

L'approche systémique et ses virages à 180° en milieu scolaire

Master en pédagogie spécialisée – Volée 19-22

Remerciements

J'adresse mes remerciements dans un premier temps aux trois enseignantes qui ont été d'accord de témoigner et sans qui mon travail n'aurait pas été faisable. Merci pour votre temps, votre courage et votre authenticité.

Je remercie également Sophie Kernen, ma directrice de mémoire. Nos échanges ont été riches et m'ont permis d'alimenter ma réflexion professionnelle. Son aide a été précieuse !

Je voudrais également remercier Virgine Léchet, qui m'a accordé son précieux temps pour la relecture finale ainsi que ses commentaires et ses encouragements.

Pour finir, merci à mon mari, Philippe, d'avoir cru en moi, aujourd'hui et depuis toujours et de m'avoir offert des moments de quiétude tout au long de ces trois années d'études qui ont été riches et chargées à la fois. Je remercie aussi mon fils, Joshua, qui m'a permis de travailler durant ses longues heures de sieste.

Résumé

*« La folie est de
toujours se comporter de la même manière
et de s'attendre à un résultat différent. »*

Albert Einstein

Ce travail de mémoire s'intéresse aux pistes d'intervention systémique et plus particulièrement sur la manière de faire un 180° lors de situations problématiques avec un ou plusieurs élèves dans le contexte scolaire. Ce travail amène une nouvelle grille de lecture ainsi que des pistes d'intervention innovantes dans des situations redondantes auxquelles sont confrontés certains enseignants qui se trouvent démunis malgré leurs nombreuses tentatives de résolution.

Ce travail postule que l'approche systémique, à l'aide d'un outil d'entretien systémique, permet à l'enseignant d'analyser et de comprendre la situation dans son ensemble pour en changer sa compréhension et faire un changement à 180° qui permettra de la résoudre. En effet, l'approche systémique prend en compte l'ensemble des composantes du système lors de situations problématiques et demande de changer sa vision et sa manière d'agir pour tendre vers une lecture circulaire du problème tournée vers le changement.

L'étude a été menée au sein de plusieurs classes ordinaires des cycles 1 et 2 auprès d'enseignants vivant des situations complexes avec des élèves dans le contexte classe.

Cette recherche met également en lumière les avantages et les limites de l'analyse systémique ainsi que la pertinence d'une telle approche dans une classe.

Mots-clés

Approche systémique, trouble du comportement, solution, posture professionnelle, virage à 180°

Liste des tableaux et des annexes

Liste des figures :

Figure 1 : <i>étapes de construction du 180°</i>	p. 16
Figure 2 : <i>tentatives de régulation au 180°</i>	p. 17
Figure 3 : <i>schéma représentant la structure contextuelle avant le 180°</i>	p. 57

Liste des tableaux :

Tableau 1 : <i>logique linéaire vs logique circulaire</i>	p. 5
Tableau 2 : <i>données sur les enseignantes interviewées</i>	p. 28
Tableau 3 : <i>tableau récapitulant les thèmes communs aux 3 situations</i>	p. 60

Liste des annexes :

Annexe 1 : grille d'entretien systémique	p. 69
Annexe 2 : canevas décodage systémique stratégique	p. 71
Annexe 3 : grille de bilan	p. 74
Annexe 4 : questionnaire de 1 à 10 d'estimation de l'enseignant sur l'intervention	p. 76

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots-clés	iii
Liste des tableaux et des annexes	iii
Introduction	1
Contexte et motivation	1
Question de départ	2
Structure du travail	3
1.	Problématique
.....	4
1.1 La systémique : origines et fondements	4
1.1.1 L'école de Palo Alto	5
1.1.2 La cybernétique	11
1.1.3 La théorie des systèmes	13
1.1.4 Le 180°	15
1.2 La systémique en lien avec le milieu scolaire	18
1.3 Ma posture en tant qu'enseignante spécialisée	20
2.	Questions de recherche
.....	21
2.1 Hypothèses de réponses	22
3.	Méthodologie
.....	23
3.1 Fondements méthodologiques	23
3.2 Nature du corpus	25
3.2.1 Profil des enseignants	27
3.3 Méthode de collecte de données et démarche d'analyse	28
3.3.1 Grille d'entretien systémique	28
3.3.2 Canevas de décodage systémique	31
3.3.3 Grilles d'entretien de bilan et d'estimation des enseignantes	31
3.4 Réalisation et déroulement des entretiens	34
3.5 Méthode d'analyse des données	34
4.	Analyse et interprétation des résultats
.....	36
4.1 Organisation et traitement des données	36
4.2 Présentation et interprétation des résultats	36
4.2.1 Situation de l'enseignante 1	36
4.2.1.1 Résumé de la situation et bilan	36

4.2.1.2	Discussion	41
4.2.2	Situation de l'enseignante 2.....	44
4.2.2.1	Résumé de la situation et bilan	44
4.2.2.2	Discussion	48
4.2.3	Situation de l'enseignante 3.....	51
4.2.3.1	Résumé de la situation et bilan	51
4.2.3.2	Discussion	55
4.3	Discussion de synthèse.....	59
4.3.1	Liens avec les trois situations.....	59
4.3.2	Discussion autour des questions de recherche	61
5 Conclusion	63
	
5.1	Autoévaluation de la démarche.....	63
5.2	Nouvelles pistes de recherche	64
6 Bibliographie	66
	
7 Annexes	69
	
	Annexe 1 : Grille d'entretien systémique.....	69
	Annexe 2 : Canevas décodage systémique stratégique.....	71
	Annexe 3 : Grille de bilan	74
	Annexe 4 : Questionnaire de 1 à 10 d'estimation de l'enseignant sur l'intervention	76

Introduction

Contexte et motivation

Papantuono et al. (2019) présente le métier d'enseignant comme « un métier difficile car il exige de s'adapter à des réalités, des relations et des exigences qui ne cessent de changer. Autrement dit, hormis la compétence dans leurs matières, les enseignants doivent savoir résoudre toutes sortes de problèmes... et avec maestria ! » (p.89). En effet, les situations auxquelles les enseignants doivent faire face avec les élèves sont de plus en plus complexes pour certaines et demandent aux enseignants d'être de plus en plus polyvalents, créatifs, de travailler en réseau et d'avoir accès à des nouvelles ressources. Face à certaines situations problématiques en lien avec des indisciplines ou encore des troubles de l'apprentissage, les enseignants peuvent se trouver démunis et désemparés.

Je travaille moi-même dans une classe de soutien en tant qu'enseignante spécialisée qui accueille des élèves avec des troubles du comportement et/ou des troubles de l'apprentissage depuis bientôt 6 ans. Ma pratique a largement évolué et j'ai dû chercher des nouvelles pistes pour répondre à des situations épuisantes et redondantes dans lesquelles je me retrouvais bloquée telles que des élèves qui refusent de travailler, qui semblent être désinvestis dans leurs apprentissages ou encore qui sont constamment dans la confrontation et la provocation. Ces situations persistaient malgré mes nombreuses tentatives de régulation qui fonctionnaient peu, voire pas du tout sur le long terme. A force d'essayer de changer les élèves, les parents, les collègues, je me retrouvais épuisée et sans ressources. A ceci venait souvent s'ajouter des contextes familiaux parfois compliqués de certains élèves impliqués dans des situations problématiques avec lesquels je devais également composer, ce qui rendait ma tâche d'enseignante spécialisée encore plus complexe.

En discutant avec des collègues, je me suis rendu compte qu'ils arrivent à la même conclusion et ont le même sentiment que moi dans certaines situations : c'est lorsqu'on a mis en place différentes choses de manière infructueuse pour réguler ces situations, que l'on se retrouve bloqué et épuisé car on a le sentiment d'avoir tout essayé. Ce sentiment d'échec m'a amené à me questionner : comment sortir de ce sentiment d'impuissance que nous ressentons en tant qu'enseignant et quelle posture développer face à des situations problématiques relationnelles qui semblent bloquées ?

Je pense que l'approche systémique peut être une réponse, une piste pour sortir de ces situations où « il est toujours compliqué de renoncer à ce que l'on a fait depuis longtemps, même si c'est improductif. » (Piquet, 2018, p.14). En effet et comme mentionné plus haut, chaque situation est teintée par le contexte familial et personnel de l'élève (divorce, trouble du

comportement, maladie, situations particulières des parents, etc.) et nous n'avons aucune emprise sur cela. L'approche systémique se concentre et agit sur le « ici et maintenant », seul « lieu » où en tant qu'enseignant nous avons le pouvoir de changer et d'agir. Cette approche nous permet à nous, enseignants, de donner des réponses inédites à ces nouvelles situations complexes qui composent désormais notre quotidien.

Mon intérêt pour la systémique date d'il y a 10 ans. En effet, j'ai suivi différents cours dans le cadre de ma formation en tant que travailleuse sociale. Puis, lorsque j'ai commencé à évoluer en tant qu'enseignante spécialisée, les ouvrages d'Emmanuelle Piquet m'ont ouvert les portes de l'intervention systémique en milieu scolaire.

Cette approche me semble être une réponse appropriée car redonnant la responsabilité à l'élève dans certaines situations, l'enseignant sort de sa souffrance et de son sentiment de solitude et d'impuissant. En effet, en tenant compte de toutes les parties du système dans lequel l'enseignant se trouve, l'approche systémique permet à ce dernier de changer de regard et de posture et ainsi de donner une réponse inédite qui aura une influence directe sur la situation problématique. La posture du « ici et maintenant » ainsi que le postulat que « s'il y a un problème à l'école alors il y a une solution à l'école » m'interpelle énormément et me redonne le sentiment de pouvoir d'agir dans des situations où je me sentais désemparée. C'est ce sentiment de pouvoir d'agir qui permet aux enseignants d'atténuer leur souffrance, voire d'en sortir complètement.

Question de départ

Dans ce travail de recherche, je souhaite appliquer l'approche systémique et plus particulièrement les virages à 180° portant sur des situations problématiques que vivent des enseignantes spécialisées. Comme expliqué plus haut, il est de nos jours nécessaire de réfléchir en sortant de notre zone confort, d'expérimenter de nouvelles approches pour sortir de ces situations lassantes et qui perdurent dans le temps. L'approche systémique et ses virages à 180° me paraît être une réponse adéquate et facilement applicable dans le milieu scolaire pour aider à y répondre.

Ainsi, mes questions de départ sont les suivantes : comment réagir face à un élève qui a une attitude inadaptée dans sa classe et quel(s) changement(s) à 180° peut appliquer l'enseignant pour que la situation s'améliore sur du long terme ? L'approche systémique et plus particulièrement les virages à 180° seraient-ils pertinents et efficaces lors de situations problématiques en classe ?

Ma posture de « coach » dans ce travail de recherche me permettra d'analyser et de dégager des éléments de réponses portant sur des situations réelles que vivent des enseignants spécialisés dans leur pratique.

Structure du travail

Dans la problématique qui va suivre, je vais remonter dans un premier temps aux origines et aux fondements de la systémique. Ensuite, je ferai le lien entre la systémique et le milieu scolaire, notamment en expliquant en quoi cette approche est pertinente dans ce contexte.

Puis, je présenterai également pourquoi cette approche non jugeante qui prend en compte la globalité d'un système complexe correspond à ma pratique en tant qu'enseignante spécialisée en me donnant des pistes pour répondre aux exigences auxquelles je suis confrontée dans ma pratique professionnelle.

Pour finir, je dégagerai les questions de recherche en explicitant des objectifs de recherche ainsi que les hypothèses de réponses imaginées.

1. Problématique

1.1 La systémique : origines et fondements

Le courant de pensée « le systémisme » est né des travaux menés dans les années 40 de trois grands chercheurs qui ont développé trois théories qui sont encore aujourd'hui au centre de la systémique : la cybernétique de Wiener, la théorie générale des systèmes de Von Bertalanffy et la théorie de l'information de Shannon et Weaver. (Meunier, 2003). Alors que ces trois chercheurs appliquaient ces théories au monde de l'énergie, Bateson s'est approprié ces notions pour les appliquer au monde de la communication.

C'est dans les années 50 et notamment suite aux travaux menés en cybernétique, que la science connaît une mutation profonde : « les paradigmes de la science classique avaient atteint les limites de leur utilité. Des phénomènes de plus en plus nombreux semblaient défier l'explication linéaire (de cause à effet) des processus naturels. » (Ruesch & Bateson, 2008)

L'approche systémique est alors transposée dans le domaine des relations humaines.

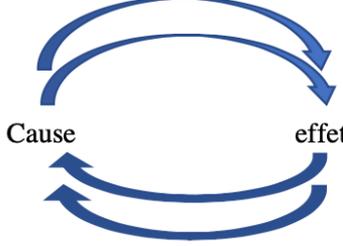
Cette dernière est étudiée par Bateson et son équipe de chercheurs dans une petite ville américaine située en Californie appelée Palo Alto qui est basée dans l'actuelle « Silicon Valley ». C'est pour cela que ce courant de pensée s'appelle l'« École de Palo Alto ».

L'analyse systémique permet d'avoir une vision circulaire d'une situation. En effet, Marc et Picard (2004) en donnent cette définition :

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. (p.19)

Ils illustrent leurs propos avec ce tableau ci-dessous montrant les différences entre une logique linéaire et une logique circulaire avec un enfant qui ne veut pas manger :

Tableau 1 : *Logique linéaire vs logique circulaire d'un enfant qui refuse de manger (Marc & Picard, 2013) ;*

LOGIQUE LINEAIRE	LOGIQUE CIRCULAIRE
<ul style="list-style-type: none"> • Une cause produit un effet <p data-bbox="311 504 699 548">Cause  effet</p> <p data-bbox="288 728 715 761"><u>Analyse selon une logique linéaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas faim ; - Il a mauvais caractère ; - Il veut embêter sa mère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Action et rétroaction et influences réciproques <p data-bbox="861 448 1204 694"></p> <p data-bbox="810 728 1292 974"><u>Analyse selon une logique circulaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Boucle interactionnelle : l'enfant refuse, la mère insiste, l'enfant tient bon, la mère menace, etc. ; - Ils sont peut-être pris tous les deux dans une relation de défi mutuel qui s'est cristallisée sur la nourriture ;

De ce fait, l'analyse systémique postule que pour comprendre et analyser une situation, il est essentiel de prendre en compte toutes les composantes du système car ces dernières sont en constante interactions. Picard et Marc (2014) décrivent la systémique comme le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système d'interactions qui s'impliquent mutuellement.

1.1.1 L'école de Palo Alto

L'avènement de Palo Alto se situe dans les années 40 avec l'arrivée en masse de scientifiques européens cherchant refuge aux États-Unis suite à la montée du national-socialisme au pouvoir. Cette concentration de chercheurs à New York a inspiré un millionnaire, Josiah Macy, qui a financé l'organisation de réunions scientifiques entre ces hommes. Aux jours d'aujourd'hui, les conférences « Macy » sont citées entre autres, comme étant à l'origine de la pensée de l'école Palo Alto (Vidal & Garcia-Rivera, 2013).

C'est sur les principes de la cybernétique et des sciences de la communication que Gregory Bateson, l'instigateur de la pensée systémique et interactionniste, a développé une réflexion sur le fonctionnement de l'esprit humain en lien avec le monde externe. Bateson place les interactions entre deux individus ou entre un groupe et un individu comme l'élément

fondamental d'analyse et prend en compte le contexte dans cette dernière. Marc et Picard (2013) relèvent que :

Les principaux mécanismes d'un ensemble peuvent être révélés par l'étude approfondie d'un des aspects de cet ensemble ; on ne peut pas séparer l'individu du contexte culturel et relationnel dans lequel il évolue ; l'analyse des processus d'apprentissage est fondamentale pour comprendre une culture. La relation, la communication sont au centre de ces processus. (p. 6)

Puis, dans les années 50, trois scientifiques du groupe de travail de Bateson, Jay Haley, Don Jackson et John Weakland, vont mener des réflexions sur les maladies mentales, et plus particulièrement la schizophrénie, qui sera le début de la vision systémique pour ces dernières. Elles ne sont plus vues comme une pathologie mais comme une réponse adaptée à un système. On passe d'une explication individuelle et linéaire à une explication systémique, circulaire et synchronique

La maladie mentale et les comportements dits déviants (agressivité, la cruauté...) sont alors perçus comme le résultat d'un système malade. (Vidal & Garcia-Rivera, 2013, p.20)

Les principes de base sont alors jetés pour fonder les approches méthodologiques des thérapies familiales et orienter une vision différente des enfants et adolescents qui présentent des caractéristiques qu'on considèrerait intrapsychiques (agressifs, gentils...). Sur la base des principes systémiques, les comportements de ces jeunes sont le résultat des interactions entre ces derniers et les éléments humains et non-humains du système, que ce soit la famille ou l'école de manière générale. Vidal et Garcia-Rivera (2013) expliquent que certains comportements ou certaines émotions peuvent résulter de paradoxes¹ dans lesquels se retrouve la personne et expliquent ceci à travers un exemple : « (...) de l'élève, passif, qui est martyrisé par ses « camarades » et qui ne peut en parler sous peine de voir son martyr s'accroître. » (p.21)

En 1959, l'institut Mentale Research Insitute (MRI) est créé et une équipe de chercheurs s'attèle à analyser les dynamiques des systèmes, que ce soit des systèmes pathologiques mais également thérapeutiques. Ces derniers observent que pour traiter un problème dans les

¹ On parle ici de paradoxe pour nommer une contradiction entre au moins deux niveaux logiques différents, et ce simultanément. (Dumont, 2005)

dynamiques systémiques, voire le faire disparaître, il suffit bien souvent de faire des changements simples. Vidal et Garcia-Rivera (2013) précisent :

Ainsi, si des informations paradoxales sont pathogènes pour un système et peuvent conduire à des souffrances pour certains de ses éléments, ils mettent en lumière que des paradoxes peuvent aussi être porteurs de changements salutaires au sein de la structure du système. (p.21)

Pour illustrer leurs propos, Vidal et Garcia-Rivera (2013) décrivent un exemple portant sur une enseignante au lycée, Jacqueline, qui se trouve face à un élève, Jérôme qui s'endort systématiquement en classe. Voici les détails de la situation :

Alors que ses autres élèves sont plutôt attentifs et participatifs, Jacqueline exprime des difficultés à gérer un élève de seconde qui passe, dit-elle, son temps à dormir pendant son cours. Nous l'appellerons pour la circonstance Jérôme. Jacqueline ne le supporte pas, cet élève la renvoie à un échec de sa pédagogie. Elle a fait plusieurs tentatives pour résoudre son problème : le questionner quant à la raison de son état léthargique sans obtenir la moindre réponse, sermonner l'élève pour le maintenir éveillé, le punir en le retenant certains mercredis après-midi, le mettre au premier rang, rien n'y a fait.

Nous avons interrogé plusieurs enseignants quant à la meilleure façon d'aider Jacqueline à résoudre son problème. Ceux-ci lui ont fait les recommandations suivantes : ne plus s'intéresser à lui, essayer de l'oublier dans la mesure où il ne gêne pas le cours, l'exclure définitivement ou provisoirement des cours de mathématiques, convoquer les parents, le punir de manière systématique, impliquer les conseillers principaux d'éducation ou le directeur.

Aucune de ces réponses n'est apparue satisfaisante pour Jacqueline. Elle considère que c'est avant tout son problème, qu'elle doit le résoudre seule, qu'elle a déjà suffisamment tenté un mode d'agir répressif et que de toute façon elle ne peut pas oublier l'élève, le mettre de côté. Bien au contraire, elle ne cesse de se focaliser sur lui.

Nous avons alors suggéré d'agir d'une manière qui pourrait paraître a priori hors du bon sens commun et qui s'est traduit concrètement comme suit. Lors du cours suivant, Jacqueline a attendu que l'élève s'endorme, ce qui n'a pas manqué d'arriver. Dix minutes après le début du cours, il s'affalait sur ses affaires. Jacqueline a alors délicatement ôté les cahiers du bureau de l'élève, ce qui l'a inévitablement réveillé. Différents échanges s'en sont suivis dont nous vous laissons la primeur :

Jérôme : « *Mais qu'est-ce-que vous faites, rendez-moi mes affaires !* »

Jacqueline : « *Ne t'inquiète pas, je ne te les confisque pas, rassure-toi, je les enlève de ton bureau pour te permettre de dormir plus confortablement. Si tu préfères dormir, c'est sans doute que tu en as besoin, ce qui te permettra d'être plus à l'écoute dans les autres cours.* »

Jérôme : « *Mais je ne veux pas dormir, et je veux mes affaires.* »

Jacqueline : « *Visiblement tu as besoin de te reposer. Je te rendrai tes affaires à la fin du cours, ne t'inquiète surtout pas.* »

Se tournant vers l'ensemble de la classe, elle ajoute :

« *Y-en-a-t-il d'autres qui souhaiteraient aussi dormir ?* »

Personne ne répondit et Jérôme maugréa. À l'issue du cours, Jacqueline lui rendit ses fournitures scolaires comme elle le lui avait annoncé. Au début du cours suivant, elle proposa à Jérôme qu'il lui donne directement ses affaires, toujours en lui promettant de les lui rendre à la fin de la séance. Jérôme lui dit alors qu'il n'avait pas l'intention de dormir et qu'il voulait garder ses affaires pour travailler. Jacqueline lui répondit alors :

Jacqueline : « *Écoute, je pense réellement que tu vas dormir, et que tu en as besoin. Alors je te propose la chose suivante : au moment où tu souhaites dormir, tu me fais juste un signe de la main pour m'en avertir, sans déranger les autres. Je viendrai alors mettre tes affaires de côté, de façon à ce que tu puisses dormir à ton aise. Tu les récupèreras à la fin du cours.* »

Jérôme : « *Non, non, je ne dormirai pas.* »

Jacqueline : « *Je pense que tu vas dormir, car tu en as sans doute besoin. Maintenant tu feras ce qui est le mieux pour toi. Mais es-tu d'accord pour me signaler discrètement ton souhait.* »

Jérôme : « *D'accord, d'accord, mais de toute façon je ne dormirai pas.* »

L'élève ne dort effectivement pas jusqu'à la fin du cours. Il semblait travailler comme ses camarades de classe. Pendant les trois cours qui suivirent, Jacqueline lui rappela les règles qu'ils avaient convenues. Et l'élève ne dort jamais plus. (p.17)

Dans cet exemple, le fait que Jacqueline ait permis à son élève de dormir est un acte paradoxal qui a permis d'apaiser leur relation et de dénouer la situation. En systémique, il s'agit de changer les relations et non pas les personnes et ce changement peut être opéré si ce sont les interactions entre les êtres humains qui changent.

C'est au Centre de Thérapies Brèves fondé en 1960 que l'analyse systémique est créée et testée. En effet, les clients repartaient de leur thérapie avec une tâche² à faire entre deux séances. Cette tâche doit permettre de résoudre le problème en créant un changement dans la communication au sein du système de manière à ce que le problème ne puisse plus se présenter à nouveau.

Vidal et Garcia-Rivera (2013) précisent qu'« il ne s'agit pas d'empêcher, encore moins d'interdire le comportement, le problème, mais de construire un contexte nouveau où la probabilité d'apparition du comportement-problème ou des émotions et des relations délétères est rare, voire impossible » (p.22).

En effet, selon Picard et Marc (2014),

la grande nouveauté de l'École de Palo Alto est d'avoir mis la communication interpersonnelle au centre de sa vision et d'en avoir proposé une formalisation rigoureuse élaborée autour de quelques principes fondamentaux : le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système d'interactions qui s'impliquent mutuellement ; l'idée que les troubles psychiques peuvent être ramenés à des perturbations de la communication entre l'individu, son entourage et le contexte dans lequel il évolue. (p.176)

Cinq axiomes ont été dégagés et mis en lumière par Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson dans leur ouvrage « une logique de la communication » (Watzlawick, Beavin, et al., 2014) :

1. « On ne peut pas ne pas communiquer » (p. 45) : en effet, lorsque nous sommes en interaction avec une personne ou un groupe de personnes, la communication ne se fait pas uniquement à travers la parole. Notre comportement, que ce soit dans nos gestes ou encore nos expressions faciales font partie de la communication et transmettent un message aux personnes qui nous entourent. Par exemple, une

² Cf. p.18

personne assise dans le train avec les yeux fermés transmet le message qu'elle ne veut pas être dérangée sans avoir besoin de le dire par la parole. Pour résumé, tout comportement est communication. (p.48)

2. « Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation » (p. 49) : le contenu représente le message transmis et la relation indique comment l'interpréter. Dans leur ouvrage, Watzlawick et al. (2014) prennent l'exemple d'un ordinateur. Ils expliquent que si nous demandons à un ordinateur de calculer la somme de deux chiffres, il faudra dans un premier temps indiquer les chiffres à additionner (indice) puis, il faudra donner une information sur l'information, c'est-à-dire, préciser qu'il faut faire une addition (ordre). Dans les relations humaines, nous pouvons observer ces deux aspects lorsque quelqu'un fait une blague et précise que c'en est une. On parle ici de métacommunication : on communique sur la communication.
3. « La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires » (p.52) : la ponctuation est la vision qu'on a d'une situation donnée qui peut être tout à fait différente d'une personne à l'autre. Par exemple, lorsqu'un couple est en conflit dans une situation donnée, chaque partenaire a une vision personnelle de la situation. En effet, bien que les deux personnes vivent la même situation, ils peuvent en avoir en une vision totalement différente. Dans ces situations, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise ponctuation et ça serait tout à fait inutile d'essayer de revenir à l'origine du problème.
4. « Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique. » (p.60) 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, Beavin, et al., 2014, p.65) : la principale différence entre le langage digital et celui analogique est que le premier englobe tout ce qui passe par des signes qui ont un sens : des lettres qui forment un mot ou encore des pictogrammes par exemple. Le langage analogique quant à lui, est « pratiquement toute communication non verbale. Toutefois, ce terme peut être trompeur ; ([...] Il faut y englober posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots [...]). » (p. 60). Ces deux modes de communication sont complémentaires car tout message contient un aspect relationnel et vice versa.
5. « Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence » (p.65) : Dans un échange entre deux personnes, chacune d'elles a une position voire les deux, qui peut changer selon le

contexte et qui n'est ni bonne ni mauvaise. Ces deux positions peuvent être symétriques ou complémentaires. Symétrique correspond à une position égalitaire, où la différence est minimalisée. On retrouve cette position chez des partenaires par exemple. La relation complémentaire, quant à elle, correspond à une position dite haute et une position dite basse. Ces termes n'ont rien à voir avec les notions de faiblesses ou de pouvoir. On retrouve ces positions entre un médecin et un patient par exemple. Watzlawick et al. (2014) précisent « 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 relation sont concordantes. » (p.67).

1.1.2 La cybernétique

Le terme cybernétique vient du mot grec « *kubernetes* » qui signifie pilote ou encore gouverner un pays, par exemple, et a été inventé par le mathématicien Norbert Wiener en 1948.

La cybernétique est un des principaux fondements de la systémique car elle « définit le champ très large des théories du contrôle de l'information et de la communication. » (Curonici et al., 2015) Elle concerne les systèmes vivants ainsi que les machines ou encore les structures sociales (p.47).

Deux types de cybernétique existent : la cybernétique du premier ordre et la cybernétique du deuxième ordre. La cybernétique permet d'analyser les situations vécues en classe par exemple d'un nouvel angle.

Avant de définir plus précisément ce qu'est la cybernétique du premier ordre, il me semble important de définir deux termes importants : rétroaction aussi appelé feedback et homéostasie. Le premier terme représente ici le mécanisme interactionnel qui régule les relations interpersonnelles. En effet, les éléments d'un système ne sont pas reliés entre eux de manière linéaire et causale mais de manière circulaire. Par exemple, moins un élève travaille, plus l'enseignant lui mettra la pression et plus l'élève se montrera peu coopératif. Chaque élément du système, par son comportement, renforce celui de l'autre. Il existe deux sortes de rétroactions : positive ou négative. On ne donne aucune valeur à ces deux termes mais on parle plutôt de comment ces rétroactions vont modifier le comportement d'une personne. En effet, une rétroaction positive va accentuer le comportement des protagonistes dans une situation donnée. Si on reprend l'exemple de l'enseignant et de son élève qui ne travaille pas, plus l'enseignant va insister, moins l'élève va travailler. On parle d'ici d'« effet boule de neige ».

Une rétroaction négative va faire le contraire, c'est-à-dire, permettre de changer et d'amortir le comportement en question. Si l'élève explique pourquoi il ne veut pas travailler, l'enseignant pourra alors se montrer compréhensif et les enjeux autour du travail ou manque de travail ne seront plus au centre de la situation. Marc et Picard (2013) précisent « la rétroaction négative apparaît donc comme un mécanisme de régulation tendant à freiner l'emballement d'un processus. ». (p.58)

L'héméostasie est le terme que l'on utilise pour désigner le processus qui va réguler et maintenir l'équilibre à l'intérieur d'un système. « C'est le caractère d'un système autorégulé » (Picard & Marc, 2014, p.26). En effet, l'homéostasie va permettre au système de rester stable malgré les changements qui surviennent dans son environnement. Elle permet aux systèmes ouverts³ de vivre et de perdurer dans le temps. Pour qu'un système soit viable, il doit pouvoir s'adapter tout en restant stable.

La cybernétique du premier ordre étudie les communications et les régulations dans un système donné et s'intéresse à l'information et à sa fonction dans les interactions. Elle met en lumière comment l'équilibre (l'homéostasie) d'un système est maintenu grâce aux feedbacks (rétroactions) qu'elle reçoit. Comme mentionné plus haut, la cybernétique dégage une logique de causalité circulaire et non pas une logique linéaire. En d'autres termes, chaque élément du système réagit et répond en fonction des réponses que ce dernier reçoit. Cironici et al. (2015) expliquent dans leur ouvrage que

C'est le passage d'une optique centrée sur l'individu, ses caractéristiques, son histoire, sa psychopathologie, à une étude des interactions qui se tissent entre l'individu et les éléments de son contexte, dans son système d'appartenance. Ceci ne signifie pas pour autant nier l'histoire ou les particularités de l'individu en tant que tel : la différence consiste dans le fait que ces éléments sont pris en compte non pas comme de simples « attributs individuels », mais comme des particularités qui viennent caractériser les interactions. (p.48)

Dans le contexte scolaire, par exemple, le problème scolaire d'un élève ne sera donc plus perçu comme le problème de l'enfant ou de la famille mais il sera considéré comme un phénomène appartenant aux interactions entre l'élève, l'enseignant et le groupe classe.

³ Cf. p.14

C'est pourquoi la systémique s'intéresse au *comment* plutôt qu'au *pourquoi* pour résoudre une situation problématique.

Le passage entre la cybernétique du premier ordre et la cybernétique du deuxième ordre a été pensé pour la première fois en 1991 et a marqué l'évolution de la pensée systémique. Alors que la cybernétique du premier ordre développe la notion de rétroaction et d'homéostasie, celle du deuxième ordre postule que l'observateur fait partie intégrante du système qu'il observe et que sa vision du monde ne peut pas être objective. Dans le domaine scolaire, cela a pour conséquences, premièrement, que la description et la vision de l'enseignant sur la situation difficile qu'il vit est personnelle et cette construction de la réalité peut agir sur la persistance de ce problème. Il est important donc de travailler sur le problème qu'a l'enseignant en interaction avec le système. Deuxièmement, cette vision nous permet, en tant qu'intervenant, de relativiser notre regard sur la situation décrite par l'enseignant et de penser la situation en termes de pertinences et non pas « juste » ou « faux ».

1.1.3 La théorie des systèmes

C'est dans les années 70 que le biologiste Ludwig Von Bertalanffy publie son livre intitulé « La théorie générale des systèmes ». Dans son ouvrage, il définit de nombreux concepts liés à la systémique tels que les systèmes, notamment les systèmes ouverts, l'homéostasie ou encore le principe d'équifinalité.

Je commencerai tout d'abord par définir ce qu'est un système. Curonici et al. (2015) définissent un système comme un « ensemble aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités » (p.289). Marc et Picard (2013), quant à eux, définissent un système comme un « ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres. » (p.57). Nous sommes entourés et faisons partie de systèmes physiques tels que la Terre, de systèmes vivants tels que les cellules ou encore des systèmes sociaux comme notre famille ou la classe.

Tout système a des frontières. Ces dernières délimitent le dedans et le dehors quand on parle d'un lieu ou encore l'avant et après quand on parle du temps. Elles indiquent également qui fait partie du système et qui ne l'est pas. La frontière protège les membres du système.

Pauzé et Roy (1987) cités dans Curonici et al. (2015) expliquent qu'

Une frontière plus ouverte ou plus fermée n'est ni bonne ni mauvaise en soi, mais plus ou moins fonctionnelle selon les moments de l'histoire du système, selon ses finalités et

ses besoins, [...]. De manière générale, lorsqu'un système est en phase de construction, une fermeture relative des frontières favorise son organisation, sa cohérence et la stabilisation des interactions. Si par contre, un système reste trop longtemps fermé, ses interactions peuvent devenir rigides, [...]. Dans de tels systèmes, le changement devient alors plus difficile. Un système dont les frontières sont plus perméables permet une grande variété d'interactions, [...]. Une trop grande ouverture, surtout au début de la constitution du système, peut générer une certaine confusion ou une perte de direction. Cela peut décourager la mise en place d'une organisation fonctionnelle ou favoriser l'apparition de tentatives d'organisation symptomatiques. (p.74)

Nous nous intéressons ici principalement au système classe, c'est pourquoi je le prendrai comme principal exemple. Pour qu'un système classe soit fonctionnel, il devrait idéalement être un système aux frontières plutôt fermées au début d'année, de manière qu'il puisse se construire avec ses nouveaux membres et passer d'un agrégat à un système. Ses frontières doivent s'ouvrir et devenir ouvertes pour favoriser les interactions et être capable de s'adapter si un nouvel élève intègre la classe en cours d'année par exemple.

A long terme, le système classe est généralement un système stable aux frontières ouvertes. Selon Lerbet (1997) un système est ouvert lorsqu'il est en interaction avec l'environnement dans lequel il se trouve. Lerbet (1997) précise que « les systèmes ouverts et plus ou moins fermés sont censés présenter des entrées et des sorties, pour permettre les échanges de matière, d'énergie ou d'information avec l'environnement. » (p.18). Cependant, il est primordial que les frontières soient claires et précises car cela est nécessaire pour créer un climat de confiance propice aux apprentissages. McCulloch (1998) précise que des frontières claires ne signifient pas que le système est replié sur lui-même, perméable à tout changement. Au contraire, lorsque la position du système est clairement définie, c'est plus facile d'aller vers l'autre en se sentant en sécurité.

Le principe de finalité s'applique aux systèmes sociaux. En effet, lorsqu'il y a un symptôme, c'est-à-dire un comportement qui dérange dans un système classe par exemple, ce dernier est obligatoirement en lien avec son contexte interactionnel. Comme mentionné plus haut, les comportements des individus qui composent un groupe ont une influence sur l'ensemble du système. Curonici et al. (2015) citent l'exemple suivant : « [...] les difficultés qui surviennent dans un système classe ont nécessairement quelque chose à voir avec le fonctionnement de la classe (et pas uniquement avec la problématique individuelle ou familiale des élèves) » (p.48). Cet exemple montre également la vision circulaire de la situation problématique appliquée par la systémique.

Un autre principe s'inscrit dans ce contexte, celui d'équifinalité. Ce dernier postule que le système est à lui seul sa meilleure explication (Caronici et al., 2015). Dans d'autres termes, lorsqu'un élève manifeste des difficultés dans sa classe, le seul moyen de l'aider et d'atténuer sa souffrance réside dans le fait de chercher des réponses au sein du système classe et de tenir compte des particularités interactionnelles de ce dernier. Amiguet et Julier (2014) précisent que « ce qui est déterminant, ce ne sont pas les conditions initiales, mais les paramètres d'organisation du système dans le temps qui lui est propre. » (p.39) Pour terminer, j'ajouterai cette citation de Watzlawick, Weakland, et al. (2014) qui résume ce qui a été expliqué ci-dessus : « le problème est la solution. ».

Pour finir, un dernier principe important est celui de totalité. Dans le principe de totalité, le tout est plus que la somme des parties. On considère ici le plus comme la partie émergente des interactions. Ainsi pour effectuer un changement, il n'est pas nécessaire d'utiliser tous les éléments du système, car comme on dit souvent en systémique : *quand un élément bouge, tout bouge.*

1.1.4 Le 180°

Les pistes d'intervention en systémique sont nombreuses et variées. Cependant, j'ai décidé de m'orienter vers les changements à 180° pour tenter de comprendre et de résoudre les situations problématiques vécues par mes collègues.

On appelle « faire un virage à 180° » lorsque nous pensons avoir tout essayé dans une situation problématique sans observer de changement positif et que nous décidons alors de faire exactement l'inverse. En effet, un des problèmes de base est la répétition d'interactions inefficaces et insatisfaisante et cela même peut aggraver le problème. Il suffit alors de modifier notre perception de la situation et donc nos idées de résolution pour que la situation s'apaise. Le 180° demande donc dans un premier temps de « cesser de faire ce qui visiblement est inefficace par rapport à l'objectif visé est un premier pas (de géant) vers l'apaisement de la souffrance. » (Piquet, 2018, p.238).

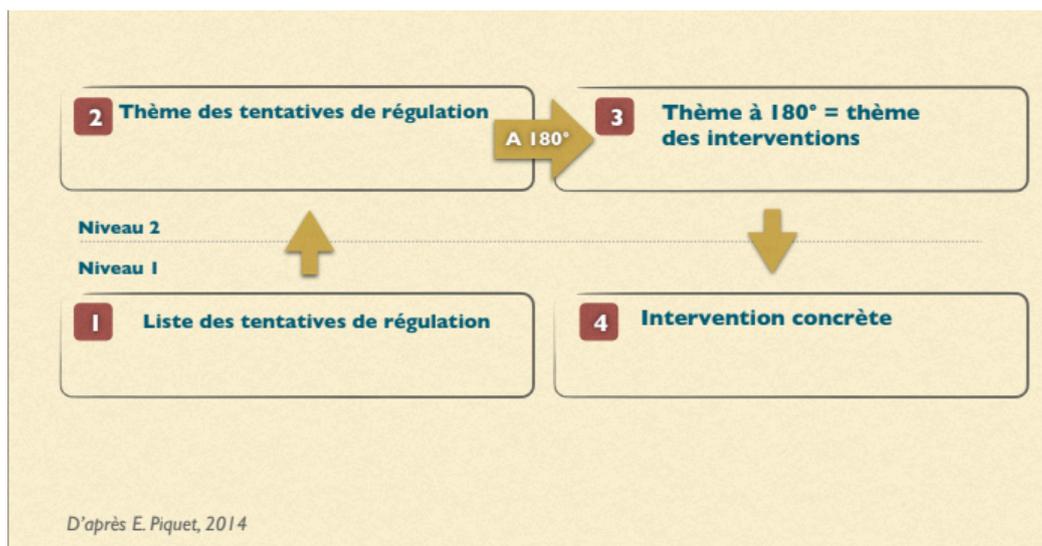
Pour ce faire, il faut dans un premier temps identifier où est le problème pour le client. J'entends ici par problème une difficulté qui se répète et qui génère une souffrance. Prenons l'exemple cité plus haut de Jérôme qui s'endort en classe par exemple, la personne qui souffre n'est pas l'élève mais l'enseignant, qui est le client.

Dans un deuxième temps, il faut identifier et lister toutes les « tentatives de résolution », c'est-à-dire, toutes les méthodes que l'enseignant a mis en œuvre pour tenter de résoudre le problème et qui n'ont pas fonctionnées.

Une fois ces tentatives de résolution listées, il faut trouver le thème de ces tentatives de résolution. Si on prend la situation citée précédemment, le thème des tentatives de l'enseignante est « Ne dors pas pendant mon cours ». Il est possible maintenant de trouver le thème à 180° puis de trouver une intervention concrète à appliquer.

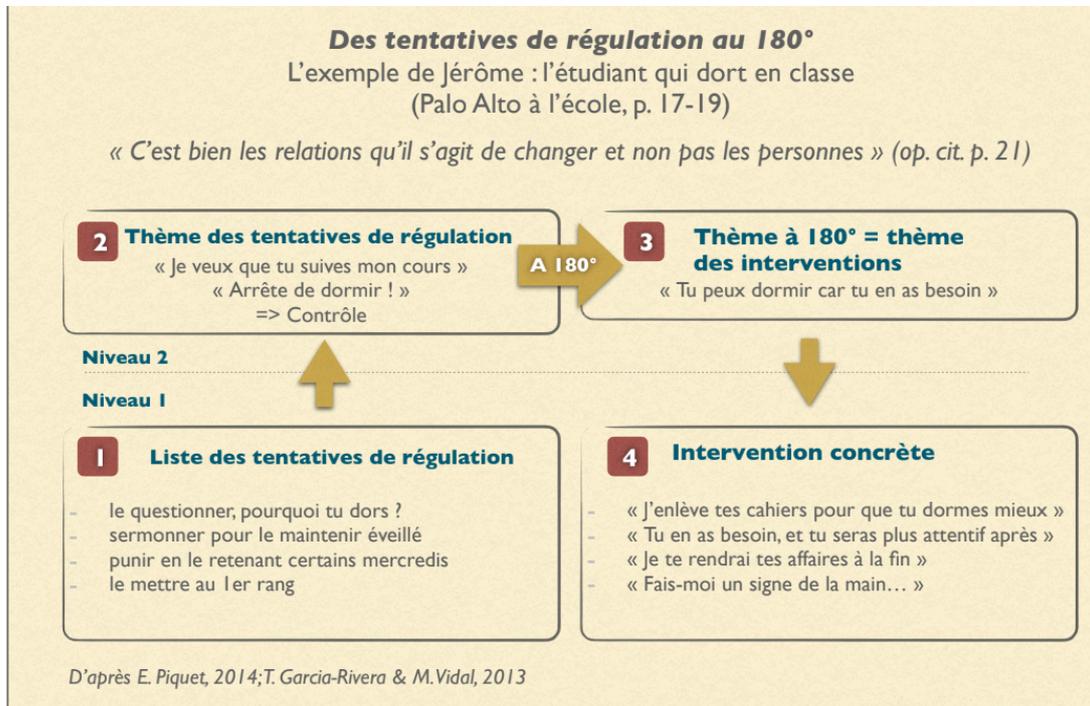
Ce schéma reprend les étapes expliquées ci-dessus :

Figure 1 : *Étapes de construction pour le 180°*



Voici la situation de Jacqueline et Jérôme, analysée selon le schéma ci-dessus :

Figure 2 : Des tentatives de régulation au 180° : exemple illustré



Il s'agit ici de construire un recadrage, c'est-à-dire de comprendre et donner une nouvelle réalité puis de réfléchir à une perspective de changement permettant de sortir des cercles vicieux, des interactions redondantes et dysfonctionnelles dans lesquelles les enseignants sont enfermés. Comme le relève Vianin (2015) « le recadrage introduit une nouvelle perspective, une nouvelle manière d'envisager le problème – qui parfois le fait même disparaître ! » (p.95).

En effet, l'une des hypothèses de Palo Alto est que nous souffrons moins des faits et des événements eux-mêmes que de la signification que nous leur attribuons (Picard & Marc, 2014). Le recadrage consiste donc à modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation pour que l'expérience que la personne en fait change elle aussi. Cette technique permet de sortir du cercle vicieux dans lequel la personne est coincée pour lui permettre d'avoir une nouvelle vision de la situation.

A l'issue de chaque séance, le thérapeute systémique propose aux patients des exercices à faire avant la prochaine séance. Ces exercices portent sur un changement de comportement souvent à l'opposé de ce qui a été fait jusqu'à présent. « Le but essentiel de la thérapie est d'amener les gens à se comporter différemment afin de vivre des expériences subjectives

différentes. Les directives représentent l'un des moyens de réaliser ces expériences. » (Marc & Picard, 2013, p.178). Suite à ces changements de comportement, le patient observera nécessairement un changement chez lui. Marc et Picard (2013) citent cet exemple « [...] 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. » (p.153).

Puis, le client imagine une intervention concrète, appelée aussi la « tâche », qui est considérée comme réussie si la personne qui souffre observe des changements de type 2. Il existe deux types de changement ; type 1 et type 2.

Un changement de type 1 permet de maintenir l'équilibre en place. Ce sont généralement les changements qu'on opère en premier mais qui, selon la situation, sont inefficaces. Les changements de type 2 modifient l'équilibre établi dans le système, ils participent à la transformation.

Quand on a tout essayé, il est temps de faire un changement de type 2 ! Il est important de réfléchir à la nature des modifications que nous faisons : sont-elles véritablement vectrices de changement ou produisent-elles encore les mêmes effets ? (Elia, 2021)

1.2 La systémique en lien avec le milieu scolaire

C'est sur le postulat de la compétence de Guy Ausloos (1995) cité par Curonici et al. (2015) que j'ai commencé à m'intéresser à la systémique comme méthode d'intervention à l'école. Ce dernier prétend « [...] 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 » (p.46). Cette simple phrase « s'il y a un problème à l'école, il y a aussi une solution à l'école » m'a redonné un certain pouvoir d'agir dans des situations où je me sentais démunie et où je cherchais des réponses et renvoyais la responsabilité auprès des familles, je cherchais les réponses dans des diagnostics. Je cherchais partout sauf au sein de l'école, de ma classe. C'est en partant de mon expérience professionnelle que j'ai ciblé les situations qui seront étudiées dans ce travail. En effet, je considère comme étant une situation problématique toute situation entre un élève ou plusieurs élèves qui entrave les possibilités d'apprentissage de ces derniers. Les problèmes peuvent être en lien avec le comportement et également avec le travail plus scolaire comme des devoirs rarement faits, par exemple.

De manière générale, lorsqu'un élève est en difficultés, que ce soit au niveau scolaire ou comportemental les enseignants ont tendance à chercher des réponses et des solutions à l'extérieur du système classe, au sein des familles, avec des thérapies, alors que l'élève se

montre en difficulté à l'école. Du point de vue systémique, qui regarde et comprend les interactions qui relient les individus dans le moment présent et observe comment ils s'influencent mutuellement, il n'est pas pertinent et même contre-productif d'aller chercher des explications et des réponses dans le passé ou dans d'autres systèmes. C'est bien dans la classe qu'il faut chercher des stratégies et des pistes d'intervention. Curonici et al. (2007) précisent « [...] la structure et l'organisation actuelles de chaque système sont la meilleure explication de son fonctionnement. Chercher une, voire plusieurs « causes », en remontant dans l'histoire du système, est un exercice peu fructueux. » (p.23).

Nous l'avons déjà vu plus haut, 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 et al., 2015, p.67). Les concepts d'« individus », d'« organisation », de « frontières », de « temps », d'« environnement », d'« interactions » et de « finalités » sont les notions à observer dans un système, notamment le système classe pour comprendre les enjeux qui s'y passent.

La classe est considérée comme un système ouvert régi par la causalité circulaire. Pour apprendre, elle doit être en interaction avec son environnement et s'adapter constamment. Elle est composée d'individus en interaction qui sont les élèves et les enseignants. Bien que chaque individu a une histoire et des caractéristiques personnelles, ce sont les interactions entre les membres du système qui vont être au centre de l'approche systémique car dans une logique circulaire, toute manifestation symptomatique individuelle sera considérée dans sa dimension interactionnelle (Curonici et al., 2015).

Le système classe a des frontières matérielles (les murs de la classe) mais également immatérielles (le temps d'une leçon, les rituels).

L'organisation de la classe est donc complexe et articulée autour d'individus qui ont chacun leurs propres finalités et caractéristiques. Elle est composée de certains principes présentés ci-dessus dont le principe de totalité, d'équifinalité ainsi que celui de causalité circulaire et tend à l'homéostasie : « n'importe quel changement chez un des membres de la classe provoque, conformément aux lois de la cybernétique, un changement dans tout le système ; les bons élèves, aussi bien que les élèves difficiles participent à l'équilibre relationnel de la classe (Evéquo, 1984).

Pour que ce système classe soit fonctionnel, il est essentiel qu'il puisse atteindre ses finalités car, dans le cas contraire, on parlera alors d'agrégat et non de système car les interactions entre les individus ne sont pas organisées et donc l'homéostasie n'est pas atteinte. En effet, Curonici et al. (2015) expliquent ce phénomène de la manière suivante :

[...] 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. (p.71)

Pour terminer, j'aimerais reprendre quatre prémisses que Curonici et al. (2006) ont souligné dans leur ouvrage, lorsqu'on tend vers une approche systémique dans le cadre scolaire :

- « S'il y a un problème à l'école, c'est que ce problème relève de l'école »,
- « S'il y a un problème à l'école, c'est qu'il y a aussi potentiellement une solution (ou des aménagements) au problème scolaire dans le cadre de l'école »,
- « L'école est un contexte riche en ressources dont il faut savoir « tirer profit » pour résoudre ou atténuer les problèmes qui s'y présentent » (p. 65).
- La solution se trouve « ici et maintenant » (p.79).

1.3 Ma posture en tant qu'enseignante spécialisée

Comme expliqué plus haut, l'intervention systémique en classe permet de donner une réponse différente, de celles présentées jusqu'à présent, à un problème qui perdure dans le temps. En effet, l'intervention systémique va directement chercher une solution à un problème sans chercher à comprendre la cause de ce dernier. Cependant, bien que les changements à 180° puissent paraître simples et logiques, cette méthode d'intervention reste complexe et demande des connaissances théoriques approfondies ainsi que de nombreux entraînements. Chaque situation problématique demande une solution personnalisée et recherchée et il n'est donc pas possible de reprendre exactement une solution qui a fonctionné dans le passé pour une nouvelle situation. Par ailleurs, la solution est trouvée suite à un entretien structuré mené par un intervenant extérieur à la situation problématique, ce qui demande de penser au problème à plusieurs personnes.

En tant qu'enseignante spécialisée, j'apprécie particulièrement cette approche car elle redonne du pouvoir d'agir aux enseignants. Les situations que les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés vivent en classe sont de plus en plus complexes et ces derniers peuvent se sentir démunis, sans savoir comment agir différemment. La systémique permet à l'enseignant de mettre en œuvre des actions qui auront un impact sur la situation problématique. En effet, la solution proposée à l'issue d'un entretien systémique portera

uniquement sur la personne qui demande de l'aide et non pas sur les autres individus impliqués dans la situation.

Par ailleurs, l'enseignant ressort de l'entretien avec un action, une tâche à effectuer sur un laps de temps bref (quelques semaines au maximum). Les enseignants qui se tournent vers une intervention systémique ont généralement déjà mis en place diverses tentatives de régulation qui n'ont pas abouties et sont à court de ressources. Elia (2021) précise d'ailleurs qu'un enseignant est prêt à effectuer un 180° uniquement lorsqu'il a tout essayé et que c'est son dernier espoir. En effet, les interventions à 180° demandent parfois à l'enseignant de sortir de sa zone de confort et d'aller peut-être à l'encontre de ses valeurs et cela est possible uniquement lorsque ce dernier est à bout de souffle dans la situation problématique. L'intervention systémique lui permet donc de sortir rapidement d'une situation problématique avec un ou plusieurs élèves.

Mon rôle durant ce travail est donc d'aider les enseignantes volontaires à trouver des réponses à 180° de ce qu'elles ont déjà essayé avec leur(s) élève(s). J'aurai un rôle de coach et non pas d'enseignante. C'est donc une démarche de co-construction et il est important que je sois claire avec ces dernières sur ce point. En tant qu'intervenante, je devrai naviguer entre deux positions pour que l'entretien se fasse de manière optimale : l'ajustement et la constance. Le premier est le fait de « [...] savoir écouter, reconnaître, faire preuve d'empathie et de respect envers l'interlocuteur et ses idées, trouver un rythme et un style qui lui sont suffisamment proches ». (Curonici et al., 2015, p.86) Le second demande de « garder le cap, garder la préoccupation d'être à la fois à l'écoute et dans un mouvement en avant, aussi discret soit-il ; c'est chercher un autre regard sur la situation, peut-être un autre sentiment, une piste de travail [...]. » (Curonici et al., 2015, p.86)

2. Questions de recherche

Les enseignants se trouvent régulièrement confrontés à des situations problématiques avec les élèves. Selon Curonici et al. (2014), c'est dans les interactions que les élèves expérimentent à l'école qu'il faut chercher la solution aux problèmes d'inadaptation scolaire.

Mes observations m'ont conduites à deux constats : le premier est que les enseignants essaient toujours de comprendre la raison de cette situation et évoquent des éléments extérieurs à l'école, ce qui leur enlève leur pouvoir d'agir. En effet, ces derniers ont le pouvoir d'action uniquement sur ce qui se passe à l'école et non pas sur ce qui se passe dans le cercle privé. En cherchant principalement des réponses ailleurs qu'au sein de leur classe, ils se retrouvent démunis face à ces situations problématiques auxquelles ils sont confrontés. Le deuxième constat est que les enseignants essaient de résoudre les situations

problématiques souvent de la même manière. Ils changent rarement leurs « lunettes » pour avoir un autre regard sur la situation. Toute la difficulté réside dans le fait de changer son regard et pour ce faire, il faut parler de ses difficultés et surtout être accompagné dans sa pratique, ce qui manque parfois aux enseignants. Ils font alors « toujours plus de la même chose ».

Le but de mon travail est de donner la possibilité aux enseignants d'avoir cet accompagnement qui leur permettra de sortir d'une logique linéaire pour tendre vers une compréhension circulaire et de co-construction du problème en adoptant une approche systémique à 180°.

Mes questions de recherche sont donc les suivantes :

- Comment réagir face à un élève qui a une attitude inadaptée dans sa classe et quel(s) changement(s) à 180° peut faire l'enseignant pour que la situation s'améliore sur du long terme ?
- Est-ce que et en quoi l'approche systémique et plus particulièrement les virages à 180° sont pertinents et efficaces lors de situations problématiques en classe ?

2.1 Hypothèses de réponses

J'attends que cette approche permette aux enseignants d'avoir une nouvelle lecture des interactions qui posent problème entre leur(s) élève(s) et eux-mêmes et ainsi d'appliquer des réponses nouvelles pour amener un changement durable au sein du système et améliorer du bien-être de chacun.

La grille d'entretien me servira de guide et d'outils pour analyser et comprendre les situations que vivent les enseignants d'un point de vue systémique pour ensuite leur apporter des réponses efficaces aux situations problématiques qu'ils rencontrent.

Mes questions opérationnelles sont donc les suivantes : Comment et en quoi l'approche systémique en classe amène-t-elle un changement auprès des enseignants et des élèves ? Est-elle une ressource pour ces derniers ? Permet-elle à l'enseignant d'avoir une nouvelle compréhension de la situation problématique et de ses interactions ? Quels sont les avantages et les limites de cette approche ?

Par ailleurs, j'é mets comme hypothèse que l'approche systémique et les virages à 180° peuvent réellement aider les enseignants à dénouer et à sortir d'une situation problématique en bouleversant l'équilibre du système dans lequel ils se trouvent. Cependant, il est essentiel d'être accompagné dans la démarche pour avoir un regard méta sur la situation.

3. Méthodologie

3.1 Fondements méthodologiques

Van der Maren (2003), postule dans son ouvrage que « faire de la recherche, c'est d'abord partir d'un problème, d'une question : c'est construire le problème » (p.15). Toujours selon ce même auteur, une recherche aux enjeux pragmatiques a comme rôle de résoudre des problèmes de dysfonctionnement. Van der Maren cherche donc à résoudre les problèmes en se questionnant sur le « comment » et non pas le « pourquoi ». Cette manière d'aborder le problème est essentielle en systémique et il m'est donc paru évident que la recherche-action correspondait parfaitement à mon travail. La recherche-action s'inscrit parfaitement dans un travail de mémoire systémique en milieu scolaire. En effet, Morin (2010) déclare que la recherche-action conduit à des changements d'attitudes et à un développement du sens critique de tous les participants. (p.25).

Par ailleurs, Van der Maren (2003) la décrit comme une recherche d'intervention qui

S'intéresse à des systèmes dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant. Après analyse de la situation, elle tente de corriger le fonctionnement en modifiant les conduites de certains éléments du système sans pour autant remettre en cause ses finalités et ses objectifs. (p.26)

Selon Astolfi (1993), ce type de recherche permet de solutionner des problèmes concrets en transformant la réalité puisqu'elle s'inscrit dans une dynamique de changement. Comme précisé plus haut, l'approche systémique va dans ce sens et correspond aux éléments mentionnés ci-dessus.

Par ailleurs, Pelt et Poncelet (2011) précisent que

Les acteurs y sont perçus comme compétents et aptes à gérer eux-mêmes les actions et à transformer leur propre réalité. Les notions de confiance mutuelle, de dialogue ouvert entre chercheurs et protagonistes, de niveau d'égalité dans les connaissances de chacun, y prennent tout leur sens. (p.497)

Cette précision s'inscrit parfaitement dans l'analyse en co-construction des situations et dans ma posture de coach dans le suivi des situations.

Comme mentionné ultérieurement, le but de ma recherche est de co-construire avec les enseignantes une intervention à 180° inédite pour changer les enjeux relationnels entre les différents acteurs de la situation et amener ainsi un changement durable. C'est donc

l'enseignante concernée qui mènera l'action suite à plusieurs entretiens. Jardon et al. (2001) expliquent dans leur ouvrage que les principes d'action d'une recherche-action est de « rendre les enseignants autonomes dans la réalisation et la gestion de l'action innovante [...] ». » (p.504).

Mon quotidien en tant qu'enseignante spécialisée m'oblige à être ouverte à la recherche de nouvelles pistes d'intervention pour accompagner au mieux les élèves avec qui je travaille. Au fil des ans, je me suis rendu compte que dans biens des situations problématiques, le regard que portent les enseignants sur ces dernières et leur élève a une influence sur l'apaisement ou le maintien des situations difficiles vécues en classe. En me documentant sur la question, je me suis dirigée vers l'approche systémique et les virages à 180°. Curonici et McCulloch (1997) précisent qu' « être dans un processus de résolution de problème, (enseignant, intervenant, élèves, groupe classe, parents, etc.) est une manière de ne pas subir la difficulté, de retrouver un dynamisme. » (p.401).

Puis, suite aux cours dispensés par Alessandro Elia dans le cadre de ma formation, j'ai été convaincue que cette approche peut amener un outil supplémentaire pour réfléchir à des solutions efficaces et pertinente dans des situations difficiles. Comme le relève De Landsheere (1982) qui cite Barr (1960)

La recherche en éducation est « un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse. (p.15)

C'est dans cet esprit-là que je me suis dirigée sur ce thème de recherche.

Comme cité plus haut, l'objectif de cette recherche est d'analyser avec une logique circulaire des situations problématiques que vivent des enseignants dans leur classe en leur portant un regard systémique afin de trouver des solutions innovantes et efficaces pour ces situations.

Mes questionnements sont les suivants :

- Dans des situations problématiques, en quoi l'approche systémique et sa grille d'entretien permet de changer de regard et amener des solutions ?
- Dans quelle mesure les solutions à 180° sont-elles efficaces et pertinentes pour l'enseignant ?

Je me base sur le postulat que l'approche systémique en milieu scolaire permet à l'enseignant de changer de regard et de posture lors de situations difficiles vécues en classe ainsi que sur les élèves. Je pose donc comme hypothèses que l'entretien, guidé par le questionnaire systémique permettra à l'enseignant de se représenter la situation différemment et par conséquent changer de fonctionnement.

De plus, à l'issue du premier entretien, l'enseignant aura une tâche à 180° à réaliser dans sa classe. Cette dernière aura pour conséquence de bouleverser l'équilibre établi dans la situation problématique et amener un nouvel équilibre où l'enseignant n'est plus en souffrance.

Aujourd'hui encore, les enseignants sont parfois seuls ou peu accompagnés lorsqu'ils se trouvent dans une situation problématique. Les solutions proposées vont souvent toutes dans le même sens, c'est-à-dire de trouver des solutions extérieures (thérapies, famille, aide supplémentaire, ...). Bien que pour certains élèves ce soit la réponse la plus adaptée, ces aides extérieures à la classe ne permettent pas toujours d'avoir le changement souhaité.

Cette étude qualitative a pour point de départ l'intervention systémique en milieu scolaire. Alors que de plus en plus de professionnels s'y intéressent, elle reste encore peu répandue en Suisse. Pourtant, (Curonici & McCulloch, 2004) déclarent que

Nous avons acquis la conviction qu'une intégration du modèle systémique implique de le considérer non pas comme un instrument technique de plus (la thérapie familiale), mais comme une épistémologie nous encourageant à cheminer d'une lecture familialiste des difficultés scolaires à une approche véritablement systémique prenant en compte le contexte dans lequel le problème scolaire se manifeste : l'école. (p.384)

Je pense que cette approche est un outil pertinent et efficace lors de situation problématiques qui persistent, malgré différentes tentatives de résolution qui se sont soldées par un échec.

3.2 Nature du corpus

Cette recherche s'inscrit dans une recherche qualitative et est basée sur une récolte et d'analyse de données. Les entretiens semi-directifs m'ont semblés être la forme la plus appropriée pour décrire et analyser une situation problématique dans un contexte donné. En effet, Blanchet (2005) précise que

Parmi l'ensemble des paramètres qui interviennent dans l'élaboration et le déroulement de la situation de l'entretien, trois niveaux hiérarchiques de contextes peuvent être

déterminés : l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer. Le rôle de ces trois paramètres tient au fait que l'entretien est toujours un rapport social, une situation d'interlocution et un protocole de recherche. C'est la prise en compte de cette triple dimension qui dicte les principes de fonctionnement de l'entretien. C'est dans cette superposition que réside la difficulté de l'entretien puisque l'on doit simultanément soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond. (p.69)

Le choix de cet outil permet de récolter des données servant à décrire et comprendre les situations problématiques rencontrées avec des élèves par les enseignants au sein d'une classe. En effet, c'est l'enseignant lui-même qui est le mieux placé pour parler des situations problématiques qu'il vit. J'ai donc choisi d'interviewer trois enseignants de classe qui vivent des situations problématiques au niveau du comportement avec des élèves. A ce propos, Moscovici et Buschini (2003) précisent ceci :

On pourrait définir l'interview comme un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé. L'interviewer pose des questions préparées. Son interlocuteur y réagit. Durant cet échange, la personne interviewée produit un discours dans lequel elle livre, selon le cas, la signification qu'elle donne à ses pratiques, sa perception d'un événement ou d'une situation, son interprétation d'une expérience, ou encore la représentation qu'elle se fait du monde environnant. De son côté, par ses questions et ses réactions, l'interviewer poursuit deux objectifs immédiats. D'une part, il s'efforce de rendre l'expression de ce discours plus aisée et d'amener son interlocuteur aux réflexions les plus profondes. D'autre part, il veille à maintenir la conversation dans l'axe des thématiques de la recherche. (pp.166-167)

Nous pouvons parler ici de recherche dite descriptive. Astolfi (1993) précise que ce type de recherche a pour objectif de « décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative...). » (p.6). C'est pour cela que lors de mes entretiens, une grande partie sera consacrée à la description des situations problématiques. Cela me permettra d'avoir une compréhension globale des situations et de pouvoir mieux les analyser par la suite. Selon Mucchielli (2009), cité par Karsenti et Demers (2004), « un des grands avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs ; ceci permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales. » (p.209).

Pour finir, la recherche-action et la modélisation systémique ont pour finalité commune le changement. Selon Morin (2010),

La compréhension propre à la recherche systémique est quant à elle dépendante d'un dialogue constructif. La participation est l'arbre de couche essentiel ; les acteurs détiennent la responsabilisation de réaliser les changements nécessaires à leur bien-être et à un nouvel équilibre du système. (p.73)

3.2.1 Profil des enseignantes

Comme mentionné plus haut, j'ai mené des entretiens avec trois enseignantes de classe primaires qui étaient confrontées à des situations difficiles avec un élève. Les trois enseignantes ne travaillent pas dans le même collège. Elles travaillent en cycle 1, 2 et 3. Les enseignantes volontaires pour participer à ce projet sont des étudiantes en Master en enseignement spécialisé. En effet, il me paraissait plus pertinent de choisir des enseignantes qui connaissaient déjà la systémique et les interventions à 180° car je n'ai pas dû les convaincre de l'efficacité de cette méthode. Par ailleurs, cela représentait moins de risque pour moi car je ne pouvais pas garantir la réussite du 180°. Ainsi les enseignantes qui ont participé à ma recherche étaient au courant des aléas de la méthode.

Voici un tableau qui recense les données pertinentes sur le profil des enseignantes :

Tableau 2 *Données sur les enseignantes interviewées*

Nom	Âge	Poste	Degrés	Formation
Enseignante 1	30	Enseignante de classe de soutien	Cycle 2	<ul style="list-style-type: none"> - MAES en enseignement spécialisé - Bachelor de travail social - 7 ans d'enseignement
Enseignante 2	40	Enseignante en soutien pédagogique ambulatoire et suivi de projets d'intégration	Cycle 1 et 2	<ul style="list-style-type: none"> - MAES en enseignement spécialisé - DEA de psychologie clinique (France) - 7 ans d'enseignement
Enseignante 3	34	Enseignante en soutien pédagogique ambulatoire	Cycle 3	<ul style="list-style-type: none"> - MAES en enseignement spécialisé - Bachelor en psychologie - Master en droits de l'enfant - 10 ans d'enseignement

3.3 Méthode de collecte de données et démarche d'analyse

3.3.1 Grille d'entretien systémique

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs car ils permettent d'avoir une certaine souplesse et un échange entre les deux interlocuteurs. Les entretiens seront conduits grâce à une grille d'entretien systémique (cf. annexe 1) et enregistrés afin que je puisse les analyser en aval. En effet, comme l'affirme Combessie (2007) concernant l'entretien et ses outils :

Il doit être facilement et rapidement consultable : détaillé et précis mais avec des notations brèves et claires (mots clefs ; phrases nominales). L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements. Mais la liste n'a pas pour objectif de déterminer ces enchaînements ni la formulation des questions en cours d'entretien (seuls les mots clefs peuvent être repris) : l'entretien doit suivre sa dynamique propre. (p. 24)

Pour définir et construire les questions que composent cette grille d'entretien, je me suis inspirée du « guide de questions pour une lecture systémique d'un problème à l'école » d'Elia et Ortolani (2015), lui-même inspiré de Curonici et al. (2006). Dans leur ouvrage qui amène des pistes de compréhension autour des difficultés scolaires et des ressources de l'école, ces deux auteures présentent un modèle de consultation systémique avec les enseignants.

La grille d'entretien a été construite par étape. Chaque étape a son importance et m'a permis d'avoir les informations nécessaires pour analyser par la suite la situation avec un regard systémique.

Bien que cette grille soit très complète, l'enseignante interviewée a eu la possibilité de s'éloigner un peu de mes questions et c'était à moi d'être vigilante de ramener ces derniers à ma grille. Le but est que l'enseignante se soit sentie écoutée dans un environnement de non-jugement et d'écoute attentive. Pour que cette recherche soit la plus complète possible, il est important que la personne interviewée se sente en confiance et donne le plus de détails possibles. En effet, Curonici et al. (2006) en parlent en ces termes :

Une écoute attentive de la description donnée du problème permet parfois d'entendre des expressions, des explications, des hypothèses...de percevoir des sentiments qui constituent la construction de la réalité sous-jacente au problème. Parfois celle-ci est implicite. Dans ce cas, il est utile de demander comment l'interlocuteur comprend le problème dont il parle, comment il le sent. Quelles explications va-t-il trouver ? (p.87)

Ainsi, tout au long des séances, nous avons pu co-construire une nouvelle définition du problème et envisager des solutions qui correspondaient aux valeurs et à la vision du monde de l'enseignante.

Ce recueil de données m'a permis de répondre à mes questions de recherche.

Mon canevas est construit de la manière suivante :

1. Introduction

- Description de la classe : nombre d'élèves, profil des élèves, etc.

Le but ici est de faire plus ample connaissance avec l'enseignante et mieux connaître le contexte.

2. Identification de la première définition du problème

- Quel est le problème ?
- Qui souffre dans cette situation ?
- En quoi la situation est-elle un problème pour vous ?
- Comment percevez-vous la situation ?
- Qui sont les acteurs dans la situation problématique ?
- Qu'est-ce qui vous ferait dire que le problème est résolu ?

Le but ici est d'identifier où se situe le problème et comment il est perçu par l'enseignante. La vision de l'enseignante est également définie à cette étape et ensemble, nous trouvons un objectif atteignable et mesurable.

3. Identification des redondances et des processus interactionnels

- Que montre l'enfant, le groupe, les parents ?
- Est-ce que l'enseignante peut donner un exemple de la manière la plus précise possible ?
- A qui sont adressés les comportements problématiques ?
- Dans quel(s) contexte(s) les observe-t-on ?
- Quelles sont les réponses des personnes concernées ?
- Quelles sont les émotions ressenties par l'enseignante ?

J'essaie de comprendre s'il y a un schéma précis qui conduit aux problèmes. Je demande à l'enseignante de me donner un exemple le plus complet qui soit avec le plus de détails possibles : qu'a dit l'élève ? qu'a-t-il fait ? Qu'a répondu l'enseignante ? Qu'a-t-elle ressenti ?

Mon but est de me rapprocher le plus possible de sa réalité car dans une vision constructiviste, une seule réalité n'existe pas. Chaque personne a sa propre réalité en fonction de son expérience personnelle.

4. Recherche des ressources du contexte

- Qu'avez-vous fait ou essayé jusqu'à présent ?
- A quel moment cela se passe mieux avec cet élève ? Ou à quel moment cela ne se passe pas trop mal ?
- Qu'est-ce qui est différent ?
- Qu'avez-vous changé dans vos habitudes quand ça se passe mieux ?
- Quelle est la vision du monde de l'enseignante ?

Le but dans cette partie de l'entretien est d'identifier les tentatives de régulations qui ont été faites par l'enseignante et le thème de ces dernières. Il s'agit également de trouver les dénominateurs communs. Je m'intéresse aux ressources, compétences et exceptions. Le fait de trouver quelle est la vision du monde de l'enseignante me permettra de lui proposer un virage à 180° qui lui convienne.

5. Changement souhaité

- Quel changement prioritaire souhaitez-vous opérer dans ce problème ? C'est ici qu'un objectif S.M.A.R.T. est défini (Doran, 1981).

S Spécifique : petit, précis, concret, défini en termes de comportement souhaité
M Mesurable : doit pouvoir être évalué grâce à des indicateurs observables et précis
A Acceptable ou accepté par l'élève, adhésion de l'élève, avantages pour lui
R Réaliste : atteignable → commencer par le plus facile
T Temps : défini dans un temps court et évalué régulièrement

6. Hypothèses systémiques, recadrage(s) :

- Quels sont les éléments individuels et les éléments interactionnels qui peuvent avoir un impact sur le problème ?
- Quelles sont les tentatives de solution qui se répètent et qui sont insatisfaisantes ?
- Sens et fonction du symptôme : quels sont les recadrages à privilégier ?

A cette étape, l'enseignante et moi-même faisons le point sur les idées déjà émises et décidons quelles sont les mesures à mettre en place.

On parle ici de recadrage, défini par Curonici et al. (2006) comme étant

Une nouvelle représentation de la situation problématique en termes de pensées ou d'affects. Il émerge du processus de co-construction, de l'identification des redondances interactionnelles et de la construction de la réalité sous-jacente au problème présenté. En constituant une nouvelle définition du problème, il favorise la recherche de nouvelles solutions. » (p. 87).

7. Recherche de solutions :

- Recherche de solutions pratiques que l'enseignante peut mettre en place
- Les solutions doivent être facilement applicables

Ce dernier point permet d'imaginer des solutions à appliquer « ici et maintenant » qui atténueront le problème.

3.3.2 Canevas de décodage systémique

Le canevas de décodage systémique inspiré de celui d'Elia (cf. annexe 2), issu de la grille d'entretien m'a permis de synthétiser les réponses des enseignantes et d'avoir une vision plus globale sur les situations. A travers ce canevas, j'ai dégagé le thème des tentatives de régulations (TR) mises en place puis j'ai ciblé le virage à 180° répondant à la situation. Enfin, j'ai attribué des tâches aux participantes.

3.3.3 Grilles d'entretien de bilan et d'estimation des enseignantes

Environ trois semaines après notre premier entretien, j'ai rencontré à nouveau les enseignantes pour faire le bilan sur la situation. Ce nouvel entretien m'a permis de comprendre ce qui a fonctionné ou ce qui n'a pas fonctionné et éventuellement proposer de nouvelles pistes d'action.

En effet, grâce aux descriptions détaillées des enseignantes et à nos échanges, j'ai eu une meilleure compréhension des situations présentées. Miles et Huberman (2003) précisent :

Les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes. De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à « d'heureuses trouvailles » et à de nouvelles

intégrations théoriques ; elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux. Enfin, les découvertes dues aux études qualitatives revêtent un caractère « d'indéniableté ». Les mots, particulièrement lorsqu'ils s'organisent en un récit, possèdent un je ne sais quoi de concret, d'évocateur ou de significatif qui s'avère souvent bien plus convaincant pour le lecteur, qu'il soit chercheur, décideur ou praticien, que des pages de chiffres. (pp.11-12).

Le canevas de cet entretien (cf. annexe 3) est construit de la manière suivante :

1. Généralités

- Le problème est-il toujours présent ? Si oui, comment ?
- Avez-vous observé un changement ? Si oui, lequel ?

Mon but ici est de voir si le problème est résolu et quels sont les changements effectués depuis la dernière rencontre.

2. Émotions

- Comment vous sentez-vous dans la situation ?
- Quels sont les changements ressentis depuis notre dernière rencontre ?
- Comment vous sentez-vous par rapport à votre élève ?
- Avez-vous un autre regard sur la situation ?

J'essaie de comprendre comment se sent l'enseignante et quels sont les changements de posture et de perception qu'elle a sur l'élève et la situation.

3. Relation enseignant-élève

- Que montre l'enfant ?
- Quels changements avez-vous opéré ?
- Quels changements observez-vous suite à votre changement de posture ?
- Comment se comporte l'élève en classe avec les autres ?

Je vérifie comment l'enseignante a opéré la solution à 180° dans la situation problématique et j'identifie les réactions de l'élève. Mon but est également de comprendre s'il y a des changements au sein du groupe classe.

4. Ressources

- Décrivez ce qui est différent chez vous et chez l'élève quand ça se passe mieux.

- A quoi sont dus ces changements, selon vous ?

Ce point est essentiel car il permet de mettre en lumière les ressources et les changements positifs chez l'élève et l'enseignante. Il permet également de souligner le fonctionnement positif au sein de la classe.

5. Bilan

- Qu'est-ce que cette méthode vous a apporté ?
- Vous sentez-vous assez outillé pour l'appliquer de par vous-même ?
- La conseillerez-vous ? Si oui ou non, pourquoi ?

Ce dernier permet de faire le bilan du processus.

Les enseignantes interviewées suivent la même formation que moi et c'est à travers ce biais-là que je les ai contactées. Elles connaissaient déjà l'approche systémiques mais ne l'avaient jamais expérimentées en classe. Cet élément a indéniablement joué en ma faveur car je n'ai pas dû leur « vendre » mon projet. Elles étaient prêtes à essayer quelque chose de nouveau dans leur classe et me faisaient déjà confiance.

Dans un deuxième temps, j'ai demandé aux enseignantes de répondre sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le résultat le moins bon et 10 le meilleur) sur leur satisfaction et la faisabilité d'une telle approche dans un contexte scolaire.

Le questionnaire se compose de 6 questions portant sur l'intervention systémique en lien avec leur situation problématique.

1. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous dans la mise en œuvre du 180° ?

Le but ici est d'identifier ce qui a été difficile pour l'enseignante lorsqu'elle a dû appliquer la tâche à 180°.

2. Sur une échelle de 1 à 10, à combien se situait le problème avant l'intervention ?
3. Sur une échelle de 1 à 10, à combien se situait le problème après l'intervention

Avec ces deux questions, j'identifie à s'élevait combien sa souffrance avant l'intervention puis après. Le but est de comprendre si cette dernière a diminué ou pas.

4. Toujours de 1 à 10 quel est votre degré de satisfaction de l'intervention ?

Est-ce que l'enseignante est satisfaite de l'intervention ?

5. Sur une échelle de 1 à 10, de combien a été la difficulté à mettre en place le 180° ?

J'analyse ici si et combien c'était difficile et de mettre en place le 180° dans sa situation.

6. Qu'est-ce que vous reprenez de notre collaboration ?

Cette question est plus globale. Elle me permet d'identifier ce qui a été important et quels sont les éléments que l'enseignante retient de notre collaboration.

3.4 Réalisation et déroulement des entretiens

Comme expliqué plus haut, j'ai décidé de mener des entretiens semi-directifs pour permettre aux enseignantes interviewées de s'exprimer librement sans trop de contraintes. Mon rôle était de guider l'enseignante à travers son récit et de l'encourager à donner le plus de précisions possibles pour que je puisse comprendre la situation dans son ensemble, selon sa réalité à elle. En effet, la systémique est une vision socioconstructiviste d'où l'importance de mettre l'enseignante au centre et avec le côté subjectif comme point de départ de l'intervention. Ma posture lors de ces entretiens a été une posture de chercheuse et non d'enseignante. En effet, comme dit plus haut, mon rôle était de guider les enseignantes à partager de la manière la plus complète possible leur situation problématique afin que nous puissions co-construire une réponse adéquate à cette dernière. Blanchet et al. (2010) précise que cela « [...] demande à l'enquêteur de « se placer mentalement dans contexte de découverte » [...] » (p.18). C'est bien cette posture-là que j'ai adoptée lors des entretiens afin de saisir au plus proche la réalité des enseignantes.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les canevas d'entretien et les enregistrements de mes entretiens m'ont permis de pouvoir analyser et confronter mes hypothèses de départ avec les situations que vivent les enseignantes. Pour analyser ces données, j'ai fait ce qu'on appelle une analyse par entretien. En effet, ce genre d'analyse

Repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs. [...] L'analyse par entretien permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus [...]. (Blanchet et al., 2010, p.94)

De plus, dans le cadre d'une recherche-action telle que je l'ai menée, Morin (2010) explicite dans son ouvrage les propos de Poulin (2007) disant que « dans les démarches relevant du paradigme interprétatif sous-jacent à la recherche qualitative, la personne s'implique comme outil d'investigation, Il s'agit d'un processus non linéaire, se dévoilant au fil de la conversation et en conséquence ne présentant pas de standardisation formelle » (p.178).

Les résultats et hypothèses ont ensuite été reportés sur un tableau récapitulatif qui m'a permis d'avoir une vision globale sur les situations, les facilitateurs, les obstacles ainsi que les finalités de ces dernières. En effet, ce tableau m'a permis d'observer si l'analyse systémique et l'application du modèle à 180° a été efficace et a donc permis à l'enseignante de changer son regard et de dénouer la situation problématique dans laquelle elle se trouvait ou si au contraire, l'intervention n'a pas eu les effets escomptés au sein de la classe.

4. Analyse et interprétation des résultats

J'ai choisi comme méthode de recherche la recherche-action car cette dernière correspondait parfaitement aux interventions systémiques en milieu scolaire. En effet, lors des entretiens, puis lors des applications des interventions à 180° en classe, les enseignantes avaient la responsabilité d'effectuer les changements souhaités. Les enseignantes et moi-même étions dans une démarche de co-construction comme le définissent Curonici et al. (2015) dans leur ouvrage « des difficultés scolaire aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants. » Les entretiens étaient définis dans le temps (de 45 à 60 minutes lors de la première rencontre), les buts de la rencontre étaient également explicités ainsi que sur les modalités et l'adhésion complète de la part des enseignantes. Pour ce dernier point, j'ai choisi délibérément des enseignantes qui connaissaient l'approche systémique et qui étaient donc déjà « convaincues » par les résultats de cette dernière. Je n'ai donc pas dû effectuer un travail d'explicitation de la méthode.

4.1 Organisation et traitement des données

Pour analyser les entretiens menés sur la base des grilles d'entretiens et de bilan, j'ai décidé dans un premier temps de situer le contexte et de faire un bref résumé de la situation pour chaque enseignante en y incluant des informations pertinentes pour l'analyse. Ensuite, j'ai repris les questions de bilan ainsi que les questions sur l'échelle de 1 à 10 qui résument ce qui a été mis en place et les changements dans la situation problématique. Après cela, j'ai effectué l'analyse du contenu pour chaque situation.

4.2 Présentation et interprétation des résultats

4.2.1 Situation de l'enseignante 1

4.2.1.1 Résumé de la situation et bilan

L'enseignante 1 intervient en tant qu'enseignante spécialisée dans une classe de 7H. Elle suit un élève, qu'on appellera Yann, dans le cadre d'un projet d'intégration à raison de quatre leçons par semaine.

L'enseignante explique que Yann présente une immaturité tant au niveau physique qu'au niveau émotionnel. Bien que l'enseignante ait beaucoup travaillé avec Yann sur les relations qu'il entretient avec ses pairs, il ne semble toujours pas intégré au sein de la classe et cela pose un réel problème à Yann et à son enseignante. Ils souffrent tous les deux de cette situation. L'enseignante en souffre car elle se sent impuissante suite à tout ce qu'elle a essayé

de faire. Elle a notamment discuté avec les enfants qui rejettent Yann, dans un premier temps sans mettre des conséquences puis en les menaçant de les punir s'ils continuaient de l'exclure. Puis, elle a également discuté avec Yann car dans certains cas, il était l'auteur du conflit. Elle a également forcé les élèves à passer du temps avec Yann lors des récréations ou en mettant en place des temps de jeux en classe où elle créait elle-même les groupes. Toutes ces tentatives ont abouti en échec et elle ne sait plus quoi faire, d'autant plus que la maman l'appelle de plus en plus souvent pour lui faire part de la tristesse de son fils face à ces rejets. Pour l'enseignante, chaque élève doit être accepté et intégré au sein de sa classe. Elle ressent de la colère contre les élèves qui rejettent violemment Yann mais également contre Yann lui-même car il peut se montrer vulgaire envers ses pairs lorsqu'il est en groupe et créer des conflits et des situations où il est rejeté. Elle se sent triste pour Yann car elle le voit souffrir de cette situation mais en même temps, elle se sent également impuissante.

1. Qu'as-tu mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ?

L'enseignante explique avoir mis en place le 180° dont nous avons discuté le jour qui a suivi notre entretien. Elle a expliqué la tâche à Yann. Cette dernière consistait à inverser les rôles entre Yann et ses camarades. En effet, Yann serait le seul de la classe à voir une tablette avec un jeu de multiplications. Si les élèves souhaitent jouer à ce jeu, ils doivent donc proposer à Yann d'y jouer. Lorsque les camarades qui rejettent Yann lui proposent de jouer, ce dernier devra refuser. Suite aux explications de l'enseignante, Yann a été immédiatement d'accord en rigolant quand il a imaginé la réaction des autres élèves lorsqu'il leur dira non. Elle a ensuite demandé à l'enseignante d'intégrer la révision des livrets au plan de travail de la semaine suivante en lui expliquant également l'intervention à 180°. Cette dernière a également été d'accord dès le début. La semaine suivante, lorsque les élèves qui rejettent Yann sont allés lui demander s'il voulait jouer avec eux sur la tablette, Yann a simplement répondu « pas maintenant merci. » ou encore « non, je n'ai pas très envie. ». Les élèves, qui ont été surpris par sa réaction repartaient étonnés ou essayaient de négocier. Yann arrivait très bien à répondre « non » -grâce aux entraînements qu'il avait fait avec l'enseignante la semaine d'avant pour être prêt à leur répondre.

2. Quels changements observes-tu depuis notre entretien ?

L'enseignante dit qu'elle a rapidement pu observer des changements positifs. En effet, Yann a su rejeter les propositions de jeu des camarades qui le rejetaient et s'est senti fort, selon son retour à l'enseignante. Puis, petit à petit, il a accepté 1 fois sur 2. Ses camarades essaient régulièrement de jouer avec lui et ne montrent plus de signe de rejet envers Yann. Yann ne doit plus non plus les supplier pour jouer avec lui à la

récréation, il semble jouer avec eux quand il en a envie mais reste parfois avec d'autres enfants avec qui il s'entendait bien depuis le départ. Yann fait part à l'enseignante qu'il se sent maintenant « heureux » et bien dans la classe. Il dit qu'il n'a plus envie de jouer avec le groupe d'élèves qui le rejetaient tous les jours mais que quand il en a envie, il peut leur demander sans avoir peur de leur réponse. Durant ces 3 dernières semaines, l'enseignante n'a plus dû intervenir auprès de Yann et des élèves de la classe.

3. Qu'est-ce qui a le mieux marché ? Est-ce que quelque chose a été difficile ? Oui, quoi ?

L'enseignante explique que ce qui a le mieux marché est le fait d'inverser la tendance entre Yann et les autres élèves. En effet, le fait que Yann ne quémante plus l'amitié des élèves qui le rejettent mais qu'au contraire ça soit lui qui refuse leurs demandes de jeu a eu une grande influence sur la posture de Yann face à ces élèves et inversement. Elle se sent soulagée de voir qu'elle n'est plus responsable de l'intégration de Yann et qu'il est capable de gérer seul ses amitiés. Yann lui fait régulièrement des retours positifs et semble capable de gérer seul les situations problématiques entre lui et ses camarades. Elle ne doit presque plus intervenir. Yann dit également qu'il se sent heureux et ne se sent plus rejeté des autres élèves.

Ce qui a été difficile pour l'enseignante a été de choisir à quel moment Yann pouvait à nouveau accepter les demandes de jeu de ses camarades. En effet, elle ne voulait pas que les rejets aient l'effet opposé c'est-à-dire que les autres soient fâchés avec Yann et qu'ils ne veuillent plus lui demander ou jouer avec lui à l'avenir. Lors de notre entretien de bilan, l'enseignante m'a fait part de ses craintes et nous avons défini ensemble un agenda. Cela a permis à l'enseignante de définir la tâche dans le temps et d'y mettre une fin également.

4. Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ?

L'enseignante m'a dit avoir eu un téléphone avec la maman de Yann qui ne comprenait pas bien la situation et souhaitait avoir plus d'informations. La maman avait juste besoin de comprendre et après leur appel, elle était tout à fait d'accord avec la tâche. Lors de la mise en place du 180°, l'enseignante n'a pas pensé en informer la maman et elle y pensera lorsqu'elle sera dans une situation similaire. En effet, Yann était très fier de mettre en place ce virage à 180° mais il n'a pas pu expliquer de manière suffisamment claire à ses parents les buts de cette démarche. Le fait d'appeler les parents auraient également permis à Yann de s'entraîner avec eux à la maison, chose qu'il a fait uniquement avec l'enseignante.

5. Quels ont été les changements observés après 3 semaines ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Comment les as-tu gérées ?

L'enseignante dit qu'il n'y a pas eu de rechutes en tant que telles. En effet, il est arrivé qu'un groupe d'élève ne veuille pas jouer avec Yann mais ce dernier n'a pas pris cela comme un rejet et a accepté leur non, sans se sentir lésé ou triste comme auparavant. Il n'a d'ailleurs pas demandé l'aide de l'enseignante et le lendemain il a joué avec ce même groupe sans difficultés. Pour l'enseignante, ce refus n'était pas un rejet mais plutôt un refus unique qui n'a pas eu les mêmes conséquences que les refus dans le passé. Elle observe que c'est probablement la posture de Yann face à ces camarades ainsi que la nouvelle nature de leur relation qui a fait en sorte que personne ne soit blessé dans cette situation.

Évaluation de la mise en place du 180° :

Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous dans la mise en œuvre du 180° ?

Elle dit que ce qui a été le plus difficile a été de trouver le bon moment de mettre fin à la tâche. Elle estime à 6.

A combien se situait le problème avant l'intervention ?

L'enseignante dit qu'avant l'intervention, le problème était de 10 car elle ne savait plus quoi faire pour que Yann soit intégré à la classe et se sente bien.

A combien se situe le problème après l'intervention ?

Pour l'enseignante le problème est maintenant de 1, elle se sent soulagée et les retours de Yann sont tous positifs.

Quel est ton degré de satisfaction de l'intervention ?

L'enseignante dit être très satisfaite de l'intervention. Elle était impressionnée par la simplicité et la rapidité de l'application du 180°. Elle a apprécié le bilan téléphonique que nous avons eu tout au long des 3 semaines pour ajuster et discuter sur la situation. Elle est pleinement satisfaite et donne 10.

De combien a été la difficulté à mettre en place le 180° ?

Comme précisé plus haut, l'enseignante a été surprise par la simplicité de la mise en place du 180°. Le plus dur selon elle, a été de trouver ce qui aurait pu rendre Yann attractif aux yeux des autres pour qu'il puisse à son tour se positionner dans le refus. Les entretiens que nous avons eu durant les 3 semaines lui ont permis d'ajuster son intervention. Elle donne 2.

Qu'est-ce que vous reprenez de notre collaboration ?

L'enseignante dit être très satisfaite de nos échanges et des finalités de l'intervention. Elle précise cependant que bien que l'intervention soit simple à mettre en place et paraisse simple à élaborer, il est nécessaire d'y réfléchir à plusieurs. En effet, selon l'enseignante, c'est difficile de mettre en place une intervention semblable en y réfléchissant seule car cela demande du recul, chose qu'elle n'arrivait pas à avoir car elle était personnellement impliquée dans la situation. Elle précise également que les interventions à 180° demandent de la créativité, d'où la nécessité d'être à minimum 2 personnes sur une situation.

4.2.1.2 Discussion

Les différents entretiens avec l'enseignante ont mis en lumière deux problèmes dans cette situation : le premier étant le sentiment d'impuissance de l'enseignante face aux situations d'exclusion de Yann où elle était intervenue de différentes manières. Le second est la situation de harcèlement que Yann subit au sein de sa classe. Grâce à l'intervention à 180° que l'enseignante a mis en place, les deux problèmes ont disparu ou ont, du moins, nettement diminué.

Pour rappel, la tâche consistait à coacher Yann pour qu'il refuse de jouer avec les élèves qui le rejettent au jeu des livrets sur la tablette. Seul Yann avait accès au jeu sur sa tablette, ce qui le rendait très attractif aux yeux des autres élèves. Cet aspect était totalement volontaire. L'enseignante, quant à elle, ne devait pas intervenir si les élèves venaient se plaindre et rester en retrait de cette situation.

Lorsque l'enseignante intervenait pour prendre la défense de Yann, elle envoyait double message relevé par Elia (2020) « à l'enfant harcelé-e qu'il-elle n'est pas en mesure d'avoir d'impact sur le monde, et à celui ou celle qui harcèle qu'il-elle a trouvé une excellente cible, car elle ne sait pas se défendre. ».

Comme expliqué dans la problématique, il existe différents types de positions entre les individus selon les situations. Dans cette situation, Yann et ses camarades se trouvent dans une relation dite complémentaire. Piquet (2017) explique que

Les caractéristiques structurelles du harcèlement entre pairs en milieu scolaire correspondent fréquemment à une relation qui met en contact un ou plusieurs individus en position de plus en plus dominante par rapport à un individu en position de plus en plus dominée, et ce dans une escalade qui génère de plus en plus de violence et de plus en plus de souffrance. (p.11)

Les réponses données par Yann étaient plutôt molles voire inexistantes ce qui envoie comme message implicite : « si tu continues, il n'y aura pas de conséquences de ma part. » Le groupe d'enfants agresseurs comprend donc que la situation peut durer sans qu'il y ait de risque pour eux.

Les interventions de l'enseignante, quant à elles, envoient comme réponses aux agresseurs : « si tu continues, il n'y aura pas de conséquences de sa part et je te le prouve puisque j'interviens à sa place. » Le message est clair : Yann est incompetent dans ses relations sociales (tant pour se faire des amis que pour se défendre) ce qui contribue à l'abaisser davantage dans sa position basse.

L'enseignante envoie également un message à Yann qui sous-entend qu'elle ne le pense pas capable de se défendre seul et de gérer seul ses amitiés. Ce message aura pour conséquence d'augmenter la peur de Yann dans la situation et de confirmer le manque de confiance dans ses capacités. Papantuono et al. (2019) résument la situation de cette manière : « C'est ainsi que l'évitement engendre l'évitement lequel, paradoxalement, augmente la peur de l'objet évité. » (p.216). Yann se retrouve ici dans une logique paradoxale⁴.

La réponse à 180° donnée par Yann face aux élèves qui le rejetaient a donc envoyé un tout autre message. En rejetant les demandes de jeu des camarades qui ont l'habitude de le rejeter, il s'est retrouvé en position haute et ne quémandait plus leur amitié. Les rôles se sont inversés et Yann a réalisé qu'il avait un impact sur la situation. Cette « prise de conscience, réalisée au travers de la première expérience émotionnelle correctrice, renforce immédiatement sa confiance en lui et donc ses relations avec les autres. » (Piquet, 2017).

Yann a donc fait l'expérience qu'il peut avoir un impact sur ses relations et ses émotions dans des situations similaires. Papantuono et al. (2019) expliquent dans leur ouvrage que les élèves qui vivent des expériences émotionnelles correctrices « ont la possibilité d'abandonner d'anciens modèles de comportement afin d'en apprendre ou réapprendre de nouveaux, refaisant l'expérience de sentiments et de besoins anciens laissés à l'abandon. » (p.124). Piquet (2017) appuie ces propos en expliquant que cette prise de conscience permet à l'enfant agressé ou rejeté d'avoir un comportement plus positif rationnellement. Ce changement de posture (physique et relationnel) est, pour la plupart du temps, suffisant pour faire percevoir à l'enfant agresseur qu'il prend un risque à continuer la relation complémentaire comme jusqu'à présent. Yann le verbalise lors de bilans avec l'enseignante en lui disant que suite à l'intervention à 180°, lorsque les élèves ont refusé de jouer avec lui, ce dernier n'a pas senti de tristesse comme auparavant et ne s'est pas senti rejeté. Ce n'était donc plus un problème pour lui car cette expérience émotionnelle correctrice a modifié sa posture et ses émotions dans des situations semblables.

L'autre problème consistait au sentiment d'impuissance que l'enseignante ressentait dans cette situation. En effet, elle explique que tout ce qu'elle a mis en place n'a pas fonctionné et qu'elle se sent responsable de la souffrance de Yann.

Avant de partager sa situation avec moi, l'enseignante avait mis en place de nombreuses tentatives de régulation qui avaient toutes abouties à des changements de type 1. Ces tentatives de régulations visaient à rétablir l'équilibre dans les relations entre Yann et le groupe

⁴ Le paradoxe est un phénomène paraconsistant où le même message possède deux significations contradictoires et incompatibles. (Watzlawick & Nardone, 1997)

d'élèves qui l'agressait. Cependant, elles ont eu comme conséquence d'aggraver la situation de Yann. Evéquoz (1984) explique dans son ouvrage que l'intervention à 180° a visé, quant à elle, un changement de type 2 pour modifier l'équilibre dans la relation. Le même auteur souligne que ce type de changement fait expérimenter aux acteurs de la situation de nouveaux modèles de communication.

L'enseignante a partagé avec nous son soulagement de ne plus se sentir responsable des amitiés de Yann. La tâche à 180° lui a permis de redistribuer les responsabilités à chacun et suite à la mise en place du 180° et de par son expérience émotionnelle correctrice, Yann se sent maintenant capable de changement.

4.2.2 Situation de l'enseignante 2

4.2.2.1 Résumé de la situation et bilan

L'enseignante 2 travaille dans une école primaire où elle dispense des leçons de soutien auprès des élèves qui ont en besoin. Elle intervient directement dans les classes.

La situation porte sur un élève de 7H qu'on appellera ici Louis. L'enseignante travaille avec lui depuis deux ans. L'année passée, Louis était exclusivement dans la classe de soutien de l'enseignante mais depuis cette année, il est intégré au sein d'une classe ordinaire. L'enseignante explique que lorsqu'il était en classe de soutien, il était motivé et faisait ses devoirs. Depuis qu'il a changé de classe, il semble démotivé et désinvesti. Il ne fait plus ses devoirs.

L'enseignante dit : « depuis qu'il est dans cette classe, il se laisse complètement aller. Il ne bosse plus à la maison, ne fait plus son travail ni ses devoirs, son écriture est catastrophique. Il a complètement lâché. ».

L'enseignante a essayé différentes stratégies pour encourager Louis à faire ses devoirs et à être moins passif en classe. Elle l'a beaucoup valorisé lorsqu'il faisait ses devoirs par exemple, elle lui a proposé de l'inscrire à l'aide aux devoirs, elle lui a donné des devoirs sous une autre forme plus ludique et moins scolaire. Elle a également discuté avec Louis sur l'importance de faire ses devoirs. Malgré toutes ces tentatives de régulation, Louis ne s'est pas plus investi dans ses devoirs ou son travail. Elle souligne cependant que Louis est actif et montre du plaisir lorsqu'il doit travailler en groupe et qu'il ne sent pas la pression des enseignantes.

L'enseignante se sent frustrée et impuissante de voir Louis si passif. Elle estime que chaque élève devrait être investi dans ses apprentissages en faisant leurs devoirs.

1. Qu'as-tu mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ?

Le 180° que l'enseignante a mis en place était de rendre sa responsabilité d'élève à Louis dans ses apprentissages et son travail. Elle lui a expliqué qu'elle n'allait plus lui préparer systématiquement des devoirs. Il allait devoir venir lui demander des devoirs le vendredi matin s'il voulait en faire. Il devait également lui préciser quels devoirs il voulait faire et elle lui préparerait pour lundi. Par contre, s'il avait des questions alors elle serait uniquement disponible les mercredis matin. L'enseignante lui a expliqué qu'elle ne lui demanderait plus de rendre ses devoirs et que s'il les a faits, alors Louis pouvait les lui rendre les vendredis matin lors du moment prévu pour ça, en même temps que les autres élèves.

Suite à cette explication, Louis a rigolé et semblait content de ce changement. La maman de Louis cependant a appelé l'enseignante pour comprendre ce virage à 180°. Suite aux explications de l'enseignante, la maman a compris le virage à 180° et l'a validé.

La semaine d'après, l'enseignante a dû se fâcher avec Louis car il n'a pas respecté le nouveau contrat, ce qui l'a beaucoup surpris car l'enseignante ne s'était jamais fâchée jusqu'à présent. La semaine d'après, Louis a fait ses devoirs et les a rendus en temps et en heure. Ceci a duré jusqu'aux vacances d'hiver. Les autres enseignantes de la classe ont également souligné les changements positifs face au travail de Louis.

2. Quels changements observes-tu depuis notre entretien ?

L'enseignante a rapidement vu des changements positifs. Dès la semaine qui a suivi la mise en place du 180°, Louis s'est approché d'elle pour avoir des devoirs. Il les a ensuite rendus à temps. L'enseignante a également observé des changements dans son attitude en classe. Louis est moins passif dans son travail et ses apprentissages. Il demande de l'aide lorsqu'il en a besoin et n'attend plus que le temps passe. Ce changement est survenu un peu plus tard. L'enseignante quant à elle se sent au clair et bien dans la situation. Elle sent qu'elle a plus d'énergie grâce à son changement de posture. Elle se sent également plus sereine. Elle a rendu la responsabilité de ses apprentissages à Louis. Maintenant, il sait qu'il doit venir vers elle s'il veut travailler et elle ne lui court plus après.

3. Qu'est-ce qui a le mieux marché ? Est-ce que quelque chose a été difficile ?

L'enseignante explique que ce qui a le mieux marché dans l'intervention est le changement de posture qu'elle a effectué. Elle a arrêté de se sentir seule responsable des apprentissages et du travail de Louis. Elle a réussi à prendre de la distance et à se sentir moins coupable de ne pas y arriver. L'enseignante explique qu'elle a également lâché la pression pour elle-même mais également pour Louis.

La mise en place du 180° a été difficile pour l'enseignante. Elle dit que la difficulté a résidé dans le fait de devoir changer de posture et aller à l'encontre de sa vision de ce qu'une enseignante doit faire pour ses élèves. Elle a fait un travail de remise en question de ce qu'elle a mis en place jusqu'à présent et faire exactement le contraire était un challenge pour elle.

4. Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ?

L'enseignante est vraiment satisfaite du virage à 180° et des résultats qui en découlent. Elle ne changerait rien car la réponse au problème a été selon elle adéquate et les résultats rapides et efficaces sont la preuve de cela.

5. Quels ont été les changements observés après 3 semaines ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Comment les as-tu gérées ?

Le changement principal est le fait que Louis s'est responsabilisé dans ses devoirs en allant demander à l'enseignante si elle pouvait les lui préparer et en les rendant le jour convenu. Un

changement secondaire mais pas moins important est l'investissement et l'attitude face au travail que montre Louis en classe. En effet, il se montre plus actif, va demander de l'aide et travail de manière plus pro active. Les autres enseignantes de la classe ont également souligné ce changement !

Suite aux vacances d'hiver, Louis a été malade et lorsqu'il est revenu en classe, il n'avait pas fait le travail demandé. Cependant, l'enseignante n'estime pas que cela soit une réelle rechute car lorsqu'il est revenu, il a demandé à l'enseignante des devoirs à faire pour la semaine suivante et il s'est montré investi dans son travail en classe. Toutefois, l'enseignante est prête à lui rappeler le nouveau contrat si cela s'avère nécessaire.

Évaluation de la mise en place du 180° :

Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous dans la mise en œuvre du 180° ?

L'enseignante explique que le plus difficile a été de dire qu'elle allait arrêter de faire ce qu'elle faisait jusque-là car ça allait à l'encontre de sa vision du métier d'enseignante. Elle a dû lâcher prise et changer de posture mais une fois ce changement effectué la mise en œuvre du 180° a été simple et facile.

A combien se situait le problème avant l'intervention ?

Le problème était à 9 car elle ne savait plus quoi faire pour que son élève fasse ses devoirs et elle se sentait très seule. En effet, elle avait l'impression de courir après Louis pour qu'il fasse son métier d'élève notamment ses devoirs et à force de faire cela, elle s'est épuisée.

A combien se situe le problème après l'intervention ?

Pour l'enseignante le problème est maintenant à 2. Elle explique que les rôles sont redistribués. Louis sait que s'il veut progresser et avoir des devoirs alors c'est à lui de venir vers l'enseignante. Elle ne se sent plus seule dans la situation et sent que Louis est plus investi dans ses apprentissages et son travail. Elle aimerait voir encore si suite aux absences de son élève, il y a une réelle rechute ou pas.

Quel est ton degré de satisfaction de l'intervention ?

L'enseignante estime son degré de satisfaction de l'intervention à 10. Elle souligne la rapidité de la mise en place de l'intervention, les changements rapides et visibles ainsi que les résultats efficaces après quelques semaines seulement. Elle précise que c'est une méthode d'intervention économique car cette dernière ne demande pas trop de travail et est très efficace.

A combien a été la difficulté à mettre en place le 180° ?

Pour l'enseignante, la difficulté à mettre en place le 180° se monte à 9. En effet, il lui a fallu inverser sa vision des choses et aller à l'encontre de ses valeurs en tant qu'enseignante. Ça a été pour elle un gros travail de remise en question. Mais elle termine en disant que ce travail en a valu la peine !

Qu'est-ce que vous retenir de notre collaboration ?

L'enseignante est contente et satisfaite de la collaboration. Elle s'est sentie coachée tout au long du processus. Les pistes d'actions proposées ont été justes et correspondaient à ce qu'elle était prête à changer. Elle souligne qu'elle n'aurait pas pu faire ce travail seule. La collaboration avec une personne extérieure est nécessaire et une plus value.

4.2.2.2 Discussion

Dans cette situation, l'enseignante se retrouvait bloquée avec un élève qui refusait de faire ses devoirs. Malgré toutes les stratégies qu'elle a mis en place pour le motiver, il n'entrait pas dans la démarche et rejetait ses propositions d'aide de manière passive/agressive.

Piquet (2015) explique les tentatives de régulation de l'enseignante de la manière suivante : « vous avez tout essayé, c'est vrai, mais toujours dans le même sens, celui du bon sens » (p.27). Curonici et al. (2015) parlent de faire « toujours plus de la même chose ». Par ailleurs, Durrant (1997) souligne que « ce sont en général les solutions tentées par les clients, ce qu'ils essaient de faire pour résoudre le problème, à leur façon, qui participent au maintien du problème. » (p.23). C'est à travers sa construction de la réalité et sa vision du monde que l'enseignante interagit avec Louis de cette manière. Notre manière d'agir et les boucles interactionnelles qui en découlent sont fortement influencées par les pensées, les croyances et les émotions. Ces dernières sont induites par la vision du monde que l'on a, et dans ce cas, l'enseignante a comme vision du monde que « chaque élève devrait être investi dans ses apprentissages en faisant ses devoirs. ». On perçoit donc que les deux parties, c'est-à-dire Louis et l'enseignante, n'arrivent pas à s'accorder et sont dans ce qu'on appelle un cercle vicieux. Ce cercle vicieux peut également être appelé une lutte symétrique qui se joue entre l'enseignante et l'élève. On parle ici de lutte symétrique car « c'est l'élève qui « définit la relation », qui « donne le ton », qui « agit » et l'enseignant se trouve dans une position de s'adapter, de suivre, en somme de réagir. » (Curonici & McCulloch, 2004, p.389). Louis définit la relation en refusant de faire ses devoirs et l'enseignante s'adapte en lui proposant de les faire de manières diverses et variées. Plus l'enseignante cherche à ce qu'il fasse ses devoirs, qu'il entre dans les frontières dictées par l'école et plus l'élève résiste et refuse. C'est ce qu'on appelle des redondances interactionnelles. L'élève agit, l'enseignant réagit et c'est donc l'élève qui définit la relation.

Vidal et Garcia-Rivera (2013) soulignent qu'en continuant de demander à Louis de faire ses devoirs, que ce soit de manière frontale ou détournée, l'enseignante s'entête dans ce que Gregory Bateson appelle des buts conscients. En d'autres termes, l'enseignante ne prend pas en compte le système qui régit l'interaction qu'elle a avec l'élève. Elle effectue des changements de type 1 en espérant que « changement de comportement de l'élève, sa soumission à l'école aurait permis de rétablir l'homéostasie du système enseignante-élève. » (Vidal & Garcia-Rivera, 2013, p.101)

Par ailleurs, l'enseignante a abordé, dans un premier temps, le problème d'un point de vue linéaire en cherchant des solutions qui ont fonctionné dans une situation similaire qu'elle a vécu dans le passé. Cependant, cette vision linéaire n'a pas résolu le problème et l'a même aggravé car il n'a pas pris en compte tous les éléments du système dans lequel les deux

acteurs se trouvaient. Dans cette situation, il existe une causalité circulaire entre la persistance du problème, et la façon dont l'enseignante a essayé en vain de le résoudre.

De plus, dans le système classe et de par ses nombreuses interventions pour inciter l'élève à faire ses devoirs, l'enseignante influençait le comportement de Louis à ne pas les faire. Inversement, le refus de Louis de faire ses devoirs influençait l'enseignante à intervenir encore plus dans ce sens.

Selvini (1980) explicite ce point ainsi

La classe est caractérisée par sa totalité : chaque membre de la classe est dans un rapport tel avec les autres que n'importe quel changement chez lui provoque un changement dans tout le système. Chaque comportement d'un membre de la classe influence les autres et est influencé par eux. [...] Le principe de totalité contredit un préjugé répandu concernant l'interaction humaine : celui des rapports unilatéraux entre éléments, c'est-à-dire que A peut influencer B, mais non l'inverse. Le rapport entre les membres d'une classe, comme tout rapport à l'intérieur d'un système interactif est circulaire : chaque réponse est un stimulus pour l'évènement suivant et il est absolument arbitraire de ponctuer la séquence de comportements en termes de cause- effet, provocateur-provoqué. Affirmer que le comportement de A est cause du comportement de B à l'intérieur de la classe, c'est ne pas vouloir prendre en considération l'effet des comportements de B sur A. (pp.58-59)

Le 180° imaginé pour cette situation a été trouvé grâce aux exceptions données par l'enseignante. En effet, De Shazer (2009) explique que l'identification et l'exploration d'exceptions déjà mises en œuvre peut être un puissant outil, qui augmente les chances d'introduire un changement réussi. L'enseignante a expliqué qu'il existait des exceptions, notamment quand Louis travaille en groupe. Durant ces moments, il est engagé dans ses apprentissages, participe et montre du plaisir. C'est donc quand Louis ne se sent pas observé qu'il est actif. Ces exceptions nous mettent donc sur la piste du 180° qui est pour l'enseignante de ne plus porter son attention sur Louis, ni ne plus avoir d'attentes envers lui et son travail. Une partie de la mise en place du 180° était de faire état des observations que l'enseignante a faites à Louis et lui expliquer ce qui allait se passer. En nommant le jeu interactionnel identifié qui se joue entre Louis et elle, et en lui montrant la stérilité ainsi que l'inintérêt de la situation pour ce dernier, la nature de leur relation a pu alors évoluer et se dégager de cette lutte symétrique. L'enseignante a alors rendu la responsabilité de ses apprentissages à Louis et s'est dégagée de cette sur-responsabilité dans laquelle elle se trouvait. En effet, l'enseignante se trouvait dans une situation de sur-responsabilité car elle devait à la fois motiver Louis à faire ses devoirs, répondre aux exigences de l'école qui veut que tous les élèves doivent être

investis dans leurs apprentissages et faire acquérir à Louis des compétences nécessaires pour la suite de sa scolarité.

En expliquant à Louis qu'elle ne préparerait plus de devoirs pour lui et qu'il devrait s'approcher d'elle lorsqu'il aurait envie de faire des devoirs et de venir avec une demande concrète, l'enseignante a maintenu la délégation de responsabilité à l'élève, à charge pour lui de redéfinir ce qu'il avait décidé s'il le souhaitait. (Vidal & Garcia-Rivera, 2013) Cette manière d'agir paradoxale est parfois la meilleure solution pour favoriser un comportement où la personne est engagée à se prendre en main.

Par ailleurs, son intervention à 180° a permis à l'enseignante d'établir un nouveau contrat entre elle et Louis. Comme expliqué plus haut, c'est Louis qui définissait la relation jusqu'à l'intervention à 180° de l'enseignante. L'intervention systémique a permis à l'enseignante de proposer de nouvelles règles de fonctionnement au système interactionnel, comme l'expliquent Vidal et Garcia-Rivera (2013, p.98).

4.2.3 Situation de l'enseignante 3

4.2.3.1 Résumé de la situation et bilan

L'enseignante 3 travaille dans une classe qui accueille six élèves : cinq garçons et une fille. Les élèves ont tous entre 14 ans et 16 ans. Ils ont principalement des difficultés au niveau scolaire et/ou de comportement (TSA, QI inférieur à la moyenne, hyperactivité, etc.).

Elle travaille au sein d'une institution où les enfants sont en internat.

Bien que les élèves soient au cycle 3, leur niveau scolaire correspond à la 7H/8H.

L'enseignante travaille dans cette institution depuis le mois d'août 2021 et partage la classe avec un collègue.

La situation porte sur une élève de 15 ans, qu'on appellera Céline. Bien qu'elle soit en 9H l'enseignante fait un programme de 5H. Elle a donc un retard d'apprentissage et une grande immaturité dans ses relations avec ses pairs. Le plus gros problème pour l'enseignante, c'est que Céline n'est pas intégrée au sein de la classe. Elle précise qu'au début d'année, elle avait de nombreuses attitudes inadéquates envers les autres élèves de la classe. Elle avait une attitude et des propos sexualisés, ce qui gênait énormément les garçons de la classe. Cependant, elle peut également être très enfant tant dans sa façon de s'habiller que de parler. L'enseignante interprète ce comportement par une envie de se faire des amis sans savoir comment, une manière d'attirer l'attention. Malheureusement, ces comportements obscènes énervent les autres élèves et l'exclut du groupe.

L'enseignante se sent également agacée par les comportements de Céline et intervient systématiquement lorsqu'il y a des conflits entre cette dernière et les autres élèves de la classe, ce qui prend beaucoup de temps, notamment sur son temps d'enseignement.

Jusqu'à présent, l'enseignante a pris la défense de Céline face aux autres et a eu beaucoup de discussions avec Céline ainsi qu'avec les garçons de la classe pour résoudre cette situation. Cela n'a pas aidé dans certains cas, au contraire, cela a même empiré la situation pour Céline !

1. Qu'as-tu mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ?

L'enseignante m'a dit avoir verbalisé auprès de Céline qu'elle n'interviendrait plus pour la défendre car cela ne lui rendait pas service. Au contraire, les autres la respectaient moins si elle se faisait toujours défendre par l'enseignante. Elle a également verbalisé auprès des autres élèves de la classe qu'elle s'est rendue compte qu'elle défendait toujours Céline alors que cette dernière est capable de le faire seule et qu'à l'avenir, elle ne le ferait plus. Elle a simplement précisé que le respect était le plus important pour elle et que tant que les élèves se respecteraient entre eux, alors elle allait les laisser gérer seuls leurs relations et

leurs conflits. Elle a également appelé la maman de Céline pour lui expliquer la situation car cette dernière se fait beaucoup de soucis pour sa fille et Céline n'arrive pas toujours à restituer les faits de manière exacte.

Lors de la mise en place du 180° auprès de Céline, cette dernière a rapidement compris ce que l'enseignante disait et elle a dit s'être sentie valorisée par l'enseignante lorsque cette dernière lui a dit qu'elle était tout à fait capable de se défendre et gérer ses relations seule. Les autres élèves de la classe ont également compris ce que l'enseignante disait sans montrer trop de réaction sur le moment.

2. Quels changements observes-tu depuis notre entretien ?

L'enseignante partage qu'elle a rapidement vu des changements entre Céline et les autres élèves. Elle a observé qu'il y avait beaucoup moins de tensions entre eux et cela a également été observé par les différents professionnels de l'internat (autres enseignants, éducateurs, etc.). Céline a exprimé à l'enseignante qu'elle se sentait mieux en classe car il y a moins de conflits mais elle a précisé que sur le groupe (c'est-à-dire à l'internat) ça restait conflictuel. Bien que Céline ne soit toujours pas intégrée complètement, cette dernière a arrêté de faire des gestes et des allusions à caractère sexuel et les autres élèves lui montrent plus de respect. Lorsque Céline énerve un pair, ce dernier s'adresse à elle avec calme et respect, ce qui n'était pas le cas avant l'intervention. L'enseignante précise qu'elle n'a plus dû intervenir pour régler des conflits.

De son côté, l'enseignante explique que Céline l'agace beaucoup moins. Elle se sent également soulagée d'avoir pu reprendre sa place d'enseignante car avant son intervention elle était plus médiatrice et n'avait plus beaucoup de temps pour enseigner, ce qui faisait partie de son agacement et son énervement. Elle se sent également plus empathique et compréhensive envers Céline et accepte que certains aspects de l'intégration de Céline soient hors de sa portée. Elle ne se sent plus unique responsable de l'intégration de Céline. Elle précise que leur relation est plus détendue. Cette observation peut également être faite entre Céline et les élèves de la classe.

3. Qu'est-ce qui a le mieux marché ? Est-ce que quelque chose a été difficile ? Si oui, quoi ?

Le plus difficile pour l'enseignante est d'avoir dû lâcher prise quant à l'intégration de Céline. Elle dit qu'elle se sentait l'unique responsable quand cela se passait mal alors que depuis qu'elle a changé de posture et qu'elle a redistribué les responsabilités à chacun ce n'est plus le cas. Par contre, ce changement de posture a été difficile à mettre en place. Cet aspect-là est donc ce qui a le mieux marché mais également ce qui a été le plus difficile pour l'enseignante.

4. Qu'est-ce que tu ferais différemment si c'était à refaire ?

L'enseignante dit qu'elle est satisfaite de l'intervention et qu'elle ne changerait rien si c'était à refaire. Par contre, elle changerait peut-être son objectif initial qui était que Céline soit intégrée et qui la mettait en échec avant même de commencer car dans cette situation, l'intégration de Céline dépend de différents aspects qui sont hors de portée de l'enseignante.

5. Quels ont été les changements observés après 3 semaines ? Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? Comment les as-tu gérées ?

L'enseignante partage qu'il n'y a pas eu de rechutes. Il y a parfois des petits conflits entre Céline et les élèves de la classe mais ces derniers arrivent à les régler entre eux sans que l'enseignante intervienne.

Évaluation de la mise en place du 180° :

Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous dans la mise en œuvre du 180° ?

Le plus difficile pour l'enseignante est d'avoir dû lâcher prise quant à l'intégration de Céline. Elle dit qu'elle se sentait l'unique responsable quand cela se passait mal alors que depuis qu'elle a changé de posture et qu'elle a redistribué les responsabilités à chacun ce n'est plus le cas. Par contre, ce changement de posture a été difficile à mettre en place.

A combien se situait le problème avant l'intervention ?

Le problème se situait à 8.

A combien se situe le problème après l'intervention ?

L'enseignante dit qu'il est maintenant à 3 car il n'est pas complètement résolu par rapport au fait que Céline ne soit pas encore intégrée à 100% au sein de la classe. Cependant, ce n'est plus un problème pour l'enseignante et les élèves se respectent entre eux à présent.

Quel est ton degré de satisfaction de l'intervention ?

L'enseignante est très satisfaite. Elle met un 8. Elle précise que si Céline avait été intégrée, elle n'aurait pas hésité à mettre un 10.

De combien a été la difficulté à mettre en place le 180° ?

L'enseignante hésite entre 1 et 2. Elle avait de l'appréhension avant l'application mais une fois l'intervention mise en place, c'était simple et rapide et les résultats ont été vite observés également.

Qu'est-ce que vous reprenez de notre collaboration ?

L'enseignante soulève qu'il faut accepter que les gens agissent d'une manière qu'on n'apprécie pas. Elle postule que c'est probablement la meilleure manière d'agir que la personne a choisi à ce moment-là pour elle et notre rôle est de l'accepter et l'accompagner dans la situation. Elle souhaite être plus dans l'accueil et moins dans le jugement envers les élèves qu'elle encadre. Le but pour elle étant de comprendre la personne telle qu'elle est sans essayer de faire des comparaisons avec sa manière de penser ou de faire.

L'enseignante souligne la richesse de nos échanges et les nouvelles perspectives que ces échanges lui ont permis d'avoir. Elle ajoute que l'intervention a répondu à ses attentes et que la discussion lui a permis de prendre conscience de certaines de ses pratiques. Elle termine en disant que l'accompagnement était très enrichissant pour elle et que spécialement lors de situations complexes, il est nécessaire de réfléchir à plusieurs à des solutions pour sortir des schémas qui se répètent.

4.2.3.2 Discussion

L'enseignante a choisi cette situation car elle se questionnait beaucoup sur la pertinence de ses interventions auprès de Céline et des autres élèves de la classe sans savoir comment sortir de cette dynamique problématique entre elle et ces derniers. Son but était de résoudre la situation d'exclusion de Céline au sein de la classe.

Pour rappel, suite aux entretiens faits avec l'enseignante, elle s'est rendu compte qu'elle avait pris l'entière responsabilité du bon déroulement des relations entre Céline et ses pairs en classe. Elle avait essayé en vain de faire en sorte que Céline soit intégrée et appréciée au sein de la classe. Ces tentatives allaient toutes dans le même sens : prendre systématiquement la défense de Céline face aux autres dans des situations problématiques sans laisser la place et l'opportunité à Céline de se défendre toute seule, forcer les autres élèves de la classe à être avec Céline, etc. La tâche à 180° choisit était donc de rendre la responsabilité de ses relations à Céline avec les autres élèves de la classe. Pour ce faire, elle devait lui expliquer que ce qui a été fait jusqu'à présent était contre-productif voire a empiré la situation en envoyant comme message aux autres élèves ainsi qu'à Céline qu'elle n'était pas capable de se défendre seule et de gérer ses relations sociales par elle-même. L'enseignante lui a dit que dorénavant, c'est à elle de faire en sorte d'être intégrée à la classe car elle en est capable. L'enseignante a également expliqué au reste du groupe qu'elle n'allait plus intervenir lors de situations problématiques entre eux et Céline car ils étaient également responsables de l'intégration de Céline. Elle a précisé que le manque de respect entre eux était l'unique critère pour qu'elle intervienne.

Comme expliqué dans la situation de l'enseignante 1, lorsqu'une tierce personne prend la défense de manière systématique d'une personne agressée, les messages envoyés sont « à l'enfant harcelé-e qu'il-elle n'est pas en mesure d'avoir d'impact sur le monde, et à celui ou celle qui harcèle qu'il-elle a trouvé une excellente cible, car elle ne sait pas se défendre. » (Eliá, 2020). Ces deux messages étaient clairement perçus par Céline et le reste du groupe dans la classe de l'enseignante. Dans son ouvrage « Vers une écologie de l'Esprit », Gregory Bateson (1975) parle de schismogenèse⁵ (ou escalade) symétrique ou complémentaire entre des individus, des groupes, etc. Selon lui, la structure de la relation, également appelée structure contextuelle, compte bien plus que le contenu de ce qui est dit pour définir cette escalade. Il est donc important, dans la structure de la relation de tenir compte de tous les éventuels messages implicites qui connotent la relation.

⁵ Par schismogenèse complémentaire, Bateson entend par exemple ces situations de violence conjugale, où l'un des deux se soumet de plus en plus en adoptant une position basse, tandis que l'autre devient de plus en plus dominateur, choisissant de fait la position haute. (Piquet, 2017)

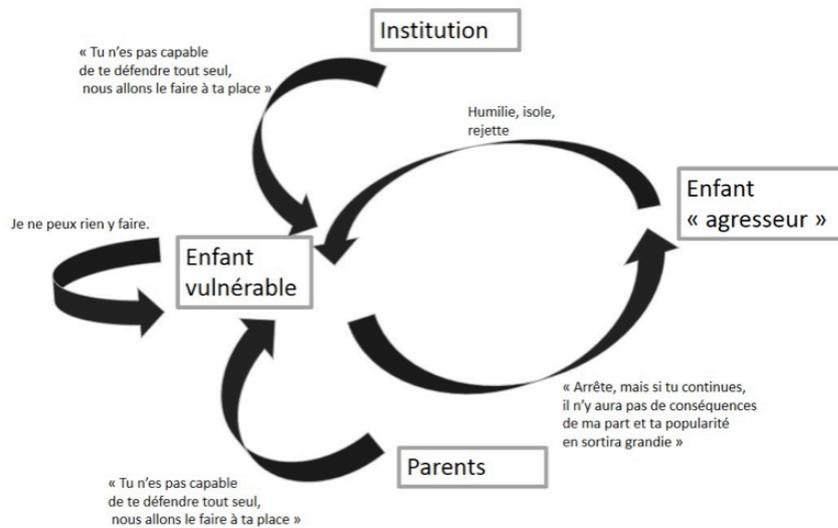
Comme le précise Bateson (1995)

Il est souvent difficile de donner une explication claire à bon nombre d'éléments du comportement de A ; et s'il arrive qu'elle le soit, cela ne peut être dû qu'à un accord tacite (rarement explicite) entre A et B sur la nature de leurs rôles mutuels, c'est-à-dire sur la nature de la structure contextuelle qu'ils devront s'attendre à trouver chez l'autre. (p.320)

Piquet (2017) explique que cet accord tacite (qui est essentiellement véhiculé par le non verbal de l'enfant harcelé) peut être en l'espèce explicité de la façon suivante : En disant mollement : « arrête », en faisant comme s'il n'entendait pas, en parlant à un adulte pour qu'il intervienne à sa place, le message implicite qu'envoie l'enfant harcelé à l'enfant harceleur lorsque le harcèlement a lieu, ou juste après, est : « si tu continues, il n'y aura pas de conséquences de ma part (notamment pas sur ta popularité) ». Bateson (1995) dirait qu'un tel message indique à l'harceleur que la situation peut perdurer sans aucun risque réel pour lui. En outre, le fait que l'enseignante intervienne systématiquement entre Céline et le reste de la classe renforce la schismogénèse complémentaire qui se joue entre l'élève et ses pairs. En effet, en rappelant à l'ordre le(s) harceleur(s), en le(s) sanctionnant, l'enseignante envoie comme message que si les élèves continuent d'exclure Céline, il n'y aura de pas conséquence de sa part : la preuve est que l'enseignante intervient à sa place. Puis, en intervenant à la place de Céline, l'enseignante lui indique dans quelle incompétence relationnelle les élèves la tiennent, ce qui de facto contribue à abaisser davantage la position de cette dernière qui demeure harcelée. Ces interventions faites en lieu et place de l'enfant harcelé influencent considérablement la structure contextuelle de la relation.

Le schéma suivant représente la structure contextuelle avant l'application de la tâche à 180°.

Figure 3 : schéma représentant la structure contextuelle avant le 180°



En effet, en voulant être la médiatrice dans cette situation et en voulant agir à la place de Céline, l'enseignante confirmait constamment l'incapacité de l'élève à pouvoir résoudre le problème par elle-même. L'intervention à 180° que l'enseignante a appliqué a permis à l'entier de la classe de travailler sur le problème d'exclusion de Céline sans stigmatiser personne ou plutôt, en stigmatisant l'entier de la classe. Wittezaele (2003) parle de cela en ces termes :

Il est indispensable de modifier les rapports en responsabilisant au plus vite celui qui commet les actes incriminés. Cela se réalise en signifiant explicitement à l'autre qu'on ne luttera plus pour qu'il (ou elle) change, qu'il /elle est seul(e) à savoir ce qui est bon pour lui (elle). (p.258)

C'est exactement ce que l'enseignante a fait lorsqu'elle a expliqué tant à Céline qu'au reste de la classe qu'elle n'interviendrait plus en cas de problème entre eux et qu'ils étaient tous responsable des relations qu'ils entretiennent avec Céline, cette dernière y compris.

Suite à son intervention, l'enseignante a partagé que la situation s'est rapidement améliorée et que Céline lui a exprimé qu'elle se sentait mieux en classe.

Pour l'enseignante, la difficulté de l'intervention a résidé dans le fait de devoir changer la vision du monde. Le recadrage ici a été d'amener l'enseignante à lâcher prise que l'intégration absolue de Céline. En effet, l'un des premiers principes de la systémique selon Wittezaele (2003) affirme qu'un élément ne peut jamais contrôler l'ensemble. C'est bien que ce l'enseignante tentait, en vain, de faire avant son intervention.

Le recadrage a été mené tout au long des entretiens et a permis à l'enseignante de se rendre compte qu'elle n'est pas la seule responsable de la situation problématique et que d'autres

aspects sont hors de son contrôle, notamment les problèmes psycho-sociaux de Céline. Elle a compris qu'elle pouvait influencer ce qui se passait en sein de la classe, en responsabilisant tous les acteurs du système mais qu'elle n'avait aucune emprise sur ce qui se passait à l'extérieur de celle-ci. Curonici et al. (2015) expliquent que l'essentiel du recadrage « est qu'il introduise une différence pour les personnes concernées. Que celle-ci soit sentie, pensée ou agie. [...] Une fois que l'on a perçu une situation autrement, on ne peut plus revenir en arrière. » (p.102).

Bien que Céline ne soit encore intégrée à 100% au sein de la classe, on peut tout de même affirmer que l'intervention est une réussite car l'enseignante ne souffre plus de cette situation et Céline en souffre beaucoup moins. Même s'ils ne sont pas amis avec Céline, le respect est d'ordre entre les élèves et cette dernière et l'enseignante n'est plus intervenue pour régler des conflits. Cette dernière a pu reprendre sa mission d'enseigner et abandonner sa position de médiatrice au sein du système-classe.

4.3 Discussion de synthèse

4.3.1 Liens avec les trois situations

Différents concepts systémiques se retrouvent dans les situations présentées. En effet, la lutte symétrique, la notion de responsabilisation ou de sur-responsabilisation ainsi que la structure de la relation sont des éléments centraux dans les situations analysées.

D'autres thématiques sont présentes et ressortent dans chacune des situations, notamment les émotions des enseignantes qui ont évolué tout au long du processus ainsi que le changement de posture qui en découle.

Les émotions, les pensées ainsi que les croyances sont d'une grande importance pour expliquer la manière d'agir et identifier les boucles interactionnelles qui se mettent en place.

Les émotions de départ des enseignantes, dans chacune des situations, étaient plutôt désagréables (colère, impuissance, tristesse, frustration, agacement). Ces émotions faisaient entièrement partie de la situation problématique et influençaient les interactions entre les différents acteurs de cette dernière. Durrant (1997) explique que « le changement suppose parfois d'aider les gens à penser différemment (ce qui conduit généralement à un changement de leur attitude) [...] » (p.171). Dans les trois situations étudiées, les enseignantes ont pensé leurs élèves différemment, ce qui a permis de changer la dynamique de leurs relations.

Suite à l'intervention systémique à 180°, les émotions des enseignantes ont évolué de manière positive. Lors du bilan, ces dernières ont partagé que leurs émotions avaient changé et que les sentiments comme la colère ou l'agacement avaient disparus. De plus, elles n'ont plus le sentiment d'être impuissantes ou frustrées dans les situations présentées. En effet, comme expliqué plus haut, des nombreux facteurs influent sur les interactions entre les individus. Curonici et al. (2014) soulèvent ceci dans leur ouvrage : « Nous avons vu que nos actions sont grandement déterminées par notre *construction de la réalité*, notre manière de décoder notre vécu quotidien en termes de pensées, de sentiments, de croyances. » (p.79). Les sentiments ressentis par les enseignantes avant la mise en place du 180° avaient une grande influence sur la construction des situations problématiques qu'elles vivaient. Puis, suite au recadrage et à la mise en place du 180°, ces sentiments ont évolué et ont également participé à cette nouvelle construction de la réalité et de la situation problématique de chaque enseignante. Ces nouvelles grilles de lecture leur ont permis de changer de regard et ainsi modifier les interactions sur les situations problématiques, ce qui a contribué à la résolution de ces dernières.

Pour finir, même si les situations ne sont pas toutes pleinement résolues, prenons l'exemple de Céline, qui n'est toujours pas entièrement intégrée au sein de la classe ou encore de Yann qui est parfois encore rejeté par les autres, les enseignantes disent à l'unanimité que le

problème est résolu car elles ne considèrent plus la situation comme étant problématique. C'est dans les émotions liées à une situation que celle-ci se définit comme étant problématique ou non et que les enseignantes sentent avoir de l'emprise ou non. De plus, les élèves directement concernés n'envisagent plus non plus la situation comme étant problématique.

D'autre part, tout ce qui a été mis en place par les enseignantes leur ont permis de changer de posture dans les situations problématiques qu'elles ont présenté. En effet, l'enseignante 3 le soulève très clairement quand elle dit, qu'après avoir mis en place la tâche à 180°, elle a pu reprendre sa fonction d'enseignante et quitter celle de médiatrice entre Céline et les autres élèves de la classe. Ce changement a été possible grâce au fait que l'enseignante a reclarifié les rôles et les responsabilités de chacun au sein du système. Lorsque l'enseignante a arrêté de prendre systématiquement la défense de Céline et de vouloir à tout prix qu'elle soit intégrée dans sa classe, elle a à nouveau eu du temps et de l'énergie pour transmettre des savoirs, ce pour quoi elle a été engagée au sein de son école.

Les enseignantes 1 et 2 ont également mentionné en quoi ce changement de posture leur a permis de lâcher prise et de se centrer à nouveau sur leur mission d'enseignantes spécialisées.

Pour terminer, le tableau qui suit récapitule les items qui ont eu une influence sur l'efficacité de l'intervention, les éléments facilitateurs à l'intervention ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'intervention.

Tableau 3 : *Tableau récapitulatif des thèmes communs aux 3 situations*

Thèmes	Items observés
Efficacité de l'intervention	Impact sur le comportement en classe
	Impact sur le comportement à la maison
	Satisfaction de l'intervention de l'enseignante et de l'élève
	Changement de la vision du monde
	Sortie de la lutte symétrique
	Émotions agréables lors de l'intervention
	Impact positif sur les apprentissages scolaires
	Soutien durant toute l'intervention/disponibilité de ma part
	Lâcher prise sur la situation
	Voir les effets

Éléments facilitateurs à l'interventions	Rendre la responsabilité à chacun
	Prise conscience de son comportement d'avant l'intervention à 180° (TR)
	Retours positifs de l'élève
	Retours positifs de l'enseignante principale
	Adaptation du 180°
	Entretiens de bilans
	Ne plus de sentir seule dans la situation, solidarité entre collègues et avec les parents
Difficultés rencontrées lors de l'intervention	Faire quelque chose de contre-intuitif (ne fais pas tes devoirs et l'accepter)
	Ne pas s'énerver
	Lâcher prise, rendre la responsabilité à chacun
	Peur de faire faux
	Collaboration avec les enseignants principaux
	Risque de refaire des changements de type 1
	Émotions
Imprévus liés à la situation sanitaire	

4.3.2 Discussion autour des questions de recherche

Mes questions de recherche portent sur la pertinence de l'application systémique lors de situations problématiques en milieu scolaire ainsi que sur l'efficacité de cette dernière. Au terme des trois analyses, je peux affirmer que l'intervention systémique peut être un outil efficace et accessible lors de situations problématiques dans le contexte scolaire. En effet, lors des entretiens de bilans que j'ai effectués avec les enseignantes, l'accessibilité, la rapidité des résultats et la simplicité des interventions à 180° ont été soulevées. Il n'y a que l'enseignante 2 qui a relevé de la difficulté à appliquer le 180°. Cela a résidé dans le fait de devoir aller à l'encontre de ses valeurs en ne préparant plus des devoirs pour son élève qui ne les faisait de toute façon pas. Cependant, elle donne un score de 10 quant à l'efficacité de l'intervention ainsi que la rapidité des résultats obtenus.

Les trois enseignantes se disent être très satisfaites des interventions proposées et appliquées. Elles scorent leur satisfaction entre 8 et 10.

Les limites de cette méthode résident dans le fait de devoir être deux au minimum pour co-construire les réponses à 180°. En effet, les enseignantes ont soulevé que ce sont nos échanges qui leur ont permis de construire une nouvelle réalité de la situation problématique et de trouver ainsi une tâche à 180°. Ces dernières précisent qu'elles n'auraient pas pu faire

ce travail seules. De plus, comme mentionné plus haut, les situations problématiques peuvent être résolues uniquement lorsqu'elles concernent la personne qui en fait la demande. En effet, l'enseignante 3 souhaitait au départ que Céline soit intégrée au sein de la classe alors que l'enseignante n'a aucune emprise sur les compétences sociales de Céline. Elle a dû changer son regard sur la situation et accepter qu'elle n'avait pas de pouvoir sur l'entière intégration de Céline mais uniquement sur ses interventions à elle et les conséquences qui en découlent.

Pour ce travail de recherche, j'ai décidé d'interviewer des enseignantes avec lesquelles une relation de confiance est déjà instaurée et qui connaissaient l'intervention systémique ainsi que ses théories. Elles étaient donc toutes déjà familiarisée avec cette dernière. Cette sélection parmi les enseignantes m'a permis d'avoir des témoignages authentiques et complets. En effet, les enseignantes n'avaient pas peur d'être jugées ou critiquées quant à leur posture professionnelle et cela a certainement influencé les résultats de leurs témoignages. Cet aspect-là de ma recherche était un réel facilitateur.

5 Conclusion

Au terme de cette recherche, je retiendrai que la vision et l'application systémique nous permet en tant qu'enseignant de sortir de cette impuissance qui nous maintient en souffrance lors de situations problématiques. En effet, le postulat énoncé par Curonici et al. (2015) « s'il y a un problème à l'école alors il y a une solution à l'école » s'est vérifié dans les trois situations analysées et chacune des enseignantes est repartie avec le sentiment d'avoir à nouveau un impact sur les apprentissages scolaires de leur élève. Les trois enseignantes m'ont dit qu'elles aimeraient pouvoir porter un regard systémique sur les prochaines situations problématiques auxquelles elles seront confrontées à l'avenir.

Lors des entretiens, la grille systémique a été un outil indispensable pour structurer et mener ces derniers. En effet, elle m'a aidé à définir clairement le problème et ainsi à co-construire la tâche à 180° sans me projeter directement dans une solution. La grille d'entretien m'a également permis de garder ma posture de coach tout au long des entretiens, posture qui est essentielle lors d'entretiens systémiques.

5.1 Autoévaluation de la démarche

Cette recherche m'a permis d'appréhender et de comprendre différemment des situations complexes que l'on peut vivre en classe ordinaire mais également en contexte spécialisé. Grâce aux apports théoriques, à l'analyse des entretiens ainsi qu'aux témoignages complets et authentiques des enseignantes, j'ai pu approfondir mes connaissances et mes réflexions en systémique et vérifier de manière rigoureuse et scientifique mes questionnements de départ.

Mon identité professionnelle a également évolué et je retiendrai tout particulièrement ce pouvoir d'agir que nous avons et que nous pouvons retrouver en tant qu'enseignant lorsqu'on se concentre sur le « ici et maintenant » en adoptant une nouvelle grille de lecture pour aborder et comprendre une situation problématique. En effet, notre fonction en tant qu'enseignant spécialisé est d'accompagner des élèves qui ont des besoins particuliers dans leurs apprentissages. Cependant, et comme les enseignantes 1 et 2 l'ont mentionné dans leur témoignage, il arrive que lors de situations problématiques notre mandat soit écartée quelque peu par le contexte particulier d'un élève ou encore d'une classe. La nouvelle grille de lecture que l'intervention systémique peut amener permet, dans certains cas, de se concentrer à nouveau sur notre mission d'enseignant spécialisé en redistribuant les rôles et responsabilités. Cette redistribution permet alors à l'enseignant de reprendre le contrôle sur la situation et se sentir à nouveau chargé de sa mission de transmettre des savoirs.

L'évolution des émotions tout au long de la démarche systémique m'a également fait réfléchir à l'essence même du métier d'enseignante spécialisée. En effet, dans l'enseignement nous travaillons avec des humains avant tout et les émotions sont une partie qu'on aborde peu dans notre pratique alors que ces dernières ont une grande influence sur notre perception de la réalité et la manière dont on va (ré)agir face à certaines situations. En tant qu'enseignante spécialisée, je suis encore plus confrontée à des situations complexes où les émotions ont un rôle principal et où il est essentiel d'être au clair sur ce qu'on ressent pour pouvoir construire quelque chose de nouveau avec l'élève. L'analyse systémique a permis aux enseignantes de clarifier leurs émotions tout au long du processus et c'est un outil puissant pour changer de regard sur les situations que l'on peut vivre.

Par ailleurs, l'utilisation de la grille systémique ainsi que de son application ne s'improvise pas et demande, d'une part, des connaissances théoriques profondes et d'autre part de la créativité, de l'entraînement et une pratique sérieuse et rigoureuse. Même si ce travail m'a permis d'améliorer le quotidien des enseignantes, je sens que pour aller plus loin, il est nécessaire de se former davantage. En effet, les situations présentées par les enseignantes se prêtaient parfaitement à mes compétences de « débutante » en systémique. Cependant, je sais que si les enseignantes avaient présenté des situations plus complexes, j'aurais eu besoin d'un accompagnement ou d'une supervision pour traiter la situation car cela aurait pu dépasser mes compétences.

Pour conclure, je suis aujourd'hui encore plus convaincue que l'application de la systémique et plus particulièrement du 180° dans le milieu scolaire est un outil pertinent et très intéressant dans la résolution de situations complexes.

5.2 Nouvelles pistes de recherche

Les nouvelles pistes de recherche et de questionnement sont nombreuses et j'ai malheureusement dû faire le deuil d'approfondir certaines thématiques qui sont apparues en cours d'analyse. Parmi ces thématiques, j'en citerai quelques-unes :

- La motivation intrinsèque et extrinsèque chez l'élève
- Les interventions/observations directes en classe
- Le harcèlement

Une nouvelle piste d'action pourrait être d'aller au sein des classes où se situe le problème en tant qu'observatrice et/ou intervenante auprès des élèves qui se font harceler, par exemple. En effet, contrairement à Curonici et McCulloch (2007) qui proposent une position « médiante »,

c'est-à-dire une intervention où « le psychologue (en l'occurrence dans le contexte scolaire on pourrait considérer qu'il s'agit de l'enseignant spécialisé) n'intervient pas dans le système-classe en contact direct avec l'élève (ou le groupe d'élèves) qui a été identifié comme porteur du problème » (p.65). Andreetta Di Blasio (2009, p.19) pense que « souvent, il est nécessaire de s'impliquer directement dans la dynamique enseignant-élèves afin de pouvoir, une fois les changements réalisés, se retirer et laisser le système s'organiser ». Je pense qu'intervenir en classe de manière directe ou seulement en tant qu'observatrice dans certains cas permettrait de modéliser une manière différente d'être en relation. Cependant, dans d'autres cas, la position médiante comme décrite plus haut est la plus indiquée.

L'analyse systémique nous permet d'avoir un nouveau regard et une nouvelle grille de lecture sur les situations problématiques. En effet, alors que la tendance générale veut que nous nous concentrons sur ce qui ne va pas, les échecs et les difficultés, le modèle systémique permet de relever les compétences et les côtés qui sont positifs dans une situation. Ausloos (1995) souligne que « c'est circulariser l'information qui permettra les innovations plutôt que de chercher l'aveu des traumatismes qui ancre dans un passé stérile » (p.158).

Je crois sincèrement que l'approche systémique permet aux enseignants de trouver des réponses nouvelles lorsqu'ils ont épuisé toutes les ressources et outil qu'ils ont à disposition. Bien que la systémique ne soit pas un outils miracle pour répondre à tous maux de l'école, elle permet de donner des réponses innovantes à des problèmes récurrents qui ont tendance à épuiser les enseignants. Elle demande aux enseignants de sortir de leur zone de confort en imaginant une nouvelle réponse en co-construction avec une personne extérieure. C'est dans cette collaboration et cette ouverture que la systémique est intéressante pour un corps de métier comme l'enseignement qui laisse les enseignants souvent seuls dans leur classe.

J'aimerais pouvoir appliquer le modèle systémique au sein de ma pratique professionnelle pour apporter un nouvel outil à ces situations qui épuisent mes collègues et que nous rencontrons tous. Le but étant de retrouver un pouvoir d'agir et la motivation de travailler avec ces élèves qui peuvent être perturbateurs mais qui ont un grand besoin d'apprendre et d'appartenir au système classe.

6. Bibliographie

- Amiguet, O., & Julier, C. (2014). *L'intervention systémique dans le travail social : Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. IES.
- Andreetta Di Blasio, R. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste. Des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie Familiale*, 30(1), 11-26.
<https://doi.org/DOI 10.3917/tf.091.0011>
- Ausloos, G. (1981). Systèmes, homéostasie, équilibrage. *Thérapie Familiale*, 2(3), 187-203.
- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles : Temps, chaos, processus*. Erès.
- Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2010). *L'entretien* (2^{ème} édition). A. Colin.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie* (5^{ème} édition). La Découverte.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). Chapitre 5. Un modèle de consultation systémique avec les enseignants. *Pratiques pédagogiques*, 83-111.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2015). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : Réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale*, Vol. 25(4), 575-599.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : Réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale*, 25(3), 381-405.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. (2^{ème} édition). De Boeck.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2010). « Avec une famille pareille... ». *Thérapie Familiale*, Vol. 31(4), 371-386.
- De Shazer, S. (2009). *Clés et solutions en thérapie brève*. SATAS.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Durrant, M. (1997). *Stratégies pratiques en milieu scolaire : Solutions pour les psychologues et les enseignants*. SATAS.
- Elia, A. (2020). Pourquoi agir à leur place n'est pas un acte bienveillant. *Éducateur*, 4, 14-15.
- Elia, A. (2021). *Palo Alto s'invite à l'école : Introduction à l'approche systémique en milieu scolaire : Décodage des problèmes et recherche de solutions à 180°*. Conférence à Bienne, le 26 mai 2021.
- Evéquo, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages : Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. ESF.

Jardon, D., Mouvet, B., & Muntent, J. (2001). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Rapport de recherche en éducation*, 69/99.

http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1073&dummy=24822

La systémique. (s. d.). *écopsychologie*. Repéré à <http://eco-psychologie.com/genese-ecopsychologie/la-theorie-des-systemes/>

Lerbet, G. (1997). Pédagogie et systémique. *Éducation et formation*, 5-49.

Marc, E., & Picard, D. (2013). *L'école de Palo Alto : Un nouveau regard sur les relations humaines* (Retz).

McCulloch, P. (1998). Collaboration école-famille. Quelques réflexions. *Éducateur, Numéro spécial*, 22-24.

Meunier, J.-P. (2003). Le systémisme. *Culture Communication*, 11-61.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} édition). De Boeck université.

Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe : La recherche-action intégrale et systémique*. L'Harmattan.

Palazzoli, M. S. (1980). *Le Magicien sans magie ou Comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. ESF.

Papantuono, M., Portelli, C., Gibson, P., & Kastner-Uomini, M. (2019). *Vaincre sans combattre : Manuel de solutions efficaces pour résoudre les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux en milieu scolaire*. Enrick B. éditions.

Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). *Une recherche-action. Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation*. Academic Press.

Picard, D., & Marc, E. (2014). *Chapitre 12. Aux fondements de l'approche systémique*. Dunod.

Piquet, E. (2017). Étayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Recherches & éducations*, 17, Article 17.

<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3743>

Piquet, E. (2018). *Faites votre 180° ! : Vous avez tout essayé, et si vous tentiez l'inverse ?* Payot.

Piquet, E. (2018). *Comment ne pas être un prof idéal*. Payot.

Pour une vision systémique des difficultés scolaires. (s. d.). Repéré à <https://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/13/13-2-01.htm>

Ruesch, J., & Bateson, G. (2008). *Communication: The social matrix of psychiatry*. Transaction Publishers.

Selvini, P. (1980). *Le magicien sans magie*. ESF.

Vianin, P. (2015). *Contre l'échec scolaire : L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. De Boeck Supérieur.

Vidal, M., & Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. Supagro.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. A. (2014). *Une logique de la communication*. Points.

Watzlawick, P., & Nardone, G. (1997). *Terapia breve strategica*. Cortina.

Watzlawick, P., Weakland, J. h., & Fisch, R. (2014). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Points.

Wittezaele, J.-J. (2003). *L'homme relationnel*. Seuil.

7. Annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien systémique

Questions à poser :	Quels sont mes buts ?
<p>1. Introduction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle classe enseignez-vous ? - Combien d'élèves avez-vous ? - Quels sont les profils de vos élèves ? 	<p>Faire connaissance, mieux connaître le contexte</p>
<p>2. Première lecture de la situation problématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est, pour vous, le problème ? - Qui souffre le plus dans la situation ? - En quoi cette situation est-elle un problème pour vous ? - Comment percevez-vous cette situation ? - Qui sont les acteurs dans la situation problématique ? - Qu'est-ce qui vous ferait dire que le problème est résolu ? 	<p>Où se situe le problème et comment il est perçu par l'enseignante.</p> <p>Je définis ici quelle est la vision de l'enseignante</p> <p>Trouver un objectif atteignable et mesurable</p>
<p>3. Identification des redondances et des processus interactionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que montre l'enfant, le groupe, les parents, etc. ? - A qui sont adressés les comportements problématiques ? - Dans quel(s) contexte(s) les observe-t-on ? - Quelles sont réponses des personnes concernées ? - Quelles sont les émotions ressenties de l'enseignante, de l'élève, des parents, etc. ? 	<p>Est-ce qu'il y a un schéma précis qui conduit aux problèmes ?</p> <p>Demander ici une description la plus concrètes et avec le plus de détails possibles. Par exemple : une description très précise d'une situation (ce que l'élève a fait, dit, où il était, ce que l'enseignante a répondu, ce que ça a provoqué chez lui/elle)</p>
<p>4. Recherche des ressources du contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous fait ou essayé jusqu'à présent ? - A quel moment ça se passe mieux avec cet élève ? - Qu'est-ce qui est différent ? - Qu'avez-vous changé dans vos habitudes quand ça se passe mieux ? - Quelle est la vision du monde de l'enseignante ? 	<p>Quelles ont été les tentatives de régulation de la part de l'enseignante ?</p> <p>trouver ici le dénominateur commun de toutes les TR</p> <p>Quelles sont les ressources, les compétences et les exceptions ?</p> <p>Le but est de trouver ici le thème des tentatives de régulations et de réfléchir comment opérer un 180° par rapport à tout ce qui a été fait qui ne fonctionne pas.</p> <p>Trouvez la vision du monde pour opérer un 180° qui la respecte</p>
<p>5. Changement souhaité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel changement prioritaire souhaitez-vous opérer dans ce problème ? 	<p>Définir un objectif concret et réalisable</p> <p>Définir quel recadrage l'enseignante peut effectuer</p> <p>Définir quelle tâche l'enseignante peut opérer.</p>

<p>6. Hypothèses systémiques, recadrages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les éléments individuels et les éléments interactionnels qui peuvent avoir un impact sur le problème ? - Quelles sont les tentatives de solutions qui se répètent et qui sont insatisfaisantes ? - Sens et fonction du symptôme : quels sont les recadrages à privilégier ? 	<p>Trouver le thème des tentatives de régulations et trouver un recadrage à 180°.</p>
<p>7. Recherche de solutions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de solutions pratiques que l'enseignante peut mettre en place 	<p>Imaginer des solutions pratiques et facilement applicables qui permettront un changement positif dans la situation problématique.</p>

Annexe 2 : Canevas décodage systémique stratégique

Compte rendu 1^{er} entretien

Date :	Nom du patient :	Système pertinent :	Séance N°
---------------	-------------------------	----------------------------	------------------

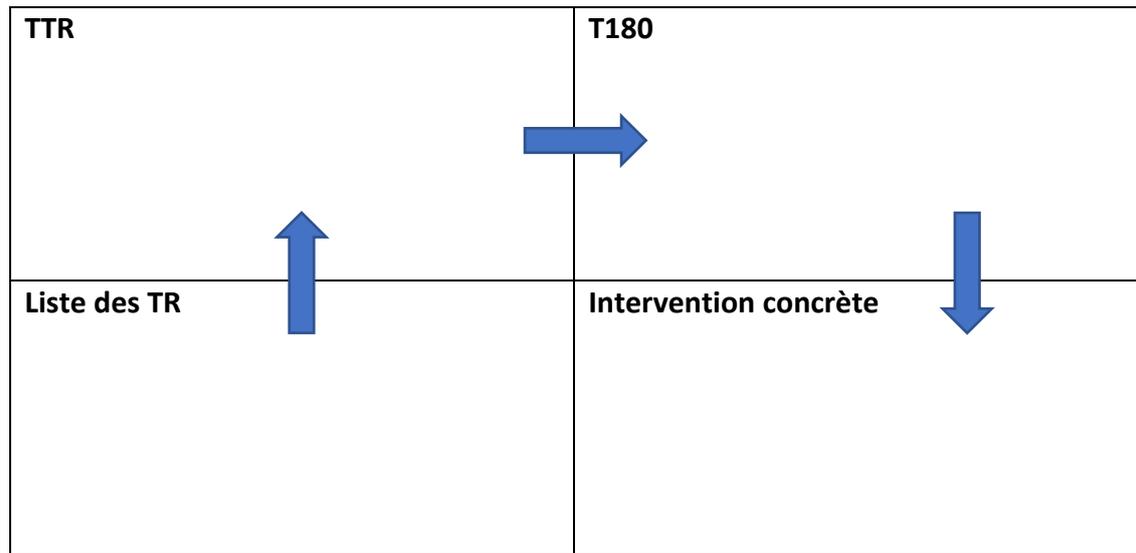
1^{ères} phrases
Élément déclencheur
Résumé de la séance

QVAM

Exceptions

Mapping

Monter au thème



Reformulation du cercle vicieux

Recadrage et/ou métaphore

Tâche

Piste pour la prochaine séance

Annexe 3 : Grille de bilan Questions à poser	Quels sont mes buts ?
<p>1. Généralités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le problème est-il toujours présent ? • Si oui, comment ? • Qu'avez-vous mis en place ? • Avez-vous observé un changement ? Si oui, lequel ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le problème est résolu • Quels changements y a-t-il eu depuis la dernière rencontre ?
<p>2. Émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment vous sentez-vous dans la situation ? • Quels sont les changements ressentis depuis la dernière rencontre ? • Comment vous sentez-vous par rapport à votre élève ? Avez-vous un autre regard ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se sent l'enseignant ? • Changement de posture, de perception sur l'élève et la situation ?
<p>3. Relation enseignant-élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que montre l'enfant ? • Quels changements avez-vous opéré ? • Quels changements observez-vous suite à ce changement de posture ? • Comment se comporte l'enfant en classe ? avec les autres ? • Qu'est-ce qui a le mieux marché ? • Est-ce qu'il y a eu des rechutes ? • Comment les avez-vous gérées ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment l'enseignant a appliqué la solution dans la situation problématique ? • Comment a réagi l'enfant ? • Quels sont les changements au sein de la classe ?
<p>4. Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrivez ce qui est différent chez vous et chez l'élève quand ça se passe mieux. • A quoi sont dû ces changements, selon vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les ressources et les changements positifs chez l'enfant et l'enseignant • Mettre en lumière le fonctionnement positif au sein de la classe
<p>5. Bilan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que cette méthode vous a apporté ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan du processus

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que vous feriez différemment si c'était à refaire ?• Vous sentez-vous assez outillé pour l'appliquer de par vous-même ?• La conseillerez-vous ? Si oui ou non, pourquoi ? | |
|---|--|

Annexe 4 : Questionnaire de 1 à 10 d'estimation de l'enseignant sur l'intervention

Questions	Réponses
1. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous dans la mise en œuvre du 180° ?	
2. Sur une échelle de 1 à 10, à combien se situait le problème avant l'intervention ?	
3. Sur une échelle de 1 à 10, à combien se situait le problème après l'intervention ?	
4. Toujours de 1 à 10 quel est votre degré de satisfaction de l'intervention ?	
5. Sur une échelle de 1 à 10, de combien a été la difficulté à mettre en place le 180° ?	
6. Qu'est-ce que vous reprenez de notre collaboration ?	