	0	0	0	1	0
E-31	1	3	1	1	1	3
E-32	2	3	1	6	1	4
E-33	1	6	2	9	2	5
E-34	1	6	2	6	1	4

Valeurs systémiques des représentations et interventions						
3	4	5	6	7	8	9

Légende Q8	
Systémique	9
Proche de la systémique	6
Non systémique	3
Aucune formation	1
Hors contexte	0

Légende Q6-13-15	
Systémique	3
Proche de la systémique	2
Non systémique	1

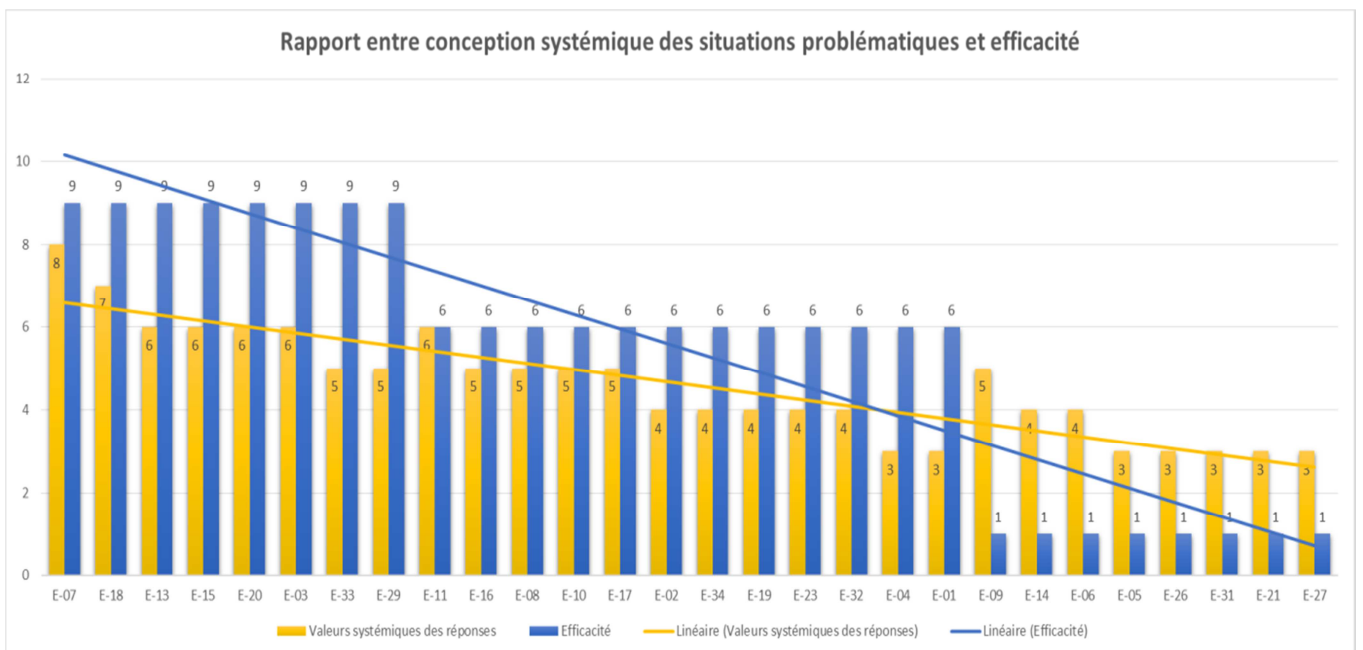
Légende Q14	
Situation résolue	9
Situation améliorée	6
Situation non-résolue	1
Hors contexte	0

Il en ressort que, sur les 34 enseignants qui ont répondu, 2 semblent répondre selon une conception systémique des situations problématiques, 6 selon une conception partiellement systémique et 22 selon une conception non systémique (colonne « valeurs systémiques des réponses Q6-Q13-Q15).

La valeur systémique ainsi obtenue, j'ai pu la mettre en rapport avec la formation des enseignants (question 8) et leur sentiment d'avoir résolu efficacement la situation problématique (question 14). Selon la démarche expliquée dans la méthodologie, j'ai donc attribué des valeurs aux questions 8 et 14. J'ai pu ainsi créer trois graphiques me permettant de comparer deux à deux la question 8, la question 14 et la valeur systémique des réponses de chaque enseignant.

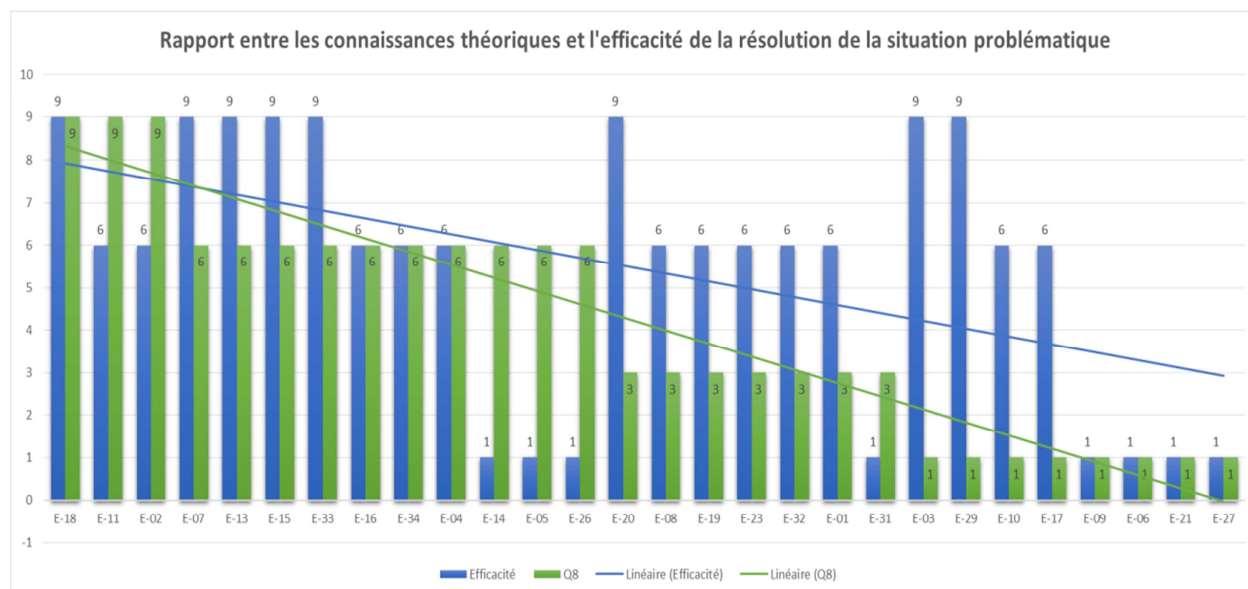
Le premier met en lien la conception systémique des situations problématiques et l'efficacité ressentie par les enseignants. Les lignes de tendance permettent de mettre en évidence que plus la manière de concevoir les situations problématiques est systémique, plus les enseignants ont mis en place une façon de la résoudre efficace pour eux.

Figure 4



Le second graphique compare les formations suivies par les enseignants et l'efficacité de leur action. Il met en évidence, grâce aux lignes de tendance, qu'il y a également un lien entre le type de formation suivies et l'efficacité des actions mises en œuvre par les enseignants. Plus les formations sont en lien avec la systémique, plus les réponses apportées sont efficaces. La ligne de tendance ne suit cependant pas la même pente que celle des formations suivies, l'efficacité étant probablement également liée à une certaine expérience notamment.

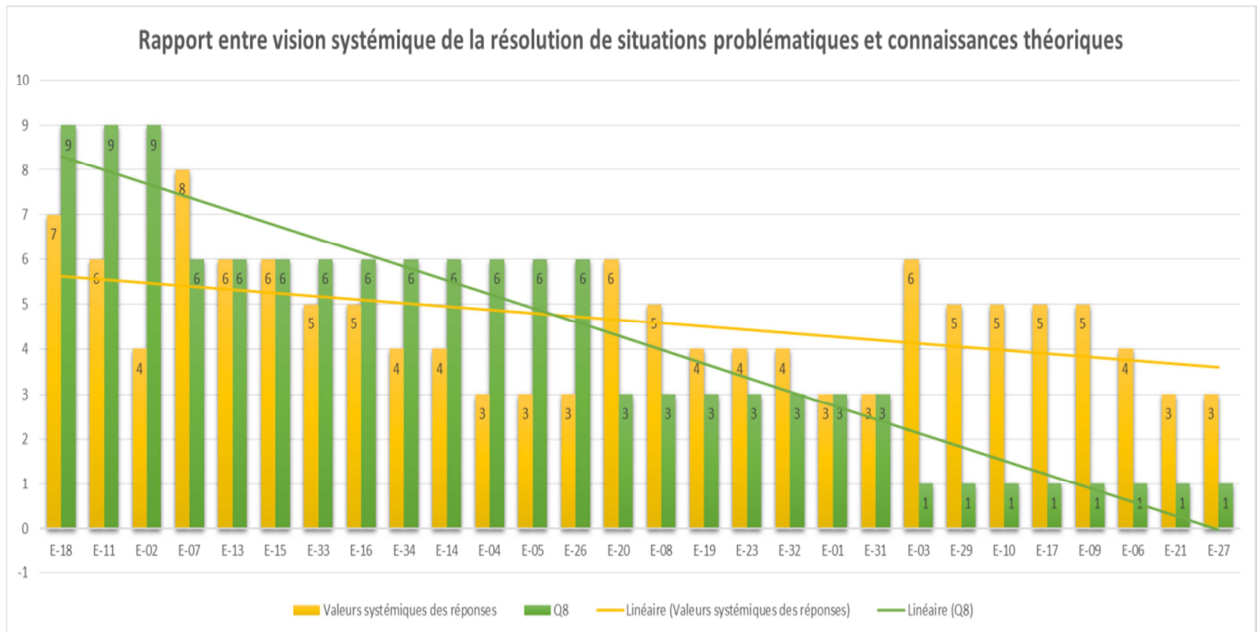
Figure 5



Le dernier graphique, au résultat surprenant, met en évidence le rapport entre la vision plus ou moins systémique des enseignants et leur formation à la systémique ou à des domaines touchant les interactions, la communication. Le lien semble vraiment faible. Les deux lignes de tendance ont une pente descendante, mais la comparaison s'arrête là. En effet, il semblerait que le fait d'avoir suivi une formation autour de la systémique ou des interactions ne suffit pas forcément pour modifier le point de vue que l'on peut se faire d'une situation, qu'il faut une certaine pratique. En effet, tous les enseignants ayant pu mentionner une approche à laquelle ils ont été formés disent avoir parfois recours à la théorie. Ce qui signifie également que certains enseignants, sans formation systémique, conçoivent cependant les problématiques selon une logique circulaire, en fonction des interactions. Au sujet de la formation, il est intéressant de voir qu'à la question 10, concernant les besoins ressentis par les enseignants pour mieux gérer les situations problématiques, 6 ont fait part d'un souhait de pouvoir participer à des analyses des pratiques professionnelles (réponses mises en

orange dans l'annexe 5, question 10). Cela montre qu'au-delà la de formation, une possibilité de partager autour des situations est nécessaire pour réellement pouvoir sortir d'une logique linéaire qui a longtemps prévalu.

Figure 6



La question 11 m'a permis, comme pour les directeurs, de déterminer que la structure principale apportant une aide en cas de situation problématique l'école est le CAPPE ; 22 enseignants en font mention (voir annexe 6). La question 12, encore une fois comme dans le questionnaire pour les directeurs, montre que les enseignants sont confrontés à des problématiques diverses et qu'il y a un besoin de solutions. Il semblerait également que les comportements ressentis comme problématiques soient plus généralement les comportements « bruyants », « visibles », que ceux qui sont « discrets » et mènent également à l'échec scolaire notamment. La question 16 ne permet pas de faire un lien entre les différentes personnes auxquelles l'enseignant a accès pour parler des situations, pour obtenir de l'aide, et l'efficacité ressentie. Il semblerait donc que ce qui mène à une certaine efficacité dépend plus de la qualité du dialogue que l'on peut avoir avec une personne ressource que de la quantité de collègues et de professionnels avec lesquels on peut s'entretenir autour d'une situation problématique.

Les questions 17 à 19 m'ont donc permis de voir quel type de collaboration était envisageable pour les enseignants avec le SSE. Serait-il envisageable que les enseignants

et les psychologues scolaires collaborent avec la systémique comme outil ? Sur les 34 enseignants qui ont répondu, 19 ont la possibilité de dialoguer avec le SSE pour imaginer une action à mettre en place en classe ou encore pour que le psychologue puisse venir faire des observations en classe qui serviraient ensuite de support à la discussion. Cela pourrait servir de porte d'entrée à la systémique dans les écoles. Il est intéressant de constater que 5 enseignants n'ont pas la possibilité de collaborer avec le SSE, structure cependant présente dans tous les cercles scolaires du canton, comme l'a confirmé le questionnaire aux directeurs. En effet, la collaboration avec le SSE se fait dans les écoles selon les consignes de la direction, selon sa conception du rôle que chacun a à jouer. A la question 18, je demandais plus précisément aux enseignants de spécifier s'ils avaient déjà collaboré avec le SSE de manière active, en cherchant des solutions qu'ils pourraient eux-mêmes mettre en place. Cette fois-ci, 13 personnes ont répondu de manière affirmative. A cette question, certains enseignants m'ont décrit une collaboration qui ne les a par contre pas enchantés. L'une en particulier m'a fait réfléchir, celle de l'enseignant 31 (je renvoie le lecteur aux annexes pour lire toute la réponse). Il y décrit une personne du SSE qui ne l'écoute pas, qui ne prend pas en compte ses demandes et surtout qui ne cherche des réponses que dans la classe au point de ne pas vouloir entendre les suspicions d'autisme émises par l'enseignant, suspicions qui seront tout de même confirmées par le diagnostic d'un syndrome d'Asperger. Cela me conforte dans l'idée qu'il est important de considérer la systémique comme un outil favorisant une intervention efficace et comme un outil seulement. Le but reste l'intervention efficace qui passe avant tout par une collaboration en de bons termes.

A la question 19 pour finir, seulement 4 enseignants ne souhaiteraient pas la venue en classe d'un intervenant externe qui effectuerait des observations. Il semblerait donc que les enseignants soient conscients qu'un regard autre que le leur peut amener un nouvel angle d'approche et générer des solutions nouvelles.

4.3 La mise en place d'une intervention systémique dans ma classe

J'ai donc tenté de m'approprier les étapes de réflexion de Curonici et McCulloch (2007, pp. 147 à 160) et de m'appuyer sur ces étapes pour guider mon action auprès de mes élèves. Avant de me lancer dans l'aventure, une pensée me revenait souvent : « Je ne suis pas le Dr House ». Ce médecin, personnage principal d'une série télévisée, certes acariâtre, a un

talent certain pour trouver la solution originale qui permet de soigner le patient, celle à laquelle personne n'aurait pu penser car il fallait pour cela envisager la situation sous un angle différent que celui suggéré par la logique ordinaire. Non, je ne suis pas le docteur House et je sais qu'il me faudra redoubler d'efforts pour ne pas retomber dans une logique linéaire et que cela ne sera peut-être pas suffisant. J'aurais aimé pouvoir, de manière à gagner un peu d'objectivité dans la subjectivité, faire cette démarche en collaboration avec la psychologue scolaire, mais je fais partie des enseignants pour lesquelles cette option n'est pas disponible. Voici la démarche que j'ai suivie avec ma classe, décrite dans la méthodologie, les réflexions auxquelles elle m'a menée et les décisions que j'ai prises.

1. Je prends le temps

Ce point-ci est probablement celui qui m'a posé le moins de difficultés. Intéressée par cette démarche, c'est volontiers et avec une certaine curiosité que j'ai pris le temps de réfléchir, de ne pas choisir la première solution qui me venait à l'esprit pour résoudre la situation, ce que j'avais cependant déjà fait auparavant, de manière assez fructueuse bien évidemment.

2. Je tente la position « méta »

Ce point-là m'a déjà posé plus de difficultés que le précédent. Je me rends compte à quel point je fais partie de la situation au même titre que tous les éléments de la classe, mais ne la vois que de mon point de vue, influencée, voire quelque peu enfermée, par tout ce que je pense être juste ou non. Même en prenant du recul, j'ai l'impression que, comme une caméra sur un rail, je peux m'éloigner et voir la situation en entier, mais toujours avec le même angle de vue. Il me faudrait pouvoir prendre du recul et tourner autour. Cela demande que je fasse des suppositions qui peuvent se révéler erronées ou trop empreintes de ma façon de penser habituelle.

Voici donc la situation problématique à laquelle j'étais confrontée. J'ai réalisé qu'il était difficile de s'en tenir à des faits observables et qu'une partie de ce que je voulais expliquer de la situation était plus de l'ordre du ressenti. Sans jeter tout cela d'un revers de main, j'ai voulu, avec des observations supplémentaires, comprendre ces ressentis. En effet, je trouvais initialement que l'atmosphère de classe n'était pas idéale, que les élèves semblaient tendus et que le climat entre eux ne leur permettait pas d'apprendre sereinement. Cette

description manque cruellement de faits. J'ai alors pris note d'éléments factuels qui pouvaient expliquer ce ressenti : dans les couloirs, j'observais de petites bagarres, principalement entre garçons, à presque tous les débuts et fins de pauses. Cela a diminué lorsque deux élèves ont quitté la classe au mois de novembre (un déménagement et un renvoi), mais restait quotidien. Ces violences prenaient la forme de croche-pattes, de petits coups dans les côtes, de camarades qui font semblant de donner des coups de pieds à un camarade au sol et de bien d'autres petits coups, mais jamais d'une violence extrême. Cela se passait également occasionnellement en classe, quand je ne les voyais pas et ne pouvais constater que la conséquence : un élève qui tombe, un autre qui sursaute ou qui pousse un petit cri. Certains des garçons disaient que c'était pour jouer et trouvaient que c'était amusant d'être l'auteur ou la cible de ces violences, d'autres non. Ces derniers ne se plaignaient pas, mais si je leur demandais leur opinion, ils m'expliquaient que cela ne leur plaisait pas. Je pouvais également observer un problème de violence verbale, encore une fois lors des pauses ou bien à des moments où je n'entendais pas. C'est lors des conseils de classes que certains élèves, cette fois-ci des filles comme des garçons, se plaignaient d'avoir été traités de sale arabe, de sale chinois, de sale musulman, de macaque, de moche, de nain... Ainsi, de manière générale, c'est avec une certaine violence qu'une partie des élèves communiquait, principalement lors des moments de transitions, en classe comme dans les couloirs. En classe, cela se ressentait lorsqu'il s'agissait de former des groupes de travail. Que les élèves forment les groupes eux-mêmes ou non, il y avait toujours au moins un élève insatisfait parce que l'un ou l'autre élève du même groupe l'avait auparavant insulté ou tapé. La collaboration entre eux n'était donc pas idéale et le but de l'exercice parfois occulté par cette mésentente. Bien évidemment, face à ces comportements, j'ai moi-même réagi (et parfois agi en ayant pris le temps de réfléchir), mais de manière assez peu efficace. Voici donc, au point suivant, la manière dont j'ai réagi et ce que cela a eu comme conséquences.

3. J'identifie les processus interactionnels redondants

Pour ce qui est des bagarres dans les couloirs que je surprénais, je mettais une annotation dans le carnet journalier. Après trois annotations de ce type, les élèves devaient réaliser une sanction dans laquelle ils expliquaient ce qui s'était passé et comment ils allaient faire pour que cela ne se produise plus. Ils expliquaient souvent que les autres avaient commencé et qu'ils avaient répondu, que la prochaine fois, ils passeraient leur chemin. Mais cela n'avait aucun effet : ils se bagarraient, j'inscrivais une annotation ou leur faisais réaliser une

sanction, puis ils se bagarraient, je leur mettais une annotation ou une sanction, puis ils se bagarraient...Je prenais aussi le temps de parler avec eux en-dehors de la classe après avoir mis les autres au travail. La discussion prenait souvent la même tournure : « C'est pas grave, c'est pour rigoler, c'est pour jouer, on s'met par terre ». Au début, j'essayais de leur faire comprendre que ce n'était pas si anodin que cela de ne pas respecter l'intégrité physique de l'autre, que cela pouvait déraper, que celui qui était la cible ne trouvait pas forcément cela drôle, mais j'obtenais cependant toujours cette réponse. Alors j'ai tenté de faire passer le message autrement : parfois je me suis « fâchée tout rouge », parfois j'ai essayé l'ironie : « Oui c'est vrai que c'est rigolo ! Moi tous les matins, j'arrive au travail et je mets un ou deux collègues par terre, on se marre comme des fous » ou alors « C'est vrai que c'est un jeu rigolo, qui veut jouer avec moi maintenant ? », mais tout cela n'a eu qu'un effet minime. Je prenais aussi le temps de parler de ces conflits avec toute la classe, en leur faisant comprendre que la violence n'était pas un jeu. Certains se sont plaints en conseil de classe que nous passions trop de temps à en parler, le plus souvent les principaux intéressés. Les bagarres ont un peu diminué, probablement parce que je leur avais permis de voir la notion de bagarre autrement. Pour ma part, je dois dire que je ne les avais pas plus écoutés qu'eux ne l'avaient fait. Pour eux, c'était réellement un jeu. Je pouvais répéter encore et encore que ce n'était pas drôle, que ce n'était pas un jeu, tant qu'ils le ressentaient ainsi, ils ne pouvaient pas m'entendre. J'aurais dû tenter de comprendre quel sens avait ce jeu pour eux, à quoi cela leur servait et comment faire pour que cela ne leur soit plus utile.

Quant aux insultes, c'est donc lors des conseils de classe que nous en discutons. Je lisais le billet de l'élève qui voulait régler la situation puis laissais la parole aux principaux intéressés. Les élèves entraient alors dans un dialogue de sourd : « C'est elle qui a commencé! », « Non c'est lui ! Je ne lui aurais pas dit sale... s'il ne m'avait pas dit sale... ! ». Je mettais fin à cela et demandais ensuite à tous les élèves d'essayer de trouver une solution. Je crois que je n'ai jamais trouvé de meilleur moyen d'obtenir un silence monastique dans la classe. C'est alors souvent moi qui lançais des idées et la situation finissait par être réglée en apparence. Mais au conseil de classe suivant, c'était reparti. Les élèves bloquaient sur le même genre de problèmes, mais ne semblaient pas pouvoir s'approprier ce qui avait été dit au conseil précédent. J'avais organisé un conseil de classe pour parler du racisme, mais cela n'a pas permis de diminué le nombre d'insultes à caractère raciste. Je pense que ces remarques ne sont pas le signe d'un quelconque racisme, mais le moyen qu'ils ont trouvé de blesser l'autre plus sûrement. J'ai réalisé que les élèves avaient probablement fini par compter sur moi pour

résoudre leurs problèmes et que c'est probablement le fonctionnement du conseil de classe qui entretenait la quantité de problèmes signalés. Plus ils réalisaient qu'ils n'avaient pas besoin de traiter leurs conflits entre eux, plus ils en signalaient. C'était à la fois plus facile et permettait d'avoir un moment une position au centre de l'attention. J'avais également changé les élèves de place en leur permettant d'être près des personnes de leur choix, mais cela n'a pas amélioré l'atmosphère de la classe, au contraire, cela a rigidifié encore leurs interactions.

4. J'organise ma pensée

La classe terminale est en fait composée de deux classes : ceux qui font leur première année en classe terminale sont en TE1, ceux qui font une deuxième année ou plus en TE2. Le but de ce regroupement est de nous permettre, à mon collègue et à moi, de travailler en co-enseignement dès que nous avons une classe et demie. Cela a de nombreux avantages, mais pour les élèves, cela signifie que le groupe classe est passablement mouvant. Ils sont parfois 16, parfois 8, parfois 4. Ils n'ont pas les mêmes horaires et pas exactement les mêmes matières. Lorsque j'enseigne dans la classe, ils sont parfois 8 et souvent 16, ainsi, j'oublie qu'ils ne vivent pas la même réalité et se ressentent plus comme étant en TE1 ou TE2 qu'en classe terminale. De plus, en raison des nombreuses absences, des stages professionnels, des séances d'orthophonie, des rendez-vous avec la psychologue, nous sommes rarement tous réunis. De plus, ce qui conduit les élèves en terminale est qu'ils cumulent deux redoublements ou qu'ils étaient en classe d'enseignement spécialisé au cycle 2. C'est assez difficile de trouver sa place dans une classe mouvante et peu valorisante je pense. De plus, si j'ai la maîtrise de classe des TE2, ce sont les TE1 que je vois le plus souvent et inversement pour mon collègue. Finalement, si les élèves sont dans la même classe, leurs âges et leurs compétences différentes font que l'enseignement que mon collègue et moi dispensons est très individualisé. Pour ma part, si les élèves étudient les mêmes thèmes de français afin de pouvoir évoluer en groupe, ils peuvent avoir des fiches de niveaux différents, ce qui rend encore plus difficile le sentiment d'appartenance à un groupe uni.

5. Je prête attention aux transitions

C'est souvent lors des pauses que les problèmes se présentaient. Cependant, je veille à bien marquer le début et la fin des demi-journées : nous nous serrons la main et nous saluons, les

chaises sont baissées ou levées, les carnets journaliers vérifiés et les devoirs ramassés dans le silence, puis le programme de la matinée ou de l'après-midi est expliqué. Avant chaque pause, les élèves rangent leurs affaires et au début de chaque leçon j'explique ce qui sera fait, que c'est une nouvelle leçon qui commence. Ainsi, je pense que c'est surtout lors des pauses que ces violences ont lieu car les élèves sont moins visibles. Le cadre de la classe permettant de se déplacer pour aller à l'ordinateur, à la bibliothèque, de discuter pour travailler, je ne pense pas que la pause soit une soupape durant laquelle les élèves peuvent compenser une position trop encadrante de ma part.

6. Je regarde l'organisation du système classe

Les élèves avaient du mal à résoudre des conflits entre eux, ils avaient du mal à s'écouter, en leçon. Ils avaient également du mal à s'écouter lorsqu'il s'agissait de régler les conflits avec eux. Ils n'écoutaient pas vraiment l'autre, ils disaient « oui mais ». Cependant, ils ont très souvent la possibilité de collaborer pour avancer dans leur travail. Ils travaillent à deux ou trois lorsqu'ils ont les mêmes exercices s'ils le souhaitent.

7. Qu'en est-il de l'aide ?

Pour cette situation, je repense au conseil de classe que je pensais être un outil efficace de résolution des conflits et qui s'est à mon avis transformé en catalyseur. Il sera important pour moi de changer le fonctionnement du conseil de classe, de laisser les élèves gérer leurs conflits de manière plus autonome et de réaliser qu'il y a un effort de réflexion à faire ainsi qu'un pas vers l'autre pour espérer trouver une solution qui parle à tous.

8. Je m'interroge sur les finalités

Il est probable que les finalités soient un point qui participe à une certaine confusion pour les élèves. En effet, comme je l'ai mentionné plus haut, en français notamment, s'ils étudient les mêmes thèmes en même temps, les niveaux de complexité des exercices à réaliser seront différents d'un élève à l'autre. Ainsi, ils travaillent souvent à deux ou à trois, mais les moments où nous travaillons tous ensemble sur un même exercice sont rares. Ainsi, malgré le fait que les activités soient centrées autour des apprentissages, il se peut qu'ils aient du

mal à réaliser qu'ils vont tous vers un même objectif. C'est peut-être un des éléments qui les poussent à chercher une certaine unité dans leurs interactions par cette violence.

9. J'ose le recadrage

Tout d'abord, un proverbe me vient à l'esprit quand je pense à cette situation : « Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson ». J'ai l'impression qu'en tentant toujours de régler les conflits entre mes élèves, je les ai réglés à leur place, mais qu'ils n'ont rien pu s'approprier quant à la façon d'entretenir des relations pacifiques avec leurs pairs. Je vais donc leur apporter une canne à pêche et leur montrer comment elle fonctionne.

Quant à définir la fonction du symptôme, j'ai réussi à entrevoir des pistes, mais pas une certitude. Cela peut être une façon pour eux de créer des interactions tout en cachant une éventuelle faiblesse ressentie face aux apprentissages. Cela peut faire sens en raison du fait que la composition de la classe varie d'une leçon à l'autre et que les élèves ont besoin de trouver leur place les uns par rapport aux autres. Cela peut aussi faire sens en pensant aux objectifs qui leur échappent peut-être en raison du travail très individualisé dans la classe. Finalement, cela peut faire sens si l'on repense au fait que ce qui conduit en classe terminale c'est avant tout l'échec scolaire et que ce n'est probablement pas ainsi qu'ils ont envie d'être perçus et font ce qu'ils peuvent pour le cacher.

10. Je définis le changement souhaité

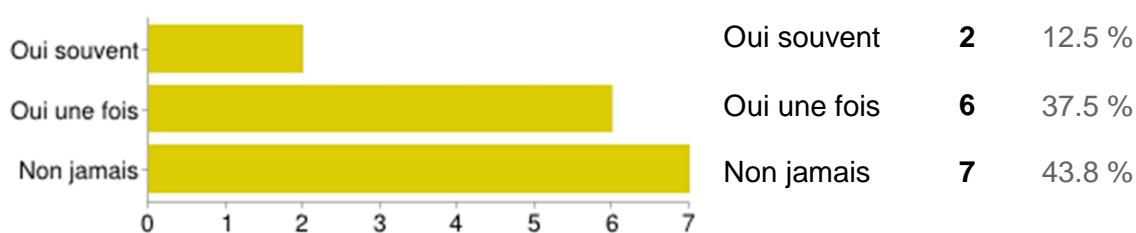
Un changement intéressant serait que je n'aie plus besoin d'intervenir aussi souvent dans les interactions des élèves pour régler des conflits qui ne me semblent pas graves car les élèves arrivent à les gérer seuls.

11. Je prévois les stratégies de changement

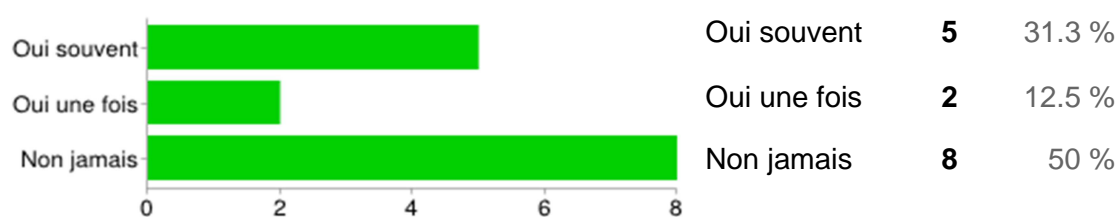
Voici les différents changements et activités mis en place pour donner aux élèves la responsabilité de gérer leurs interactions de manière plus autonome et pacifique.

J'ai tout d'abord, pour confirmer le chemin dans lequel je m'engageais et également pour rendre plus visible la situation aux élèves, fait passer un questionnaire à mes élèves pour évaluer le climat de la classe. Pour ce faire, je me suis inspirée du questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif (QES) un outil utilisé habituellement pour mesurer le climat au sein d'une école entière. Je n'ai pas eu accès au questionnaire en lui-même, mais à un article faisant mention des différents climats à évaluer pour obtenir un aperçu général du climat scolaire et expliquant leur signification : le climat d'appartenance, le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance (Janosz, Georges, Parent, 1998). Le questionnaire que j'ai créé grâce à ce document ainsi que les réponses des élèves se trouve dans l'annexe 7. Il m'a permis de mettre en évidence que les élèves ressentaient réellement une certaine violence verbale et physique dans la classe et m'a servi de base pour introduire la suite des activités. Les questions 5, 6 et 8 dans la partie sur le climat de sécurité sont éloquentes. La moitié des élèves a déjà été violentée par des camarades de classe et un tiers d'entre eux semble penser que le sentiment de sécurité est à la limite tolérable inférieure.

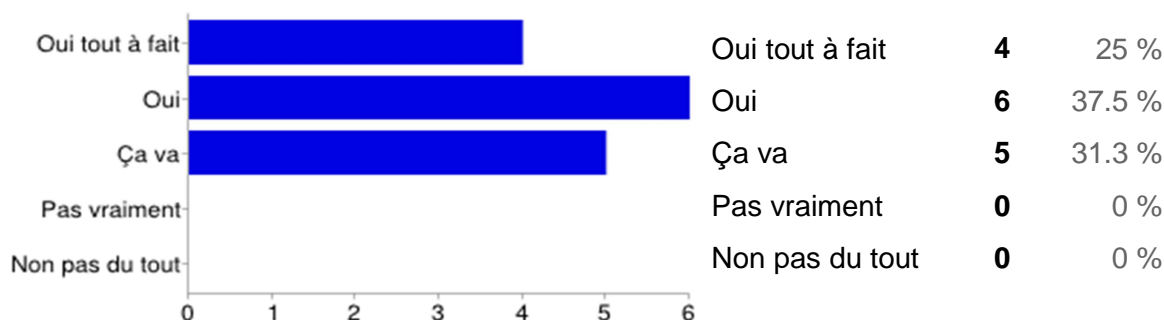
5) Des camarades de classe m'ont déjà menacé(e) verbalement.



6) Des élèves de la classes ont déjà été violent(e)s physiquement envers moi.



8) Globalement, je me sens en sécurité dans ma classe.



J'ai décidé de faire un travail, pendant deux semaines, sur la gestion des émotions afin de permettre aux élèves de devenir autonomes et responsables dans la manière qu'ils ont d'être avec les autres. En laissant passer encore une semaine après ces deux semaines, j'ai refait passer un questionnaire aux élèves, beaucoup plus court, pour voir s'ils ressentaient une amélioration ou non.

En introduisant les activités sur les émotions, j'ai donc expliqué aux élèves dans quel but je les faisais avec eux. Je leur ai rappelé qu'eux comme moi constatons une certaine violence contre laquelle ni eux ni moi n'arrivions à agir efficacement. Je leur ai aussi expliqué pourquoi, à mon avis, c'était une façon pour eux de cacher leur peur, de l'échec notamment, mais peut-être également de faire de l'ordre dans ce groupe-classe mouvant. Finalement, je leur ai expliqué que si cette violence était leur façon de gérer leurs émotions, nous allions découvrir de nouvelles façons de le faire pour mettre fin à cette violence. Pour les activités sur les émotions, je me suis notamment basée sur le livre « Gérer ses émotions : *des réactions indispensables* (Nunge & Mortera, 1998). Les activités se sont succédées et articulées autour de trois axes : se comprendre (que sont les émotions, à quoi servent-elles, comment est-ce que moi je les ressens), comprendre les autres (se mettre à la place de l'autre, déchiffrer les émotions) et développer des outils pour gérer ses émotions. J'ai créé un Powerpoint que je voulais interactif et permettant aux élèves d'agir : mimes, jeux de kim, jeux de rôles, témoignages, vidéos (annexe 9).

Le conseil de classe a parallèlement changé de forme. Le but premier du conseil de classe est maintenant de proposer des projets : nous avons parlé de la course d'école, de la cérémonie de fin d'année, de nouveaux canapés, de nouveaux jeux... Les élèves ont bien évidemment toujours le droit d'apporter des situations qui leur posent problème. Cependant, ils doivent d'abord avoir fait l'effort d'en parler soit au principal intéressé directement, soit à leurs amis pour les aider à trouver une solution. Ils sont également avertis que je ne trouverai plus les solutions à leur place et que je ne ferai que gérer les tours de paroles. En ayant ainsi changé ma conception d'un conseil de classe réussi, je pense leur avoir apporté un outil plus utile.

Il me semble pour ma part que l'activité sur les émotions et le fait de changer la forme du conseil de classe ont été efficaces. Les bagarres dans les couloirs ont énormément diminué, pas totalement, mais presque, ce qui rend le climat de classe nettement plus agréable. Nous ne perdons plus de temps à parler de conflits qui se répètent encore et encore, puisqu'ils ne se répètent plus. Cela change l'atmosphère de la leçon quand je ne dois pas prendre le temps de régler un conflit derrière la porte. Il me semble que les élèves sont plus joyeux, cela, je ne l'avais pas prévu.

Pour voir si les élèves ressentent également une amélioration, je leur ai donc fait passer un questionnaire (annexe 8). Je leur ai demandé ce qu'ils gardaient en mémoire des activités réalisées, ce qu'ils allaient utiliser pour gérer leurs émotions, s'ils avaient déjà pu mettre cela en pratique et surtout s'ils avaient l'impression que le climat de classe s'était amélioré. Sur les 13 élèves qui ont répondu (le nombre d'élèves a varié dans la classe entre le premier questionnaire et le dernier), 11 ont le sentiment que l'atmosphère s'est améliorée. Il reste donc encore deux élèves pour qui la démarche n'a pas été totalement efficace. De manière générale, l'expérience était concluante. Les résultats à ce questionnaire me donnent d'ailleurs une nouvelle compréhension de la situation par rapport à ces deux élèves qui ne semblent pas avoir bénéficié autant que les autres de l'activité.

5 Conclusion

5.1 Synthèse des résultats

Voilà tout d'abord les conclusions qu'il m'est possible de tirer quant à la connaissance et à l'utilisation de la systémique chez les directeurs et les enseignants du canton de Neuchâtel. Environ 20% des directeurs (4 pour 18) font clairement mention de la systémique ou d'un fonctionnement typique de la systémique. 27% (5 pour 18) semblent avoir un fonctionnement qualifiable d'approchant celui de la systémique (cf. tableau 1). Cela signifiant peut-être qu'ils ont quelques notions sur le sujet, mais qu'ils ont finalement peu eu l'occasion de les exercer ou alors qu'ils fonctionnent ainsi intuitivement, sans atteindre non plus un fonctionnement totalement systémique. Ainsi, une évolution vers ce type de démarche, souhaitable au vu des résultats mentionnés par les enseignants, nécessitera encore quelques années avant d'être visibles.

En ce qui concerne les enseignants, il ressort de cette recherche qu'ils connaissent assez peu la systémique. Un peu moins de 6% d'entre eux (2 pour 34) ont un fonctionnement de type systémique face aux situations problématiques qu'ils rencontrent. Un peu moins de 18% des enseignants ont un fonctionnement approchant de la systémique (6 pour 34) (cf. tableau 2). Le fait d'avoir suivi une formation à la systémique (ou concernant la gestion de la communication) ne semble pas toujours suffire pour passer à un mode de fonctionnement systémique ou approchant. Il est vrai que la systémique est faite de notions très complexes et que leur apprentissage nécessite probablement autant un angle d'approche théorique que pratique. Il me semble que cela nécessite un temps d'intégration et de l'entraînement. Les enseignants qui utilisent la systémique ou qui fonctionnent de manière approchante ont en moyenne des résultats plus probants en ce qui concerne la résolution de situations problématiques. Ainsi, la systémique, encore peu répandue, correspond cependant à un besoin des enseignants et répond efficacement aux difficultés éprouvées. J'ai pu constater combien certains se disaient dépassés par des situations qu'ils n'arrivaient plus à gérer et déçus de la manière dont elles étaient prises en charge, par eux ou par d'autres intervenants de l'école.

Dans la démarche mise en place dans ma classe, j'ai obtenu de bons résultats. En suivant la démarche proposée par Curonici et McCulloch (2007), le questionnement est facile à mettre

en place et l'activité que j'ai faite avec les élèves n'était pas contraignante. Cela a permis de faire nettement évoluer le climat dans la classe. Il est plus détendu, les élèves ne se bagarrent presque plus, les insultes sont très rares et les élèves arrivent à gérer cela entre eux. Cependant, je dois prendre en compte les longues heures passées à me renseigner sur la systémique, à analyser des réponses pour voir dans quelles mesures elles étaient systémiques ou non. Cela m'a permis de constituer un socle sur lequel ma réflexion s'est posée. La démarche n'a donc pas été particulièrement difficile à mettre en place, après que j'ai entraîné ma pensée à fonctionner autrement, à remettre en question mes conclusions pour voir si elles n'étaient pas le fruit d'une logique linéaire. Cependant, j'avais le souci, parfois, seule face à mes questionnements, de ne pas réaliser que je revenais à une logique linéaire.

5.2 Autoévaluation de la démarche et nouvelle piste

Découvrir la systémique m'a permis de mettre un sens différent aux situations que je vivais en classe et que je n'arrivais pas à faire évoluer d'une façon qui me semblait positive. Cela m'a permis de ne plus voir des élèves avec des troubles, des parents trop peu présents, mais de voir des comportements qui faisaient sens dans le contexte dans lequel ils s'inscrivaient et de voir toutes les ressources existantes dans ce même contexte. Il ne s'agit cependant pas à mes yeux d'une recette miracle, facile à appliquer, mais d'un long chemin d'évolution d'une façon de concevoir la réalité à une autre. Pour ma part, j'ai le sentiment d'avoir fait le premier pas d'un très long parcours. D'un point de vue professionnel, au niveau individuel, cette démarche était donc particulièrement enrichissante. J'ai constaté que c'est encore un long chemin qui s'ouvre devant moi.

S'il faut mentionner quelques limites de ma recherche, je parlerais tout d'abord de l'échantillonnage qui m'a permis de répondre à mes questions. A l'échelle cantonale, si la quantité de réponses venant des directeurs était satisfaisante, la quantité de réponses venant des enseignants donne à ma recherche un caractère plutôt indicatif. Elle permet tout de même de mettre en évidence que la systémique est peu connue parmi les 34 enseignants qui ont répondu. Aux personnes en charge de la formation des enseignants notamment, elle peut donner l'impulsion pour une recherche de plus grande ampleur visant à évaluer dans quelles mesures l'introduction de la systémique serait bénéfique en formation initiale. Je ne

peux que le souhaiter aux futurs enseignants qui y gagneraient en temps, en énergie et en confiance.

Au fil de cette recherche, j'ai pu constater à quel point il ne suffit pas d'avoir des connaissances théoriques pour se transformer en un « Docteur House de la systémique ». Il faut certes de l'entraînement, mais un élément auquel je vais maintenant m'atteler dans mon cadre professionnel pour améliorer encore ma démarche est celui des analyses des pratiques professionnelles en groupe. Elles me semblent permettre plus sûrement de prendre du recul et de pouvoir faire que l'étape du recadrage ait plus de chance d'aboutir à un réel changement d'optique. J'ai pu constater, dans les réponses des directeurs et des enseignants qu'elles étaient souvent mentionnées. Ma démarche étant maintenant terminée, je peux entrevoir les avantages qu'aurait eus cette pratique par rapport à mes multiples questionnements. Je pense donc que cela serait extrêmement bénéfique de mettre une telle structure en place. Les questions sur lesquelles se clôture donc ma recherche concernent la réalisation de ce projet. J'ai lu, dans les réponses de certains enseignants, qu'ils en bénéficieraient. Comment m'y prendre ? Qui contacter ? Comment y intéresser collègues et directeurs de mon école ? Y a-t-il une autre option si la première envisagée n'est pas réalisable ?

Références bibliographiques

Curonici C & McCulloch P. (2007). *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Curonici C., Joliat F., McCulloch P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologue et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Descartes R. (1963). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Garnier Frères.

Durand D. (2009). *La Systémique*. PUF : France.

Durrant M. (1997). *Stratégies pratiques en milieu scolaire : Solutions pour les psychologues et les enseignants*. Editions SATAS : Bruxelles.

Evéquois G. (1987). *Le contexte scolaire et ses otages : Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris : E S F.

Janosz M., Georges P., Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, volume 27, numéro 2, 285-306.

Marc E. & Picard D. (2004). *L'école de Palo Alto : Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz.

Nunge O. & Mortera S. (1998). *Gérer ses émotions : des réactions indispensables*. St-Julien-en-Genevois : Jouvence.

Le Petit Larousse Illustré. (2005). Larousse : Paris.

Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil : France.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire aux directeurs de cercles et cycles scolaire du canton de Neuchâtel

1) Avez-vous à votre charge un cycle, un cercle scolaire?

Plusieurs réponses possibles

Cycle 1

Cycle 2

Cycle 3

Cercle scolaire

Autre :

2) Combien d'élèves y a-t-il dans votre cycle / cercle scolaire?

3) Combien d'enseignants y a-t-il dans votre cycle / cercle scolaire?

4) Que signifie pour vous une "une situation problématique en classe"?

5) Quels sont les types de dysfonctionnements rencontrés en classe dont les enseignants ou les élèves vous font le plus souvent part?

Refus de travailler.

Opposition à l'autorité.

Violence verbale envers les camarades.

Violence physique envers les camarades.

Violence verbale envers les enseignants.

Violence physique envers les enseignants.

Autre :

6) Quelles sont les demandes les plus fréquentes faites à la direction de la part des enseignants qui rencontrent des situations problématiques?

Discussion avec les parents en présence de la direction.

Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève.

Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant.

Sanction imposée à l'élève par la direction.

Intervention d'une personne extérieure à l'école.

Autre :

7) Quelles sont les réponses le plus souvent apportées par la direction?

Discussion avec les parents en présence de la direction.

Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève.

Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant.

Sanction imposée à l'élève par la direction

Intervention d'une personne extérieure à l'école.

Autre :

8) Combien de demandes d'intervention pour des situations problématiques recevez-vous environ chaque année?

9) Y a-t-il un service socio-éducatif dans votre établissement?

Oui.

Non.

Autre :

10) Quelles sont les structures que vous connaissez qui proposent d'intervenir en cas de situations problématiques?

11) Selon vous, quelles sont les actions les plus efficaces qui permettent d'améliorer voire de faire disparaître les comportements qui posent problème?

12) En tant que directrice, directeur, directrice adjointe, directeur adjoint, de quoi auriez-vous besoin pour proposer aux enseignants des mesures encore plus efficaces?

Annexe 2 : réponses au questionnaire pour les directeurs

Les réponses sont ici sous leur forme originale, sans correction d'aucune.

ID	Horodateur	1) Avez-vous à votre charge un cycle, un cercle scolaire?	2) Combien d'élèves y a-t-il dans votre cycle / cercle scolaire?	3) Combien d'enseignants y a-t-il dans votre cycle / cercle scolaire?	4) Que signifie pour vous une "une situation problématique en classe"?
Dir-01	16.11.14	Cercle scolaire	1700	170	Lorsque la dynamique de classe est perturbée par des comportements inadéquats de un ou plusieurs élèves
Dir-02	17.11.14	Cycle 3	546	70	Toute situation qui empêche un ou des élèves de travailler dans des conditions "normales".
Dir-03	18.11.14	Cycle 2	environ 700	environ 60	Une situation qui sort de l'ordinaire et que l'enseignant-e n'arrive pas à gérer seul-e.
Dir-04	19.11.14	Cycle 1, Cycle 2, Cycle 3	281	35	Il s'agit d'une situation où l'élève (les élèves) ne permet(tent) plus à l'enseignant de conduire sa leçon sans devoir intervenir de façon répétée au niveau de comportement.
Dir-05	20.11.14	Cycle 1	511	47	Une situation qui empêche l'enseignante de dispenser ses leçons normalement.
Dir-06	21.11.14	Cycle 2, Cercle scolaire	1350 environ	144	Une situation ne permettant pas à l'élève d'apprendre dans des conditions correctes ni à l'enseignant de garantir à chacun des élèves du groupe un enseignement de qualité.
Dir-07	22.11.14	Cycle 2	500	60	Une situation qui nécessite une action particulière de la part de l'enseignant.
Dir-08	23.11.14	Cycle 2	570	45	Il s'agit d'une situation récurrente d'enfants qui ne comprennent pas le message transmis et pour lesquels des interventions répétées sont nécessaires.
Dir-09	24.11.14	Cycle 1	env. 600	env. 50 titulaires	Pour moi une situation devient problématique à partir du moment où elle est signalée comme telle par l'enseignant, même si mon appréciation peut être parfois différente. Il y a alors un problème, soit pour l'élève, soit pour l'enseignant.
Dir-10	25.11.14	Un centre dans un cercle	1600	180	Quand un-e enseignant-e doit arrêter d'enseigner pour s'occuper d'abord de résoudre un problème, quel qu'il soit.
Dir-11	26.11.14	Cycle 1, Cycle 2	722	54	Situations qui empêchent l'enseignant d'enseigner dans de bonnes conditions. Elève en difficultés pour qui il n'est pas possible de mobiliser les ressources nécessaires.
Dir-12	27.11.14	Cycle 1	750	62	élèves en difficulté de comportement ou scolaire, enseignants en difficultés face à un élève, groupe d'élèves, problème de gestion de classe

Dir-13	28.11.14	Cycle 2	environ 800	environ 60 titulaires + maître de branches d'éveil	C'est un terme trop générique recouvrant une large palette de difficultés (d'apprentissages, de comportement...) rencontrées en classe. En fonction de la problématique annoncée par l'enseignant, la direction mandate le service socio-éducatif.
Dir-14	29.11.14	Cycle 2	500	50	Discrimination. Violence. Elèves perturbateurs ou au contraire, passifs et dispersés
Dir-15	30.11.14	Cycle 3	533 (9-11) ou 677 (8-11)	80	D'ordre comportemental : un ou quelques élèves génèrent un climat de non-respect qui ne permet plus de travailler correctement. D'ordre pédagogique : un élève a des besoins éducatifs spécifiques liés à un handicap tels que trop d'énergie et de temps doivent y être consacrés, au détriment des autres.
Dir-16	01.12.14	Cycle 2, Cycle 3	538	65	Un élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage, ayant un comportement perturbateur pour lui et les autres.
Dir-17	02.12.14	Cercle scolaire	1594	169	La raison d'une situation problématique en classe peut évidemment se situer à différents niveaux mais je la résumerai principalement par ces quelques énoncés : Un décalage entre la pédagogie de l'enseignant et ses élèves. La relation pédagogique entre l'enseignant et un ou des élèves ne permet pas d'établir le climat de confiance permettant de progresser convenablement. Des tensions entre les élèves existent et ils n'est ainsi pas possible de coopération. Le regard des pairs pèse trop lourd pour que les élèves puissent s'exprimer librement sans critique négative.
Dir-18	03.12.14	Cycle 1	890	environ 50	Elle est liée à la personne qui signale le problème : si l'enseignant dit avoir un problème, il y a un problème. Il peut venir décrire une situation concernant des parents, des élèves ou des collègues dans l'attente de différentes réponses : soit simplement avec le besoin d'en parler, cela peut suffire, soit pour demander une intervention médiante, soit pour demander de l'aide pour l'élève (réseau). Le grand problème plutôt le comportement qui dérange. En ce qui concerne l'adaptation pour les élèves qui ont des difficultés scolaires, les enseignants sont capables et les mesures supplémentaires sont nombreuses.

Légende	
Non systémique	
Proche de la systémique	
Systemique	

Identifiant	5) Quels sont les types de dysfonctionnements rencontrés en classe dont les enseignants ou les élèves vous font le plus souvent part?	6) Quelles sont les demandes les plus fréquentes faites à la direction de la part des enseignants qui rencontrent des situations problématiques?
Dir-01	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., Violence verbale envers les enseignants., attitude inadaptée en classe: se lève sans autorisation, parle sans y avoir été invité	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée à l'élève par la direction., sanction imposée par le maître
Dir-02	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée à l'élève par la direction.
Dir-03	Refus de travailler. Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée à l'élève par la direction., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-04	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., Violence verbale envers les enseignants.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée à l'élève par la direction., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-05	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée à l'élève par la direction.
Dir-06	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., problèmes de comportement autres et difficultés d'apprentissages telles que le fonctionnement ordinaire de la classe doit être revu	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée à l'élève par la direction., demande de conseils et d'aide
Dir-07	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence physique envers les camarades.	Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève. Sanction imposée par la direction à l'élève .
Dir-08	Refus de travailler. Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., Irrespect	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève .
Dir-09	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence physique envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-10	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., Violence verbale envers les enseignants.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève ., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-11	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-12	Opposition à l'autorité. Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Intervention d'une personne extérieure à l'école., appui à l'enseignant
Dir-13	Violence verbale envers les camarades. Les dysfonctionnements signalés sont plutôt de l'ordre des apprentissages.	Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève.

Dir-14	Opposition à l'autorité. Violence physique envers les camarades., Elève perturbateur (bavardage, remarques déplacées, attitude provocatrice,...)	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève ., Convocation à la direction pour avertissement
Dir-15	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., Violence verbale envers les enseignants.	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève .
Dir-16	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence physique envers les camarades., trouble du comportement	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève ., Intervention d'une personne extérieure à l'école.
Dir-17	Refus de travailler. Opposition à l'autorité., Violence verbale envers les camarades., Violence verbale envers les enseignants.	Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève. Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève .
Dir-18	refus de travailler, opposition à l'autorité, violence verbale envers les enseignants, violence verbale envers les élèves, violence physique envers les enseignants, violence physique envers les élèves	<p>S'il y a un problème de comportement: Situation intense : violence, enfant roi, leader négatif = troubles du comportement (pas passifs) Enseignants : remplissent un Google drive : situation urgente, non urgente, mais à risque... Désignée par l'enseignant et discutée avec lui : solutions proposées (pas des conseils, mais des solutions négociées avec les enseignants, vérifiées un mois plus tard)</p> <p>S'il y a un problème d'apprentissage: le SSE va en classe et se charge de mettre en place les réseaux et de contacter toutes les personnes en lien avec l'enfant et ses apprentissages et de communiquer avec la direction. Il y a d'abord une observation du contexte, on réexplique les règles, on personnalise. Si c'est insuffisant, on fait un réseau. Tout d'abord simplement les enseignants voient les parents, puis le SSE contacte les spécialistes, mais en essayant de ne pas faire venir trop de monde, sinon chacun tente de tirer la couverture à soi. On mettra ensuite en place les mesures nécessaires (soutien, CERAS...)</p>

ID	7) Quelles sont les réponses le plus souvent apportées par la direction?	8) Combien de demandes d'intervention pour des situations problématiques recevez-vous environ chaque année?	% de cas signalés par rapport au nombre total d'élèves	9) Y a-t-il un service socio-éducatif dans votre établissement?	10) Quelles sont les structures que vous connaissez qui proposent d'intervenir en cas de situations problématiques?
Dir-01	Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève. Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève.	50 à 60	3.50%	Oui.	CAPPES, OPEN, AEMO, ANEPEA
Dir-02	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant.	40	7.30%	Oui.	capes
Dir-03	Discussion avec les parents en présence de la direction. Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève.	environ 40	5.70%	Oui.	cappes/police/AEMO/OPEN
Dir-04	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	6	2.10%	Oui.	CAPPES / UPE / AEMO
Dir-05	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève.	une dizaine	2.00%	Oui.	SSE/CAPPES
Dir-06	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., diverses formes d'interventions auprès des titulaires	Donnée non comptabilisée		Oui.	Les structures institutionnelles, les réseaux de formateurs spécifiques, les réseaux internes
Dir-07	Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève.	50	10.00%	Oui.	UPE, SSE, AEMO, Croix-Rouge, CNPEA, OPE, SPI, CRIC, OASIS.
Dir-08	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève.	entre 20 et 30	5.30%	Oui.	CAPPES
Dir-09	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	plusieurs dizaines		Oui.	Le CAPPES, le CNPea, l'APE, le SSE, l'AEMO, le SEI.....l'OES....

Dir-10	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	Entre 20 et 40	2.50%	Oui.	SSE, AEMO, CNPea Police de proximité DROP In, SME
Dir-11	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	100	13.90%	Oui.	CAPPES, AEMO, OPEN, OCOSP
Dir-12	Discussion avec les parents en présence de la direction., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	100	13.30%	Oui.	SSE, CAPPES, AEMO, CNPEA OPEA, OES, SPS
Dir-13	Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève.	confidentiel		Oui.	Service socio-éducatif, médico-éducatif, médiation, soutien spécialisé, CAPPES, AEMO, Autorité de protection de l'enfant (en fonction des situations)...
Dir-14	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève., Convocation à la direction pour avertissement	Entre 15 et 20	4.00%	Oui.	SIP (Soutien intégratif ponctuel) UPE (Unité de promotion éducative) CAPPES
Dir-15	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève.	Plusieurs par semaine!		Oui.	AEMO OPEN (Office de protection de l'enfance, Neuchâtel) Nouveau : Croix-Rouge CAPPES
Dir-16	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Sanction imposée par la direction à l'élève., Intervention d'une personne extérieure à l'école.	environ 60	11.20%	Oui.	CAPPES, orthophoniste, AEMO, OPEN, OES
Dir-17	Discussion avec les parents en présence de la direction., Signalement de l'enfant au service socio-éducatif pour un suivi individuel de l'élève., Collaboration avec le service socio-éducatif pour une action de l'enseignant guidée par un intervenant., Sanction imposée par la direction à l'élève.	30	1.90%	Oui.	Service socio-éducatif Office de protection de l'enfance Aide éducative en milieu ouvert Education de rue Centre neuchâtelois de psychologie L'aide aux victimes d'abus sexuel La police cantonale Tribunal des Mineurs
Dir-18	Il y a beaucoup de moyens et un personnel hyper compétent : une enseignante avec une formation systémique, un éducateur. J'ai été enseignante, inspectrice scolaire et j'ai réalisé un Master en psychologie sociale. Je me forme à la systémique. Concept nouveau : enseignant 1-2H à la demande des enseignants (règles de vie...). Infirmière. Tous vont beaucoup en classe	environ 100	11.20%	SSE + Soutien spécialisé d'urgence, + SSM + APP + interventions auprès des enseignants	CAPPES (viennent encore 3 à 4x par ans pour des APP, mais est devenu "méta") SMPEA AEMO APEA

ID	11) Selon vous, quelles sont les actions les plus efficaces qui permettent d'améliorer voire de faire disparaître les comportements qui posent problème?	12) En tant que directrice, directeur, directrice adjointe, directeur adjoint, de quoi auriez-vous besoin pour proposer aux enseignants des mesures encore plus efficaces?
Dir-01	Dialogue, sanction expliquée et motivée	Ressources humaines supplémentaires: assistant socio-éducatif, co-enseignement
Dir-02	Avoir un action coordonnée entre adultes	Plus de disponibilité donc moins de charges administratives
Dir-03	Coordination de tous les intervenants, ce qui n'est pas toujours le cas malheureusement.	Pouvoir faire appel sur demande à un éducateur-trice spécialisé-e pour gérer certaines situations difficiles et une augmentation significative de la dotation en personnel du Service socio-éducatif.
Dir-04	Chaque situation est différente et demande une analyse et des actions opportunes	une personne qui pourrait récupérer l'élève ou les élèves dans des moments de crise
Dir-05	Réseaux avec SSE	Plus de SSE
Dir-06	une action avant que la situation ne soit problématique permettant une régulation efficace s'appuyant sur une analyse systémique de la situation de l'élève et de la classe. Les réponses sont donc variées.	une diversification des réponses ponctuelles et avoir le temps nécessaire à consacrer à chaque situation qui sont trop souvent suivies à distance faute d'autres possibilités.
Dir-07	Une action cohérente entre l'enseignant et les parents, en externalisant le moins possible.	Aucune, il s'agit surtout de ne pas multiplier les prises en charge ou suivis pour les élèves et leurs parents, mais bien de cibler celle qui est pertinente.
Dir-08	Collaboration entre les partenaires de l'école et les parents	moyens en personnel socio-éducatif
Dir-09	Un accompagnement individuel dans la durée et une bonne coordination/collaboration entre les différents intervenants, y compris la famille.	La collaboration d'éducateurs ou d'enseignants spécialisés en appui intégré en classe!
Dir-10	Cela pourrait être l'apport d'une personne supplémentaire en classe pour du co-enseignement ou un éducateur. Toutes les problématiques sont différentes.	De ressources supplémentaires pour du co-enseignement, un ou plusieurs éducateurs, un spécialiste des élèves bép et un-e psychologue.
Dir-11	Partenariat parents-école-direction	De moyens plus importants afin de pouvoir mieux soutenir les enseignants sur le terrain. Pouvoir réduire l'effectif des classes qui intègrent des élèves particuliers.
Dir-12	Collaboration école-famille ; Appuis et soutiens divers	SPS pour les élèves
Dir-13	Le suivi effectué par le service socio-éducatif et l'intervention de notre service de soutien spécialisé sont un outil pertinent pour améliorer les comportements.	Actuellement quelques périodes de soutien pédagogique supplémentaires, octroyées par le département ne seraient pas un luxe.
Dir-14	Le CAPPEP. Cependant, ces trois structures peuvent agir en complémentarité lors de dysfonctionnements dans une classe.	Pour moi, il n'y a pas besoin de mettre en place d'autres mesures. Il s'agit cependant de réagir rapidement et d'intervenir dans la classe en privilégiant la prévention au détriment de la remédiation. Par exemple, les animations "Communic'action" pour les 7e et les 8e de l'EOCF contribuent notamment à prévenir certaines situations nécessitant l'intervention de la direction ou de certaines structures.
Dir-15	1. Remise du cadre pour TOUTE la classe, avec suivi strict et sanctions systématiques. 2. En devenir : création d'une structure avec 1 éducateur et 1 enseignant spécialisé pour permettre "l'extraction" plus ou moins longue d'un (de plusieurs) élèves d'une classe si nécessaire.	Voir ci-dessus ! Pour l'essentiel, trouver une structure adéquate qui fasse qu'un élève très perturbateur ne se retrouve pas exclu du collège, ou systématiquement assis dans le bureau de la direction. A noter que les situations problématiques sont aussi d'ordre pédagogique (Bép, autisme, tous les dys...) et que l'Etat n'offre guère de moyens : à l'école de se débrouiller !

Dir-16	Une écoute sincère de la problématique de l'élève. Il doit sentir que sa difficulté est prise en compte et reconnue. Un accompagnement ciblé sur cette problématique et partagée avec les parents aidera à l'améliorer. Lorsque les cas sont très lourds sur le plan comportementales et que l'école est arrivée au terme de ses possibilités, il reste le signalement à un juge, une mise à pied, voire une exclusion et/ou un placement dans un foyer pour jeunes.	Premièrement, une personne supplémentaire en classe permettrait de faire du co-enseignement lorsqu'il y a des situations comportementales difficiles ou s'il faut un accompagnement lourd. Parfois, il faudrait un éducateur et parfois un enseignant spécialisé en classe. La formation initiale devrait être beaucoup plus axée sur la différenciation. Deuxièmement. En voyant arriver de jeunes enseignants, on constate qu'ils sont bien formés à la didactique, mais qu'ils ne savent pas gérer une classe composée d'adolescent difficile ou qu'ils ne savent pas prendre en compte la différence. L'intégration est un changement très important voulu par les politiciens, mais qui n'a pas été pris en compte par la HEP. Il faudrait donc plus axé la didactique sur la différenciation que sur celle-ci purement et simplement. Les places en écoles spécialisées devraient être augmentées. Il faut des formations qui sont plus ciblées sur l'accueil d'élèves au besoin éducatif particuliers.
Dir-17	L'action la plus efficace est de régler la problématique entre les personnes concernées. Les autres actions cherchent à y pallier lorsque cette première action reste inefficace.	Donner la possibilité à chaque enseignant de disposer d'une régulière supervision individuelle. Continuer de proposer différents cours afin d'augmenter la culture commune, par exemple: des élèves véritablement acteurs, gestion de ses émotions, gestion des élèves difficile, poser et restaurer une saine autorité, ...
Dir-18	Travail de réseau : systémique ; Les parents sont vus rapidement Prendre des décisions fortes : appeler les parents pour qu'ils viennent chercher l'enfant par exemple Rencontres entre enseignants pour discuter des situations problématiques Rencontres pour partager entre enseignants ce qu'ils font en classe	D'argent: 2ème enseignante dans certaines classe, assistant de vie scolaire, civiliste... Eviter les burnout : avec certains moyens, on pourrait mieux accompagner certains élèves. J'ai beaucoup d'idées, il manque parfois les moyens.

Légende	
Non systémique	
Proche de la systémique	
Système	

Annexe 3: liste des structures mentionnées par les directeurs

Liste des structures et des abréviations

AEMO : action éducative en milieu ouvert (13)

APE/ APEA / ANEPEA : autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (4)

CAPPEs : centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels en établissement scolaire (14)

CNPEA : centre neuchâtelois de psychiatrie enfance et adolescence (5)

CRIC : classe de remédiation intensive des comportements (1)

Croix-Rouge : (psycho-éducatif, dans la famille – migrants) (2)

Drop In : centre d'information, de prévention et de traitement des addictions (1)

LAVI : aide aux victimes d'infractions (1)

Médiation (1)

OASIS : outils d'adaptation scolaire et d'insertion (classe) (1)

OCOSP : office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (1)

OES : office de l'enseignement spécialisé (3)

OPE / OPEA / OPEN : office de protection de l'enfant Neuchâtel (7)

Orthophonie (1)

Police (cantonale / de proximité) (3)

SER : service d'éducation de rue (1)

SEI : service éducatif itinérant (1)

SIP : soutien intégratif ponctuel (1)

SME : service médico-éducatif (2)

SPI : soutien pédagogique intensif/intégré (1)

SPS : soutien pédagogique spécialisé (2)

SSE : service socio-éducatif (6)

UPE : unité de promotion éducative (3)

Tribunal pénal des mineurs (1)

Annexe 4 : questionnaire aux enseignants des cycles 1, 2 et 3 du canton de Neuchâtel

1) Êtes-vous un homme ou une femme?

Un homme

Une femme

2) Depuis combien de temps enseignez-vous?

3) Quel est votre temps de travail?

Entre 0 et 30%

Entre 30 et 60%

Entre 60 et 100%

4) Dans quel cycle travaillez-vous?

Plusieurs réponses possibles

Cycle 1

Cycle 2

Cycle 3

Autre :

5) Travaillez-vous seul(e) ou en équipe?

Seul(e)

En duo

En co-enseignement

Autre :

6) Que signifie pour vous, dans le cadre de l'enseignement, une "situation problématique"?

7) Avez-vous suivi des formations quant à la gestion de situations problématiques?

Plusieurs réponses possibles.

Oui, dans le cadre de ma formation initiale.

Oui, dans le cadre d'une formation continue.

Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.

Non, jamais.

Autre :

8) Pourriez-vous nommer une ou plusieurs approches théoriques de résolution des situations problématiques que vous avez étudiées?

9) Vous arrive-t-il d'utiliser ces ressources théoriques?

Plusieurs réponses possibles

Oui, souvent.

Parfois.

Jamais.

J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.

Autre :

10) Auriez-vous parfois besoin d'autres ressources? Et si oui, lesquelles? *

11) Quelles sont les structures que vous connaissez qui proposent d'intervenir en cas de difficultés scolaires?

12) Quels types de comportements problématiques avez-vous déjà rencontrés dans vos classes?

Plusieurs réponses possibles

Refus de travailler

Opposition à l'autorité

Violence verbale envers les camarades

Violence physique envers les camarades

Violence verbale envers l'enseignant

Violence physique envers l'enseignant

Autre :

13) En choisissant une situation qui vous a marqué par sa gravité, pouvez-vous brièvement décrire la manière dont vous l'avez gérée?

14) Est-ce que cela a été efficace?

Oui, tout est rentré dans l'ordre.

Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.

Non, cela n'a eu aucun effet.

Non, au contraire.

Autre :

15) En complément à la question précédente, pouvez-vous expliquer en quelques mots ce qui, à votre avis, a mené à ce résultat? *

16) Dans ces situations, avez-vous la possibilité de faire appel à une personne en mesure de vous aider?

Plusieurs réponses possibles

Oui, des collègues.

Oui, des assistants socio-éducatifs.

Oui, la direction.

Oui, les parents de l'élève.

Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.

Non.

Autre :

17) Lorsque vous recourez à l'aide d'un assistant socio-éducatif, comment se passe la collaboration?

Plusieurs réponses possibles.

L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.

L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situation et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.

L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.

Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.

Autre :

18) Si votre école dispose d'un service socio-éducatif, avez-vous déjà eu la possibilité d'établir une collaboration active (échanges formels, observations, feed-back sur ce qui est mis en place) et comment s'est-elle déroulée? Si ce n'est pas le cas, pourquoi?

19) Que penseriez-vous de la venue dans votre classe, à votre demande, d'un intervenant externe qui effectuerait des observations?

Annexe 5 : réponses au questionnaire pour les enseignants

Identifiant	Horodateur	1) Etes-vous un homme ou une femme?	2) Depuis combien de temps enseignez-vous?	3) Quel est votre temps de travail?	4) Dans quel cycle travaillez-vous?	5) Travaillez-vous seul(e) ou en équipe?
E-01	11.18.2014 9:19:19	Une femme	11 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 1	Seul(e)
E-02	11.18.2014 10:19:10	Une femme	20 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 3	En duo
E-03	11.18.2014 10:24:54	Une femme	4 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 2, Cycle 3	Seul(e)
E-04	11.18.2014 13:03:48	Un homme	14 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	En co-enseignement
E-05	11.18.2014 13:43:24	Une femme	25 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seule mais en collaborant
E-06	11.18.2014 15:15:57	Un homme	7 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	trio
E-07	11.18.2014 15:16:51	Une femme	4 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-08	11.18.2014 15:49:46	Une femme	août 2014	Entre 30 et 60%	Cycle 1, Cycle 2	En duo
E-09	11.18.2014 16:37:27	Une femme	première année d'enseignement	Entre 60 et 100%	Cycle 1, Cycle 2	En duo
E-10	11.18.2014 16:41:35	Une femme	6 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seul(e)
E-11	11.18.2014 17:28:47	Une femme	30 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 1	En duo
E-12	11.18.2014 21:48:51	Une femme	15 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1, Cycle 2	En duo
E-13	11.19.2014 10:32:56	Une femme	32 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 1	Seul(e)
E-14	11.19.2014 20:11:46	Une femme	33ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-15	11.19.2014 21:27:03	Une femme	cela fait 9 ans que j'ai une classe	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-16	11.20.2014 11:30:34	Un homme	12 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	En duo
E-17	11.21.2014 13:44:13	Une femme	30 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-18	11.24.2014 12:10:32	Un homme	19 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seul(e)
E-19	11.25.2014 11:33:50	Un homme	40 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	Seul(e)
E-20	11.25.2014 15:01:13	Une femme	30 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-21	11.25.2014 22:15:26	Une femme	5 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	En duo
E-22	11.26.2014 9:45:20	Une femme	25	Entre 60 et 100%	Cycle 2, Cycle 3	Seul(e)
E-23	11.26.2014 14:13:38	Une femme	34 Ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-24	11.28.2014 16:07:10	Une femme	40	Entre 30 et 60%	Cycle 2	En co-enseignement
E-25	11.28.2014 18:54:21	Un homme	27 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2, Cycle 3	Seul(e)
E-26	11.29.2014 13:46:53	Une femme	28 anx	Entre 60 et 100%	Cycle 1	En duo
E-27	11.30.2014 19:29:43	Un homme	30 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 2	En duo
E-28	12.1.2014 13:40:53	Une femme	5 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seul(e)
E-29	12.1.2014 20:05:15	Une femme	moins d'un an	Entre 60 et 100%	Cycle 2	Seul(e)
E-30	12.7.2014 19:07:24	Une femme	15 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 3	En duo
E-31	12.17.2014 11:17:59	Une femme	18 ans	Entre 30 et 60%	Cycle 1	En duo
E-32	12.17.2014 13:35:05	Une femme	8 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seul(e)
E-33	12.18.2014 20:52:02	Une femme	3	Entre 60 et 100%	Cycle 3	Seul(e)
E-34	1.2.2015 15:44:45	Une femme	17 ans	Entre 60 et 100%	Cycle 2	Seul(e)

Identifiant	6) Que signifie pour vous, dans le cadre de l'enseignement, une "situation problématique" ?	7) Avez-vous suivi des formations quant à la gestion de situations problématiques ?
E-01	Elles peuvent être de différents types: Problèmes liés à des handicaps ou des troubles de type "dys", problèmes de comportement, groupe classe très hétérogène, nombre d'élèves trop élevé....	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue., Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-02	Une situation où une des parties (élève, enseignant, direction ou famille) n'arrive pas à passer outre un problème laissant alors la situation devenir crispante, frustrante. En bref, ce ne sont pas les problèmes qui me posent problème mais le fait qu'ils puissent s'enliser.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-03	Lorsqu'un conflit avec un(e) élève survient, ou lorsqu'un(e) élève se trouve dans une situation (familiale, scolaire) qui pose problème pour ses apprentissages et son développement.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-04	problèmes disciplinaires	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-05	Rapport avec les parents Classe difficile ou quelques élèves difficiles Rapport avec l'institution Sentiment de ne plus avoir la possibilité du fait des conditions de travail d'atteindre les objectifs	Oui, dans le cadre d'une formation continue., Supervision
E-06	Nécessitant une démarche autre que les procédures (disciplinaires, de gestion) habituelles	Non, jamais.
E-07	Lorsque je n'arrive pas à aider un enfant à entrer dans les apprentissages. Quelque soit le problème. Lorsque je fais face à un problème de comportement quel qu'il soit qui fait que l'enfant lui même n'arrive pas à apprendre ou empêche les autres d'apprendre. Lorsque des parents parasitent le développement de leur enfant et que ça l'empêche d'apprendre et d'évoluer correctement.	mon premier métier
E-08	Une situation pour laquelle nous ne trouvons pas de solution, d'aide ou de soutien à mettre en place.	non, pas en lien avec la définition que j'en fais.
E-09	Pour moi, c'est une situation qui influe sur mon humeur.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale.
E-10	Une situation où un ou des élèves ne sont pas en mesure de suivre, sans mesure particulière, les leçons ni donc d'en tirer profit. Cela peut être dû à des multiples raisons, allant de la crise familiale aux cas de DYS et autres troubles de l'apprentissage, en passant par les relations entre pairs ou les handicaps particuliers (mal-entendant, etc.)... ou encore des problèmes de communication avec les parents ou la direction...	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., + renseignements par moi-même
E-11	un enfant qui a un comportement dérangeant le groupe classe, un parent qui agresse un enseignant, un collègue avec qui il est difficile de collaborer	Oui, dans le cadre d'une formation continue., dans le cadre d'une autre formation personnelle

E-12	<p>Un enfant qui ne parvient pas à réussir dans les apprentissages et dont la (les) raison(s) nous échappe(nt). Mais je pense que vous entendez plutôt cela au niveau du comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des élèves qui ne parviennent pas à respecter les règles de vie et dont le comportement nuit au fonctionnement général ou aux apprentissages des camarades. - Une mauvaise ambiance liée à l'animosité de certains enfants les uns envers les autres (malheureusement souvent due aux commentaires négatifs émis par les parents sur lesdits camarades, ceci devant leurs enfants). - Les enfants "souffre-douleurs". 	Oui, dans le cadre d'une formation continue., Appel au CAPES
E-13	Une situation pour laquelle il faut développer des stratégies différentes et spéciales pour faire avancer le ou les élèves en question, soit du point de vue cognitif, soit du point de vue comportemental ou affectif.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-14	Lorsque je suis démunie dans une situation et que je n'arrive pas à cerner le problème mais que je vois que quelque chose ne tourne pas rond.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-15	Actuellement, dans notre classe nous avons 21 élèves (1et2FR). Nous aurions 11 élèves à signaler au Service socio éducatif, pour des problèmes de comportement et scolaires. des élèves qui n'ont plus de cadre, ne peuvent plus enregistrer 2 consignes, sont violents, ne peuvent pas s'intégrer au sein de la classe, sont très fatigués, sont en retard, mangent de la colle et de la peinture, ne savent pas s'habiller, ne peuvent pas rester en place.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-16	Une situation qui demande une attention particulière car elle déborde sur le bon fonctionnement du groupe classe.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-17	quand on se sent impuissant devant des situations difficiles scolairement ou au niveau du comportement.	Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même., cappel et aide de la direction
E-18	une situation pour laquelle j'ai essayé plusieurs approches et qui n'a pas évolué	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-19	Une situation dont l'élève souffre, et où il nous manque des outils pour la résoudre sans aide extérieure.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale.
E-20	Un ou des élève(s) qui a (ont) besoin d'un encadrement spécifique à sa situation, et que l'enseignant(e) ne peut gérer seul(e). La violence.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue., Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-21	gérer la suite d'un problème.	Non, jamais.
E-22	c'est une ambiance de classe très mauvaises, un élève mal intégré dans la classe, une classe qui a beaucoup de peine à se mettre au travail, de la ségrégation, de la violence	j'ai fait la formation de médiatrice

E-23	Un enfant bloqué ds ses apprentissages pour une raison inconnue. Un enfant difficilement contrôlable ds son comportement. Conflits avec des parents. Surcharge de travail due à des séances inutiles.	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-24	des élèves avec des troubles spécifiques	Non, jamais.
E-25	Une situation complexe de santé ou familiale pour laquelle il est indispensable de mettre un important réseau en place.	Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-26	Une situation détectée en classe (je travaille en 1-2-H) ou une situation imposée par la direction ou par les parenst qui n'ont pas imaginé qu'elle serait problématique à l'entrée de la scolarité	Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-27	Un ou des enfants qui ne parviennent pas à s'inscrire dans la majorité des activités d'une classe, que ce soit pour des questions comportementales et/ou intellectuelles	Oui, dans le cadre d'une formation continue., Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-28	Situation durant laquelle les règles sont enfreintes, perte de contrôle, sentiment d'être démuni ou "au bout du rouleau" ou plus simplement situation conflictuelle ordinaire, que ce soit avec les élèves, les parents, les éducateurs ou la hiérarchie.	Non, jamais.
E-29	Lorsque nous sommes confrontés à une situation qui nous dépasse, une situation que nous ne savons pas nécessairement comment gérer pour le faire bien.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale.
E-30	Problèmes comportementaux qui empêchent d'apprendre dans un climat serein. Difficultés organisationnelles (devoirs, matériel) souvent dues à un cadre inexistant au domicile de l'élève.	Oui, dans le cadre d'une formation continue., Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-31	Gestion au quotidien d'un enfant "différent", surtout lorsque son comportement influe très négativement sur le bon déroulement des leçons; gestion de conflits récurrents entre élèves, notamment lorsque l'un d'entre eux est devenu le souffre douleur des autres; gestion des relations avec des parents sur la défensive qui considèrent l'école comme seul et unique facteur de non réussite de leur enfant et qui "attaquent les premiers".	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue.
E-32	C'est quand je n'ai pas l'habitude de gérer ce genre de problèmes et que je me retrouve dépassée, sans ressources ou celles que j'ai utilisées se sont avérées être inefficaces.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Non, mais je me suis renseigné(e) par moi-même.
E-33	un problème au niveau de la gestion de classe, un mauvais fonctionnement de la dynamique classe ou d'un ou quelques élèves qui dysfonctionne(nt).	Oui, dans le cadre de ma formation initiale.
E-34	un élève qui n'entre d'aucune manière dans les apprentissages et dont la situation familiale est complexe. un élève qui n'arrive pas à entrer en relation avec l'autre qu'en utilisant la force ou le chantage.	Oui, dans le cadre de ma formation initiale., Oui, dans le cadre d'une formation continue.

Identifiant	8) Pourriez-vous nommer une ou plusieurs approches théoriques de résolution des situations problématiques que vous avez étudiées?	9) Vous arrive-t-il d'utiliser ces ressources théoriques?	10) Auriez-vous parfois besoin d'autres ressources? Et si oui, lesquelles?
E-01	Différents ouvrages traitant des dys ou des hp.	Parfois J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Aide de associations, conseils auprès de psy, de pédiatres.
E-02	La communication non violente et la systémique.	Oui, souvent.	Oui, de collègues mieux formés.
E-03	Je ne me souviens pas des noms de ces approches théoriques, il y a plutôt eu des "trucs" pour les résoudre.	Parfois.	Oui, moi, l'expérience de mes collègues, les règlements sur lesquels s'appuyer.
E-04	communication non violente	Parfois.	?
E-05	Je ne me souviens plus des intitulés, mais analyse des pratiques et supervision. Et j'ai consulté parfois des psy pour débriefer certaines situations	J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Oui, plus directement en phase avec les difficultés rencontrées. Analyse des pratiques et supervision. Et j'ai consulté parfois des psy pour débriefer certaines situations. Profil BEP, enfant avec autisme, etc
E-06	...	Jamais.	Pour l'instant pas. Les meilleures ressources sont le soutien des collègues ainsi que leurs idées et aides.
E-07	Comment gérer un entretien, Comment formuler clairement une demande, Etude d'articles sur les HP Etudes d'articles sur le mutisme sélectif Comment diversifier l'enseignement	Oui, souvent.	oui, il y a chaque année des situations en classe pour lesquelles nous ne sommes pas formées. Les HP aussi différents qu'ils soient, les autistes idem. Bien que nous devons signaler les problèmes s'ils se présentent, en classe nous devons gérer et parfois nous sommes démunies.
E-08	Il peut y avoir la gestion de classe pour ce qui est du groupe classe en général. Je n'ai malheureusement pas d'autres exemples qui me viennent à l'esprit.	Parfois.	J'aurais besoin d'éléments concrets pour certaines situations et non pas de théories qui ne sont pas forcément fiables...
E-09	J'ai plusieurs flèches à mon arc mais ne connaît pas leur nom théorique.	J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Je pense qu'il est toujours intéressant d'avoir le plus de ressources possibles.
E-10	NON!	Parfois J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Conseils et discussions avec les collègues et autres partenaires de l'enseignement (direction, service médical des écoles, médiation scolaire, assistants socio-éducatifs...)

E-11	Child coaching, analyse transactionnelle, systémique, CAPPES,	Oui, souvent., J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Discussion avec un, une collègue, un, une amie, un, une assistante sociale, un professionnel des relations
E-12	Non, je ne pourrais pas les nommer (au mieux, les expliquer), désolée.	Oui, souvent.	Oui, bien sûr, on n'est jamais assez bien "outillé", mais je ne sais malheureusement pas ce qui serait utile pour régler ces problèmes, sinon, j'utiliserais ces moyens.
E-13	LA PLN Le braingym le conseil de classe	Oui, souvent.	Nous avons à disposition de nombreuses ressources. C'est parfois le temps qui nous manque.
E-14	Cours de perfectionnement sur l'analyse transactionnelle	Parfois.	Site internet
E-15	Nous avons de cours, je ne me souviens plus du nom où on venait avec une situation problématique rencontrée dans une classe et où on trouvait des pistes pour la résoudre. Formation continue: la mise en place de règles dans la classe avec l'aide du CAPPES pour résoudre les problèmes dans la classe.	Oui, souvent.	Dans notre classe actuellement, il nous faudrait une éducatrice spécialisée pour pouvoir trouver des pistes pour tous ces élèves en difficultés. Et pour que la personne puisse travailler avec des petits groupes et donner des pistes aux parents.
E-16	écoute active reformulation recadrage règles de base dans la gestion de conflit la communication non violente	Oui, souvent.	Oui, une présence supplémentaire en classe
E-17	rien de tel à l'école normale	J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Nous nous sommes référées au child-coaching et aux conseils éducatifs du CAPPES
E-18	techniques d'entretien, outils de communication, gestion des conflits, systémique, approche centrée sur la personne, PNL, méthode Gordon, PRODAS, Analyse transactionnelle	Oui, souvent.	supervision ou Intervision institutionnalisée
E-19	Accueil d'une élève mutique. Elève angoissé, stressé, déprimé, ... risque de dépression.	Parfois.	Avoir plus facilement accès au CNPEA.
E-20	Hyperactivité - autisme - dyslexie - interculturalité à l'école - sophrologie - intégration	Parfois J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Groupe de réflexion

E-21	non	Jamais.	non, je ne sais pas où chercher. Je ne sais pas si les situations problématiques sont ce que je pense
E-22	élève qui met ses mains un peu partout sur les filles. Chaque fois qu'une élève était agressée, elle le disait et l'enseignant qui était à ce moment là en cours en discutait. J'ai pris l'élève à part, lui ai demandé pourquoi il faisait cela, nous avons réfléchi ensemble sur le sujet : est ce que nous aimerions subir les mêmes choses. avec le même élève(obèse, fumeur depuis l'âge de 8 ans) et qui mange à table comme s'il avait été privé de nourriture depuis longtemps. Nous avons discuté de son regard avec la nourriture, son problème de poids, son cholestérol.. je lui ai proposé mon aide lors des cours d'EFA dans le choix des quantités, des aliments, et du fait de manger plus calmement et surtout en assumant de petites quantités. Il a accepté, cela se passe bien. Je pense qu'il est content que quelqu'un pense à lui et l'encourage dans certains domaines.	Parfois.	Je suis très contente dans mon enseignement car je peux tjrs poser des questions à certains collègues.
E-23	Utilisation de ce qu'on suit comme cours... Solution d'impact, estime de soi etc...	Parfois.	certainement mais lesquelles????
E-24	Un enfant qui passe par dérogation depuis la 1H et qui se retrouve en 7H avec 3 ans de retard se sent très frustré et les enseignants de même. Que faire? Lui fournir des fiches de travail à son niveau? Essayer de le coacher (5min) par matinée et encore on n'y arrive souvent pas!	J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	Théoriquement, on trouve mais pratiquement, dans une classe de 20 élèves il est difficile d'appliquer quoique ce soit!
E-25	Je n'étudie pas les situations, mais m'efforce de trouver des réponses ou des solutions permettant à l'élève (et au groupe) d'avancer positivement.	Jamais.	x
E-26	PNL Soutien par le mouvement Soutien langagier Psychomotricité Bilan orthophonique Bilan psy...	Parfois.	Un allègement du nombre d'élèves un soutien régulier en classe Un soutien personnalisé pour l'élève en difficulté Une formation...ou tout au moins une INformation sur le sujet
E-27	non	Parfois.	oui
E-28	communication non-violente	je ne sais pas, j'agis	Oui, nous aurions besoin d'un cadre clair et d'une hiérarchie à l'écoute-
E-29	Pas réellement car elles n'ont pas été assez approfondies lors des études selon moi...	Jamais.	Oui, lorsque tout ce que je connais ne suffit pas à résoudre le problème. Lesquelles, très bonne question...
E-30	Communication non violente Conseil de classe Entretiens avec parents, élèves et partenaires sociaux	Oui, souvent.	Bonne question...

E-31	Séminaire pédagogique sur les enfants différents de tous ordres. (HP, TED, TDA, DYS-, etc)	Parfois.	Oui, gestion de conflit, mener un entretien en relation avec une situation problématique, personne de référence disponible et à l'écoute.
E-32	La différenciation pour les élèves dys en formation initiale, mais c'était du survol.	Parfois.	Des formations continues qui permettent d'appréhender des élèves Asperger, autistes ou ayant d'autres handicaps tels que la dysphasie par ex. Des formations continues qui donnent des solutions clé en main. La théorie seule ne me suffit pas.
E-33	la communication non-violente	Jamais.	non
E-34	La CNV La PNL	Parfois J'ai eu recours à d'autres ressources plus adaptées que j'ai cherchées pour une situation précise.	une meilleure connaissance face aux "dys" en tous genres

Légende Q8	
Systemique	9
Proche de la systemique	6
Non systemique	3
Aucune formation	1
Hors contexte	0

Identifiant	11) Quelles sont les structures que vous connaissez qui proposent d'intervenir en cas de difficultés scolaires?	12) Quels types de comportements problématiques avez-vous déjà rencontrés dans vos classes?
E-01	Le service socio-éducatif. Ma directrice. Le capes	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-02	Dans le désordre, le CAPPES, l'AEMO, le CNPEA, le réseau de systémique, ma Direction, notre équipe de médiation et nos conseillers socio-éducatif.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-03	En dehors de la direction (si cela relève du comportement de l'élève), il y a par exemple à l'EOCF les classes CRIC et OASIS ou les élèves sont envoyés tant pour la discipline que pour apprendre à gérer leurs apprentissages. En cas de souci d'ordre personnel, il y a des médiateurs ou des psychologues scolaires.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-04	ma direction la psy scolaire CAPES...	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-05	CAPPES	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Comportement manipulateur. Enfant mis de côté par les autres.
E-06	Service socio éducatif, direction, ocosp...	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant, Violence physique envers l'enseignant
E-07	Capès SSE	Violence verbale envers les camarades, refus de parler, se couche par terre sans donner d'explication, casse le matériel, vol en classe
E-08	le CAPPES, les orthophonistes, le SSE (pour n'importe quelle difficulté)	Refus de travailler, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-09	CAPPES	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant, Violence physique envers l'enseignant
E-10	SAEMO, Cappes (?), ...	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-11	CAPPES, le SSE	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-12	Le CAPPES Les classes CRIC L'AEMO (je ne sais pas si ça s'appelle toujours comme cela)... Le CnPea Les pédiatres ou psychologues. L'orthophonie L'éducation par le mouvement Le soutien L'appui langagier.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Refus de collaborer avec tel ou tel élève. / Problèmes de gestion des émotions. / Misogynie.
E-13	Le CAPPES Notre direction Le service socio-éducatif les orthophonistes le Cnpen	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-14	Le CAPPES , le service socio-éducatif ,notre directeur	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-15	SSE. Direction. Orthophonistes. Centre de psycho-motricité. Psychologues. Ergothérapeutes.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant, Violence physique envers l'enseignant
E-16	le soutien scolaire les mesures API Les mesures BEP l'UAL	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades

E-17	CAPPES le service socio-éducatif aide d'un pédo-psychiatre séance APP en groupe animé par le CAPPES	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, non respect des règles
E-18	CAPPES	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-19	service socio-éducatif. Direction Centre d'orthophonie. CNPEA CRIC OASIS	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-20	Service socio-éducatif CAPES Direction	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale de parents
E-21	soutien pédagogique	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-22	CAPPES, éducateurs sociaux, médiateurs,	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, vol dans mon sac
E-23	Aide au sein de l'école, soutien pédagogique etc...	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-24	SSE, SME et tous les services proposés par le CSVR (en ligne sur le site)	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades
E-25	Les structures de notre école (conseiller socio-éducatif, infirmière, direction et médiation), l'AEMO, les diversES thérapeutes de notre région (pédiatre, orthophoniste, éducatrice par le mouvement, psychologue, etc.)	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades
E-26	Perce-Neige L'enfant c'est la vie Classe d'enseignement spécialisé Malvilliers...	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant, Violence physique envers l'enseignant, agressivité des parents et déni de la problématique
E-27	SSE, UPE, orthophonie, ergothérapie, Cnpea	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-28	difficultés scolaires = difficultés d'apprentissage ou de discipline ?	Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-29	CAPPES AS'trame Intervention des conseillers socio-éducatifs en classe.	Refus de travailler, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, bavardage trop fréquent
E-30	médiateurs scolaires conseiller socio-pédagogique Directio AEMO Diverses possibilités de soutien scolaire et coaching	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-31	Chez nous, tout passe par l'USESS. Toute entreprise concernant des élèves en grosse difficulté (scolaire ou autre) dans notre classe est sensée être d'abord signalée par ce biais et être ensuite validée.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-32	CAPPES	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant
E-33	le CAPES en cas d'épuisement de l'enseignant les institutions spécialisées le service de médiation et l'assistante socio-éducative pour les problèmes des élèves	Opposition à l'autorité
E-34	Le CAPPES; la passerelle (mis en place l'année dernière dans mon cercle scolaire) Nous avons aussi mis en place des APP avec certains collègues et un représentant du CAPPES.	Refus de travailler, Opposition à l'autorité, Violence verbale envers les camarades, Violence physique envers les camarades, Violence verbale envers l'enseignant, Violence physique envers l'enseignant

Identifiant	13) En choisissant une situation qui vous a marqué par sa gravité, pouvez-vous brièvement décrire la manière dont vous l'avez gérée?	14) Est-ce que cela a été efficace?
E-01	Il s'agissait d'un enfant à comportement extrême (impossible d'obéir à une règle, violence, colères intempestives, crises de larmes...). Après avoir fait intervenir le service socio éducatif, nous avons mis en place un appui en classe (une dame qui n'était pas enseignante mais qui restait en permanence auprès de l'enfant afin de l'accompagner dans les tâches scolaires et de doucement lui apprendre les règles, et aussi pour protéger les autres élèves)	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-02	Graves ou pas, je reprends toujours mes situations de classe ou arrivées hors-classe (c'est plus souvent le cas) en entretien avec un réseau élargi incluant les parents, la Direction et un conseiller socio-éducatif. Depuis là, nous voyons comment aider en amont.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-03	<p>Cette année, en 9e Harmos, lors d'un TE d'histoire, deux élèves (qui n'ont pourtant pas de difficultés particulières) se sont rebellés, ce qui a empêché la période de commencer normalement. Ils ont argumenté sur plusieurs points (exercices ne correspondant pas aux objectifs, par exemple). Sur le moment je suis parvenue à les faire taire et à leur dire que la discussion à ce sujet aurait lieu lors de la prochaine leçon. Mais environ 5-10 minutes avaient été gâchées. Heureusement que je prévois tjs des TE qui ne prennent pas 45 minutes, car certains élèves de cette classe viennent de transition (c'est une classe mixte MOPP).</p> <p>Lors de la leçon suivante (la semaine suivante), je suis revenue sur cet incident en leur expliquant que cela était inadmissible. Manque de respect envers moi, mon travail et surtout leurs camarades qui n'ont pas leur facilité. J'ai aussi pris le temps de les écouter et j'ai vite compris que les deux ont "flippé" face à des questions qui les ont surpris. Nous avons ensuite repris les objectifs du TE et constaté que les exercices étaient bien en lien avec ceux-ci. J'ai ensuite indiqué à toute la classe que si cela se reproduisait (soit le fait de hausser le ton et de me parler de manière agressive, notamment avant un TE) je sévirais avec 2h d'arrêt, plus encore 2 s'ils refusaient de donner leur agenda.</p> <p>Pour les deux élèves, de manière à ce que tout le monde soit à la même au niveau de la sanction prévue (si j'annonce une sanction future, les coupables ont ainsi une sorte d'avertissement et savent, comme les autres, à quoi s'attendre), j'ai demandé une lettre dans laquelle ils m'expliqueraient pourquoi ils avaient réagi ainsi (1 page A4, recto). Les deux se sont exécutés et ont pris conscience que leur comportement n'était pas acceptable. J'ai même eu droit à un engagement de leur part quant au fait de ne plus recommencer !</p>	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-04	discussion et sanction	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-05	<p>C'est trop long à décrire. Une situation problématique ne se résout pas par une seule intervention car dans ce cas, elle ne serait pas problématique. Ce que je vis le plus mal, c'est quand toute la classe est gangrenée par un ou quelques éléments qui se posent en leaders négatifs et qui réussissent à avoir du pouvoir.</p> <p>On fait différentes choses pour remédier au problème mais souvent on n'a pas de résultats immédiats. Parfois on sait qu'on a eu de l'effet en parlant avec les anciens élèves ou leurs parents mais on n'a pas forcément pu récolter les fruits de notre intervention</p>	Voir au-dessus
E-06	Insultes envers moi et départ de la classe. Sanction et excuses...	Non, cela n'a eu aucun effet.
E-07	<p>Je n'ai jamais vécu quelque chose de grave ni d'ingérable. Mais nous sommes un duo, nous parlons beaucoup, nous tournons bcp les choses avec humour et trouvons des solutions et du soutien comme ça.</p> <p>Nous réfléchissons ensemble, nous recherchons des informations en en parlant autour de nous, sur internet, nous faisons appel au directeur, à nos collègues, au Capès si besoin, à tout ce que nous pouvons pour avoir des conseils et ensuite nous trions et essayons d'agir au mieux pour faire avancer la situation.</p>	pour l'instant nous avons toujours réussi à gérer
E-08	Pour ce qui est d'une bagarre assez violente, plusieurs élèves étaient sur un seul. Il y a eu une grande discussion autour de la violence et de ses conséquences. Ceci c'est fait avec tout le groupe classe afin qu'en discutant, nous puissions trouver une manière de régler le problème.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.

E-09	En rentrant de la récré après dispute avec ses camarades et violence envers eux, un élève m'a donné quelques coups involontaires tellement il était excité. Je l'ai laissé se calmer et ai eu une discussion avec lui après un certain temps.	Je sais qu'il continuera à agir ainsi.
E-10	Cas d'une élève en dépression, qui se livrait à des actes d'auto-mutilation. L'élève accompagnée de plusieurs amies s'est confiée à moi. Je l'ai écoutée, puis orientée vers l'infirmière scolaire. La difficulté a été de ne pas briser sa confiance et de très rapidement l'inciter à avertir ses parents, de même que la Direction. Cela fait, elle a pu entamer un suivi psychiatrique. Et un réseau a été mis en place pour lui permettre de terminer sa scolarité dans les meilleures conditions possibles pour elle vu la situation. Il était également difficile de gérer la classe - voire les autres parents, parfois intrusifs - et les rumeurs, tout en préservant la confidentialité et la sphère privée de l'élève en difficulté.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-11	J'ai adopté un comportement surprenant pour l'enfant, qui fonctionnait avec des comportements surprenants pour moi. Donc, en utilisant son propre fonctionnement.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-12	D'abord une discussion avec l'élève concerné, en tentant de lui faire prendre conscience de la gravité de son acte. Verbaliser le problème, ce que je souhaite ou ne souhaite plus à l'avenir, sous forme de demande. Ensuite, mot aux parents et mise en place d'une punition qui "répare" la faute, d'une réflexion à propos de l'acte réalisé. Vu l'ampleur de l'histoire, réunion en réseau avec les parents, la direction et les deux enseignantes en vue de faire accepter aux parents la prise en charge de l'enfant par un thérapeute approprié.	Histoire encore en cours...
E-13	Elève de huit ans accumulant en quelque temps petits vandalismes, agressivité envers ses camarades, insultes aux adultes, mensonges pour nier... Ne rien laisser passer- collaboration étroite avec la famille et la direction- valorisation de la famille- demande de conseil au CAPPES	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-14	Assez mal : ayant demandé de l'aide à ma directrice de l'époque je ne me suis absolument pas sentie soutenue lors d'une mise au point avec les parents de l'élève concerné et j'ai dû tout endosser moi-même.	Non, au contraire.
E-15	La semaine dernière un élève (qui ne tape pas, bon dans les apprentissages, un élève qui va bien) est revenu de la récréation en pleurant de douleur avec une oreille bleue et ouverte. Il m'apprend qu'un camarade de classe a dit à un autre copain de la classe voisine de 1 et 2 FR de le jeter contre une barrière sans raison. Et il l'a fait... Le camarade de classe est directement allé faire un dessin pour le camarade blessé et a dû exprimer clairement ses excuses que j'ai écrites sur le dessin et qu'il est allé dire à son camarade. Une autre sanction: pas de bulle pour cette matinée (règle mise en place avec le CAPPES). Le camarade de l'autre classe a aussi fait un dessin et s'est excusé.	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-16	séparation physique des deux parties en conflit application des sanctions prévues par le règlement	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-17	une classe extrêmement bruyante, indisciplinée avec plusieurs enfants à difficultés spécifiques (dyslexie, dysphasie, autisme) avec certains parents qui nous faisaient des reproches sur notre façon de travailler. Nous avons fait appel au CAPPES : nous avons établi des règles strictes avec un cadre concret rigoureux et des récompenses. A la direction qui nous a écoutés et soutenus, dédoublés plus de périodes scolaires et offert les services du pédo-psychiatre. Une réunion de parents en plus avec le directeur pour expliquer la situation de la classe Réseaux avec les spécialistes pour plusieurs élèves : on a fait un 150 % avec tous les réseaux !	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-18	communiquer de manière claire, précise, message je en trois étapes etc	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-19	J'ai fait appel au SSE et à la direction à propos d'un élève qui ne voulait absolument pas se mettre au travail. Un réseau a été organisé (avec la maman et l'élève). Il a été décidé de faire appel au CRIC (élève en dual avec un éducateur pendant 3 jours, puis restitution de ce qui a passé durant ces 3 jours aux autres intervenants et à la famille. ... L'élève a "décidé" de faire un réel effort.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.

E-20	Menaces envers les enseignants par une maman en conflit avec l'école, avec élèves comme témoins de la scène. Entretien avec les parents - Appel à la direction qui est devenue médiatrice entre la maman et les enseignants, pour éviter tout contact direct, ceci afin d'éviter que les élèves impliqués aient peur de venir à l'école en raison des menaces de mort lancés par la maman à l'encontre d'une des titulaires. - Psychologue Service socio-éducatif.	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-21	Course d'automne avec tout le collège. Je fermait la marche. Un élève refusant d'avancer, j'essaie de le motiver, il veut pas avancer plus vite. Du coup j'essaie de le motiver et il me donne un coup de poing. Je suis restée coite. Ce n'était pas mon élève, j'étais choquée et ai continué la marche et l'ai laissé derrière. Quelqu'un d'autre a pris la relève.	Non, cela n'a eu aucun effet.
E-22	vol de mes cigarettes dans mon sac. Je ne l'ai vu quand sortant vers 13h de l'école. J'ai téléphoné à la maîtresse de classe. Le jour suivant, elle leur a expliqué que j'avais mon paquet de cigarettes qui avait été volé dans mon sac. Que ce n'était pas la valeur qui comptait pour moi mais le geste. C'était la première fois que l'on me volait. Je ne pouvais plus avoir confiance en eux. Elle a demandé à la personne de se dénoncer. Ce qui ne s'est pas fait. Toute la classe m'a envoyé une lettre pour s'excuser. Deux jours plus tard, un élève s'est approché de moi et m'a demandé à me parler. Je l'ai vu et là il m'a dit que c'était lui qui les avait prises. Qu'il me demandait de lui pardonner. Je l'ai félicité pour son courage. D'avoir eu le cran de venir vers moi, de parler et lui ai tout de même expliqué que je ne pourrais plus avoir confiance et que je ne laisserais plus jamais rien de personnel à leur vue. Que cette décision était très dure car en passé 20 ans d'enseignement ça ne m'était jamais arrivé.	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-23	Surtout faire appel à une aide extérieure plutôt que d'essayer de se débrouiller seul! Trouver des pistes pour améliorer la situation.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-24	neutraliser un élève en le maintenant jusqu'à ce qu'il prenne conscience de sa violence et qu'il se calme!	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-25	x	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-26	Un enfant totalement inadapté et des parents qui refusent l'évidence...une commission scolaire désinvestie... Je ne me suis effacée...personne ne m'a soutenue...même les plus hautes instances du canton (qui avaient été saisies par les parents) ...on m'a simplement dit: " prenez cela d'où ça vient..." Je n'avais pas les "épaules assez larges" à l'époque malgré mes 35 ans! Je réagirais autrement aujourd'hui... En résumé je n'ai pas eu les outils pour "gérer" j'ai subi...	Non, cela n'a eu aucun effet.
E-27	Un enfant refusait systématiquement de travailler ou alors ne faisait que le minimum. Au fil des mois, malgré plusieurs entretiens individuels du SSE avec cet élève et nos différentes tentatives pour tenter de le motiver, nous n'avons noté aucune amélioration. Cette classe était pénible et cet enfant était la goutte qui faisait déborder le vase. Je dois avouer que petit à petit j'ai quelque peu baissé les bras, il m'a usée... et continue de faire de même cette année avec les enseignantes suivantes...	Non, cela n'a eu aucun effet.
E-28	non	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-29	Lorsque deux de mes élèves ont menacé un plus jeune qu'eux et que ce dernier a fini par se rendre sur la route principale pour éviter d'être mal-mené... Nous avons pris, avec ma collègue, les 3 élèves concernés et avons mis les choses à plat. Nous avons écouté les deux versions, et il y avait apparemment beaucoup de mal-entendus entre eux. Une fois ceux-ci éclairés, nous avons expliqué à mes deux élèves la gravité de la situation, ce qui aurait pu arriver, etc. Puis, que si cela venait à se reproduire, l'histoire serait transmise aux autorités supérieures. Cela a eu son effet.	Oui, tout est rentré dans l'ordre.

E-30	Trop difficile à décrire en quelques lignes...	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-31	Signalement de l'élève à l'USES (=assistance socio-éducative pour notre établissement), demande de diagnostic TED, demande de faire intervenir l'AEMO. Compte rendus réguliers aux parents concernant les comportements de leur enfant. Séance en réseau. Demande de soutien intégré.	Non, au contraire.
E-32	Un élève parlait pendant un TE. Je l'ai averti plusieurs fois, mais sans succès. La 3ème fois, je l'ai mis à la porte. Il a lancé sa table (!) par terre. Je l'ai fait sortir. Il a fini par obtempérer.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.
E-33	Discussion avec l'élève, prise de conscience de son attitude, excuses Rapport à la Direction pour sanction (heures d'arrêt)	Oui, tout est rentré dans l'ordre.
E-34	La création d'un contrat entre l'élève, l'école et les parents.	Oui, il y a eu une amélioration, mais ce n'était toujours pas idéal.

Légende Q14	
Situation résolue	9
Situation améliorée	6
Situation non-résolue	1
Hors contexte	0

Identifiant	15) En complément à la question précédente, pouvez-vous expliquer en quelques mots ce qui, à votre avis, a mené à ce résultat?	16) Dans ces situations, avez-vous la possibilité de faire appel à une personne en mesure de vous aider?	17) Lorsque vous recourez à l'aide d'un assistant socio-éducatif, comment se passe la collaboration?
E-01	L'enfant a été plus gérable, grâce à la surveillance permanente d'un adulte. Néanmoins, sans cette béquille, il était impossible qu'il suive une scolarité classique)	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction.	L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-02	Dans la plupart des cas, le problème est désamorcé. Mais de manière latente, les origines du problème demandent beaucoup plus de temps à être comprises et corrigées.	Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.
E-03	Je pense qu'il faut veiller, en tant qu'enseignant, à ne pas installer un sentiment d'injustice chez les élèves. Punir tout de suite de 2h d'arrêt aurait été possible, mais j'ai choisi de le faire pour la raison suivante: en début d'année j'explique la manière dont vont se dérouler les cours avec moi, quelles seront les sanctions en cas de non respect de ces règles. Lorsque je me trouve face à une situation nouvelle, comme celle-ci (que je n'avais jamais expérimentée auparavant), j'instaure une nouvelle règle et tout le monde - même les élèves qui sont à l'origine de la création de cette règle - part sur la même base. Ainsi tout le monde sait à quoi s'attendre, il n'y a pas de sentiment de ne pas avoir été averti. Il y a cependant une sanction, moins lourde, pour les fautifs, de manière à leur montrer que leur comportement n'avait rien de normal. J'ai choisi une sanction constructive car cela les a poussé à réfléchir sur leur manière de réagir aux situations de stress.	Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.
E-04	?!	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-05	Non, ce sont tant de choses et beaucoup de ce qui s'appelle l'expérience. Mais peut-être que le plus important est de parler avec les collègues	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève., Ces possibilités existent toujours mais ne sont pas toujours efficaces.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.

E-06	Les situations problématiques dans mon cycle trouvent rarement une issue favorable lorsque les parents ne sont pas motivés à les résoudre et ne sont pas d'accord d'entendre les idées et les arguments venant de l'école.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-07	A chaque fois que nous avons des cas de violence par exemple, quelle qu'elle soit, c'est en général dû au fait qu'ils sont frustrés ou qu'ils ont peur. Ils utilisent la rage qu'ils renferment pour nous dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève., tout ce qu'on peut trouver	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation., l'intervenant vient en réseau mettre en place avec nous et les parents une stratégie
E-08	En discutant, nous permettons aux enfants de donner du sens à ce qui a été fait. Il faut qu'ils comprennent que ce qu'ils ont fait est mal et pourquoi c'est mal. En donnant du sens à un acte, l'enfant peut comprendre.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.
E-09	Cet élève traverse une période difficile (divorce des parents) il a l'impression que tout le monde est contre lui.	Oui, la direction., CAPPEs si besoin	je ne l'ai encore jamais fait
E-10	L'écoute, le temps et la disponibilité que j'ai pu accorder à l'élève dans un premier temps. Le soutien de quelques camarades de classe dévoués. L'implication des parents et l'intervention du psychiatre et la bonne communication qu'il y a eu entre nous. Et aussi : la patience...	Oui, des collègues., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève., infirmière scolaire	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-11	L'effet de surprise a amené au résultat satisfaisant sur l'instant. Cela n'a pas empêché l'enfant de recommencer.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-12	Même si la situation n'est actuellement pas réglée et que cela sera un travail de longue haleine, le fait pour l'enfant que toutes les personnes du réseau collaborent et se parlent a déjà un peu amélioré son comportement (mais ce n'est de loin pas le premier réseau...).	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation., L'assistante en question est souvent tellement débordée, qu'elle ne peut pas suivre autant que nous le souhaiterions chaque situation...
E-13	La bonne collaboration entre les personnes concernées. Le fait de soutenir la famille en la valorisant.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-14	Le manque d'implication de la directrice qui a conforté les parents dans leur façon d'éduquer leur enfant.	Oui, des collègues.	L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.

E-15	Des règles claires mises en place.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-16	manque de structure parentale refus des parents de médicamenter leur enfant sensibilité à fleur de peau de l'enfant mise en commun de deux parties "inflammables"	Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève.	Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.
E-17	Notre bonne volonté, notre bonne entente et coopération, notre persévérance, le fait d'accepter de ne pas y arriver seules et grâce au soutien des autres intervenants.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-18	Responsabiliser l'élève avec respect et la fermeté dans sa relation à l'autre et à lui-même	Oui, la direction.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.
E-19	Le travail de l'éducateur et une prise de conscience de l'élève.	Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-20	La collaboration entre tous les intervenants.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.

E-21	Ben je ne me rappelle plus de la suite. Pour moi, c'était plus possible de rester là et de ne pas me sentir respectée.	Oui, la direction.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-22	Le fait que j'ai accepté ses excuses, que je lui ai expliqué mon ressenti pour la suite et surtout les félicitations que je lui ai faites pour son courage à se dénoncer. Il est beaucoup plus respectueux durant les leçons d'EFA depuis.	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., médiateur	lorsqu'il y a intervention des assistant socio-éducatif c'est la direction qui le demande.
E-23	Les parents prennent trop de place dans les décisions prises par la direction et nous ne sommes pas toujours écoutés en tant que professionnel !	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs.	L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-24	Elève impulsif qui n'arrive pas à se contrôler dès qu'il y a une contradiction!	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-25	x	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée.
E-26	Un désintéressement de mes autorités. La date à laquelle les griefs des parents ont émergés... dernière semaine de juin...alors que l'enfant était scolarisé depuis août de l'année précédente...et que les problèmes avaient été signalés...	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	aucune réponse n'entre dans mon cas de figure
E-27	Le malaise chez cet enfant, rencontrant d'importantes difficultés familiales, était tel que c'était probablement "mission impossible" de tenter de l'intéresser à la vie scolaire. Une prise en charge psychologique importante et certainement une thérapie de famille se serait avérée sans aucun doute indispensable, mais la mère s'y refusait.	Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction.	L'intervenant me reçoit en entretiens lors desquels nous discutons de la situations et mettons en place une stratégie que j'instaurerai en classe et dont l'efficacité sera ensuite évaluée., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-28	ma détermination et la conscience de l'élève.	Oui, la direction., médiateurs	Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.
E-29	La menace qui plane sur mes deux élèves s'ils venaient à recommencer...	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, les parents de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe., L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.

E-30	...	Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.
E-31	La non prise en charge du problème par l'assistante scolaire (qui a mon sens n'est pas entrée dans la problématique de l'élève mais a tenté d'éluder le problème) Le déni choisi par les parents, qui ont d'abord tu les éléments qui nous auraient permis d'agir au plus vite. De plus, au moments où a été reconnue la différence de leur enfant, ils ont décrété que ce n'était plus de leur ressort, abandonnant le reste de fermeté dont ils peinaient déjà à faire usage auparavant. La lenteur administrative dans la mise en place éventuelle de solutions ou de suivi: il a fallu neuf mois pour terminer les quatre actions citées plus haut, dont aucune n'a été concluante. La collègue suivante a pu tout recommencer, en tentant d'éviter les pièges décrits par nos soins et en espérant un peu plus de résultat...	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction., Oui, les parents de l'élève., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	L'intervenant vient observer la classe et nous discutons de ce qui a été remarqué pour que je mette en place une stratégie de remédiation.
E-32	La direction de mon école est venue après coup, et a décidé que la sanction que je lui avais mise (à savoir la note après avoir été mis à la porte) n'était pas adaptée et j'ai dû lui refaire faire son TE.	Oui, des collègues., Oui, certains spécialistes en charge de l'élève.	Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.
E-33	Le fait d'accorder de l'attention à l'élève	Oui, des collègues., Oui, des assistants socio-éducatifs., Oui, la direction.	L'intervenant offre un suivi individualisé à l'élève hors de la classe.
E-34	Les parents n'ont malheureusement pas respecté leur part du contrat.	Oui, des collègues., Oui, la direction., le CAPPES	Je n'ai pas la possibilité de recourir à l'aide d'un assistant socio-éducatif.

Légende	
Non systémique	
Proche de la systémique	
Systémique	

Identifiant	18) Si votre école dispose d'un service socio-éducatif, avez-vous déjà eu la possibilité d'établir une collaboration active (échanges formels, observations, feedback sur ce qui est mis en place) et comment s'est-elle déroulée? Si ce n'est pas le cas, pourquoi?	19) Que penseriez-vous de la venue dans votre classe, à votre demande, d'un intervenant externe qui effectuerait des observations?
E-01	Oui, à plusieurs reprises.	Je fais régulièrement appel à ce service afin d'avoir un regard extérieur sur certains enfants qui posent questions, d'autant plus depuis que je n'ai plus de collègue pour en parler.
E-02	Oui, nous nous voyons et échangeons souvent.	Je n'ai jamais senti le besoin de faire analyser l'attitude de mes élèves en cours car je crois parvenir à rendre objectivement compte des événements qui ont lieu dans mes leçons.
E-03	Pas encore, car jusqu'ici j'ai pu gérer les situations problématiques seules. C'est aussi, selon moi, car cela concernait la discipline et non un mal-être d'un(e) élève. Dans ce dernier cas je pense que je ferais plus facilement appel à ce service.	C'est déjà le cas avec le cadre de référence et les visites de la direction. C'est bizarre car en tant que spécialiste on n'a pas l'habitude d'être observé, mais cela ne me dérange pas plus que cela. Ceci dit, si cela devait être dans le cas de soucis avec une classe, je vois deux obstacles à une telle observation: je pourrais être décredibilisée face aux élèves (incapacité à les gérer) et leur comportement pourrait changer car ils savent qu'ils sont observés.
E-04	oui, réseaux	pas besoin
E-05	Oui, en discussion	Il faut voir les circonstances.
E-06	L'assistant socio-éducatif travaille sur des problématiques très concrètes avec les élèves suivis. Ainsi, il désamorçait certaines situations et donne des stratégies de résolution de conflits autres que la violence aux élèves. Finalement, les bénéficiaires autres que d'offrir à l'élève suivi un espace de parole et d'écoute personnalisée sont difficiles à évaluer. Il est rare que les situations trouvent une issue favorable suite à une série d'interventions "magiques" du SSE. L'assistant socio-éducatif en est tout à fait conscient.	Les différents points de vue et les idées nouvelles sont toujours les bienvenues lors de situations difficiles. Encore faut-il les accepter car ils sont la preuve que nos compétences personnelles sont dépassées. Malheureusement, l'enseignant seul dans sa classe réglant seuls ses problèmes à encore de belles années devant lui (aux cycles 1 et 2). Il convient, pour améliorer la résistance des enseignants face aux conflits, d'ancrer la collaboration dans leur formation et de l'imposer. Contrairement à d'autres HEP (nordwestschweiz p.ex.) l'espace BeJuNe est très en retard de ce point de vue.
E-07	oui souvent ! ça se passe en général bien et les enfants trouvent de l'aide. Evidemment on a des collègues plus ou moins investis, mais dans la majorité des cas on peut déjà aider pas mal.	Alors vraiment bien si la personne est une professionnelle et qu'elle nous aide à trouver des solutions. Si on peut avoir du soutien ainsi que l'enfant.
E-08	Je n'ai actuellement pas pris contact avec le SSE je ne sais donc pas comment cela se passe.	Si cela vient de ma demande, je trouve que c'est une chance. Un intervenant externe a un autre œil sur les élèves et cela peut permettre de mettre quelque chose en place d'efficace.
E-09	Seulement lors des réseaux.	J'apprécierai énormément! Pour moi on devrait toujours être deux, internes ou externes afin de pouvoir échanger et trouver des solutions.

E-10	Oui, prise de contact par l'enseignante, puis points de situation au fil du suivi...	Pourquoi pas, mais je n'ai encore jamais connu de situation où une telle observation aurait pu améliorer considérablement les choses, me semble-t-il... Par contre, plutôt qu'un "observateur" externe, un intervenant ACTIF, qui pourrait aider les élèves en difficulté et seconder le maître dans certaines leçons difficiles, me paraît une piste bien plus prometteuse et concrète...
E-11	Dans notre collège, nous sommes au début de la collaboration avec un SSE et il y a déjà eu différentes personnes pour ce poste, en plus ou moins 2 ans et cela limite le suivi et les effets de la collaboration.	Ce serait ok pour moi. Un regard extérieur est important, car il peut apporter un autre point de vue à l'enseignant et ouvrir le champ de réflexion de celui-ci
E-12	Oui, cela a été possible, mais au vu de la charge de travail confiée à l'assistante, le temps lui manque trop souvent pour obtenir un réel suivi.	Tout nouvel œil est le bienvenu, surtout dans une classe spécialement pénible...! Une personne de plus qui apporte ses conseils et observations ne peut être qu'un cadeau !
E-13	oui	Si cela est nécessaire, je trouve que c'est une bonne chose. Un œil neutre et externe peut observer des choses que nous, impliqués dans l'action, ne voyons peut-être pas.
E-14	Oui ,nous avons déjà collaboré avec le service socio- éducatif par contre une fois les démarches faites nous n avons plus eu de retour.	Ce serait une bonne solution
E-15	Cela fait des années que l'on a chaque année recours au SSE. Cela aboutit quelques fois à des réseaux (parents-orthophonistes-pédiatres,...), mais ça prend beaucoup de temps pour que les choses se mettent en place. On a souvent l'impression que les personnes nous disent que nos élèves sont encore petits et qu'ils ont encore le temps de grandir. Après des années de métier, on ressent rapidement les cas problématiques ET TRÈS SOUVENT on nous reparle de certains élèves qui posent toujours problèmes 4 à 5 ans plus tard. Malheureusement les suivis sont mis en place qu'en 3-4FR voir plus tard. Souvent on se sent très seules et l'on doit assumer tous les cas problématiques, alors que je suis une enseignante qui cherche et qui demande de l'aide...	C'est tout ce que j'attends et ce que je demande! Mais des intervenants qui viennent une fois 45 minutes pour observer ça ne sert strictement à rien. Souvent l'élève en question est sent qu'on vient l'observer sans même qu'on le lui dise. Les observations devraient être faites plusieurs fois par semaine. La personne devrait vraiment vivre dans la classe, faire partie de la classe. Un exemple: j'habite le canton de Soleure et dans la classe de mon fils (Kindergarten), il y a 3 matins par semaine à raison de 45 minutes une personne (Heilpädagogin) enseignante spécialisée qui vient et qui prend des petits groupes d'élèves dans une autre salle pour travailler (activités, de math,etc...) avec. Elle ne cible pas seulement les cas problématiques, elle mélange ou pas les élèves selon les activités. Elle a non seulement un regard sur les élèves qui posent problèmes ou qui ont des difficultés mais elle s'occupe aussi de ceux qui vont bien. Et je pense aussi que pour les entretiens avec les parents des élèves à problèmes, cette personne spécialisée peut nous soutenir en donnant des exemples concrets et des pistes. Pour moi les enseignants ont clairement besoin d'une autre personne dans la classe.
E-16	Y a un SSE, cependant chaque année la chargée de ce poste démissionne.	Si la venue se limite aux observations, cette mesure est insuffisante
E-17	oui, résultat positif	c'est une bonne idée
E-18	Non : ils disent ne pas être au service des profs; ils s'occupent de certains de mes élèves mais j'ai rarement de feedback, voire jamais; dans l'immense majorité des cas je ne sais même pas pour quel(s) motif(s) ils interviennent. Ils font leurs trucs dans leur coin et en semblent très satisfaits.	Sur quoi porterait son - ses observation - s ? Dans quel-s but-s ? Quel-s dispositif-s ensuite ?
E-19	Les contacts avec le SSE sont généralement constructifs.	Il est toujours intéressant d'avoir un regard extérieur à propos d'une situation difficile.

E-20	Nous avons la chance de bénéficier de ce service depuis de nombreuses années.	Permet un regard extérieur tout à fait bénéfique. Permet de remettre à plat certaines situations. Propose des remédiations aux problèmes en étant conscient de la réalité du terrain.
E-21	Notre service socio-éducatif est super et il nous communique ses observations, nous donne des feed backs et nous aide à trouver d'autres outils à mettre en place.	L'intervenant externe serait le bienvenu!!!
E-22	Cela est très difficile, comme je suis aussi médiatrice scolaire, avec mon collègue qui l'est aussi nous avons l'impression qu'ils ont peur que nous leur prenions leur place. Je passe toujours par la direction pour les leur envoyer.	Une très bonne chose si les problèmes sont récurrents.
E-23	Oui et en général tout se passe bien.	Pourquoi pas?
E-24	Oui. Actuellement, une élève fait des crises d'angoisses suite à une problématique familiale. La personne responsable du service socio-éducatif arrive rapidement sur les lieux lorsque l'on fait appelle à elle.	Je suis ouverte à toutes propositions. Un regard neuf peut changer une perception établie!
E-25	oui	Il est le bienvenu, mais il faut que ce soit bien compris des élèves.
E-26	je n'ai pas cette possibilité	J'en pense le plus grand bien! Cependant dans le cas précité nous l'avons mise en place et n'avons jamais avoué aux parents que cette personne était là pour ça... Il fallait faire comme si cela n'existait pas...et le médiateur-observateur ne parlait même pas de sa fonction lors des réseaux...Il se faisait passer pour une personne qui venait observer sans but...comme si au final c'était MOI qui faisais mal mon travail et qu'il fallait s'assurer de mes capacités professionnelles.... Vive l'enseignement!!!!
E-27	Bonne collaboration active telle que décrite ci-dessus, bon suivi, excepté durant une année durant laquelle, il m'a été difficile de collaborer avec une intervenante, en raison de la manière dont elle travaillait, n'étant jamais venue observer les élèves.	Ne serait pas nouveau pour moi, pratique déjà existante
E-28	il y a un service USESS mais qui fonctionne en circuit fermé et n'aime pas communiquer sur ce qu'il fait. Les enseignants lui sont suspects, nous sommes les "méchants" de manière à ce qu'ils puissent être les "gentils" ou les "sauveurs"... (?) En tous cas peu de mes tentatives ont été suivies d'un réel effet, même si la personne est très sympathique, ce n'est pas la question.	Inutile et absurde : cela modifie la dynamique. Une situation de crise n'arrive, par définition, qu'en période de crise, et celle-ci est aussi difficile à prévoir que soudaine. De plus, les situations les plus difficiles et les plus inextricables sont en lien avec des interactions entre adultes (hiérarchie, parents, réseaux de travailleurs sociaux). Un franc soutien de la direction serait déjà 75 % du travail accompli.
E-29	Oui. Nous avons eu des échanges par e-mail. Puis, le conseiller est venu observer l'élève qui présentait des comportements inadaptés à la vie de classe. Puis, il le prenait hors de la classe pour discuter avec lui. Nous avons également fait un réseau avec la mère de l'enfant. Toutes ces interventions ont eu un effet positif sur l'enfant qui s'est senti écouté.	Je trouve cela très bien car l'enseignant ne doit pas oublier qu'il n'est pas seul face à ses élèves...
E-30	Oui, nous avons des échanges très réguliers sur des élèves qu'il voit en entretiens individuels.	Pourquoi pas si c'est à la demande de l'enseignant...

E-31	Nous avons accès à une personne semi formée, qui a mon sens croit posséder la science infuse. Elle a été très négative, lorsque fortes de nos observations, nous demandions un diagnostic pour un trouble en particulier ou une pathologie précise. Elle a cherché le problème exclusivement dans ce qui se passe en classe, et pas dans le vécu, dans la situation familiale de l'enfant ou dans l'éducation donnée (ou pas) par les parents. Du point de vue administratif, ça ne suit pas, il y a eu plusieurs mois d'attente jusqu'à sa venue en classe, puis de silence radio avant d'obtenir en retour les différents formulaires validés par ses soins et à transmettre aux parents, par exemple pour demander une aide en classe. Lors d'une séance dites "en réseau", elle a minimisé les problèmes, à tel point que la neurologue présente s'est exclamée: "Je ne comprends pas pourquoi je suis ici" et qu'elle ne nous a pas parlé des troubles du spectre autistique pourtant diagnostiqués chez cet élève (nous avons pourtant osé le mot autisme lors de notre signalement et avons été très mal reçues pour cette audace) ce n'est que plus tard que nous avons eu confirmation du syndrome d'Asperger. L'intervenante s'est également persuadée que ce que décrivait la maman est la stricte vérité, a exprimé des exigences sur ce qui devrait être entrepris en classe pour améliorer les choses mais pas sur ce qui devrait l'être à la maison. Enfin, elle n'a pas introduit auprès de la maman l'intervention éventuelle de l'AEMO, malgré notre demande suite à un constat de jeux excessif de l'enfant, sur des jeux +18.	Je serais très positive à pouvoir m'appuyer sur un vrai professionnel, qui soit réellement disponible et pas submergé par la quantité de cas qu'il gérerait. Cependant, si cette personne n'a pas de pouvoir décisionnel, on retombe ensuite dans une bureaucratie malheureusement plutôt défailante dans notre établissement, lorsqu'il s'agira de concrétiser les actions décidées. Il serait cependant intéressant d'avoir un regard très large sur ce genre de situations, et une personne capable ensuite de synthétiser TOUS les paramètres, de façon à ce que les actions entreprises ne soient pas vouées à l'échec.
E-32	Oui, avec l'ancienne psy de l'école. Cela s'est bien passé, j'ai pu faire part de mes observations. Mais je n'ai eu aucun retour, car la direction refuse cela.	Pourquoi pas, si c'est lorsque j'ai des cas de situations problématiques.
E-33	Discussion de la situation de l'élève et retour sur son attitude en classe.	pourquoi pas...
E-34	Il n'y a pas ce genre de service dans mon cercle scolaire. La direction remplit (ou essaie de remplir) ce mandat, mais il y a encore du boulot.	Cela serait très intéressant et sûrement très formateur, cela permettrait de se sentir un peu moins "isolé".

Légende	
Non systémique	
Proche de la systémique	
Systemique	

Annexe 6: liste des structures mentionnées par les enseignants

AEMO : action éducative en milieu ouvert (5)

API : aide pédagogique par l'informatique (1)

Appui langagier (1)

CAPPEP : centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels en établissement scolaire (22 dont 2x analyses des pratiques en groupe)

Centre pédagogique de Malvilliers (1)

Classe d'enseignement spécialisé (1)

Coaching (1)

CNPEA : centre neuchâtelois de psychiatrie enfance et adolescence (5)

CRIC : classe de remédiation intensive des comportements (3)

Direction (12)

L'enfant c'est la vie : accueil en internat ou en externat des enfants issus de famille momentanément en difficulté et placés par l'OPE. (1)

Ergothérapeutes (2)

Fondation As'trame : accompagne les familles en situation de crise (1)

Fondation les Perce-Neige : accueille enfants et adultes en situation de handicap (1)

Institutions spécialisées (1)

OCOSP : office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (1)

OASIS : outils d'adaptation scolaire et d'insertion (classe) (2)

Médiateurs scolaires (6)

Mesures BEP : pour les enfants à besoins éducatifs particuliers (1)

Orthophonistes (7)

La passerelle (1)

Pédiatres (2)

Psychologues (4)

Psychomotriciens (3)

Réseau de systémique (1)

SME : service médico-éducatif (2)

Soutien scolaire (4)

SPS UAL : soutien pédagogique spécialisé pour les élèves connaissant de graves troubles de l'élocution et du langage. (1)

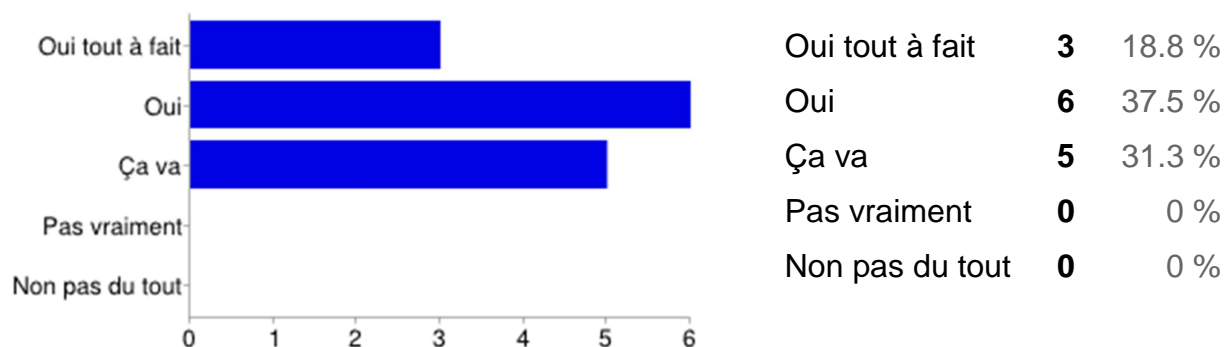
SSE (USES) : service socio-éducatif (21)

UPE : unité de promotion éducative (1)

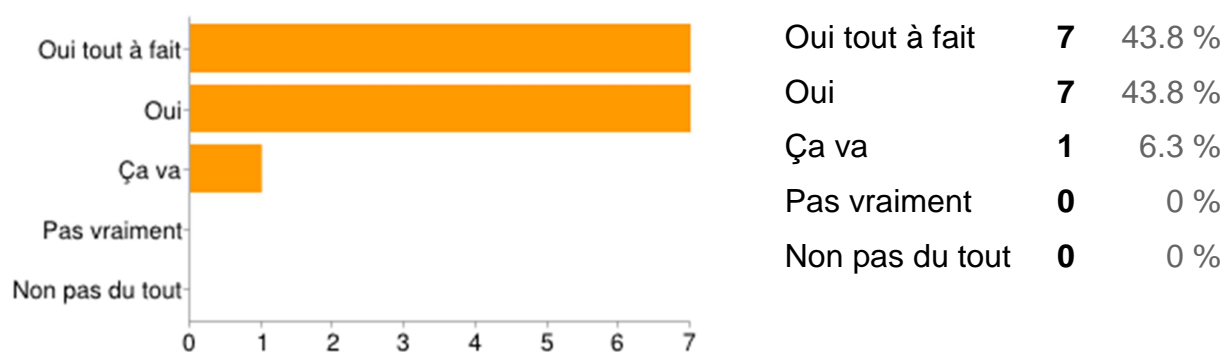
Annexe 7 : questionnaire aux élèves avant l'intervention

Le climat relationnel

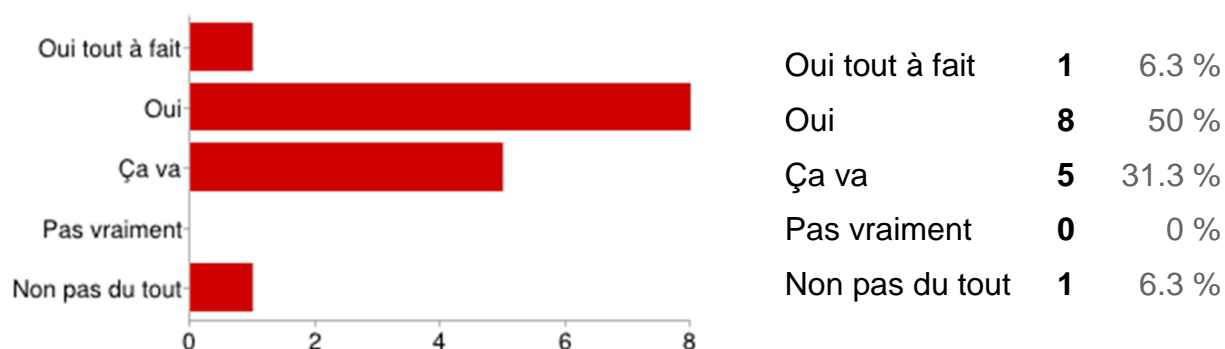
1) Je m'entends bien avec mes camarades de classe TE1 + TE2.



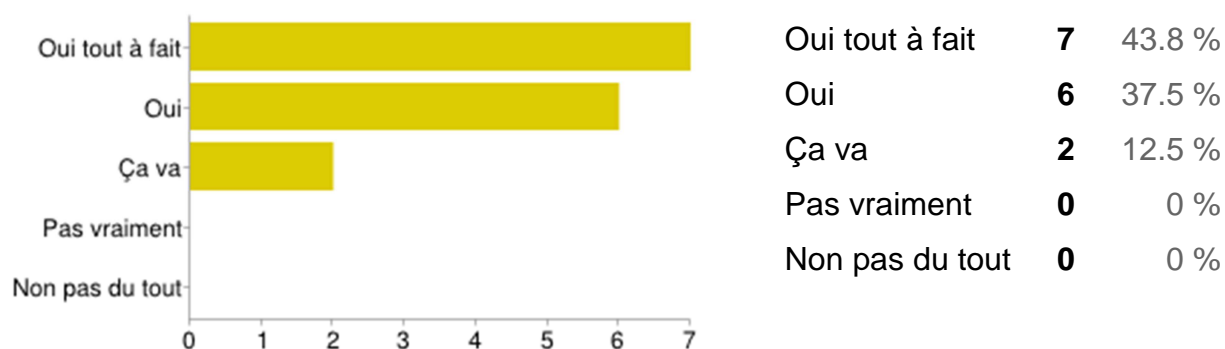
2) Je m'entends bien avec mes enseignant(e)s.



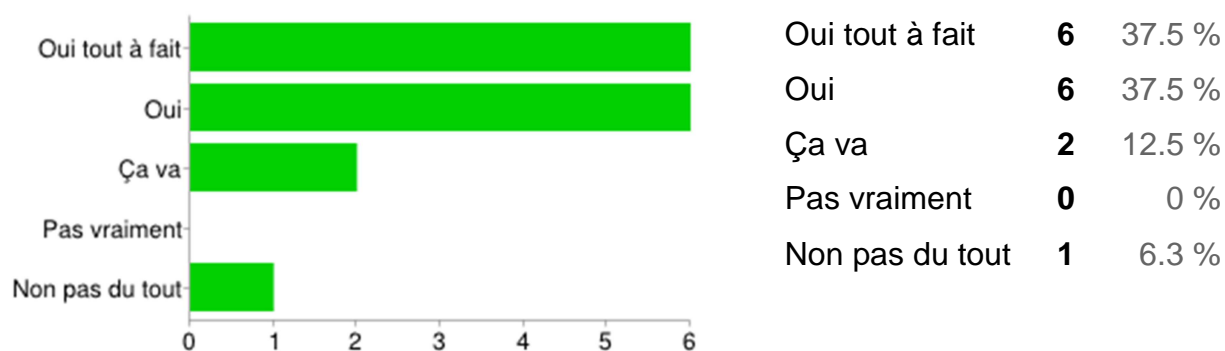
3) Je me sens respecté(e) par mes camarades de classe.



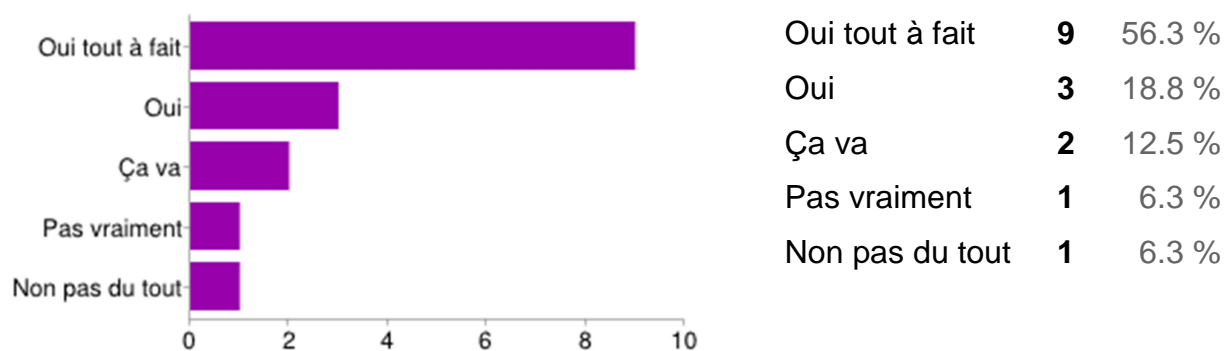
4) Je me sens respecté(e) par mes enseignant(e)s.



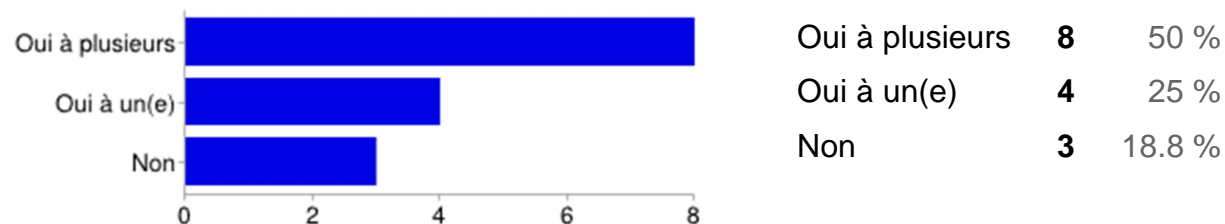
5) Si j'ai un problème, je peux en parler à mes enseignant(e)s.



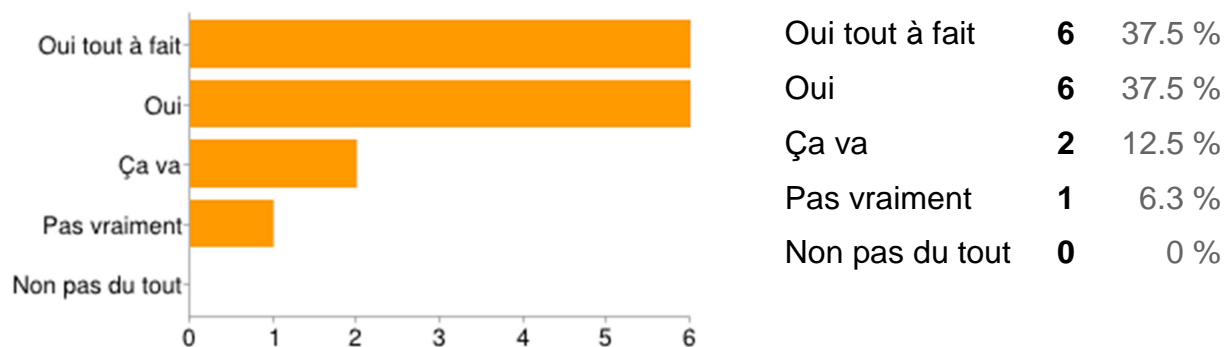
6) Quand je parle de mon problème à mes enseignant(e)s, je me sens écouté(e).



7) Quand j'ai un problème, je peux en parler au moins à un(e) camarade de ma classe.

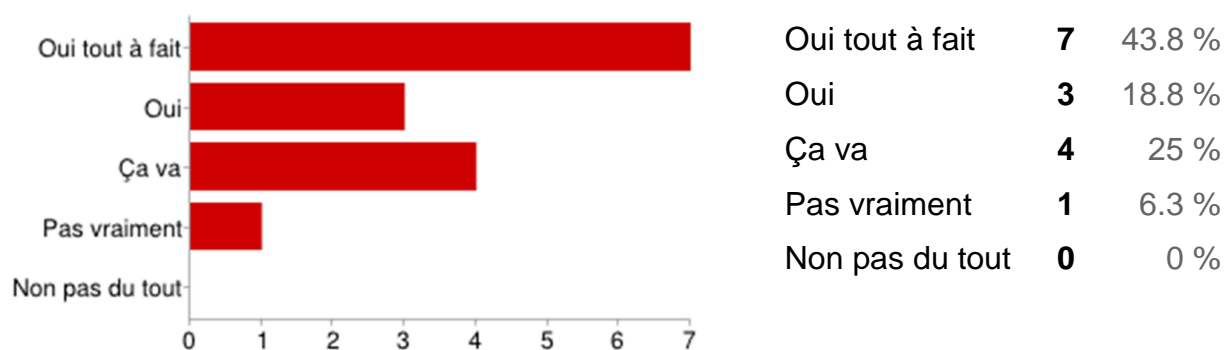


8) Globalement, je suis satisfait(e) des relations que j'ai dans ma classe.

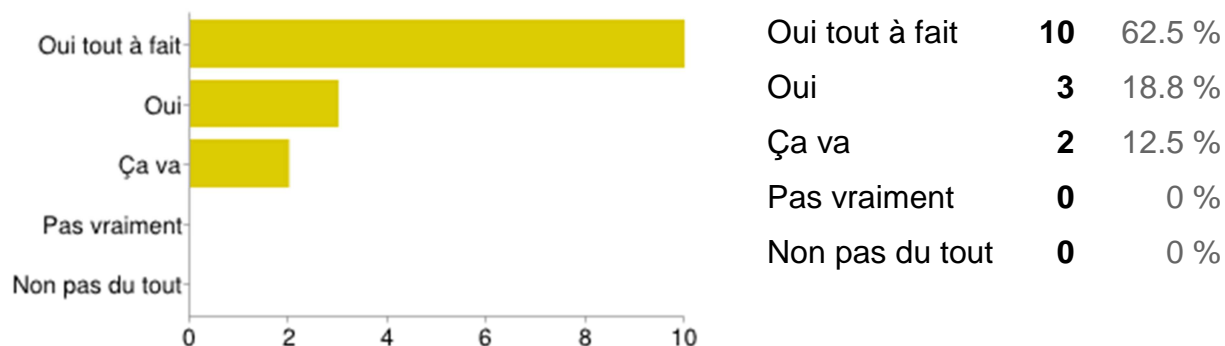


Le climat éducatif

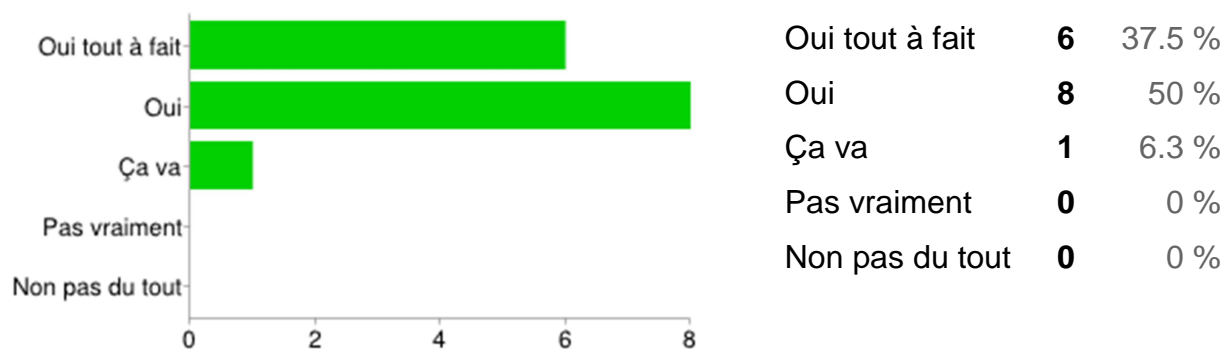
1) Je trouve que les matières étudiées sont bien expliquées par les enseignant(e)s.



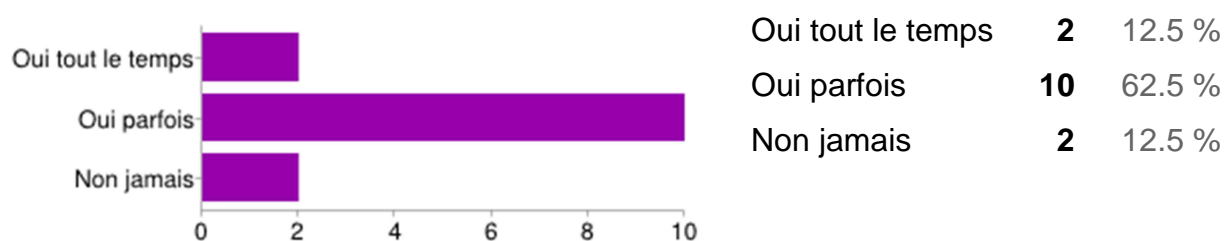
2) Si je n'ai pas compris, les enseignant(e)s prennent le temps de me réexpliquer jusqu'à ce que je comprenne.



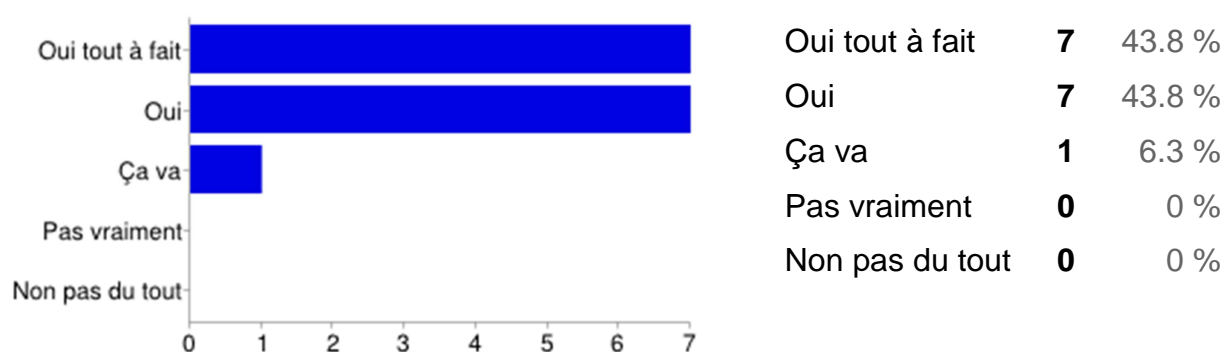
3) Les objectifs me sont bien expliqués au début de chaque thème.



4) Les enseignants me disent plus souvent quand j'ai de la peine que quand je réussis bien.



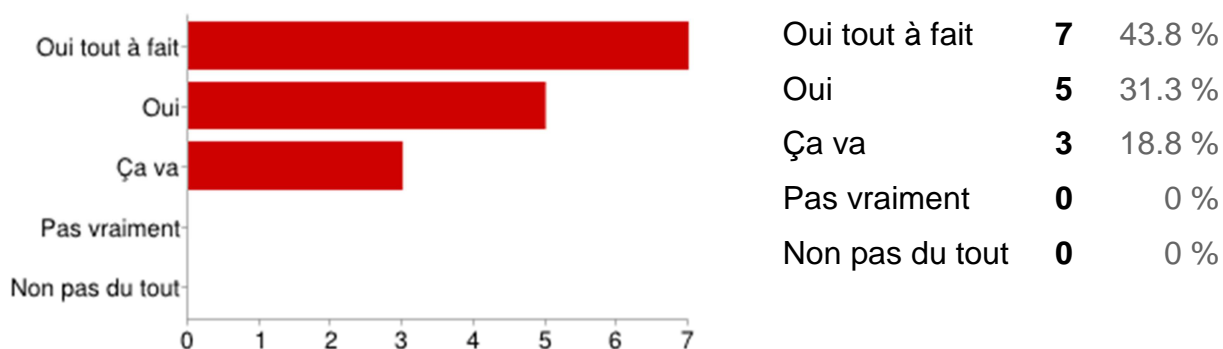
5) Je sais à quoi me servira ce que j'apprends à l'école pour mon avenir.



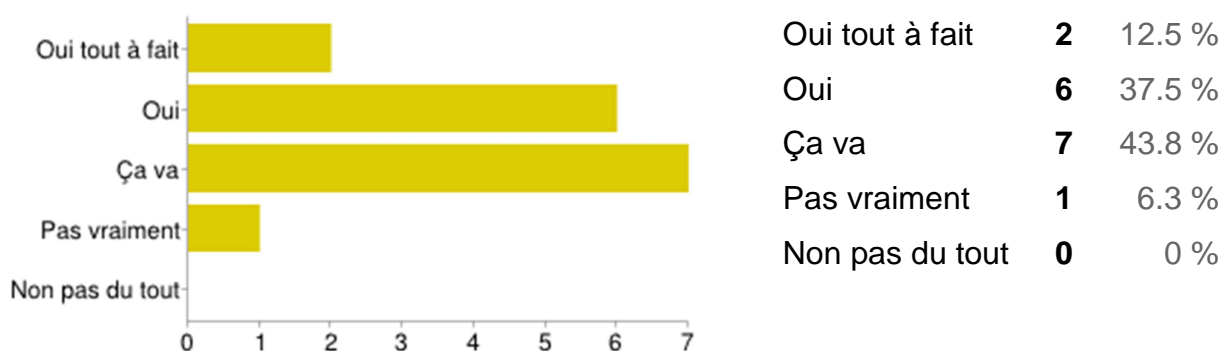
6) Ce que j'apprends à l'école m'intéresse.



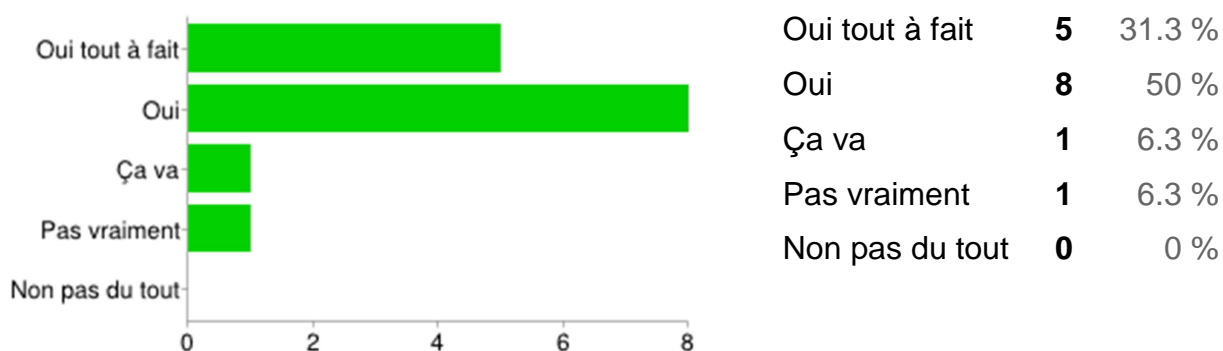
7) Quand j'ai une évaluation, j'ai l'impression que mes enseignant(e)s m'y ont bien préparé(e)?



8) Quand les enseignants parlent, les élèves écoutent.

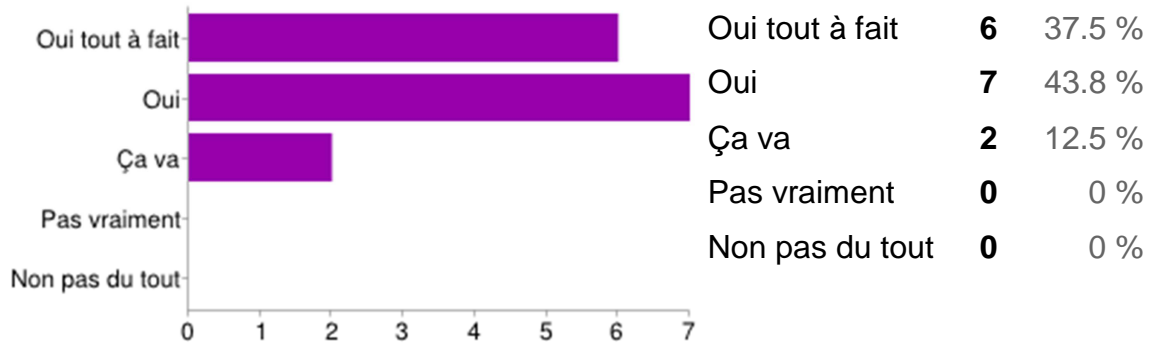


9) Globalement, je suis satisfait(e) de l'enseignement que je reçois dans ma classe?

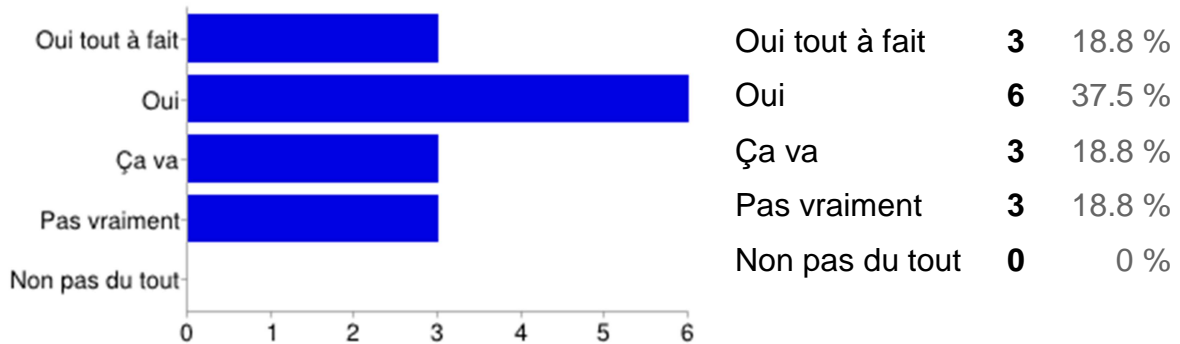


Le climat de sécurité

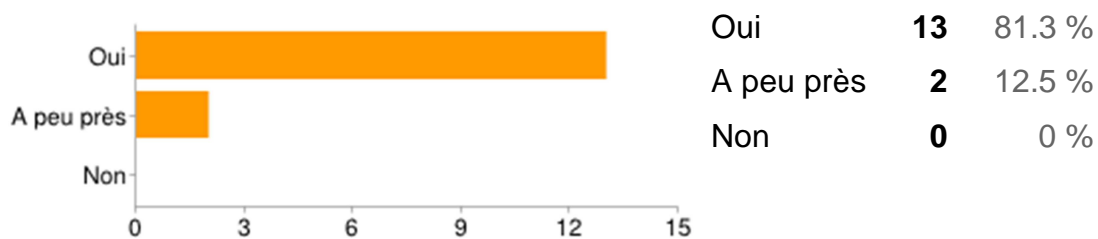
1) Lorsqu'un camarade de classe ne respecte pas le règlement, les enseignant(e)s interviennent.



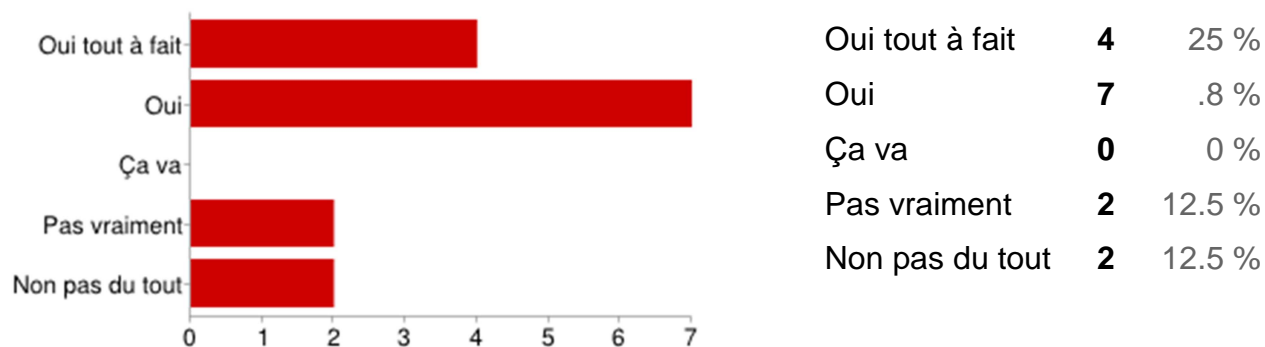
2) Quand les enseignant(e)s interviennent, cela fonctionne.



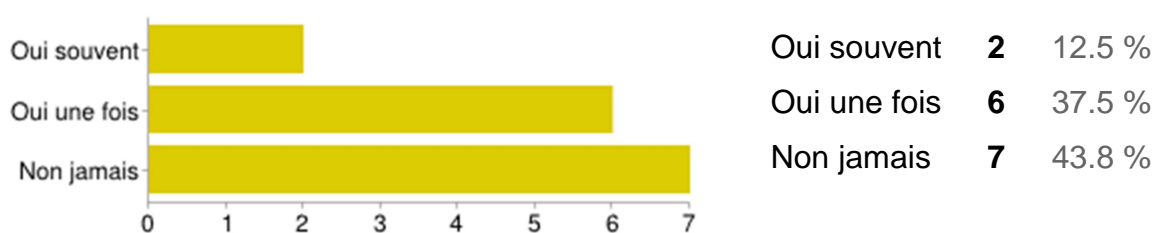
3) Je sais quelles sont les sanctions données lorsque le règlement n'est pas respecté.



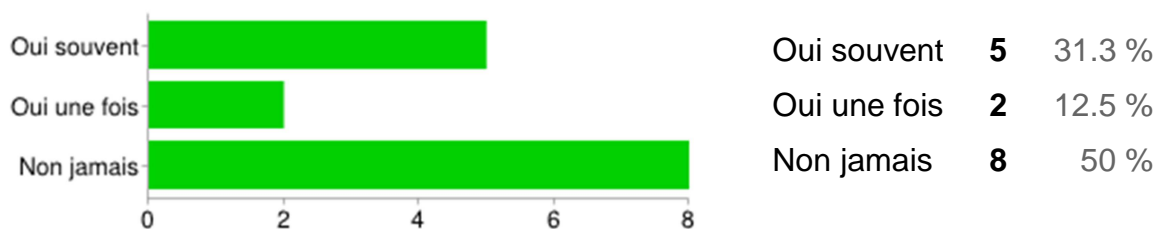
4) Les sanctions sont efficaces.



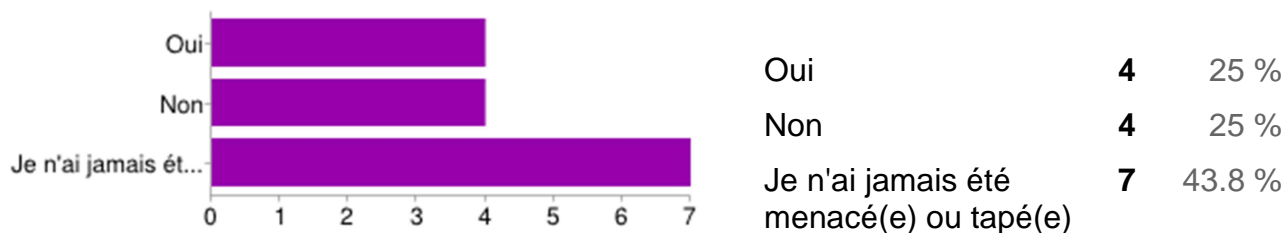
5) Des camarades de classe m'ont déjà menacé(e) verbalement.



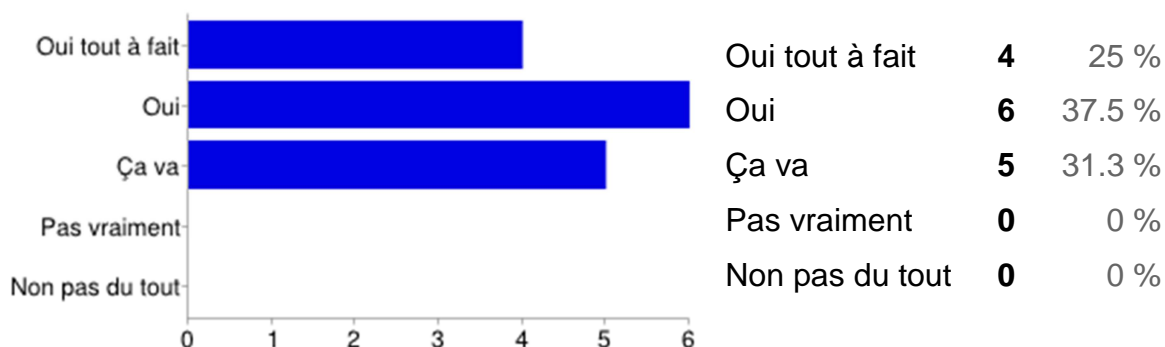
6) Des élèves de la classes ont déjà été violent(e)s physiquement envers moi.



7) J'ai pu parler du fait que des élèves de ma classe m'ont menacé(e) ou tapé(e).

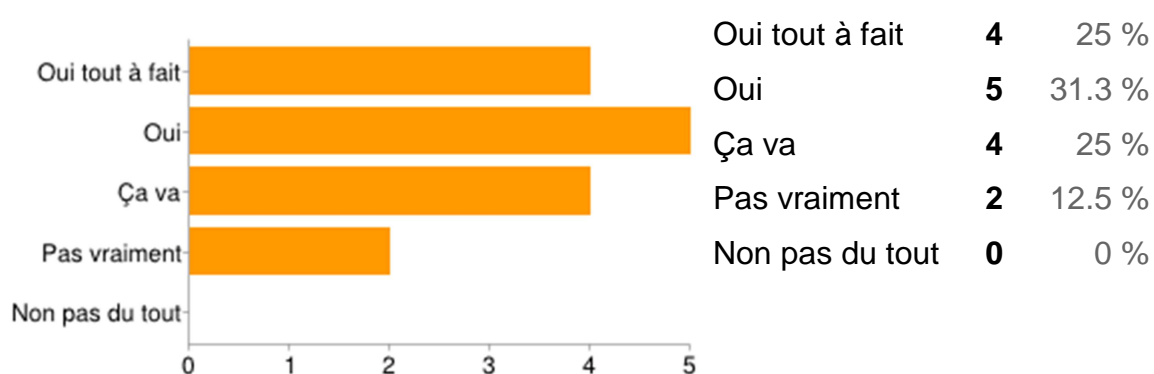


8) Globalement, je me sens en sécurité dans ma classe.

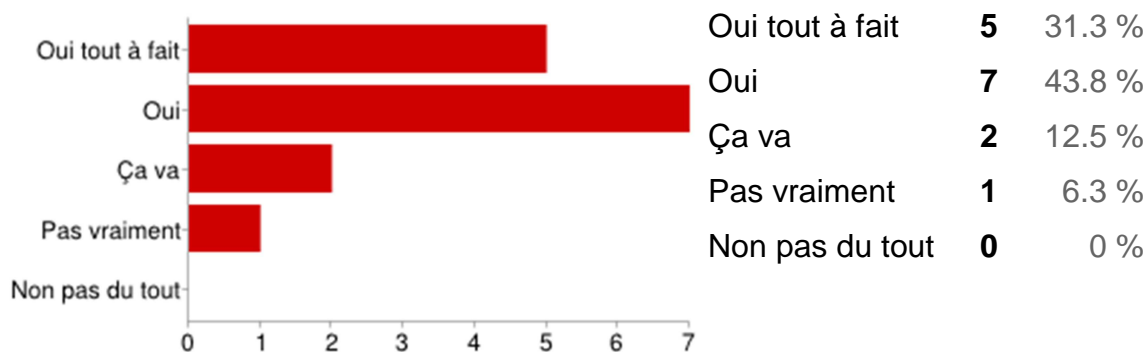


Le climat de justice

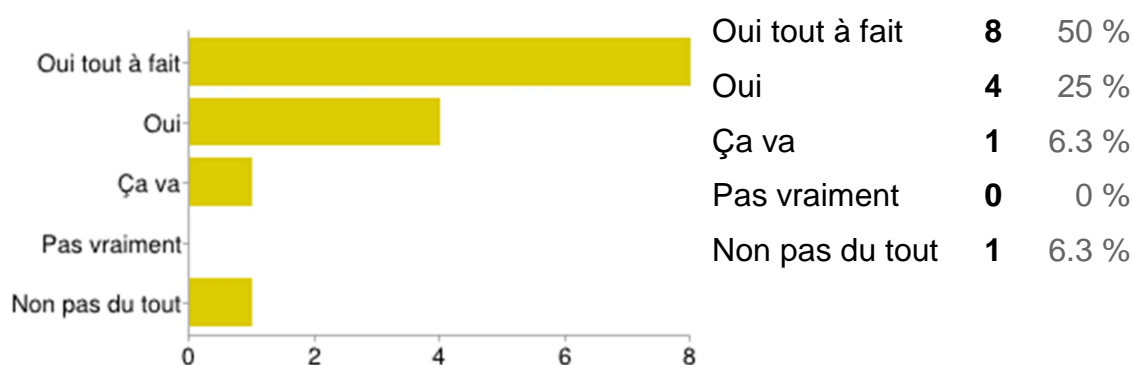
1) Les enseignant(e)s traitent tout le monde de la même manière.



2) Je suis d'accord avec les règles de ma classe.



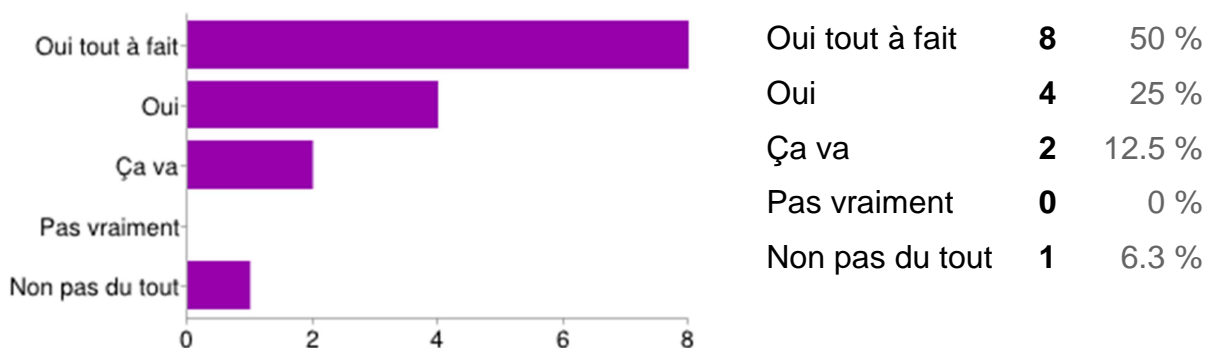
3) Quand je reçois une sanction, je sais pourquoi.



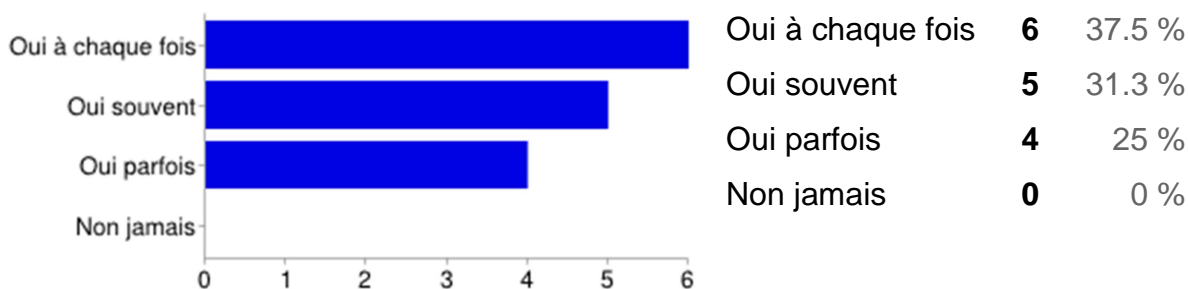
4) S'il se passe quelque chose avec lequel je ne suis pas d'accord dans la classe, il y a un moment prévu pour en parler.



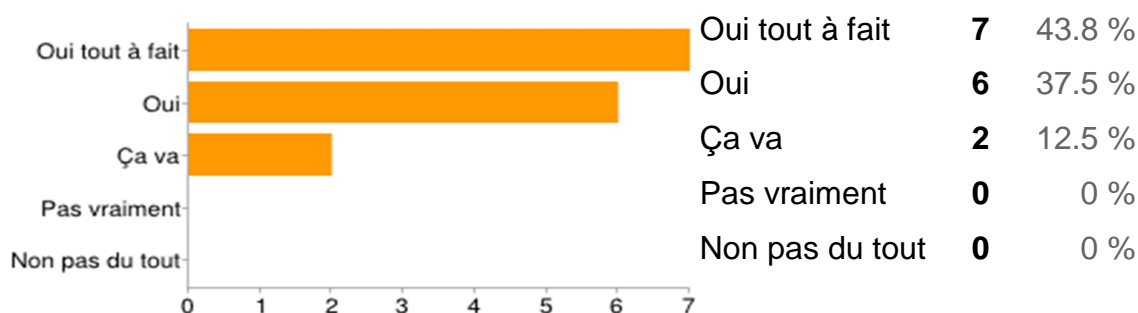
5) Lorsque je passe une évaluation, les objectifs ne sont pas une surprise pour moi car ils ont été annoncés.



6) Je suis félicité(e) et encouragé(e) quand j'ai le comportement demandé et que je me donne de la peine au travail.

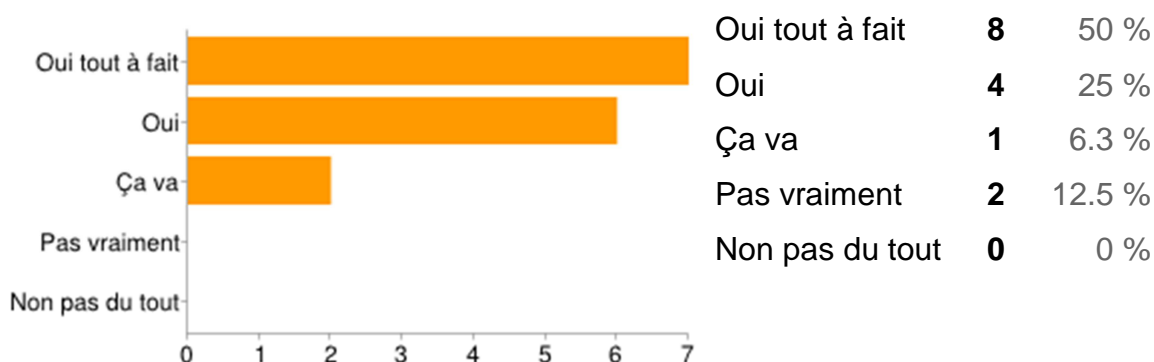


7) Globalement, je trouve les sanctions et les récompenses, qui sont données dans ma classe, justes.

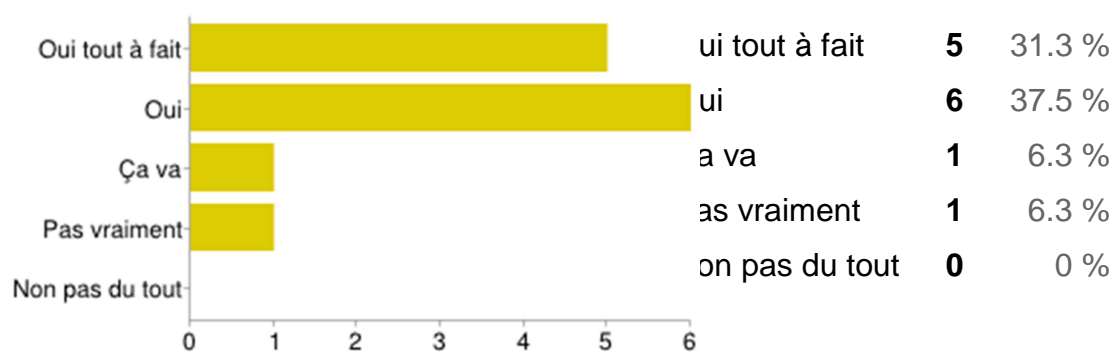


Le climat d'appartenance

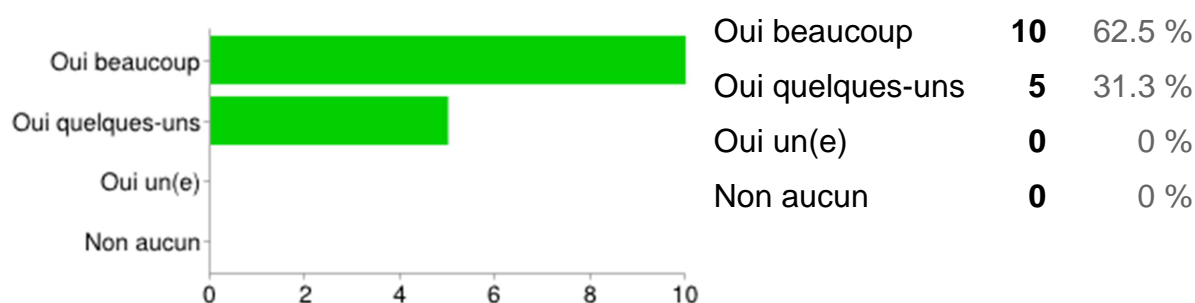
1) Venir à l'école est important pour moi.



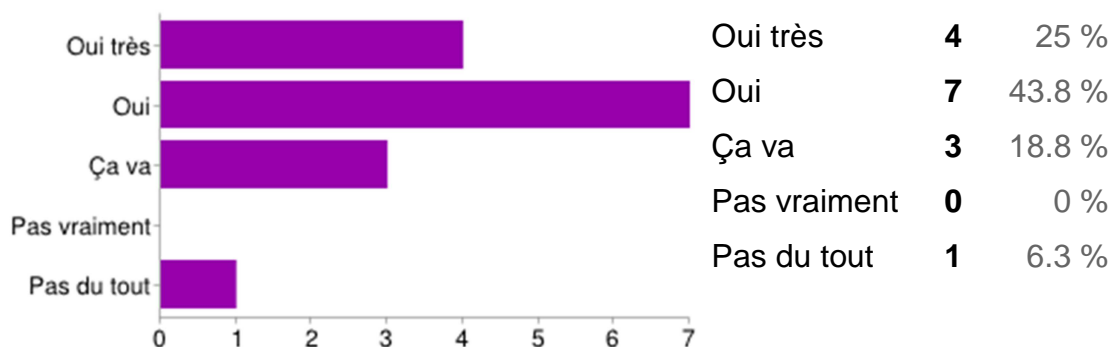
2) A l'école, je sais que les enseignant(e)s se soucient de moi.



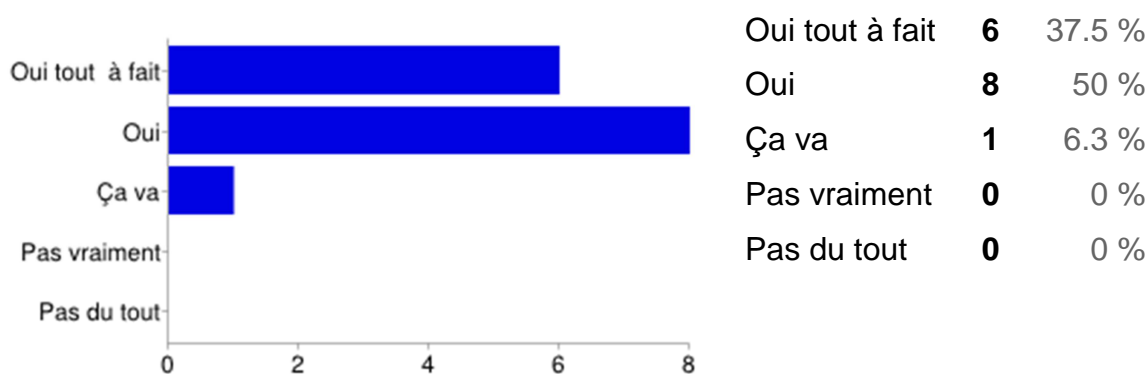
3) J'ai des ami(e)s que j'aime retrouver à l'école.



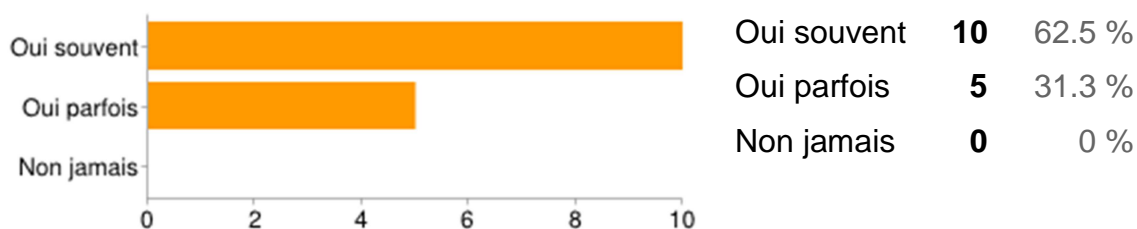
4) Je suis fier(e) de l'image de mon école.



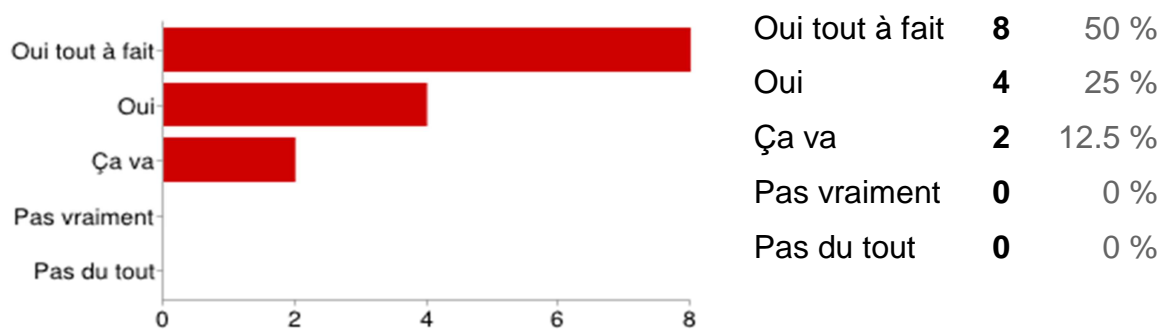
5) Je suis content(e) des valeurs de l'école.



6) Je participe aux activités proposées par mon école.



7) Globalement, j'ai l'impression de vraiment faire partie de cette école.



Annexe 8: questionnaire aux élèves après l'intervention

ID	1) De quoi te souviens-tu du travail sur les émotions ?	2) Qu'est-ce que tu vas utiliser pour contrôler tes émotions et parler aux autres ?	3) Est-ce que tu as pu régler des conflits grâce à ce que tu as découvert ?	4) Est-ce que le climat dans ta classe te semble plus agréable ? (insultes, violences)
EL-01	des sentiments: la joie, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise, etc...	penser à des choses joyeuses	non, pas encore	oui, les autres et moi, toute la classe on s'est calmé sur la violence et les insultes
EL-02	Que quand on est en colère, ça ne sert à rien de taper.	d'être calme	oui, car j'ai expliqué à ma sœur qu'elle devait pas casser mes affaires	oui, car la prof est allée parler avec Esteban
EL-03	La colère, la tristesse, on a regardé des films, des jeux, un petit spectacle	de rester calme, de dire: "je pense ..."	oui, en disant "je pense" avec une copine	oui, plus gentil, plus agréable
EL-04	Que ça a commencé à cause des bagarres en classe. Qu'il y a 4-6 émotions de base. Elles permettent de se protéger, partager et se défendre, et bien plus encore.	parler calmement, éviter les conflits	aucun conflit à ce jour	oui et non, ça s'améliore, mais pas pour certains
EL-05	je me souviens du jeu où on devait deviner l'émotion	me mettre à la place de l'autre pour voir qu'est-ce que j'aurais ressenti si j'étais à sa place	j'ai pas vraiment eu de choses à régler	oui, il y a moins d'embrouilles pour juste un petit truc
EL-06	la colère, la peur, la tristesse, excité. Je me souviens que respirer un bon coup fait du bien	parler gentiment aux autres et essayer de se calmer plus vite	non, parce que j'ai pas eu beaucoup de problèmes	ouais, il commence à moins y avoir de problèmes
EL-07	mime	oui, je parle	je n'ai pas fait de conflit	oui, c'est mieux, violence un peu (positif)
EL-08	il y a des émotions de base, et des complexes	Rien, je ne m'en souviens plus trop.	Non, je n'en ai pas eu	Oui, à part Quentin qui fait tout le temps mal
EL-09	que nos émotions sont normales, que nous ne pouvons pas les contrôler	me calmer et parler à un adulte	non car je n'ai pas eu de conflit	oui, car il y a moins de bagarres
EL-10	de 4 émotions de base	Rien, je ne m'en souviens plus trop.	non par ce que je n'ai jamais de conflit	ça n'a pas changé
EL-11	Que toutes les émotions sont utiles dans la vie	rester calme et en parler	les éviter, comme ça ils m'embêtent plus	non, parce qu'on raconte des histoires fausses sur moi et on se moque de moi
EL-12	on mimait des émotions	je reste calme	non j'avais pas de conflit	ça va
EL-13	4 émotions de bas, la joie, la colère la tristesse le dégoût	me calmer et parler aux autres	je n'ai pas de conflit	oui, même si je ne suis pas insultée et personne ne me veut du mal, au moins je pense

Annexe 9 : Powerpoint pour le travail des émotions

VIOLENCE ORDINAIRE

*De «petits» actes
De grands effets*

Pourquoi ce thème?

- Questionnaire Google
- Problèmes récurrents au conseil de classe
- Violence cachée aux adultes



Les risques?

- Résultats en baisse.
- Perte de confiance en soi.
- Climat de tension au sein de la classe.
- Difficulté à faire confiance et à travailler.
- Difficultés à se concentrer sur le travail.
- Peur de venir à l'école.
- Ou pire...



«Petits» actes?

- En soi, ils ne sont jamais très graves.
- Ils sont faciles: physique, difficultés.
- Pas besoin de courage.
- La répétition en fait un problème.



Pourquoi cette violence?

- Pour faire comme tout le monde.
- Pour être accepté.
- Pour que l'autre soit la cible et pas nous.
- Choisir l'attaque comme défense.

Arrêter l'engrenage

- Se connaître.
- Se mettre à la place de l'autre.
- Avoir des outils pour réagir différemment.



Se connaître

Les 4 émotions de base



- **La peur**

Utilité: fuir le danger.

Besoin: être rassuré.

- **La colère**

Utilité: protéger son espace vital.

Besoin: être respecté.

- **La tristesse**

Utilité: accepter tout ce qui ne peut plus changer.

Besoin: être consolé.

- **La joie**

Utilité: transmettre son énergie, sa vitalité.

Besoin: être accepté, reconnu.



Se connaître

Exercice: mise en situation



Rappelle-toi une situation qui t'a mis/e en colère:

- Quels éléments t'ont énervé/e?
- Comment l'as-tu ressenti physiquement?
- Comment as-tu réagi? Était-ce efficace?
- Où en est le lien avec la/les personnes?
- De quoi aurais-tu besoin à ce moment?

Se connaître

Exercice: mise en situation



Rappelle-toi une situation qui t'a fait peur:

- Quels éléments t'ont effrayé/e?
- Comment l'as-tu ressenti physiquement?
- Comment as-tu réagi?
- Était-ce efficace pour te rassurer?
- De quoi aurais-tu besoin à ce moment?

Se connaître

Exercice: mise en situation



Rappelle-toi une situation qui t'a rendu/e triste:

- Quels éléments ont causé ta tristesse?
- Comment l'as-tu ressenti physiquement?
- Comment as-tu réagi?
- Était-ce efficace pour te consoler?
- De quoi aurais-tu besoin à ce moment?

Se connaître

Exercice: mise en situation



Rappelle-toi une situation qui t'a rendu/e joyeux/se:

- Qu'est-ce qui t'a rendu joyeux?
- Comment l'as-tu ressenti physiquement?
- Comment as-tu réagi?
- Est-ce que cela t'a permis de partager ta joie?
- De quoi aurais-tu besoin à ce moment?

Se connaître

Vidéo les 4 émotions



C'est pas sorcier

«Joie, peur, tristesse, colère... que d'émotions!»
(27 minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=pyeXvjCVfy8>

Se connaître

Le serpent vertueux

Il était une fois un serpent venimeux, dans un trou de rocher, près d'un village, qui tuait beaucoup d'enfants de ses crocs empoisonnés. C'est en vain que les villageois cherchaient à le mettre à mort. Aussi, comme dernière chance, se rendirent-ils auprès d'un Saint, dans sa demeure solitaire, et lui parlèrent ainsi :



«Saint Maître, daigne par pitié employer ta puissance spirituelle pour arrêter le monstrueux serpent dans son œuvre de mort ! »

Le Saint accepta et se rendit auprès du rocher où, par la puissance de son divin Amour, il força le serpent à se montrer. Il lui ordonna alors :

« Serpent, renonce à mordre mortellement les petits enfants du village, pratique la non-violence! »



Le serpent en fit la promesse solennelle.

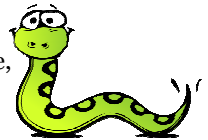
Le Saint partit en pèlerinage. Au bout d'un an, à son retour, il passa près du rocher où demeurait le serpent, se demandant s'il avait tenu parole. A sa surprise, il le trouva couché, agonisant, portant sept blessures à son dos. Ayant demandé au serpent ce qui lui était arrivé, celui-ci lui répondit d'une voix éteinte :



«Ô Saint Maître, j'ai reçu sept plaies à la suite de vos enseignements ! Dès que les enfants se furent aperçus que j'étais inoffensif, ils me lapidèrent chaque fois que je sortais en quête de nourriture. Plusieurs fois je me suis réfugié dans mon trou, mais je reçus pourtant sept plaies au dos. Maître, jadis, les enfants se sauvaient à ma simple vue, mais aujourd'hui, à la suite de vos préceptes de non-violence, c'est moi qui suis dans l'obligation de fuir ! »

A ces mots, le Maître caressa le dos du serpent, le guérit, et dit en souriant :

«Petit sot, je t'avais interdit de mordre, mais non de siffler. »



Se connaître

Le passé



- Il faut garder à l'esprit que toi, comme tes camarades, avez probablement au fond de vous des vécus passés qui parasitent vos relations actuelles.
- Une situation s'est peut-être mal passée une fois et tu t'y sens replongé à chaque fois que tu vis une situation similaire.
- Tu es timide ou renfermé et n'exprime pas tes émotions... «Tout ce qui ne s'exprime pas s'imprime»

Se connaître

Quelles autres émotions connais-tu?



Fais une liste de 3 émotions et illustre-les.

Cela peut être figuratif ou abstrait.

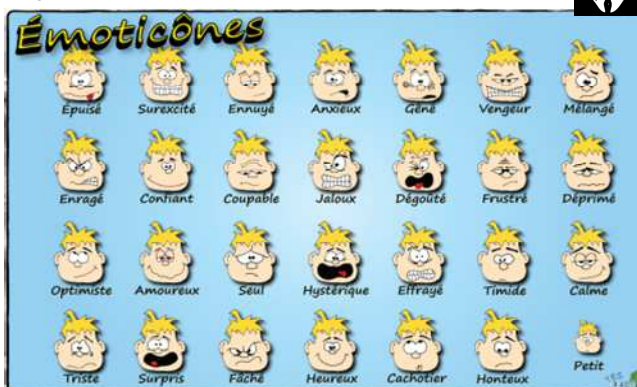


Se mettre à la place de l'autre Que ressentent ces gens?



Se mettre à la place de l'autre

Jeu de Kim



Se mettre à la place de l'autre Mime



Se mettre à la place de l'autre Vidéos

- Parler
<https://www.youtube.com/watch?v=KqgRajhaAk>
- Isolement
https://www.youtube.com/watch?v=not8kVMH1I_0kMia-P1j8h3K9p0FvfgtERZ7wv11HqfVj6kindex-c
- Racket
<https://www.youtube.com/watch?v=H7wsk3mT-f8Ist-P1j8h3K9p0FvfgtERZ7wv11HqfVj6kindex-c>
- Apparences
<https://www.youtube.com/watch?v=7i9g7Tg-aj8kindex-jaklist-P1j8h3K9p0FvfgtERZ7wv11HqfVj6kindex-c>
- Laisse les filles tranquilles
<https://www.youtube.com/watch?v=9p0E1q1DK1K1kindex=sklist-P1j8h3K9p0FvfgtERZ7wv11HqfVj6kindex-c>
- Violence
<https://www.youtube.com/watch?v=9p0E1q1DK1K1kindex=sklist-P1j8h3K9p0FvfgtERZ7wv11HqfVj6kindex-c>

Se mettre à la place de l'autre Jeu de rôle

- Scénario 1: mari et femme, l'heure du dîner.
- A vous d'inventer vos scénarios: une dispute avec un pote? Une mauvaise nouvelle? Une excellente surprise? Un passager insupportable dans le bus?...

Avoir des outils

- Émotions trop fortes? = **En parler calmement.**
- Une émotion arrive = **Laquelle? Pourquoi?**
- Peur= besoin de **réconfort** ≠ arguments.
- La colère monte?= fermer les yeux et **respirer.**
- Et puis même sans colère, **respirer.**
- Répondre en parlant en «**je**».
- Faire du sport, **bouger.**