

**L'application de l'approche systémique et
stratégique pour gérer les comportements
problématiques des élèves en classe
d'enseignement spécialisé**

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2019-2022

Mémoire de Master de Stéphanie Sarrasin

Sous la direction de Alessandro Elia

Bienne, avril 2022

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Alessandro Elia pour son expertise et ses conseils avisés tout au long de mon travail.

Je remercie également Carmen Lopes-Benacloche et Lionel Deisz pour la confiance qu'ils m'ont accordée et leur disponibilité pour nos entretiens.

Merci à mes parents, Gérald et Josette, pour leurs corrections et leur soutien et à Melissa Masotti pour la relecture finale.

Un merci tout particulier à Julie, Sophie, Carmen et Lionel pour tous les moments passés durant ces quatre années d'HEP qui n'auraient pas été pareilles sans eux.

Résumé

Les comportements inadaptés d'élèves à l'école posent de plus en plus de questions et mettent les enseignants face à de nouvelles formes d'indiscipline telles que la violence ou le refus de travailler notamment. Qu'elles découlent d'une évolution sociétale ou d'un contexte particulier, ces situations problématiques demandent des réponses inédites de la part des enseignants. Cette recherche a pour but d'expérimenter l'approche systémique et stratégique auprès d'élèves pour déterminer quels en sont les effets dans une situation problématique récurrente ainsi que ses limites. Cette approche prend en compte non seulement la complexité du système au sein duquel se joue le problème à travers ses interactions mais aussi la logique de celui qui adopte un comportement inadapté afin d'en comprendre le sens. Elle propose de bouleverser l'équilibre dysfonctionnel en classe pour créer un nouveau jeu relationnel rendant insensés les comportements inadaptés qui le maintenaient.

Mots-clés

Approche systémique et stratégique, comportements inadaptés, complexité, changement

Liste des figures, des tableaux et des annexes

Liste des figures

Figure 1 : Passage d'une lecture analytique à une lecture systémique.....	p. 13
Figure 2 : Changement de type 1 vs changement de type 2.....	p. 18
Figure 3 : Relation complémentaire vs relation symétrique.....	p. 19
Figure 4 : Mapping de la situation 1.....	p. 32
Figure 5 : Mapping de la situation 2.....	p. 35
Figure 6 : Mapping de la situation 3.....	p. 39
Figure 7 : Echelles d'évaluation de l'approche systémique.....	p. 51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Logique linéaire vs logique circulaire.....	p. 8
Tableau 2 : Planification des entretiens.....	p. 26

Liste des annexes

Annexe 1 : Présentation du cadre de la recherche et du type d'intervention
Annexe 2 : Formulaire de consentement à l'enregistrement
Annexe 3 : Grille pour l'entretien de départ
Annexe 4 : Canevas décodage systémique stratégique
Annexe 5 : Grille pour l'entretien de bilan

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé.....	ii
Mots-clés.....	ii
Liste des figures, des tableaux et des annexes.....	iii
INTRODUCTION	1
CONTEXTE ET MOTIVATION	1
QUESTIONS DE DEPART.....	2
PLAN DE TRAVAIL.....	3
1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 LES COMPORTEMENTS INADAPTES.....	3
1.1.1 Description	3
1.1.2 Évolution sociétale.....	4
1.1.3 Recherche d'homéostasie	4
1.2 LA CLASSE D'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	5
1.2.1 Mesures séparatives	5
1.2.2 Aide contrainte	6
1.3 LA COMPLEXITE DES SITUATIONS.....	8
1.3.1 Causalité circulaire.....	8
1.3.2 Difficultés scolaires contextualisées	9
1.4 L'APPROCHE SYSTEMIQUE ET STRATEGIQUE.....	10
1.4.1 L'école de Palo Alto.....	10
1.4.2 Le système et son organisation	11
1.4.3 La cybernétique	12
1.4.4 Le changement	15
1.4.5 L'approche systémique en milieu scolaire	19
1.5 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DU TRAVAIL.....	21
2. METHODOLOGIE	22
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	22
2.2 NATURE DU CORPUS	24
2.2.1 Population	24
2.2.2 Protocole de recherche.....	25
2.2.3 Méthode de recueil des données	26

2.3	METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	30
3.	ANALYSE	31
3.1	PRESENTATION DES RESULTATS.....	31
3.1.1	Situation 1	31
3.1.2	Situation 2	34
3.1.3	Situation 3	38
3.2	DISCUSSION.....	42
3.2.1	Résolution des problèmes.....	42
3.2.2	Evaluation des enseignants	47
	CONCLUSION	53
	LIMITES ET DIFFICULTES RENCONTREES	53
	APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS.....	54
	BILAN.....	55
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	56
	ANNEXES	59
	Annexe 1 : Présentation du cadre de la recherche et du type d'intervention	59
	Annexe 2 : Formulaire de consentement à l'enregistrement	60
	Annexe 3 : Grille pour l'entretien de départ	61
	Annexe 4 : Canevas décodage systémique stratégique	63
	Annexe 5 : Grille pour l'entretien de bilan	66

INTRODUCTION

CONTEXTE ET MOTIVATION

Le comportement de certains enfants à l'école pose de plus en plus de questions et cela chez des élèves de plus en plus jeunes. Les enseignants sont désormais confrontés à de nouvelles formes d'indiscipline et peinent à y faire face. Différents cantons ont pris des mesures visant à soulager les enseignants et mieux accompagner ces élèves au comportement inadapté, telles que des classes relais ou encore des enseignants ressources ou des éducateurs. L'institution dans laquelle je travaille accueille des jeunes placés pour différentes raisons, mais celles-ci sont principalement liées à des difficultés qui se présentent à l'école. En tant qu'enseignante spécialisée dans ce contexte, je suis quotidiennement confrontée à ces problèmes de comportement de manière exacerbée. Certains d'entre eux refusent d'exécuter leurs tâches scolaires, d'autres quittent leur classe, d'autres encore peuvent se montrer violents verbalement mais aussi physiquement avec leurs pairs comme avec les adultes. Ceci ajouté à leurs difficultés purement scolaires, la tâche de l'enseignant devient de plus en plus compliquée. De plus, la majorité de mes élèves se trouvent dans des situations familiales complexes dont il faut tenir compte. Je pense notamment à la migration, à la violence conjugale, à la précarité, etc. Chacun arrive en classe avec ce qu'il est, sa manière de voir le monde et d'interagir et il s'agit pour nous, enseignants, de faire cohabiter les membres de notre classe tout en leur transmettant les outils dont ils auront besoin pour leur vie future. Depuis dix ans que j'exerce en institution, j'ai pu observer une évolution dans les types d'obstacles auxquels nous sommes confrontés. Les jeunes que nous accueillons nous mettent face à de nouvelles contraintes qui demandent des réponses inédites.

C'est dans ce cadre-là qu'en 2020, j'ai suivi une formation continue pour enseignants sur l'approche systémique et stratégique. Mon intérêt a été immédiat. En effet, cette méthode m'a semblé être appropriée pour remédier à toute une série de difficultés que je pouvais rencontrer au sein de ma classe en aidant les élèves mais en apportant également un mieux-être pour l'enseignant. Elle apporte un tout autre regard sur la situation problématique pour permettre ensuite un changement au sein du système. À travers cette approche, j'ai été interpellée par l'idée de responsabiliser

l'élève dans la situation problématique. En effet, en tant qu'enseignante, j'ai tendance à vouloir tout maîtriser et à faire à la place de mes élèves dans le but de les aider ou de les motiver. Or, à vouloir tout contrôler, je m'épuise et, en général, le résultat final n'est satisfaisant ni pour l'élève ni pour moi. Une autre notion qui m'a intéressée dans cette approche est que, s'il y a un problème en classe, alors la solution se trouve également en classe. En institution, j'ai beaucoup entendu le discours selon lequel « avec ce qu'ils ont vécu, on ne peut pas leur demander plus » en argumentant que les violences subies ou leurs difficultés familiales les empêchent d'apprendre, de s'investir et même de respecter les règles de base de la vie scolaire. Or, même s'il ne faut pas nier leur parcours chaotique, je n'ai jamais voulu me résigner à accepter la fatalité des explications individuelles ou familiales qui m'enlèveraient toute marge de manœuvre au sein de ma classe et me déresponsabiliseraient totalement. En effet, je suis convaincue que même un enfant ayant subi les pires traumatismes est capable de progresser lorsqu'il se retrouve dans un environnement adéquat et c'est à l'enseignant de créer ce climat de travail propice au développement et à la résilience.

QUESTIONS DE DEPART

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai voulu joindre mon questionnaire sur les réponses à donner aux élèves au comportement inadapté et l'application de cette approche récemment découverte mais qui m'a déjà passablement remise en question dans ma pratique d'enseignante.

Ainsi, les questions de départ sont les suivantes : comment réagir face à un élève qui fait preuve d'une attitude inadaptée au contexte de manière récurrente et quelles réponses lui apporter qui puissent amener un changement satisfaisant et durable pour l'enseignant comme pour l'élève ? L'approche systémique et stratégique serait-elle une solution possible pour faire face à cette nouvelle forme d'incivilité en classe?

PLAN DE TRAVAIL

Dans la problématique qui va suivre, je vais m'attacher à décrire ce qu'est un comportement inadapté mais également les explications possibles à cette évolution et à ces nouvelles formes d'indiscipline auxquelles les enseignants doivent faire face. Ensuite, je préciserai leur apparition dans un contexte particulier qui est celui de l'enseignement spécialisé, en classe spéciale ou en institution. En effet, le travail dans l'enseignement spécialisé, et particulièrement en institution, se fait parfois contre la volonté des élèves ou de leur famille. On a décidé ou on les a convaincus que cette mesure était la bonne pour eux. L'importance de prendre en compte les situations dans leur complexité viendra ensuite compléter ce développement car, comme dit plus haut, les situations problématiques ne peuvent pas se résumer à des causes individuelles ou familiales. Pour finir, je présenterai l'approche systémique et stratégique comme proposition d'intervention. Par son aspect non-normatif et sa prise en compte de la complexité, cette méthode et son application en classe d'enseignement spécialisé me semble être une réponse possible aux défis cités plus haut.

1. PROBLEMATIQUE

1.1 LES COMPORTEMENTS INADAPTES

1.1.1 Description

L'évolution du comportement des élèves évoquée dans l'introduction est de plus en plus visible au sein de l'école. Le nombre d'enfants présentant des comportements inadaptés semble augmenter. Piquet & Elia (2021) décrivent ceux-ci comme « tous les comportements, attitudes, fonctionnements enfantins et adolescents qui posent des problèmes du point de vue des adultes qui les évaluent ou qui les subissent » (p. 42). En d'autres termes, il s'agit de « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève » (Curonici et al., 2006, p. 151). Ces élèves ne respectent pas les règles de l'école ni même les normes sociales. Par leurs manifestations, ils sont dérangeants tant pour leurs enseignants que pour les autres élèves de la classe.

1.1.2 Évolution sociétale

Gaillard (2016) donne une explication à cette évolution des comportements. Il parle d'enfants et d'adolescents en mutation. D'après lui, « les piliers du psychisme de nos mutants ne sont plus les mêmes que les piliers de notre psychisme, et les effets de cette mutation psychosociétale sont assez considérables pour que l'ensemble de nos repères éducatifs, pédagogiques et psychothérapeutiques *soit devenu obsolète* » (p. 23). Toujours selon cet auteur, certains principes fondamentaux tels que l'autorité, la hiérarchie ou encore l'interdit notamment sont remis en cause par cette évolution sociétale. Les jeunes mutants, comme il les nomme, ne se reconnaîtraient plus dans un système éducatif de type vertical basé sur la soumission de l'enfant à l'adulte. Ils pratiqueraient l'« égalitarité » dans les relations et considèreraient que tout est négociable. Or, ces différences peuvent entraîner des tensions entre enseignants et élèves. En effet, « disposant de l'autorité sur eux-mêmes, les enfants osent bouger et parler sans songer à en demander l'autorisation aux enseignants, ce qui plonge à leur tour ces derniers dans une profonde perplexité » (Gaillard, 2016, p. 39). Ceux-ci sont tentés de faire « plus de la même chose » puisque c'est ce qu'ils connaissent pour rétablir une relation complémentaire haute face à l'élève mais en vain. Selon Curonici & McCulloch (2007), une situation problématique ne consiste pas en « des difficultés inhérentes à l'enseignant, à l'enfant ou au groupe-classe mais d'un processus d'interaction momentanément problématique qui émerge de la rencontre des caractéristiques des différents personnages et facteurs en jeu » (p. 51). Plutôt que des comportements inadaptés, il s'agirait de situations problématiques qui pourraient être le résultat d'une inadaptation des élèves d'aujourd'hui aux principes des enseignants issus du « monde finissant », c'est ainsi que Gaillard (2016) nomme le monde moderne, et donc d'une incompréhension entre élèves et enseignants. En outre, la façon dont un comportement est perçu dépend grandement de l'individu qui l'identifie comme inadapté et de son contexte d'intervention. En effet, un même comportement peut être perçu comme inadapté par un enseignant en école ordinaire mais pas par un collègue exerçant dans une classe spécialisée ou vice-versa.

1.1.3 Recherche d'homéostasie

Hardy (2018) explique le concept de l'homéostasie comme « la tendance des systèmes ouverts à atteindre et préserver un état d'équilibre entre leurs différents éléments, en fonction des contraintes internes et de celles du milieu » (p. 62). Le

comportement inadapté d'un élève pourrait être considéré comme une tentative pour préserver cet équilibre duquel il retire un certain bénéfice. « Pour certains élèves, l'échec est tout ce qu'ils connaissent. C'est leur moyen d'exister, d'être reconnus, que ce soit dans leur famille, dans le voisinage ou à l'école, bref, une composante importante de leur identité » (Curonici & McCulloch, 2007, p.44). D'après Curonici et al. (2020), les manifestations problématiques permettent d'une part de maintenir le bon fonctionnement d'un système mais elles servent également de signal d'alarme indiquant qu'un changement est nécessaire. En effet, le symptôme a tendance à susciter des réactions qui renforcent à son tour ses manifestations et ceci contribue à maintenir l'équilibre du système. Ainsi, selon ces auteures, tout comportement dysfonctionnel aurait une valeur adaptative dans le contexte au sein duquel il se manifeste. Il peut avoir différentes fonctions, que ce soit de protection, d'organisation, d'adaptation ou encore de recherche de liens et de lutte contre l'exclusion.

Si la description d'un comportement inadapté est simple, il en est tout autre de son explication qui ne peut se faire sans la prise en compte du contexte relationnel dans lequel il apparaît. « Selon le modèle systémique, l'inadaptation en classe est considérée comme le résultat des interactions entre l'enfant, ses caractéristiques personnelles, familiales et sociales d'une part et le contexte scolaire d'autre part » (Curonici et al., 2020). Sans connaître ce dernier et en se focalisant sur les difficultés individuelles de l'élève, l'analyse d'une situation problématique devient lacunaire et sa tentative de résolution risque d'être infructueuse. C'est la raison pour laquelle le point suivant traitera de ce contexte particulier qu'est la classe d'enseignement spécialisé ou l'institution.

1.2 LA CLASSE D'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

1.2.1 Mesures séparatives

Certains enfants ou jeunes à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans des écoles spécialisées ou dans des classes spéciales. Selon le Centre suisse de pédagogie spécialisée (2021), ces mesures séparatives sont appliquées lorsque les élèves ne sont pas en mesure de répondre aux exigences d'apprentissage dans les classes régulières. Cette séparation se base sur les caractéristiques spécifiques de

l'élève et a pour but de répondre à ses besoins. Or, le placement en classe spéciale d'un élève pour des raisons purement individuelles risque de porter atteinte à son estime de soi par la stigmatisation que ce processus entraîne. L'enfant est mis à l'écart pour être aidé de manière plus adaptée mais il intègre également qu'il n'est pas en conformité avec ce qui est attendu de lui par l'école. De plus, l'intériorisation de cette dévalorisation peut le pousser à adopter une attitude conforme à l'image négative que l'on projette sur lui. Alors que l'enseignement spécialisé devrait consister à trouver, par des manières différentes, le moyen de développer le potentiel des élèves déficitaires, celui-ci a tendance à vouloir normaliser ces jeunes, dans le sens de les ramener à la norme, en les excluant. En effet, dans les classes spéciales, on a souvent l'habitude de faire « plus de la même chose » en considérant que l'élève en difficulté a simplement besoin de « plus », plus d'attention, plus d'explications, etc. (Curonici et al., 2020).

Cette méthode qui consiste à séparer les élèves à besoins éducatifs particuliers interroge particulièrement à notre époque où la tendance est à l'inclusion. En effet, cette dernière aurait pour but d'intégrer tous les élèves dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, peu importe leurs caractéristiques personnelles. « Il s'agit ici d'adapter le système scolaire pour que tous les enfants puissent participer pleinement à tous les aspects de la vie scolaire et sociale » (Vianin et al., 2016, p. 44). Dès lors, il serait intéressant d'analyser si les comportements inappropriés des élèves persistaient dans un environnement tel que celui-ci où chacun est accueilli tel qu'il est, avec ses ressources et ses difficultés. L'inclusion, davantage que les méthodes séparatives, permettrait peut-être une approche plus fonctionnelle et propice à diminuer les manifestations dérangeantes de certains élèves en classe.

1.2.2 Aide contrainte

Dans le contexte particulier du travail en institution s'ajoute souvent une difficulté supplémentaire, celle du placement contraint. Celui-ci place l'enseignant vis-à-vis de ses élèves dans une position d'aide contrainte. Selon Puech (2013), il s'agit de « toute situation où une personne se trouve à faire ou à devoir faire une « demande d'aide » qui n'émane pas d'elle mais est prescrite par un tiers ayant sur elle un pouvoir » (p. 39). D'après Hardy (2018), l'aide contrainte crée un système d'interactions particulier entre les parents, leurs enfants, les intervenants et les

mandataires qu'il s'agit de prendre en compte dans l'analyse d'une situation problématique. Il écrit que « le sens que nous donnons à quelque injonction, comportement, événement, est étroitement conditionné par le contexte précis et spécifique où nous avons le sentiment de percevoir celui-ci » (p. 25). Selon cet auteur, pour un enfant placé le fait d'accepter entièrement l'aide et la bienveillance qu'on lui propose revient à reconnaître les motifs qui ont conduit à son éloignement familial et donc à trahir ses parents. Il se retrouve ainsi piégé dans une situation inextricable car l'injonction des uns est incompatible avec celle des autres. « L'acteur qui subit ce type d'injonction a effectivement le sentiment qu'il ne peut pas ne pas y répondre, mais qu'il ne peut pas non plus y répondre de manière adéquate » (Hardy, 2018, p. 27). Cette situation complexe peut donc entraîner de la part des élèves des comportements perçus comme inadaptés en classe, sans parler de toutes les difficultés d'ordre familial, social ou scolaire et des traumatismes qui sous-tendent un placement. De plus, certains élèves placés pour des difficultés de comportement ont déjà été renvoyés d'un centre scolaire auparavant, il est donc nécessaire de trouver d'autres réponses à leur apporter pour leur permettre de sortir de ce schéma d'exclusion.

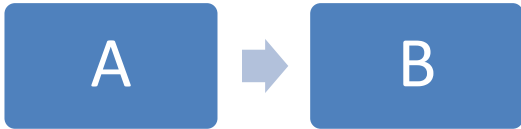

On remarque que l'environnement a son importance et qu'il est essentiel de le prendre en compte dans l'analyse d'une situation problématique. En effet, comme expliqué, dans le contexte d'une aide contrainte, les enjeux relationnels autour du placement de l'enfant peuvent impacter son comportement en classe qui ne serait peut-être pas identique en classe ordinaire et sans injonction. De plus, lorsque le contexte n'est pas pris en considération et que seules les caractéristiques individuelles de l'élève sont tenues pour responsables de son échec, ceci peut être stigmatisant et d'autant plus dévalorisant pour l'élève et néfaste pour la suite de sa scolarité. Il est donc primordial de considérer le comportement problématique dans son contexte. C'est ainsi que le point suivant traitera de la complexité des situations et de l'importance de tenir compte de tous les paramètres à travers une explication circulaire de la situation problématique.

1.3 LA COMPLEXITE DES SITUATIONS

1.3.1 Causalité circulaire

Face à ces situations complexes, il est essentiel de sortir du lien causal linéaire. En effet, il n'est pas pertinent d'isoler un comportement et de l'analyser en termes de cause à effet. Il s'agit plutôt de l'interpréter dans son contexte. Selon Hardy (2018), « un comportement ne devient intelligible que s'il est considéré au sein de l'ensemble des interactions entre les éléments du système identifié en fonction des effets produits par ce comportement sur ses propres causes, ce qu'on appelle feedback ou rétroaction » (p. 61), car tout comportement consiste en une rétroaction. Ceci rejoint les propos de Watzlawick et al. (1972) au sujet de la communication selon lesquels « tout comportement est communication et on ne peut pas ne pas communiquer » (p. 125).

Tableau 1 : *Logique linéaire vs logique circulaire*

LOGIQUE LINEAIRE	LOGIQUE CIRCULAIRE
Une cause produit un effet. A cause B.	Actions et rétroactions A et B s'influencent réciproquement.
	

Ainsi, selon cette théorie, les comportements inadaptés des élèves seraient une manière d'interagir en réponse aux interventions de leur environnement, réponse qui serait elle-même renforcée par les rétroactions qu'elle engendrerait à son tour après avoir été jugée comme inadéquate. Gaillard (2020) donne l'exemple de jeunes atteints du syndrome de stress polytraumatique¹ pour qui, ce qui semble être de simples perturbations selon nous, telles qu'un changement de programme ou une demande faite sur un ton différent, seront perçues par eux comme des signaux de menace déclenchant des réactions défensives de leur part qui seront considérées comme inadaptées selon notre point de vue.

¹ Le syndrome de stress polytraumatique est dû à une accumulation d'événements d'un type particulier dès le plus jeune âge tels qu'un attachement insécure, des négligences affectives permanentes, des incohérences relationnelles, des violences verbales ou physiques, des privations « injustes ». (Gaillard, 2020)

Cette notion offre une nouvelle perspective puisqu'il ne s'agit plus de chercher la cause de l'apparition d'un comportement uniquement dans le passé mais plutôt dans la complexité des relations en présence tout en tenant compte des individualités de chacun. Morin (2014) définit la complexité comme « le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal » (p. 21). Or, nous avons tendance à simplifier ce que nous percevons en isolant l'objet de son environnement pour le rendre compréhensible, pourtant, ceci nous empêche de le saisir dans son ensemble. L'école et la classe n'échappe pas à ce mode de fonctionnement puisqu'elle est un système composé d'individus aux comportements différents reliés les uns aux autres et ceux-ci communiquent et s'influencent réciproquement (Curonici et al., 2020). Afin d'apaiser une situation problématique, il s'agit donc de prendre en compte cette complexité en contextualisant les comportements inadaptés des élèves.

1.3.2 Difficultés scolaires contextualisées

Le paragraphe précédent rejoint les propos de Vianin (2016) pour lequel les difficultés ne seraient pas uniquement imputables à l'élève. Selon lui, sans exclure les problématiques individuelles, « les difficultés doivent être analysées dans une vision systémique de la situation du sujet [...] comme la résultante de l'influence réciproque du sujet et de son environnement » (p. 21). Pour résoudre une situation problématique, il est donc important de « saisir le contexte, les protagonistes, les jeux et les enjeux » (Chabert, 2017, p. 70) et ce d'autant plus dans un contexte tel que celui d'un placement en classe d'enseignement spécialisé qui complexifie davantage la situation en termes de protagonistes et d'enjeux. Selon Curonici et al., (2020), dans l'accompagnement d'un jeune en difficulté, il s'agit de « reconnaître l'existence et l'influence de facteurs multiples et complexes, y compris des attributs individuels, sans nous y laisser emprisonner et à cerner ensuite la difficulté spécifique dans sa dimension interactionnelle et contextuelle » (p. 245). Or, d'après Piquet & Elia (2021), les enseignants ont tendance à attribuer les difficultés de leurs élèves à des causes extérieures à la classe, notamment à des troubles psychologiques ou à un dysfonctionnement de la famille.

Il est beaucoup plus rare que l'analyse du problème tienne aussi compte du contexte même de l'école, portant alors sur ses dysfonctionnements en général

et sur les ratés dans la relation enseignant-élève, ou enseignant-parents. Ce qui ne signifie pas que c'est la « faute » de l'un ou de l'autre, mais que ce qui émerge ici et maintenant de cette rencontre, est dysfonctionnel, générant de l'insatisfaction ou de la souffrance. (Piquet & Elia, 2021, p. 123)

Il est donc essentiel d'analyser et de comprendre les interactions qui relient les individus dans le moment présent ainsi que les influences réciproques de ceux-ci étant donné que les symptômes qui apparaissent doivent être considérés comme une forme de communication dans cet environnement-là. Ainsi, c'est dans ce contexte-là qu'il faut chercher leur signification pour ensuite trouver les solutions pour sortir de cette situation problématique. Il en va donc de la responsabilité de tous les membres du système, le jeune en difficulté, l'enseignant ainsi que les autres élèves de la classe (Curonici et al., 2020, p. 49). L'approche systémique et stratégique se trouve être une méthode qui considère les situations problématiques dans leur complexité en tenant compte des difficultés individuelles exprimées dans un contexte particulier. Dans le point suivant, cette approche sera développée à travers une description ainsi que les notions principales qui la caractérisent.

1.4 L'APPROCHE SYSTEMIQUE ET STRATEGIQUE

1.4.1 *L'école de Palo Alto*

Palo Alto est une petite ville des Etats-Unis, près de San Francisco, qui a vu défile de grands scientifiques tels que Paul Watzlawick ou encore Gregory Bateson. Dans le milieu du XX^e siècle, ce dernier, en s'intéressant aux interactions qui se jouent entre les individus, va développer une théorie selon laquelle la maladie mentale ne serait pas une pathologie individuelle mais plutôt une réponse adaptée à un système interactionnel dysfonctionnel. « Cette conception nouvelle de la maladie mentale et plus généralement des comportements dits déviants (l'agressivité, la cruauté,...) conduit à envisager l'étiologie et la chronicité des problèmes, non pas comme intrapsychiques, mais comme relevant d'une dynamique systémique » (Vidal & Garcia-Rivera, 2013, p. 20). Avec la création du Mental Research Institute (MRI) en 1959, les chercheurs vont analyser les dynamiques des systèmes. Ils vont ainsi se rendre compte que l'introduction d'un simple changement dans un système pathologique

peut amener à la dissolution du problème. En 1960, ils créent le Centre de Thérapie Brève au sein duquel ils suivent des clients qui repartent de leurs séances avec des tâches stratégiques à mettre en place pour induire un changement dans la communication à l'intérieur du système problématique (Vidal & Garcia-Rivera, 2013).

Issue des travaux de l'Ecole de Palo Alto, l'approche systémique et stratégique amène l'intervenant à modifier le regard du client sur le problème et à l'appréhender dans le contexte où il apparaît. Pour l'enseignant, il s'agit de se concentrer sur les relations insatisfaisantes qui ont émergé en classe et d'intervenir directement sur la situation qui pose problème, ici et maintenant, pour rétablir des relations fonctionnelles et ainsi remettre enseignant et élève dans une situation où chacun peut à nouveau mobiliser ses ressources (Piquet & Elia, 2021, p. 115).

Dans un premier temps, l'intervenant doit donc analyser le système et son organisation ainsi que le type de relations reliant les individus qui composent ce groupe.

1.4.2 Le système et son organisation

Curonici et al. (2020) 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.85). Tout système tend vers un mode de fonctionnement relativement stable, l'homéostasie, qui peut être fonctionnelle ou alors dysfonctionnelle lorsqu'un ou plusieurs membres du groupe présentent des symptômes. C'est aux interactions entre les différents individus en présence au sein d'un système que l'approche systémique s'intéresse et pour laquelle toute manifestation problématique individuelle doit être considérée dans sa dimension interactionnelle. Toujours d'après ces mêmes auteurs, un faible état d'organisation du système pourrait contribuer à générer et à maintenir toute une série de troubles, dont des troubles du comportement. Ces manifestations inadéquates de la part d'élèves seraient à interpréter comme des tentatives d'organiser le groupe ou de créer un sentiment d'appartenance et de cohésion. Dans ces cas-là, la posture de l'enseignant et son mode d'encadrement sont prépondérants dans la recherche de solution pour faire évoluer le groupe vers un système mieux organisé. En effet, selon Curonici et al. (2020), pour être fonctionnel, l'encadrant doit s'ajuster au système

encadré tout en restant constant afin de favoriser le développement de son autonomie.

Là encore, on perçoit l'importance du contexte dans l'analyse d'une situation problématique. Celui-ci permet de sortir d'une causalité linéaire, où seules les caractéristiques individuelles de l'élève sont mises en cause, pour atteindre une logique circulaire, intégrant l'environnement dans lequel se manifestent ces comportements inadaptés. Le point suivant traite, tout d'abord, de ce passage d'une lecture analytique à une compréhension systémique, en abordant les redondances interactionnelles qui entretiennent le problème, ainsi que la part de constructivisme en jeu dans l'interprétation d'un phénomène.

1.4.3 La cybernétique

Selon Marc & Picard (2015), la cybernétique se fonde sur deux concepts : l'homéostasie, expliquée plus haut, et le feed-back. Ces auteurs expliquent ce deuxième principe comme « les réactions du récepteur à un message et la façon dont l'émetteur les utilise pour rectifier son comportement et atteindre son but en tenant compte des modifications environnementales » (p. 10). Toujours selon ces mêmes auteurs, les membres d'un système sont liés entre eux par ces rétroactions de façon que le comportement de l'un influence celui de l'autre. L'ensemble de ces actions et rétroactions entre les différents membres d'un système s'organisent et se stabilisent avec le temps pour atteindre une certaine homéostasie (Curonici et al., 2020).

1.4.3.1 Cybernétique de premier ordre

Selon Curonici et al. (2020), « la cybernétique de premier ordre se caractérise par le principe théorique qui veut que le système observé soit indépendant de l'observateur et de son observation. L'observateur peut prétendre faire des observations « objectives » » (p. 65).

Comme dit précédemment, le problème ne doit pas être attribué à l'élève uniquement sans pour autant nier ses difficultés individuelles ou familiales. Ces dernières doivent être étudiées dans leurs interactions avec le contexte-école. De même, l'important n'est pas de comprendre pourquoi une situation est problématique mais comment elle est maintenue.



Figure 1 : *Passage d'une lecture analytique à une lecture systémique* (Curonici et al., 2020, p. 95)

Cette méthode encourage à sortir du cercle vicieux qui s'est installé entre élève et enseignant et qui engendre « toujours plus de la même chose » et de comprendre la finalité que remplit le comportement dysfonctionnel de l'élève dans le système ici et maintenant ainsi que le message qu'il transmet puisque tout comportement a valeur de communication (Curonici & McCulloch, 2007). Cette redondance dans les réactions, qui a tendance à maintenir l'homéostasie du système, concerne notamment les tentatives de solution que l'enseignant met en place pour résoudre le problème auquel il est confronté. D'après Vidal & Garcia-Rivera (2013), lors de nos rencontres, des règles s'installent progressivement dans la relation et permettent à chacun de prévoir la réaction de l'autre. L'apprentissage consiste en une limitation du champ des conduites possibles et un accroissement de la redondance dans les interactions. Un élève en contexte scolaire peut donc développer une redondance interactionnelle avec l'enseignant qui est celle d'écouter et d'apprendre alors qu'un autre développera l'inverse.

Ainsi, enseignants comme élèves peuvent se retrouver pris au piège d'un système dysfonctionnel engendrant toujours le même type de rétroactions de part et d'autre et qui contribuent involontairement à entretenir cet équilibre insatisfaisant. Dans l'approche systémique et stratégique, il est tout aussi important de détecter les rétroactions que le comportement inadapté à l'origine de la demande, ainsi que les effets de celles-ci sur le symptôme. Ce sont ces boucles interactionnelles qu'il s'agit d'analyser et non pas le comportement de l'un ou de l'autre des acteurs de l'interaction (Curonici et al., 2020). Pour en sortir, il s'agit de changer de perspective sur la situation problématique pour induire des réactions différentes qui auront pour

effet de bouleverser le système et ainsi tenter d'atteindre un équilibre plus fonctionnel.

1.4.3.2 Cybernétique de deuxième ordre

Alors que la cybernétique de premier ordre s'intéresse aux rétroactions répétitives et infructueuses, le passage à la cybernétique de deuxième ordre « introduit l'idée que l'observateur fait partie intégrante du système qu'il observe, qu'il ne peut pas appréhender la réalité de façon « objective », indépendamment de son observation » (Curonici et al., 2020, p. 68). Cette nuance nous amène à appréhender les événements, non plus comme justes ou faux, mais comme étant plus ou moins pertinents dans leur contexte. Cet aspect apporte également un regard différent sur la description d'une situation problématique par les enseignants puisque c'est leur construction de la réalité et que c'est cette version qu'il s'agit de prendre en compte pour les aider à résoudre leur problème (Curonici et al., 2020).

Selon Chabert (2017), « pour celui qui les manifeste, tous ces comportements sont logiques, dans son système, que ce système soit environnemental (culturel, familial, professionnel) ou personnel, c'est-à-dire quand l'individu réagit en vertu de sa propre vision du monde » (p. 152). Le constructivisme, à travers la manière dont chacun interprète ce qui l'entoure, occupe une place importante dans l'approche systémique et stratégique notamment au travers des aspects émotionnels et cognitifs.

La réalité que l'individu peut ainsi connaître réflexivement n'est donc qu'une construction personnelle qui n'a valeur de réalité absolue que pour lui-même. Les leçons qu'il tire de son histoire, de ses expériences, reflètent ces différents biais perceptifs, mais constituent en même temps les repères conscients qu'il utilise pour « réfléchir » sa vie. (Wittezaele & Nardone, 2016, p. 63)

A travers cette approche, il s'agit avant toute chose de quitter la norme pour entrer dans la logique de l'autre et non pas de tenter de le soumettre à la nôtre (Vidal & Garcia-Rivera, 2013). En effet, elle se veut non jugeante et non normative. Selon Chabert (2017), « tous les comportements sont un procédé d'adaptation, et toujours le meilleur qui ait pu être trouvé avec les moyens du moment [...] qui peut pour autant être tout à fait incomprise par qui n'est pas dans l'interaction » (p. 74). Le but de cette méthode n'est pas de remettre l'élève dans le droit chemin ou de le rendre

« normal » selon ce qui est attendu de lui à l'école, mais plutôt d'apaiser sa souffrance, celle de l'enseignant et de rendre l'organisation du système plus satisfaisante. Or, le fait de comprendre la vision du monde du client permet d'appréhender la réalité telle qu'il la perçoit et de saisir le sens qu'il donne aux situations vécues. Selon Piquet & Elia (2021), « ce n'est pas un fait en lui-même qui pose problème, mais la manière que nous avons de lui donner du sens et de le ressentir, en fonction de nos croyances et de nos perceptions » (p. 138). Toujours selon ces mêmes auteurs, c'est justement le sens que l'on donne aux événements qu'il s'agit de modifier afin de les percevoir sous un angle différent et d'être ainsi moins affecté par ceux-ci. De ce fait, pour induire un changement dans ses actions, il faut introduire un changement dans ses représentations, dans la construction de la réalité que l'enseignant s'est faite autour des problèmes manifestés par son élève. C'est la raison pour laquelle il est primordial de saisir la vision du monde de l'enseignant et sa définition du problème (Curonici et al., 2020).

En changeant de point de vue, on passe d'un comportement individuel inadapté à une situation interactionnelle problématique. Cette évolution permet d'obtenir une compréhension globale et complète du problème pour sortir des tentatives de régulation infructueuses et proposer des solutions permettant d'amener un changement de type 2. Ce processus sera décrit plus précisément dans le point qui suit.

1.4.4 Le changement

Le modèle systémique « permet de comprendre et de dénouer les interactions infructueuses et figées et de libérer ainsi des potentialités précisément bloquées par ces jeux interactionnels » comme le soulignent Curonici & McCulloch (2007), en précisant également qu'« une interaction problématique masque fréquemment des difficultés réelles chez l'enfant, qui ne peuvent être traitées tant que le jeu persiste » (p. 48). En outre, les réponses données par l'approche systémique et stratégique permettent également de responsabiliser les élèves. Alors que Gaillard (2016) parle d'un nouveau mode de communication à introduire avec les enfants sur un mode égalitaire, Di Blasio (2009) souligne l'importance de la négociation dans ses interventions en classe pour permettre une augmentation des choix possibles aux élèves et ainsi mettre en valeur les ressources des enseignants comme celles des

élèves. Quant à Curonici & McCulloch (2010), elles favorisent une co-construction dans la recherche de solutions. Pour Vidal & Garcia-Rivera (2013), il s'agit parfois simplement de stopper les tentatives de solutions face à une situation problématique en ayant au préalable questionné « la part de responsabilité « juste » de chaque protagoniste » (p. 96). « Il ne s'agit pas de lâcher l'enfant en difficulté, mais de lui laisser un espace suffisant pour qu'il puisse formuler lui-même une demande, pour qu'il reprenne sa place d'élève dans la complémentarité » (Curonici et al., 2020, p. 154). En effet, cette méthode implique que chacun, enseignants comme élèves, assume sa part d'implication dans les interactions qui génèrent un problème.

1.4.4.1 Clients

Avant d'entreprendre un changement, il est crucial de déterminer qui est client de ce changement et, de ce fait, qui fait partie du système pertinent. D'après Vidal & Garcia-Rivera (2013), « le client est la personne qui exprime le problème et non pas celle qui lui fait problème » (p. 42). Il est celui qui souffre de la situation et qui demande de l'aide afin que celle-ci évolue. Le système pertinent comprend tous les éléments que le client juge pertinents dans sa description de la situation problématique tels que les personnes qui en font partie par les actes qu'ils posent. Tous ne sont pas actifs dans la résolution du problème, il s'agit donc de savoir qui est mobilisable et sur qui l'on peut avoir un impact pour faire bouger le système. Selon Wittezaele & Nardone (2016), il ne faut pas tenter de convaincre les personnes réticentes mais plutôt travailler avec celles qui sont en souffrance car nécessairement plus enclines à souhaiter un changement. Le porteur du symptôme n'est pas forcément celui qui a le plus envie ou besoin que les choses changent, il s'agit plutôt des personnes de son entourage qui sont importunées par ses manifestations, comme l'enseignant peut être dérangé par le comportement d'un élève.

Une fois que le client a été identifié, il s'agit, à travers le questionnement, de repérer ses tentatives de solution, autrement dit ce qu'il a déjà tenté de mettre en place pour résoudre son problème mais qui n'a pas apporté les résultats attendus. En effet, c'est en comprenant son fonctionnement et le cercle vicieux dans lequel il se trouve qu'une solution à 180 degrés pourra émerger.

1.4.4.2 *Les tentatives de solution*

Le terme de tentatives de solution est employé pour désigner « tous les efforts délibérés – mais inefficaces – mis en œuvre par un individu pour mettre fin à une situation insatisfaisante » (Wittezaele, 2003, p. 222) et le thème des tentatives de solution est « le point commun à toutes les tentatives de solution » (Wittezaele, 2003, p. 228). Lorsque nous nous trouvons face à une situation problématique, selon Papantuono et al. (2019), « en suivant notre perception, notre ressenti, notre pensée, nous finissons par refaire toujours la même chose. Ce qui – d'après nous – devrait fonctionner, mais ne fonctionne pas dans cette situation précise » (p. 20). Alors même qu'on pense avoir tout essayé, on n'a souvent tenté qu'une seule chose mais de manière plus exacerbée, en faisant « plus de la même chose ». Par exemple à l'école, on a tendance à persister dans un schéma alors qu'il est inefficace sous prétexte qu'il fonctionne avec d'autres élèves ou dans d'autres contextes. Or, cette redondance peut cristalliser le problème et la relation voire aggraver la situation. (Piquet, 2015)

Une fois le thème des tentatives de solution repéré, il s'agit d'induire chez le client un changement de point de vue sur la situation, autrement dit un recadrage, et non pas tenter de régler son problème à travers les personnes qui lui compliquent la vie au risque de faire partie des tentatives de solution qu'il a déjà mises en œuvre sans succès.

1.4.4.3 *Recadrage*

Une fois que le client a été identifié, que tous les indices contextuels liés à la situation problématique ont été recensés et que sa logique a été prise en compte, on peut alors faire des hypothèses quant au sens ou à la fonction du comportement inadéquat et ainsi chercher des stratégies de résolution. Piquet (2018) parle de faire un virage à 180 degrés qui consiste souvent à stopper les tentatives de solution appliquées jusque-là qui ne font que maintenir le problème. Ce changement radical d'attitude de la part de l'enseignant bouleverserait l'homéostasie du système, entraînant à son tour une modification de comportement de la part de l'élève. Ceci permettrait de créer un nouveau jeu relationnel en raison du principe de récursivité. « Si tout effet a une cause, l'effet induit en retour influence la cause qui l'a généré » (Vidal & Garcia-Rivera, 2013, p. 29).

Dans un premier temps, comme évoqué dans le point sur la cybernétique de second ordre, il est nécessaire d'amener le client à modifier sa manière de voir les choses. Ce changement de point de vue permet déjà bien souvent d'apaiser la souffrance induite par la situation problématique. C'est également ce recadrage qui va permettre au client de sortir de ses tentatives de solution qui n'amènent que des changements de type 1 pour bouleverser la structure globale du système par un changement de type 2.

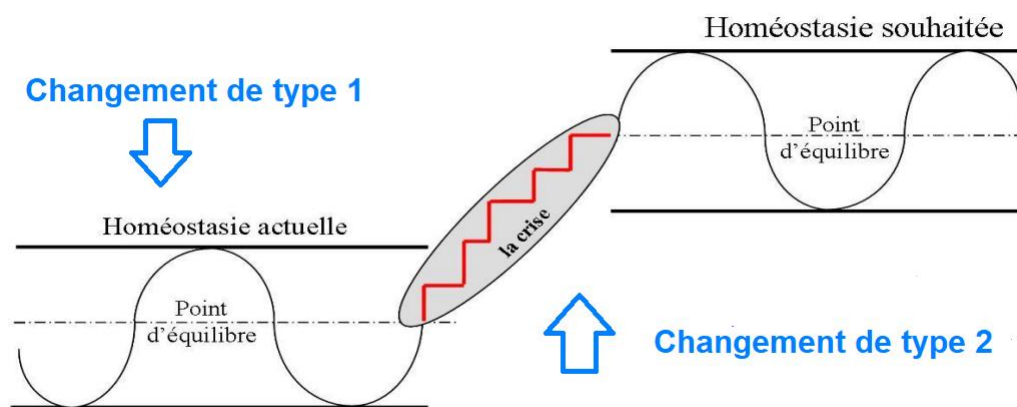


Figure 2 : *Changement de type 1 vs changement de type 2*

Un changement de type 1 conduit à des accommodations du système sans créer de nouvelles propriétés émergentes et à la suite duquel le système retrouve son homéostasie alors qu'un changement de type 2 modifie une règle relationnelle, et instaure un nouvel équilibre (Chabert, 2017).

1.4.4.4 Tâches

Si le recadrage porte sur les représentations du client, les tâches concernent les actions qu'il va devoir effectuer pour débloquer la situation problématique. Selon Cironici et al. (2020), la tâche doit être concrète, directement utilisable et élaborée. Son contenu mais également la manière dont elle est transmise sont tout aussi importants. « Cela participe fréquemment à la redéfinition de la position de l'enseignant auprès de l'élève ou du groupe et provoque très souvent en peu de temps un changement significatif » (Cironici et al., 2020, p. 120). Il s'agit du virage à 180 degrés dont parle Piquet (2018) qui consiste pour le client à effectuer quelque chose de radicalement différent de ce qu'il avait l'habitude de faire auparavant. La

tâche qui lui est proposée doit aller dans le sens opposé du thème de ses tentatives de solution.

1.4.5 L'approche systémique en milieu scolaire

Dans leur ouvrage, Curonici et al. (2020) affirment « que les difficultés scolaires apparaissent à l'école, et que si un enseignant affirme qu'il y a un problème en classe, c'est qu'il y a bien un problème en classe, ainsi qu'un potentiel important de solutions » (p. 64). En effet, on a souvent tendance à extérioriser le problème en portant la responsabilité sur la famille ou les caractéristiques individuelles de l'élève et à chercher l'aide de spécialistes externes à l'école pour régler un problème qui survient en classe. Or, un grand nombre de difficultés sont issues de relations dysfonctionnelles qu'il s'agit d'ajuster. En effet, Watzlawick et al. (1972) ont identifié deux types de relations, symétrique et complémentaire, qui ne sont ni bonnes ni mauvaises en soi mais qui peuvent devenir problématiques si elles se rigidifient ou qu'elles ne sont pas pertinentes selon le contexte. Selon Chabert (2017), dans une relation complémentaire, les comportements de l'un s'opposent à ceux de l'autre en les rendant possibles, en les stimulant, voire même en les justifiant, comme par exemple entre un enseignant et son élève, le premier ayant une position haute et le deuxième une position basse. Quant à la relation symétrique, elle existe entre deux individus d'égal à égal, tels que deux amis, dont le comportement de l'un entraîne une version similaire voire augmentée de l'autre.



Figure 3 : *Relation complémentaire vs relation symétrique*

Deux types de difficultés découlant d'une relation dysfonctionnelle entre enseignant et élève se produisent régulièrement dans le contexte scolaire : le paradoxe de l'aide (ou complémentarité dysfonctionnelle) et la lutte symétrique.

1.4.5.1 Paradoxe de l'aide

Le paradoxe de l'aide est un exemple de relation complémentaire dysfonctionnelle car elle implique un surinvestissement de l'enseignant et un désinvestissement de l'élève. Dans ce type d'interactions, plus l'enseignant aide l'élève, moins celui-ci mobilise ses ressources et plus l'adulte se sent impuissant. Le réseau se retrouve happé dans un cercle vicieux à cristalliser involontairement la situation en faisant « toujours plus de la même chose » (Joliat, 1999). Pour sortir de cette boucle interactionnelle, il s'agit de diminuer l'aide et de remettre en place les repères structurants, tels que les exigences, les attentes et les délais. Joliat (1999) et Curonici et al. (2020) parlent de l'importance de porter son attention sur les compétences de l'élève pour entrer dans une dynamique positive et ainsi trouver de nouvelles stratégies et instaurer des relations plus fonctionnelles permettant à chacun de mobiliser ses ressources. L'élève doit pouvoir reprendre sa propre responsabilité dans son projet personnel pour s'impliquer davantage.

1.4.5.2 Lutte symétrique

La lutte symétrique se joue régulièrement dans les cas d'élèves avec problème de comportement. En général, il s'agit de jeunes en opposition constante qui résistent et refusent ce qu'on leur propose. La relation entre enseignant et élève est donc plus tendue. « La caractéristique principale de ces interactions réside dans le fait que c'est l'élève qui définit la relation et que l'enseignant se trouve ainsi aspiré dans des réactions sans fin » (Curonici et al., 2020, p. 152). Ce dernier a alors tendance à se focaliser sur les comportements perturbateurs ce qui renforce les manifestations de l'élève au détriment des apprentissages scolaires. Là encore, la meilleure manière d'aider est de lâcher prise pour permettre à l'enfant de reprendre sa part de responsabilité dans ses apprentissages. Il ne s'agit pas de l'abandonner mais, selon Curonici et al. (2020), de cesser les tentatives de le contrôler tout en continuant à l'encadrer et à lui signifier notre confiance en ses compétences pour l'amener à développer son autonomie.

L'approche systémique est un procédé complexe qui demande des connaissances théoriques ainsi qu'un savoir-faire pratique. Les différents concepts qui ont été définis ci-dessus sont donc utiles à sa mise en application concrète. À travers cette recherche, les situations problématiques rencontrées par les enseignants seront analysées au regard de ces éléments théoriques en vue d'une résolution.

1.5 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DU TRAVAIL

Les comportements inadaptés de certains élèves en classe soulèvent de nombreuses questions, notamment celle de l'intégration de ces jeunes en classe ordinaire. Une seule de ces situations problématiques peut mettre toute une classe en souffrance. D'un côté, l'enseignant s'épuise à chercher des solutions qui sont souvent inefficaces car elles suivent toutes la même logique. De l'autre, le travail des autres élèves est prétérité par ces manifestations dérangeantes et le manque d'attention de leur enseignant qui est focalisé sur l'élève dont il est question. Cependant, ce dernier, porteur du symptôme, se trouve bien souvent lui aussi en souffrance et mériterait qu'on l'aide à trouver les clés pour sortir de ce schéma interactif dysfonctionnel avant d'envisager son exclusion.

Le modèle qui va être expérimenté dans cette recherche pour tenter de répondre efficacement aux problèmes de comportement récurrents des élèves est l'approche systémique et stratégique. En effet, celle-ci permettrait aux enseignants d'amener des réponses nouvelles qui prendraient en compte la complexité des situations et des interactions notamment pour un élève en classe d'enseignement spécialisé. Elle permettrait également de redonner sa part de responsabilité à l'enfant pour l'amener à exploiter ses ressources et ainsi exprimer son potentiel. La question de recherche est donc la suivante :

Quels sont les effets sur les élèves et sur les enseignants de l'application en classe de l'approche systémique et stratégique pour résoudre une situation problématique, d'ordre comportemental, récurrente dans le contexte d'une classe d'enseignement spécialisé ? Dans le meilleur des cas, les réponses à cette question de recherche permettront de modéliser une pratique de gestion de classe efficace et applicable dans

toute situation dysfonctionnelle en classe en amenant les enseignants à porter un autre regard sur les élèves et les difficultés vécues à l'école.

Dans la partie suivante consacrée à la méthodologie, la démarche ainsi que les outils utilisés dans cette recherche seront présentés. Ceux-ci me permettront d'appréhender les situations problématiques dans lesquelles d'autres enseignants et moi-même sommes enlisés en termes systémiques et pour lesquelles un changement de regard est nécessaire.

2. METHODOLOGIE

A travers cette recherche, je souhaite tester une approche dont découle une méthode d'investigation, d'analyse et de recherche de solutions, afin de gérer les comportements difficiles de certains élèves en classe. De cette manière, je vais pouvoir observer ses effets dans différentes situations problématiques sur l'élève en question mais également sur son enseignant, voire même sur le reste de la classe. J'émetts donc l'hypothèse que l'approche systémique et stratégique pourrait apporter des réponses efficaces aux problèmes de comportement récurrents. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de l'expérimenter pour ce travail.

Les questions opérationnelles sont donc les suivantes : Quels sont les effets sur les élèves et sur les enseignants de l'application en classe de l'approche systémique et stratégique et d'une méthode qui s'y réfère, pour résoudre une situation problématique récurrente ? A-t-elle un réel impact sur la situation problématique ? Permet-elle d'améliorer le bien-être de l'enseignant ou de l'élève ou du moins d'en atténuer la souffrance ou l'inconfort ? Amène-t-elle un regard différent de la part de l'enseignant sur la situation et sur l'élève concerné ? Quelles sont les limites d'une telle approche ?

2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES

Alors qu'habituellement, le chercheur tente de se faire le plus discret possible pour induire le moins d'impact possible sur l'objet d'étude, Kurt Lewin, considéré comme

étant à l'origine de la recherche-action, incite à la recherche « par, dans et pour l'action » (Vatron-Steiner, n.d.). « Lewin voulait que la science sociale soit capable de résoudre des problèmes sociaux dans des situations concrètes (...) et introduire des changements durables » (Roy & Prévost, 2013, p. 131). D'après Van der Maren (2003), « faire de la recherche, c'est d'abord partir d'un problème, d'une question : c'est construire le problème » (p. 15) et toujours selon ce même auteur, une recherche aux enjeux pragmatiques a comme rôle de résoudre des problèmes de dysfonctionnement. C'est donc tout naturellement que je me suis orientée vers ce type de paradigme. En effet, celui-ci cherche à résoudre des problèmes de la pratique et pose la question du « comment » et non pas celle du « pourquoi ». Il m'a semblé évident que la recherche-action était celle qui correspondait le mieux à mon travail, même si formellement, celui-ci ne répond pas rigoureusement aux critères spécifiques de la recherche-action. Mais il s'en inspire. 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). Pour 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. Ces différents arguments m'ont confortée dans l'idée de mener une recherche de type « recherche-action » puisque, dans mon travail, il s'agira de résoudre une situation problématique et d'amener un changement en modifiant les processus interactionnels en présence. Ceci rejoint les principales caractéristiques de ce type de recherche.

Cette recherche est d'ordre qualitative puisque seules trois ou quatre situations seront suivies sur plusieurs mois. En outre, elle porte sur les savoirs nécessaires pour enseigner et vise l'utilisation d'une méthode de gestion de classe efficace notamment pour les enseignants œuvrant au sein de classe d'enseignement spécialisé où les problèmes de comportement sont courants. Enfin, il s'agit d'une démarche compréhensive car l'enseignant et sa subjectivité sont au centre de cette approche ainsi que le point de départ de l'intervention.

2.2 NATURE DU CORPUS

2.2.1 Population

Le public ciblé par cette recherche porte sur des enseignants aux prises avec une situation problématique récurrente dans leur classe qu'ils ne parviennent pas à résoudre par leurs moyens traditionnels. Une situation sera observée dans ma classe alors que deux autres seront suivies via l'enseignant impliqué dans la situation problématique. Cela me permettra de comparer deux configurations différentes. Dans la première, je serai moi-même impliquée dans la situation problématique et donc dans la boucle interactionnelle dysfonctionnelle. De ce fait, je pourrai directement observer les interactions en jeu sans passer par un intermédiaire. Cependant, ce modèle compliquera la prise de distance nécessaire au changement de regard. Mais il permettra de mieux appréhender la possibilité d'autoanalyse ainsi que les limites de celle-ci. Dans la seconde configuration, mon seul interlocuteur sera l'enseignant et son point de vue sur le problème qui se déroulera dans sa propre classe. Ceci me demandera davantage de rigueur dans la saisie des informations concernant la situation en elle-même et son interprétation par l'enseignant, puisque c'est de cette compréhension que va dépendre la pertinence de l'intervention qui va suivre. Néanmoins, cette approche me permettra d'avoir le recul nécessaire pour aborder le problème sous un nouvel angle et tenter d'amener ce changement de point de vue à l'enseignant en question.

Afin de faciliter la mise en application de l'approche systémique, j'ai choisi de collaborer avec deux autres étudiants du Master en enseignement spécialisé, Carmen Lopes-Benacloche et Lionel Deisz. Ceux-ci ont été sensibilisés à cette méthode durant les différents cours dispensés à la HEP-BEJUNE. Il ne sera donc pas nécessaire de commencer par une présentation ni de tenter de les convaincre de ses bienfaits. Cet aspect est particulièrement important dans une approche telle que celle-ci puisqu'elle peut paraître surprenante pour une personne qui n'en a jamais entendu parler. Cela risquerait de prendre davantage de temps pour expliquer les processus en jeu et pourrait entraîner de la résistance face à certaines tâches. De plus, Carmen, qui a choisi d'effectuer son travail de recherche sur le même thème, souhaiterait analyser un cas issu de ma classe. Cela me permettra d'échanger au sujet de cette situation problématique et d'avoir ainsi un regard

extérieur sur la situation dans laquelle je suis engagée. Nous pourrons ainsi décider en commun d'une tâche que j'appliquerai ensuite sur mon lieu de travail et pour laquelle je ferai un retour à Carmen. De cette façon, tout en étant impliquée dans le système dysfonctionnel, je pourrais effectuer le suivi de cette situation en appliquant personnellement les tâches et en adoptant une posture d'observatrice pour mon propre travail ainsi que pour en rapporter les effets à Carmen. Toutefois, il faut noter que ce choix de population déjà initiée à l'approche systémique et stratégique représente une limite de ce travail, dont les résultats ne pourront être généralisés directement à la population des enseignants spécialisés.

2.2.2 Protocole de recherche

Concernant les situations problématiques suivies à l'extérieur de ma classe, les principaux outils utilisés pour mesurer les effets de l'approche systémique et stratégique sur les situations problématiques en classe seront des grilles pour les entretiens semi-directifs qui seront menés en début et en fin de projet (cf. annexe 3 et 5). Des entretiens libres viendront s'ajouter au fil des semaines afin d'assurer le suivi des enseignants dans les différentes situations problématiques et permettre ainsi d'ajuster les tâches qui leur ont été confiées selon leurs effets sur les processus interactionnels. Tous ces entretiens seront enregistrés et me permettront de remplir le « canevas décodage systémique stratégique » d'Alessandro Elia afin de synthétiser ces rencontres. J'ai choisi l'entretien car, selon Kohler (2021) dans son cours sur les outils de recueil de données, celui-ci est « particulièrement adapté à l'étude des représentations des sujets et du sens qu'ils attribuent aux phénomènes, de la reconstruction des souvenirs, etc. ». Or, l'approche systémique se base sur la construction de la réalité de la personne en souffrance. Il est donc primordial que je saisisse l'interprétation de la situation vue par l'enseignant lui-même afin de lui apporter le meilleur suivi possible.

Pour ce qui est de la situation issue de ma propre pratique, je répondrai aux mêmes questions en suivant les grilles d'entretien que je remplirai lors de mes échanges avec Carmen. Pour garder une trace de mes réponses, j'enregistrerai ces entretiens et je tiendrai un journal de mes observations directes. Celles-ci seront reprises et discutées lors de nos rencontres. Ceci me permettra de réécouter ou de relire mes propos de manière différée afin de prendre de la distance par rapport aux

événements vécus en classe mais également de remplir le « canevas décodage systémique stratégique ».

En ce qui concerne la planification (voir tableau ci-dessous), il s'agira de rencontrer une première fois les enseignants pour récolter des informations sur la situation dans laquelle ils se trouvent en suivant la première grille d'entretien (cf. annexe 3) dans le courant du mois de novembre. Ce sera également l'occasion de leur présenter le cadre de ma recherche ainsi que de leur rappeler le type d'intervention dont il s'agit (cf. annexe 1). Ensuite, une tâche à mener dans leur classe leur sera confiée et un suivi sera mis en place à raison d'une rencontre chaque deux semaines afin d'ajuster ou de modifier la tâche selon les effets perçus. Celles-ci prendront la forme d'entretiens libres. Enfin, un entretien de bilan (cf. annexe 5) sera effectué durant le mois de février pour recueillir les impressions de l'enseignant et mesurer les effets de la méthode employée. Pour la situation suivie dans ma classe, la même planification sera respectée incluant les adaptations évoquées dans le paragraphe précédent.

Tableau 2 : Planification des entretiens

Situations	Entretien de départ	2^{ème} entretien	3^{ème} entretien	4^{ème} entretien	Entretien final
1. pour Carmen	10.11.21	24.11.21	08.12.21	22.12.21	19.01.22
2. pour moi	17.11.21	01.12.21	22.12.21	19.01.22	26.01.22
3. pour Lionel	02.12.21	14.12.21	12.01.21	28.01.22	01.02.22

2.2.3 Méthode de recueil des données

2.2.3.1 Grille pour l'entretien de départ

La grille de questions (cf. annexe 3) utilisée pour l'entretien de départ est inspirée du « guide de questions pour une lecture systémique d'un problème à l'école » d'Elia et Ortolani (2013-2015), lui-même inspiré de Curonici et al. (2006) dans leur ouvrage « Des difficultés scolaires aux ressources de l'école » dans lequel les auteures présentent un modèle de consultation systémique avec les enseignants. Cette première grille comporte sept points qui vont maintenant être explicités. Alors que

certaines aspects sont nécessaires pour bien saisir les enjeux du système, les points 3 et 4, en fonction du contexte, ne seront pas forcément abordés en entretien pour chacune des situations problématiques.

1. 1ère lecture du problème : brève description

Il s'agit de la première définition spontanée du problème par l'enseignant. Par ce point, je cherche à savoir comment la situation est perçue par ce dernier et qui en fait partie, mais également qui souhaite un changement.

2. Identification des redondances et des processus interactionnels

Dans ce point, il est important de demander à l'enseignant des exemples concrets des manifestations de l'enfant pour sortir des généralités. Cela va me permettre d'identifier les processus relationnels en jeu dans la situation problématique, que ce soit avec les autres, avec soi ou avec l'environnement. De plus, un thème regroupant les différentes tentatives de solution pourra émerger grâce à l'énumération de celles-ci.

3. Etat du système

En questionnant les pratiques et les habitudes mises en place au sein de la classe, je cherche à identifier le type de système et son organisation. Ceci va me permettre de mieux saisir le contexte environnemental dans lequel se manifeste le problème.

4. Encadrement

Ce point va me permettre d'identifier si le type d'encadrement mis en place par l'enseignant dans le système est adéquat et fonctionnel.

5. Construction de la réalité

A travers ces questions, il s'agit de comprendre la construction de la réalité du point de vue de l'enseignant. En effet, la manière dont est perçu le problème en fait souvent partie et peut même contribuer à le maintenir.

6. Recherche des ressources du contexte

Afin d'initier un autre regard de la part de l'enseignant, il est important de l'amener à identifier les ressources de son élève ainsi que ses compétences. Il n'est pas qu'un

élève à problème à chaque instant de sa vie. Il est donc essentiel de se focaliser sur les moments d'exception pour gentiment amorcer un changement de point de vue.

7. Changement souhaité

Si l'enseignant expose plusieurs difficultés, il est important de cibler le changement prioritaire selon son point de vue. Un objectif peut ensuite être fixé avec lui qui doit être SMART et donc respecté les critères suivants :

Spécifique : petit, précis, concret, défini en termes de comportement souhaité

Mesurable : doit pouvoir être évalué grâce à des indicateurs observables et précis

Acceptable par l'enseignant qui doit y adhérer et y voir des avantages pour lui

Réaliste : atteignable par l'enseignant, il faut commencer par le plus facile

Temps : défini dans un temps court et évalué régulièrement

2.2.3.2 Canevas décodage systémique

Le compte-rendu du premier entretien, qui sera établi à partir du canevas décodage systémique stratégique d'Elia (cf. annexe 4), me permettra de synthétiser les réponses des enseignants ainsi que les miennes. De cette façon, je pourrai tenter de dégager le thème des tentatives de solution mises en place et cibler le virage à 180° le plus opportun pour chaque situation problématique. A la suite de cette analyse, j'attribuerai des tâches aux participants ainsi qu'à moi-même en concertation avec Carmen.

2.2.3.3 Grille pour l'entretien de bilan

Pour ce qui est de la grille d'entretien utilisée pour le bilan final (cf. annexe 5), il s'agit de vérifier que l'intervention a été efficace du point de vue de l'enseignant et de recueillir son avis sur cette approche et son application en classe. Ses différents points vont maintenant être développés.

1. Généralités

Par ces différentes questions, je cherche à savoir si le problème évoqué au départ a été résolu du point de vue de l'enseignant. Si c'est le cas, il s'agira de cerner s'il y a eu un changement dans la perception de l'enseignant sur la situation problématique qui la rend plus acceptable à ses yeux et/ou dans les réponses données par l'élève en question.

2. Relations

Cette partie va me permettre d'identifier les nouveaux processus relationnels qui se sont mis en place au sein de la classe et ainsi vérifier qu'ils sont plus fonctionnels que ceux de la situation initiale. Je vais également pouvoir vérifier que l'enseignant n'est plus dans les mêmes tentatives de solution qu'auparavant.

3. Emotions

Les questions concernant le ressenti de l'enseignant vont contribuer à sonder son niveau de bien-être en comparaison de la situation de départ pour ainsi constater ou non une évolution. En effet, le but de l'approche systémique et stratégique est d'apaiser la souffrance du client en amenant un changement vers une situation plus confortable pour lui. Avec ce point, il s'agira également de vérifier que l'enseignant a opéré un changement de perception sur la situation problématique pour éviter qu'il ne retombe dans ses tentatives de solution.

4. Ressources

Ce point va permettre de faire émerger les ressources et les compétences des uns et des autres et ainsi de comprendre pourquoi ceci ou cela a fonctionné. En se focalisant sur les bonnes pratiques, on entre dans une dynamique positive et constructive avec une vision plus optimiste des événements qui nous entourent. De plus, l'enseignant qui a effectué un changement sera plus enclin à repérer ses moments de réussite, il peut donc s'agir là d'une preuve supplémentaire que l'intervention a été efficace.

5. Consolidation

En demandant paradoxalement à l'enseignant comment il pourrait aggraver les choses, le but est de vérifier qu'il a compris le processus. De cette manière, on lui évite de retomber dans ses tentatives de solution. En outre, s'il a intégré les mécanismes interactionnels et leurs implications dans une situation problématique, il pourra lui-même tenter de résoudre les prochaines auxquelles il sera confronté en modifiant son regard et en adoptant un autre comportement.

6. Divers

A travers ce dernier point, je souhaite obtenir l'avis de l'enseignant sur l'approche systémique et stratégique dans cette situation mais aussi de manière générale ainsi que ce qu'elle lui a apporté.

2.3 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Etant donné qu'il s'agit principalement d'une question d'interprétation et donc d'un ressenti de la part de l'enseignant qui fait lui-même partie de la situation problématique, il m'a semblé opportun de collecter des données qualitatives puisqu'elles permettent d'obtenir des informations riches et plus personnelles et une analyse en profondeur (Kohler, 2021). Ainsi, elles m'amèneront plus clairement à valider ou non mon hypothèse de départ.

Tous les entretiens ainsi que mes réponses aux différentes questions des deux grilles seront enregistrés afin de pouvoir analyser les données audios a posteriori. Les dernières rencontres qui feront office de bilan seront particulièrement prépondérantes pour cette partie de mon travail de recherche. Un tableau récapitulatif intégrera les réponses de tous les participants, dont les miennes, selon les différentes situations. Celui-ci permettra de résumer les points essentiels de ces bilans à savoir si la méthode systémique a été efficace dans leur cas comme dans le mien et si elle nous a amené une situation plus satisfaisante qu'au préalable. Ce dernier entretien me permettra également de recueillir le point de vue de l'enseignant sur l'utilisation de l'approche systémique et stratégique en classe. Enfin, une comparaison sera effectuée entre les deux types de configuration à savoir l'application de la méthode dans sa propre classe ou alors l'intervention indirecte par l'intermédiaire d'un collègue.

Dans la partie suivante consacrée à l'analyse, les résultats obtenus à la suite des différents entretiens vont être présentés. L'analyse de ces derniers permettra d'évaluer dans quelle mesure l'approche a été efficace dans les situations suivies et si les enseignants concernés l'ont jugée efficace.

3. ANALYSE

Les trois situations qui ont été suivies ont été analysées sous deux angles : les résultats constatés concernant les situations problématiques impliquant des élèves présentant des difficultés de comportement et l'évaluation qu'ont fait les enseignants de leur expérience et de l'approche systémique et stratégique. Dans un premier temps, il s'agissait d'observer si les entretiens avaient concrètement porté leurs fruits et si la situation finale en classe était jugée plus confortable qu'initialement par les enseignants. Ensuite, ces derniers étaient amenés à porter un regard critique sur cette méthode, son application en classe, ses effets ainsi que ses limites.

Les résultats des trois situations qui ont été suivies vont tout d'abord être présentés séparément pour ensuite être analysés conjointement dans la discussion sous ces deux angles distincts : la résolution du problème et l'évaluation de l'approche par les enseignants interrogés.

3.1 PRESENTATION DES RESULTATS

3.1.1 Situation 1

3.1.1.1 Résolution du problème

Carmen travaille dans une classe de soutien accueillant des élèves à degrés multiples présentant des troubles du comportement et des apprentissages. Au premier entretien, elle a présenté la situation d'une élève qui parlait très doucement, à tel point que personne ne comprenait ce qu'elle disait (cf. figure 4). Carmen se disait agacée par cette enfant et impuissante face à son comportement. Dory faisait perdre du temps à la classe et Carmen avait de plus en plus de difficulté à cacher son agacement face à cette élève. Alors que Dory cherchait à être en lien avec son enseignante, cette dernière avait du mal à la supporter. De plus, elle sentait que les autres élèves commençaient à s'en agacer aussi. Elle faisait tout son possible pour l'inciter, voire la contraindre à parler plus distinctement, en vain. En effet, si Dory augmentait temporairement le volume de sa voix, probablement par crainte d'une sanction, le changement n'était qu'éphémère et la situation revenait rapidement à l'état initial. Dès notre premier entretien, Carmen a perçu la boucle interactionnelle

dans laquelle elle était imbriquée avec son élève ainsi que ses tentatives de solution infructueuses. Plus elle demandait à Dory de parler plus fort, plus Dory persistait dans son comportement. Elle a également réalisé qu'elle ne pouvait modifier que son propre comportement en espérant que celui-ci en induise un chez son élève mais qu'elle n'avait pas de pouvoir sur les agissements des autres.

Ci-dessous est représentée la carte des interactions des principaux protagonistes de la situation, afin de mieux saisir les enjeux relationnels, qu'ils soient internes, les relations de soi à soi avec les pensées ou les émotions, ou externes, les relations avec les autres ou le monde.

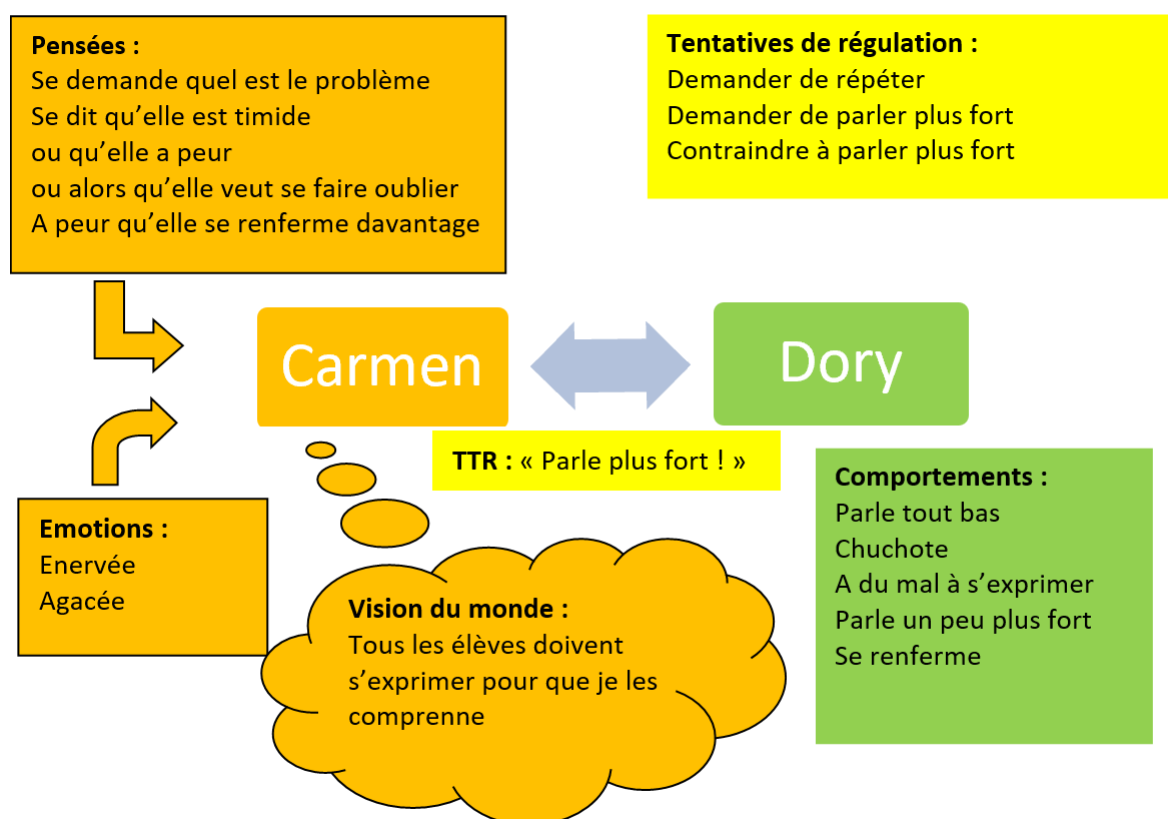


Figure 4 : Mapping de la situation 1

Ce jour-là, Carmen a également abordé les difficultés de Dory portant sur l'élaboration de son discours et le temps qu'elle prenait pour construire ses phrases. La première étape a donc été de prioriser les objectifs pour cibler l'intervention sur l'un d'entre eux, le plus embarrassant. Cependant, alors même que cette distinction a eu lieu au premier entretien, il a fallu à nouveau clarifier l'objectif prioritaire au troisième entretien. En effet, Carmen avait tendance à détourner l'utilisation de la

tâche à d'autres fins que ce qui avait été initialement présenté à Dory. Elle a donc verbalisé auprès de son élève la distinction entre ses deux difficultés en différenciant le deuxième objectif dans le temps, une fois que le premier serait complètement atteint.

Dans cette situation, le mouvement inverse, autrement dit le 180°, de l'injonction à parler serait celui de laisser le choix à l'élève de le faire ou non. Or, Carmen avait exprimé le besoin de communiquer avec tous ses élèves et craignait que Dory ne saisisse cette opportunité pour ne plus rien exprimer et se renfermer davantage. Nous avons donc décidé d'utiliser un carnet pour permettre à Dory de mettre par écrit ce qu'elle ne parvenait pas à dire, de cette façon, elle pourrait rester en lien avec son enseignante.

Dory a rapidement adopté le carnet qu'elle n'utilisait qu'à la demande de Carmen lorsque celle-ci ne comprenait pas ses propos. Cependant, elle semblait agacée de ne pas pouvoir dire par oral ce qu'elle avait écrit quand elle le montrait à Carmen. Au fil des entretiens, l'enseignante a témoigné d'une progression quant à la situation initiale. Dès le deuxième entretien, elle a dit que Dory parlait légèrement plus fort. Alors qu'au troisième, son élève parlait avec un volume sonore satisfaisant, le problème était réglé selon les propos de Carmen lors de notre quatrième rencontre. De plus, alors qu'elle exprimait des émotions passablement négatives à l'égard de Dory, ce n'était plus du tout le cas à la fin de l'intervention.

3.1.1.2 Evaluation de l'enseignante

La situation s'est stabilisée au fil des semaines et Dory s'exprimait clairement à la fin de nos rencontres. Elle pouvait même prendre la parole devant la classe sans qu'elle n'y soit contrainte. Même si le carnet n'avait plus été utilisé durant les dernières semaines de l'intervention, il restait un outil rassurant pour Carmen. Il lui a permis d'opérer un changement sur elle-même et de lâcher-prise sur la voix de son élève. Elle ne s'est plus sentie impuissante dans cette situation puisque, lorsqu'elle ne comprenait pas Dory, elle pouvait lui demander d'écrire et celle-ci le faisait sans rechigner.

Alors que la principale crainte de Carmen était que Dory se renferme davantage et qu'elle ne veuille plus rien partager, elle a montré l'inverse à travers son envie d'être en lien avec ses enseignantes et son besoin d'appartenance au groupe. D'après

Carmen, ce n'est pas le comportement de Dory qui a changé en premier pour ensuite faire progresser la situation mais c'est plutôt l'acceptation et la tolérance des autres vis-à-vis d'elle qui l'ont amenée à évoluer. C'est le changement d'attitude des personnes autour d'elle qui lui a permis d'avoir l'assurance nécessaire pour s'exprimer plus distinctement. En effet, l'enseignante s'est dit plus encline à écouter son élève qu'auparavant ce qui l'a encouragée à parler et à partager.

Dès le deuxième entretien, Carmen a évoqué un changement au niveau de ses propres émotions. Elle s'est dite plus calme et moins agacée par Dory. Son sentiment d'impuissance a diminué également car elle a pu se reposer sur l'utilisation du carnet et n'a plus ressenti le besoin de se fâcher pour la faire parler. De ce fait, leur relation s'est nettement améliorée au fil du temps pour finalement devenir plus apaisée. En outre, Carmen portait un regard différent sur son élève qu'elle trouvait touchante et intéressante lors de notre dernière rencontre.

Carmen a saisi le changement qui a opéré dans leur relation. Dans la situation initiale, ses injonctions envers Dory la maintenaient dans son comportement et rigidifiaient leur relation. Alors qu'ensuite, Carmen a accepté la situation et a permis à Dory d'utiliser sa voix comme elle le souhaitait tout en maintenant la communication avec son élève. Selon Carmen, c'est l'utilisation du carnet et ce qui en a découlé en termes de posture chez les deux protagonistes qui a porté ses fruits dans cette situation. Si le plus difficile pour elle a été d'accepter que Dory prenne du retard sur la leçon lorsqu'elle écrivait ce qu'elle n'avait pas réussi à dire, l'application de la tâche n'a posé aucun problème que ce soit pour les autres élèves ou dans l'organisation générale de la classe.

L'approche systémique et stratégique lui a apporté un point de vue différent ainsi que des outils innovants. Elle retient qu'il est important d'échanger sur ce genre de situation car, seule, elle n'aurait pas été autant créative.

3.1.2 Situation 2

3.1.2.1 Résolution du problème

Je travaille dans une classe au sein d'une institution accueillant des élèves avec troubles des apprentissages et du comportement. J'ai choisi de présenter la situation de Céline (cf. figure 5). Cette élève, âgée de 15 ans, rencontrait d'importantes

difficultés scolaires mais aussi sociales. Elle n'était pas intégrée au reste du groupe et elle adoptait un comportement inadéquat envers les autres en leur faisant des allusions à caractère sexuel qui les mettaient très mal à l'aise. Par exemple, elle a dit à un élève qu'elle voulait le « pomper » et elle a eu des gestes déplacés envers d'autres comme claquer le postérieur d'un camarade ou mimer une fellation avec son stylo en fixant un autre élève. En parallèle, elle montrait une attitude très enfantine dans ses réactions en classe ou dans les jeux auxquels elle jouait à la récréation. Quant à son niveau scolaire, elle avait un degré proche de la 6^{ème} Harmos alors qu'elle devrait être en 10^{ème}. Elle avait du mal à comprendre ce qui lui était expliqué et ses difficultés scolaires accentuaient son manque d'intégration à la classe.

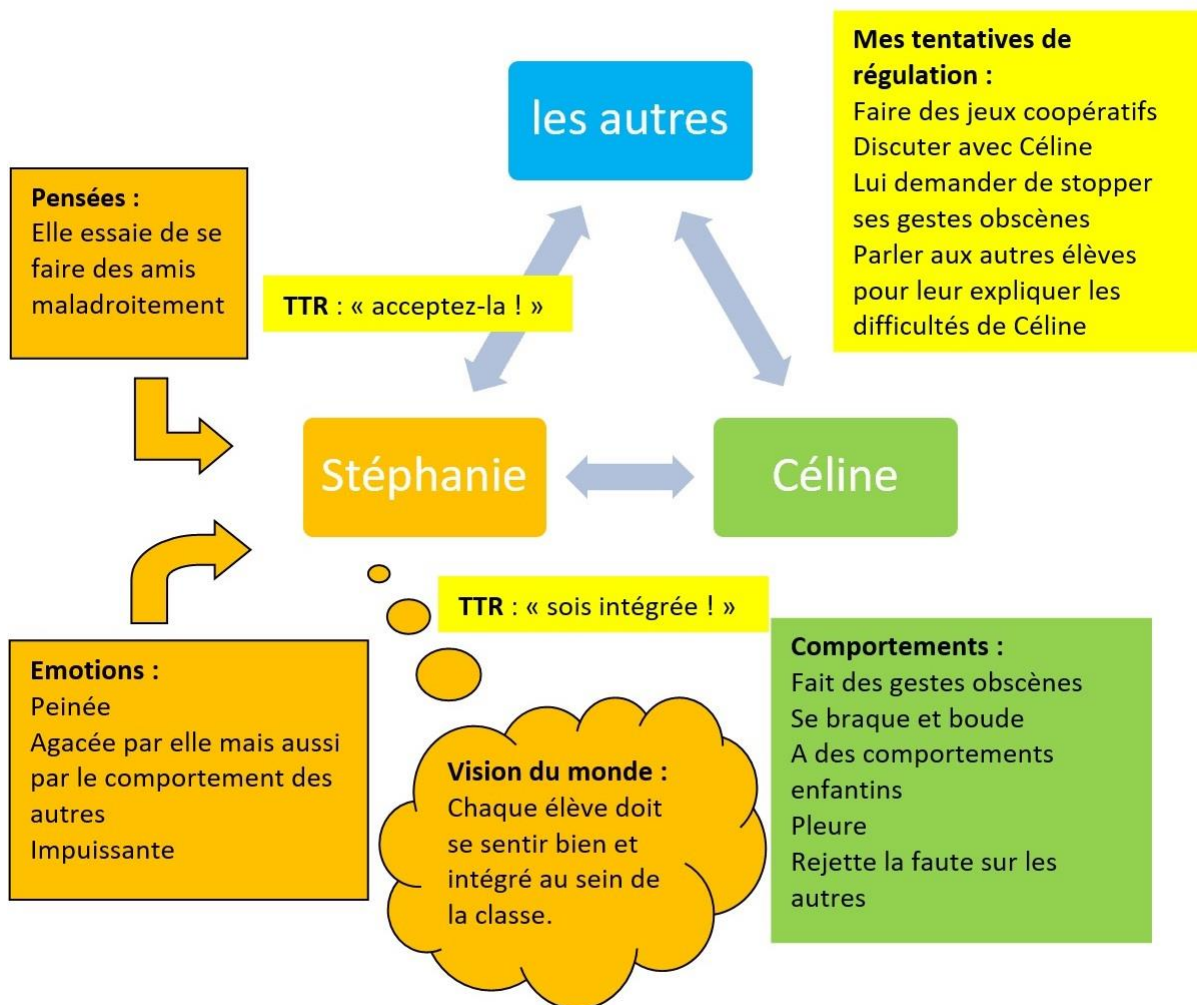


Figure 5 : Mapping de la situation 2

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai tenté vainement d'intégrer Céline au reste du groupe contre la volonté des autres élèves. En effet, je mettais en place des activités

coopératives, je faisais régulièrement des activités de groupe où je choisissais la répartition des élèves, j'ai également eu de nombreuses discussions avec les autres jeunes pour qu'ils acceptent Céline malgré ses comportements et avec elle pour lui demander d'arrêter ses manifestations à caractère sexuel. Or, plus j'essayais, plus je constatais mes échecs et plus je me sentais impuissante dans cette situation. En outre, plus le temps passait, plus Céline m'agaçait car elle me donnait l'impression de réduire à néant mes efforts par ses agissements qui allaient à l'encontre de ce que je souhaitais mettre en place. En effet, si lors de nos conversations, elle acquiesçait à mes propos et me promettait de changer, elle recommençait à la moindre occasion ce qui agaçait encore davantage les autres à qui j'avais demandé de lui accorder une énième chance.

Lors de mon premier entretien, j'ai réalisé qu'en tentant d'intégrer Céline, j'essayais de contraindre des individus à s'apprécier alors que je n'en avais pas le pouvoir. Bien que j'eus l'impression d'agir dans son intérêt, en me plaçant entre elle et les autres pour la défendre, je ne faisais que véhiculer l'idée qu'elle n'était pas capable de gérer ses relations aux autres de manière autonome. Il a donc fallu commencer par redistribuer les responsabilités à chacun dans cette situation. C'était à Céline d'être responsable de sa propre intégration au sein du groupe. Quant aux autres élèves, ils devaient être respectueux les uns envers les autres. Pour ma part, je devais veiller à ce que le climat de classe soit bienveillant et propice aux apprentissages pour tous les élèves. Ma tâche a donc été d'expliquer à tous les élèves que je n'allais plus intervenir dans leurs relations, qu'ils avaient le droit d'apprécier ou non une personne mais que j'attendais d'eux une attitude respectueuse. Concrètement, je n'ai plus cherché à intégrer Céline et je ne l'ai plus défendue. Au lieu de ça, lorsque les autres élèves me faisaient part d'une plainte envers Céline, je leur demandais simplement de reformuler leur remarque directement à Céline et de manière adéquate. Cette clarification m'a permis de reprendre ma place d'enseignante tout en restant vigilante au climat de classe général sans être focalisée sur Céline. Ainsi, j'ai pu constater à quel point tout ce que j'avais mis en place depuis la rentrée avait porté ses fruits avec les cinq garçons qui faisaient preuve d'une belle cohésion.

Un des premiers changements positifs que j'ai observé à la suite de cette tâche que je me suis donnée est le fait qu'un des deux élèves les plus virulents envers Céline a fait preuve d'empathie à son égard à plusieurs reprises. Le deuxième point positif a

été qu'elle m'agaçait beaucoup moins parce que je ne me sentais plus l'unique responsable de son intégration. Sans pour autant la laisser tomber, j'ai lâché prise sur la gestion de ses interactions avec les autres élèves pour finalement accepter la situation et ses difficultés sociales. En outre, elle est entrée plus facilement dans les apprentissages et a pris davantage confiance en elle au fil du temps. Si cette situation occupait beaucoup de place en début d'année, ce n'était plus le cas à la fin de cette intervention. Céline n'a plus eu ni geste ni allusion déplacés vis-à-vis des autres et ceux-ci ne se sont plus acharnés sur elle.

3.1.2.2 Evaluation de l'enseignante

A la fin de nos rencontres, Céline n'était toujours pas intégrée mais ce n'était plus un souci pour moi du moment qu'elle était respectée. Je me sentais beaucoup plus à l'aise avec cette situation car j'ai compris que certains aspects ne dépendaient pas de moi et que je faisais la part qui m'incombait. J'ai réalisé que je ne pouvais pas la changer ni forcer les autres à l'apprécier, ce dernier point semblant aggraver sensiblement la non-intégration de Céline.

Dans cette situation, je n'ai fait que redéfinir la situation auprès des élèves. Chacun a ainsi pu reprendre ses responsabilités et les assumer. Cela m'a permis de me retirer de leurs interactions et d'occuper ma place d'enseignante. A la suite de ce recadrage, le climat de classe s'est apaisé et les relations se sont détendues. Il n'y a désormais plus de tension entre Céline et les cinq garçons, mais il n'y a pratiquement pas d'interactions entre eux. Alors qu'auparavant, Céline essayait de prendre sa place par des moyens inadéquats, chacun a fini par trouver la sienne dans ce système.

Pour ma part, je ne suis plus agacée par son comportement puisque j'ai lâché prise sur l'idée de l'intégrer au groupe. Notre relation est donc plus détendue désormais ; j'éprouve de l'empathie et je suis plus compréhensive à son égard et vis-à-vis de ses difficultés scolaires et sociales.

Dans cette nouvelle configuration de notre système, chacun gère ses relations de manière plus sereine. Les élèves ont appris à se dire les choses de manière respectueuse. Quant à moi, j'ai appris à ne pas me mêler de leurs relations tout en

garantissant un cadre. Chacun a ainsi retrouvé sa place, eux d'élèves et moi d'enseignante.

Les solutions découlant de l'analyse fondée sur l'approche systémique et stratégique m'ont apporté de l'apaisement dans cette situation. Alors que toute la vie de la classe tournait autour de ce problème, cette méthode d'analyse et d'intervention m'a libérée en me permettant de lâcher prise sans culpabiliser pour me concentrer sur ma fonction d'enseignante. J'ai réalisé certaines de mes erreurs à travers mes discussions avec Carmen et c'est ainsi que j'ai pu opérer un changement de posture qui a ensuite permis à mes élèves de modifier leur attitude également. C'est la raison pour laquelle, je pense nécessaire d'échanger au sujet de situations complexes telle que celle-ci. Grâce à cette approche, j'essaie désormais de sortir du jugement normatif et d'être davantage dans la compréhension de l'autre, en me demandant ce qui l'a amené à agir d'une manière ou d'une autre. En effet, même si un comportement me semble inadéquat de mon point de vue, c'est probablement le plus approprié dans cette situation pour cet individu avec sa vision du monde.

3.1.3 Situation 3

3.1.3.1 Résolution du problème

Lionel travaille également dans une classe en institution pour élève en difficulté de comportement et d'apprentissage. Lors de nos entretiens, il a exposé la relation tendue qu'il entretenait avec Mia (cf. figure 6). Cette dernière, âgée de 15 ans, était très peu motivée par les cours de Lionel et s'attachait à le lui montrer par une attitude nonchalante et négative. Elle râlait sans cesse ou levait les yeux au ciel. Elle pouvait rester le cours entier à ne rien faire en attendant que le temps passe sans communiquer. Lionel était agacé et se sentait impuissant face à son comportement qu'il n'arrivait pas à comprendre d'autant plus qu'il s'agissait d'un cours où les élèves jouaient à des jeux de société, ce qui devrait être un moment plaisant. Il avait donc tendance à lui parler sèchement ou à l'ignorer, dans le but qu'elle s'investisse dans les activités qu'il proposait. De plus, Lionel attribuait les difficultés de Mia à des causes extérieures, telles qu'un mal-être personnel ou encore à l'adolescence. Mia et lui n'avaient créé aucun lien depuis la rentrée et rien n'avait évolué dans cette situation.

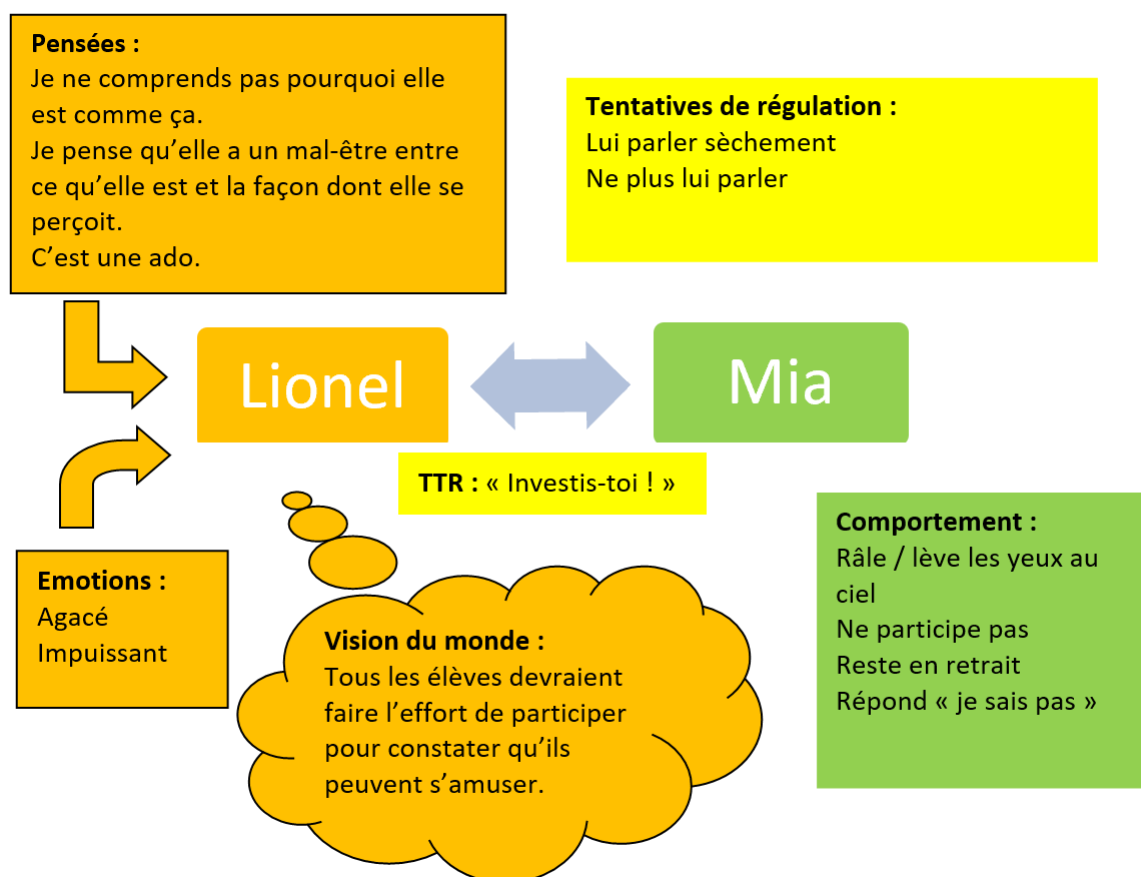


Figure 6 : Mapping de la situation 3

Dès notre première rencontre, Lionel a compris que plus il demandait à Mia de s'investir, plus elle se montrait agacée et moins elle participait. Or, pour cesser de tourner en rond et de donner autant d'importance à ses agissements négatifs, il prévoyait de transmettre les mêmes consignes à tous et de l'ignorer si elle ne participait pas. S'il avait compris la boucle interactionnelle dysfonctionnelle dans laquelle ils se trouvaient, ce qu'il prévoyait de mettre en place risquait fort de ne pas améliorer leur relation. De plus, il ne savait pas ce qui la poussait à se comporter ainsi et cette solution risquait de lui apporter des bénéfices secondaires, comme celui de se faire oublier, ou de valider une croyance, comme le fait qu'elle n'en était pas capable. En l'ignorant et en observant jusqu'à quand elle pouvait rester sans rien faire, Lionel restait dans la même logique qui était de la faire craquer pour gagner son combat. Or, il s'agissait plutôt de lâcher prise et de redonner à Mia la responsabilité de ses choix car il ne pouvait pas contraindre une élève à jouer.

Après discussion, nous avons donc décidé que Lionel expliquerait le sens et l'utilité des jeux à l'ensemble des élèves. Puis, il dirait à Mia qu'elle pouvait choisir de ne

pas s'investir, qu'elle manquerait ainsi un moment d'amusement et une opportunité de développer différentes compétences mais qu'il ne ferait plus rien pour l'y obliger, ni pour l'accommoder. En revanche, elle n'aurait aucune autre activité possible durant ces périodes.

Durant le cours qui a suivi cette tâche, Mia a adopté le même comportement désinvolte et passif qu'auparavant. Quant à Lionel, il s'est dit tout de suite moins agacé par la situation, envisageant cela comme une expérience. Cependant, elle a très nettement changé d'attitude avec Lionel durant la leçon suivante. Celui-ci l'a trouvée beaucoup plus amicale et joviale qu'à son habitude. Pour la première fois depuis le début de l'année scolaire, il a passé un moment à rire avec Mia. De plus, elle a participé à la séance de jeu en s'investissant comme les autres élèves. Elle a continué ainsi durant les semaines qui ont suivi.

3.1.3.2 Evaluation de l'enseignant

Selon Lionel, la situation s'est stabilisée et Mia se comportait comme une élève classique à la fin de nos interventions. Elle participait sans grand enthousiasme, comme à son habitude, mais elle s'investissait dans les jeux et collaborait avec les autres élèves. Ce qui a été mis en place par Lionel est un recadrage auprès de Mia pour lui expliquer qu'elle pouvait choisir de ne rien faire mais qu'à aucun moment elle aurait des privilèges comme celui d'avancer ses devoirs pendant la leçon.

Les objectifs de départ ont été atteints. En effet, Lionel souhaitait donner moins d'importance à l'attitude négative de Mia et que celle-ci s'investisse dans les jeux. Or, pour Lionel, cette situation ne représentait plus un problème lors de notre dernière rencontre même s'il gardait toujours un œil sur Mia sans pour autant intervenir. Il a noté un changement dans son attitude et au niveau de son investissement. Il s'est dit satisfait car il n'intervient plus pour ses comportements négatifs et que, de ce fait, il n'y en a pratiquement plus.

A la fin de l'intervention, leur relation avait nettement évolué. Lionel ne faisait plus de remarque à Mia et celle-ci s'adressait à lui de manière cordiale. Même si Mia ne montrait pas un grand investissement durant les cours, elle donnait le minimum demandé pour être comme les autres élèves. Elle reste une adolescente fermée mais dans une moindre mesure. En outre, elle s'est ouverte davantage aux autres. Si

avant l'intervention, elle ne jouait qu'avec un seul élève, au fil des entretiens, elle s'est mise à intégrer d'autres groupes au sein desquels son ami n'était pas présent.

Pour ce qui est de ses émotions, si au départ, Lionel était agacé, énervé et impuissant, il se disait plus serein en fin d'intervention. Il avait réalisé qu'il ne pouvait modifier uniquement ce sur quoi il avait de l'emprise et que le reste du chemin appartenait à Mia. Il pouvait rendre son cours le plus attractif possible, si l'élève ne voulait pas y participer, il ne pouvait pas l'y contraindre. Selon Lionel, ce n'est pas son point de vue sur l'élève qui a changé au cours de l'intervention mais sa manière d'être avec elle.

D'après Lionel, Mia cherchait à défier l'autorité par sa résistance passive pour attirer l'attention. Ce serait donc le fait de lâcher prise et de se désintéresser de ses comportements négatifs qui aurait fait changer le comportement de Mia. Elle se serait rendu compte qu'elle n'avait plus d'impact sur lui par ce type d'agissement et que sa stratégie ne fonctionnait plus. Elle aurait donc décidé d'ajuster son comportement pour recevoir à nouveau de l'attention.

Le plus difficile pour Lionel dans l'application de cette approche a été de lâcher prise sur le contrôle qu'il pouvait avoir dans sa classe. Néanmoins, il envisagerait cette méthode si une autre situation problématique venait à se présenter car elle lui a permis de prendre du recul afin de ne pas réagir dans l'instant sous le coup de l'émotion. Elle lui a appris également à lâcher prise lorsqu'il n'a pas d'emprise sur certains aspects qui ne sont pas de son ressort.

Les résultats obtenus quant au suivi des trois situations problématiques vont être analysés dans le point suivant au regard des apports théoriques et toujours selon les deux mêmes axes, à savoir la résolution des problèmes et l'évaluation des enseignants vis-à-vis de l'approche systémique et stratégique.

3.2 DISCUSSION

3.2.1 *Résolution des problèmes*

3.2.1.1 *Recontextualisation du problème*

Dans les trois situations qui ont été suivies durant cette recherche, les enseignants ont commencé par externaliser le problème en citant les difficultés imputables à l'élève. Lionel a évoqué les différents contextes dans lesquels Mia se comportait de la sorte alors que Carmen et moi avons parlé d'un problème qui durait depuis des années et que les autres professionnels avaient déjà abordé auparavant. Comme décrit dans la problématique, même si les enseignants ont tendance à attribuer les difficultés de leurs élèves à des causes extérieures à la classe, il est primordial de les analyser dans une vision systémique comme le résultat de l'influence réciproque entre l'élève et son environnement actuel. De plus, l'utilisation d'étiquettes pour qualifier les troubles des élèves amène un sentiment d'impuissance chez les professionnels qui se retrouvent face à une certaine fatalité. Comme décrit par Papantuono et al. (2019), « ces outils diagnostics donnent une approche statique des problèmes psychologiques, une sorte de photographie des caractéristiques essentielles d'un trouble. Ils ne donnent cependant aucune information sur le mode de fonctionnement des problèmes ou sur la façon dont ils peuvent être résolus. » (p. 69).

3.2.1.2 *Causalité circulaire*

Une fois la situation problématique recontextualisée, les enseignants ont pu sortir de cette causalité linéaire pour percevoir le système ainsi que la boucle interactionnelle dans laquelle ils étaient imbriqués avec leur élève ou même leur classe. Il s'agissait non pas de chercher à savoir pourquoi cet élève se comportait de telle façon mais plutôt de comprendre comment le problème était maintenu, à travers leurs tentatives de solution, afin de sortir de ces redondances interactionnelles.

Concernant Carmen, la prise de conscience a eu lieu au premier entretien lorsqu'elle a réalisé que tout ce qu'elle avait mis en place répondait à la même injonction, celle de parler plus fort, à laquelle Dory ne réagissait pas comme son enseignante le souhaitait. Dans la deuxième situation, il a fallu que je perçoive l'attitude intrusive et contrôlante avec laquelle j'essayais d'intégrer Céline au reste du groupe. Quant à

Lionel, il a dû accepter sa part de responsabilité dans les réactions de Mia pour envisager un changement dans sa posture.

Ainsi, dans les trois situations suivies, les interactions s'étaient rigidifiées avec le temps pour devenir dysfonctionnelles, entraînant une forme de souffrance chez les différents protagonistes.

3.2.1.3 Recadrage

Pour chacun des trois enseignants, le recadrage a été un des moments-clés de l'intervention. Une fois cette étape franchie, la suite de la discussion mais également la mise en application de la tâche ont découlé naturellement de cette prise de conscience.

Carmen a compris qu'elle faisait « plus de la même chose » en répétant son injonction de manière plus virulente sans succès. J'ai réalisé que je n'étais pas responsable des agissements de Céline et de son intégration au groupe. Et Lionel a saisi pourquoi la tâche qu'il avait imaginée avant notre première rencontre restait dans la même optique que ce qu'il faisait déjà. Il avait dans l'idée de ne plus lui adresser la parole et d'observer jusqu'à quand Mia pourrait tenir ainsi. Même si la tâche choisie par la suite n'était pas si différente de celle-ci, l'intention n'était cependant pas du tout la même. Avec cette option-ci, Lionel restait dans une forme de lutte face à son élève pour découvrir qui lâchera le premier, alors que dans la solution mise en application, il s'agissait de retirer Lionel de ce conflit en responsabilisant Mia. A travers nos discussions, Lionel a compris cette nuance et il a perçu l'aspect gagnant-gagnant du second choix contrairement à ce qu'il avait imaginé.

Un changement a ainsi opéré dans leur esprit à ce moment-là comme s'ils adoptaient une méta-perception du système et des interactions en présence et que la situation problématique devenait plus claire à leurs yeux alors qu'elle était inextricable quelques minutes auparavant. Sans remettre en cause les faits, le recadrage interroge le sens qu'on leur donne. D'après Papantuono et al. (2019), « changer le cadre de référence d'un individu en modifie la signification et, par conséquent, la raison et le désir d'adopter un comportement donné » (p. 225). Cette étape était

donc primordiale avant d'envisager un changement d'action et de pouvoir élaborer conjointement une tâche sans résistance de la part des enseignants.

3.2.1.4 Tâches

Comme expliqué dans la problématique, ce changement de point de vue a permis d'envisager une tâche qui amènerait un bouleversement dans les interactions et qui entraînerait l'élève à modifier son comportement pour retrouver un certain équilibre dans le système. Pour chercher des stratégies de résolution, il a fallu prendre en compte nos hypothèses sur le sens du comportement inadéquat et ce que l'élève recherchait à travers son attitude. La vision du monde de l'enseignant ainsi que sa logique sont également nécessaires afin que celui-ci s'investisse dans la tâche et qu'il la réalise de manière authentique. Selon Carmen, chaque élève devrait s'exprimer et elle craignait que Dory ne tente de se faire oublier en ne parlant plus du tout. Pour ma part, chaque élève devrait se sentir bien dans la classe et je pensais que Céline adoptait ce comportement pour attirer l'attention et qu'elle tentait maladroitement de se faire des amis. D'après Lionel, tous les élèves devraient faire l'effort de participer et il pensait que Mia tentait d'attirer l'attention sur elle par ses agissements négatifs.

Les tâches qui ont été choisies correspondaient donc à l'interprétation de la situation par l'enseignant ainsi qu'à sa logique tout en étant à l'opposé de ce qu'ils avaient pris l'habitude de faire auparavant. Dans les trois situations, comme expliqué dans la problématique, les tâches ont permis de redistribuer la responsabilité « juste » aux différentes personnes impliquées. Cela rejoint les propos de Wittezaele (2003) pour qui, dans une situation où une personne se démène pour le bien de l'autre, « il est indispensable de modifier les rapports en responsabilisant au plus vite celui qui commet les actes incriminés » (p. 258). Dans la première situation, Carmen a permis à Dory d'utiliser sa voix comme elle le souhaitait tout en maintenant la communication à travers le cahier. En ce qui me concerne, j'ai redonné à Céline la responsabilité de son intégration et aux autres la possibilité de l'accepter ou non, tout en maintenant un cadre respectueux pour tous. Quant à Lionel, il a donné la possibilité à Mia de faire un choix, celui de s'investir ou non dans les activités proposées, sans pour autant avoir droit à des avantages annexes.

D'une relation dans laquelle on cherche à imposer un changement, on passe à une relation qui autorise la personne à faire ce qu'elle souhaite faire. Ce faisant, on met un terme à la lutte de l'autre pour conserver sa liberté de décision, lutte qui occulte bien souvent les enjeux pour lui-même de la conduite en question. (Wittezaele, 2003, p. 258)

3.2.1.5 Changements

Lorsque Carmen formulait ses injonctions à Dory, elle observait de légers changements éphémères. Ceux-ci correspondaient à des changements de type 1 car la situation revenait rapidement à l'homéostasie initiale sans modifier les interactions entre Carmen et Dory. En remplaçant ses tentatives de solutions par l'application de la tâche, l'enseignante a observé un changement progressif chez son élève qu'on pourrait qualifier de type 2, ou en d'autres termes, un changement véritable. En effet, Dory a parlé de plus en plus fort au fil des semaines et cela a permis d'atteindre un nouvel équilibre interactionnel et relationnel entre les deux.

Lionel, quant à lui, a observé un changement radical dans l'attitude de son élève ainsi que dans leur relation qui s'est nettement détendue. Auparavant, ils échangeaient dans une forme de lutte symétrique au sein de laquelle Lionel tentait nerveusement de convaincre son élève des bienfaits du jeu par des arguments rationnels. Quant à Mia, elle se plaçait en opposition face aux demandes de son enseignant. Cela rejoint les propos de Papantuono et al. (2019) pour qui « l'adulte est focalisé sur le contenu, tandis que l'enfant l'est sur la relation (son objectif est de prendre l'avantage sur le parent, l'enseignant, etc.) » (pp. 190-191). Lionel, en lâchant prise, a bouleversé leur équilibre interactionnel ; c'est ainsi que Mia a dû se réajuster pour retrouver sa place dans le système et continuer à recevoir l'attention qu'elle recherchait.

Si l'on parvient à bloquer ou à modifier les solutions dysfonctionnelles récurrentes, on interrompt le cercle vicieux qui nourrit la persistance du problème, ouvrant la voie à un changement véritable. La rupture de cet équilibre aboutit obligatoirement à l'établissement d'un nouvel équilibre basé sur des perceptions renouvelées de la réalité. (Papantuono et al., 2019, p. 96)

Pour ce qui est de la situation que j'ai suivie dans ma propre classe, l'amélioration, même si elle était perceptible, ne représentait pas un changement aussi radical que chez mes collègues. L'ambiance était plus détendue entre les élèves même si Céline n'était toujours pas intégrée au groupe. Cette différence de résultat est peut-être due à une situation d'une complexité supérieure aux deux autres en raison du nombre d'individus impliqués dans le système pertinent, multipliant les interactions dysfonctionnelles en présence. Finalement, la situation s'avérait acceptable car elle permettait à chacun d'apprendre dans un cadre bienveillant et respectueux.

Le changement que j'ai pu observer concernant les émotions des enseignants a été une étape importante dans l'évolution positive de la situation particulièrement chez Carmen et Lionel. S'ils se disaient agacés, voire énervés par leur élève en début d'intervention, ils ont tous deux commencé à l'apprécier. Carmen a trouvé une autre façon d'être en lien avec Dory grâce à l'écrit, lui évitant de s'énerver car elle ne la comprenait pas. À travers un moment d'échange et de rigolade, Lionel et Mia ont vécu une expérience émotionnelle correctrice. Selon Alexander et French (1946, cité par Papantuono et al., 2019), il s'agit d'« exposer le patient dans des circonstances plus favorables à des situations émotionnelles qu'il ne parvenait pas à maîtriser dans le passé. Pour être aidé, le patient doit subir une expérience émotionnelle correctrice capable de réparer le traumatisme des expériences passées » (p. 105). Celle-ci a été pour eux le début d'une nouvelle manière de communiquer plus respectueuse et cordiale. Selon Papantuono et al. (2019), lorsque les personnes sont submergées par les émotions, il leur est difficile d'élaborer des perceptions et des comportements nouveaux. Ils doivent donc faire l'expérience de ressentis différents pour se libérer de ces émotions qui les contraignaient.

Tout comme le recadrage, le changement émotionnel des enseignants a été un des moments-clés des interventions. Celui-ci a modifié leur ressenti vis-à-vis de leur élève et il a amené un point de vue différent sur la situation problématique. À la suite de cette modification de perception, le comportement des enseignants s'est adapté naturellement au nouvel équilibre. Cela rejoint les propos de Nardone & Portelli (2007) selon lesquels « ce qui amorce le processus de changement, ce sont nos sentiments ; tout le reste, les changements de comportement ou de cognition, va suivre ensuite » (p. 89).

3.2.1.6 Situation finale

Dans les trois situations qui ont été suivies, un nouvel équilibre a été atteint entre enseignant et élève, chez Carmen et Lionel, et pour toute la classe dans mon cas. L'approche systémique et stratégique a donc prouvé son efficacité auprès de ces trois enseignants. Ils ont abandonné leurs tentatives de solution infructueuses pour amorcer un changement dans les interactions qu'ils entretenaient avec leurs élèves. Si elle a permis de soulager les enseignants, elle a également été bénéfique pour les élèves en leur permettant de faire leur propre choix tout en assumant leur part de responsabilité. Même si tout n'est pas réglé, à travers l'application de cette méthode, les trois situations ne sont plus jugées comme problématiques du point de vue des enseignants et l'ambiance de classe s'est apaisée. En effet, l'approche de Palo Alto considère que l'objectif est atteint lorsque la plainte s'est dissipée et c'est le cas dans les trois situations puisque la plainte n'était plus présente en fin d'intervention.

Dans la partie suivante, l'analyse porte sur l'évaluation qu'ont faite les enseignants de l'approche systémique et stratégique en elle-même et de leur vécu durant cette expérimentation.

3.2.2 Evaluation des enseignants

3.2.2.1 Clients

Les deux enseignants qui ont participé à cette recherche ont été choisis car ils avaient reçu une formation d'introduction à l'approche systémique et stratégique. Ce détail avait toute son importance puisqu'il n'a pas été nécessaire de leur expliquer les principes sous-jacents de cette méthode. La discussion, lors des entretiens, s'est orientée naturellement vers les tentatives de solution mises en place, les réactions de leur élève, les émotions que cela suscitait chez les uns et les autres, etc. Il n'a pas fallu recentrer la discussion car ils savaient exactement le type d'informations que je cherchais à obtenir et cela m'a grandement facilité la tâche. De plus, étant donné qu'ils avaient pour consigne de me parler d'une situation qui leur posait problème en classe, ils étaient évidemment clients d'un quelconque changement. Cependant, si Carmen est une adepte de l'approche, ce n'est pas le cas de Lionel qui était légèrement plus sceptique. C'est la raison pour laquelle je craignais que son attitude non-verbale n'aille à l'encontre de la tâche. Or, son investissement a été total bien que son approche ait été différente. En effet, il m'a dit vivre cette recherche

comme une expérience. Concrètement, cela signifiait qu'il avait appliqué la tâche que nous avons sélectionnée, sans grande conviction, tout en observant ses effets et il en fut le premier étonné. Il m'a même rapporté quelques semaines après notre dernier entretien que sa relation à Mia s'était encore améliorée et qu'elle le saluait dans les couloirs alors qu'elle l'ignorait auparavant.

3.2.2.2 Relations

Pour ce qui est de leur relation à l'élève, les deux enseignants interrogés et moi-même avons noté une amélioration. Celle-ci est à mettre en lien avec l'évolution des émotions ressenties. Alors que dans les trois situations, l'énervement prenait le dessus en début d'intervention, le calme et l'empathie lui ont succédé au fil des semaines pour permettre une relation plus sereine et détendue. Pour ma part, c'est le climat de classe qui s'est apaisé étant donné que tous les élèves étaient impliqués dans le système dysfonctionnel.

Dans le cas de Lionel, aucun lien n'avait été créé auparavant avec Mia qui se contentait de l'ignorer. Or, la nature de la relation a une influence sur le contenu du message. En d'autres termes, un élève sera plus enclin à respecter les demandes d'une personne qu'il apprécie au contraire de celles provenant d'un enseignant avec lequel il est en conflit (Papantuono et al., 2019). De même que, de manière rétroactive, l'enseignant aura une meilleure appréciation de l'élève qui respecte ses demandes en comparaison à celui qui s'y oppose. Dans cette situation, partant d'un rapport basé sur une lutte de pouvoir, il s'est transformé en une relation gagnant-gagnant où les deux protagonistes ont développé une relation cordiale.

Pour ma part, je me situais davantage dans un paradoxe de l'aide avec Céline. Comme exposé dans la problématique, il s'agit d'un surinvestissement de l'enseignant et d'un désinvestissement de l'élève. Plus je l'aidais, moins Céline mobilisait ses ressources et plus je me sentais impuissante. En tentant de l'intégrer au groupe et en prenant systématiquement sa défense, je véhiculais involontairement le message qu'elle n'était pas capable de le faire. C'est en diminuant mon aide que je l'ai réellement aidée à prendre sa place et sa responsabilité dans sa relation aux autres en lui permettant de mobiliser ses propres ressources. Cette situation m'a permis de réaliser qu'à trop vouloir aider, on peut être contre-productif. J'ai également compris où étaient mes limites dans la responsabilité

de ce qui se jouait dans ma classe et cette prise de conscience m'a aidée à accepter plus sereinement la situation.

3.2.2.3 Changement de posture

L'aspect central de ces interventions a été le changement de posture des enseignants qui a suivi leur changement de point de vue sur la situation. Alors que dans les trois situations, les enseignants avaient la volonté de régler le problème d'une autre personne, l'élève, ils ont dû sortir de cette logique de contrôle pour accepter tout d'abord qu'ils ne pouvaient pas tout maîtriser. Carmen ne pouvait pas forcer Dory à parler, Lionel ne pouvait pas contraindre Mia à jouer et je ne pouvais pas décider que les élèves devaient apprécier Céline. L'approche systémique et stratégique propose une alternative au combat entre enseignant et élève en amenant des solutions où les deux protagonistes sortent gagnants. Selon Wittezaele (2003), « elle propose une approche fondamentalement paradoxale de la psychothérapie puisqu'elle affirme que la solution consiste à arrêter de vouloir changer les choses, arrêter la lutte contre soi-même, c'est-à-dire qu'elle nous invite à lâcher prise » (p. 355). Dans la situation de Lionel, il a évoqué le sentiment de reprendre sa place et son autorité après avoir signifié à Mia qu'elle pouvait faire le choix de ne pas participer puisque c'est lui qui l'y autorisait. Dans un cas tel que celui-ci, l'effet bénéfique de ce type de prescriptions est double, puisque l'enseignant est apaisé et le comportement dérangeant de l'élève perd son sens.

Cette notion de lâcher prise est à mettre en parallèle avec la responsabilisation de l'élève évoqué dans la problématique. En effet, c'est ce changement de posture chez l'enseignant qui permet à l'élève de prendre sa place en lui donnant l'occasion de faire un choix. Dit autrement, sans un changement de point de vue initié par l'intervenant chez l'enseignant et donc un retrait de sa part de la situation problématique, l'élève ne peut pas adopter un autre comportement puisqu'il réagit aux messages qu'il reçoit. C'est la raison pour laquelle chacun a sa part de responsabilité dans les situations problématiques, elle n'est pas uniquement imputable à l'élève. La plupart des enseignants ont tendance à surinvestir les interactions dans leur classe. Or, s'ils prenaient l'habitude de s'effacer un peu pour laisser davantage de place à leurs élèves en leur faisant confiance, ils constateraient qu'ils ont bien plus de ressources que ce que nous pouvons imaginer. Lâcher prise

ne signifie pas abandonner, il s'agit de continuer à se sentir concerné par l'élève sans vouloir le contrôler pour lui permettre de prendre ses propres responsabilités et de se développer. Dit autrement, il s'agit, comme l'écrivent Curonici et al. (2020), de laisser se développer les interactions horizontales plutôt que continuer à interagir de manière verticale dans le sens enseignant-élèves.

3.2.2.4 Bilan de l'approche

Les deux enseignants interrogés ont positivement évalué l'approche systémique et stratégique comme le montre la figure 4. Ils ont compris les principes sous-jacents, notamment ce qui, dans leurs interactions, contribuait à entretenir la situation problématique auparavant. Ils ont également été à même de repérer les tentatives de solution mises en place jusque-là et le fait qu'elles donnaient toutes le même message. Globalement, ils se sont dit satisfaits de l'intervention et ils ont exprimé le désir de se référer à cette approche à l'avenir s'ils faisaient à nouveau face à une situation qui leur paraissait inextricable. Pour Carmen, l'approche systémique a apporté un point de vue différent et des outils innovants. Elle retient qu'il est important de réfléchir à plusieurs sur ce genre de situation pour davantage de créativité. Quant à Lionel, cette méthode lui a permis de prendre un peu plus de recul et de moins réagir dans l'instant. Ce qui a été le plus difficile pour lui est de lâcher prise. Cette approche lui a permis de vivre une expérience émotionnelle correctrice qui lui a appris à accepter qu'il ne maîtrise pas tout et qu'il existe certains aspects sur lesquels il n'a pas d'emprise.

Pour ma part, je rejoins l'opinion de mes collègues. Dans ma situation, cette approche m'a apporté de l'apaisement. En effet, celle-ci me prenait passablement de temps et d'énergie. Là aussi, j'ai dû apprendre à lâcher prise sur ce que je ne contrôlais pas pour me concentrer sur ma fonction d'enseignante. Comme pour Lionel, le moment le plus difficile a été celui où il a fallu lâcher prise. En tant qu'enseignant, il est parfois difficile de renoncer au contrôle pour permettre aux élèves de prendre leurs responsabilités sans craindre que tout ce qu'on a mis en place ne s'écroule. De manière générale, cette approche m'aide à éviter le jugement normatif pour être davantage dans la compréhension des autres en me demandant qu'est-ce qui les a amenés à agir de la sorte. J'essaie de me dire que, même si j'estime qu'un comportement est inadéquat, c'est probablement la solution la plus

appropriée que cet individu a trouvée pour cette situation par rapport à sa vision du monde.

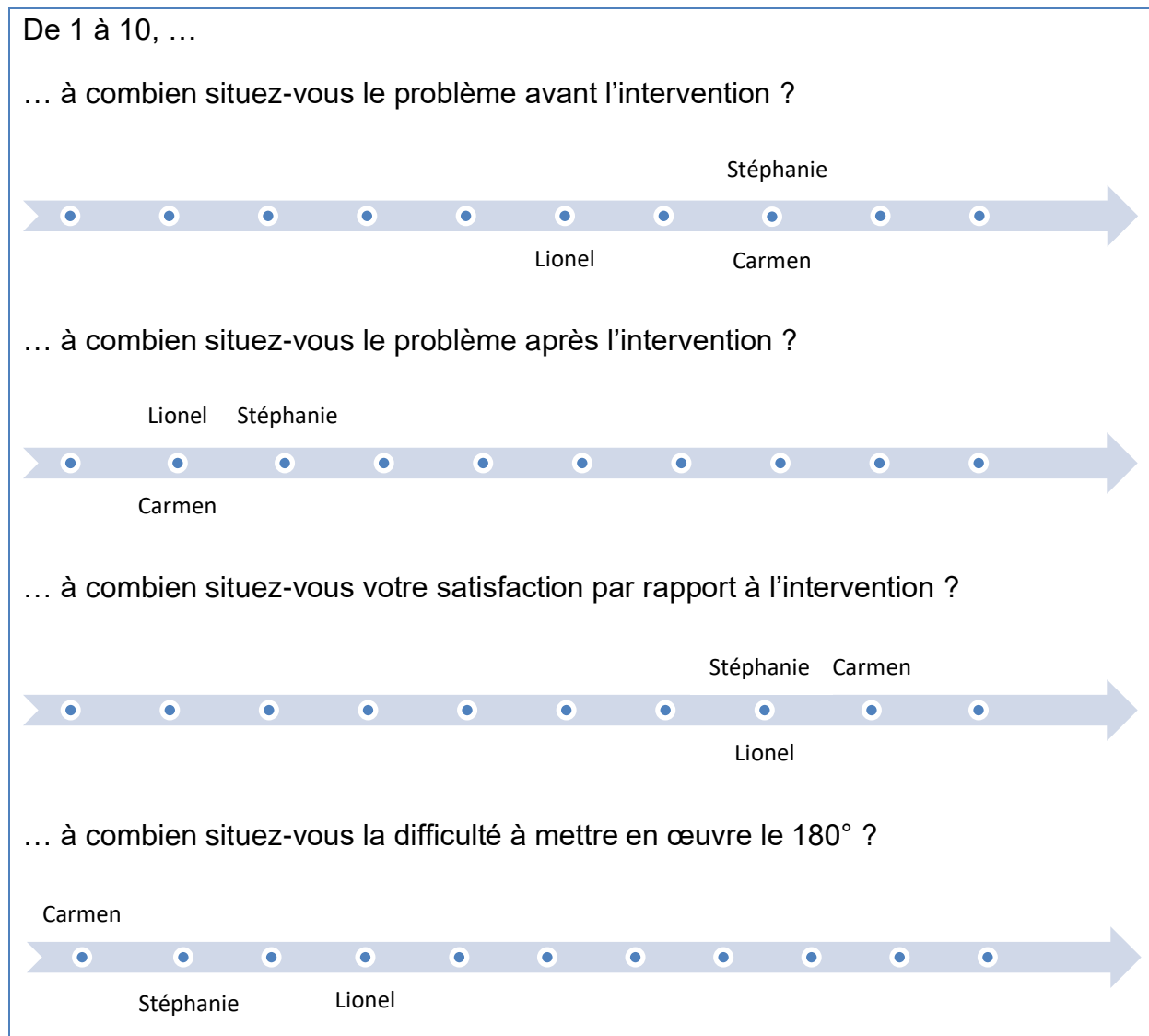


Figure 7 : Echelles d'évaluation de l'approche systémique

Dans des cas complexes tels que celui impliquant Céline, j'ai trouvé nécessaire d'avoir une personne avec qui pouvoir échanger. L'implication émotionnelle peut fausser la perception que l'on a de la situation dans laquelle on est empêtré. En effet, j'ai réalisé certaines de mes erreurs d'interprétation ainsi que mes agissements contre-productifs à travers mes discussions avec Carmen. Elle m'a fait réaliser que si Céline n'avait pas de demande alors je n'ai pas à en avoir à sa place, de même que les problèmes qu'elle rencontre dans d'autres contextes où je ne suis pas présente, tels que le cours de sport ou l'étude, ne relèvent pas de ma responsabilité. C'est grâce à ces recadrages que j'ai pu opérer un changement quant à ma façon de

percevoir la situation qui a ensuite entraîné une évolution chez mes élèves. En effet, si je n'avais pas commencé par changer moi-même, je ne pense pas qu'ils auraient modifié leur comportement et que la situation aurait pu évoluer. Cela rejoint les propos de Curonici et al. (2020) pour qui il est primordial de collaborer pour se sortir de situations complexes et cette approche, à travers la collaboration, permet d'exploiter les compétences de chacun, intervenant, enseignant et élèves.

Compétence de l'intervenant, bien sûr, à apporter un regard utile pour faire avancer la compréhension des difficultés et apporter des pistes de solution. Mais aussi et surtout, compétences des enseignants à trouver dans leur propre contexte les moyens de sortir de cercles vicieux et d'impasses relationnelles dans lesquels ils sont enfermés avec leurs élèves. Compétences également des élèves, y compris les « mauvais élèves », à assumer leur part de responsabilité et à indiquer quelles pourraient être des voies alternatives dans la gestion des difficultés scolaires. Dans ce sens, l'idée de compétence nous renvoie à l'idée d'égalité dans la part que chacun est amené à prendre dans le travail commun. (p. 79)

Mon hypothèse de départ était que l'approche systémique et stratégique pourrait apporter des réponses efficaces aux problèmes de comportement récurrents que les enseignants rencontrent dans leur classe. À la suite de ce travail et des résultats plus qu'encourageants que j'ai obtenus dans les trois situations, je peux valider cette hypothèse dans le cadre de cette recherche-action sur trois situations distinctes. Pour répondre à la question de recherche qui était « *quels sont les effets sur les élèves et sur les enseignants de l'application en classe de l'approche systémique et stratégique pour résoudre une situation problématique, d'ordre comportemental, récurrente dans le contexte d'une classe d'enseignement spécialisé ?* », je dirais que la situation finale obtenue dans les trois suivis a apporté davantage de confort à l'enseignant et, par conséquent, probablement aux élèves également. En effet, même si pour certains la situation restait fragile, elle ne représentait plus un problème pour l'enseignant et leur relation à l'élève s'était nettement améliorée.

CONCLUSION

Comme dit précédemment, les résultats obtenus vont dans le sens de l'hypothèse de recherche selon laquelle l'approche systémique et stratégique pourrait apporter des solutions efficaces pour gérer les problèmes de comportement que les enseignants rencontrent dans leur classe.

LIMITES ET DIFFICULTES RENCONTREES

Cette recherche présente toutefois certaines limites. Tout d'abord, comme précisé dans la méthodologie, les enseignants spécialisés interrogés avaient suivi au préalable une initiation à l'approche systémique dans leur cursus de formation à la HEP. Concrètement, cet aspect a grandement facilité les discussions lors des entretiens ainsi que dans leur mise en application en classe. Il aurait été intéressant de sélectionner un enseignant complètement étranger à cette méthode afin d'observer ses éventuelles résistances face au recadrage ou encore dans l'application de la tâche. En effet, je n'ai rencontré quasiment aucune difficulté à ce niveau-là avec les enseignants choisis. Bien évidemment, le questionnement systémique et stratégique devra donc être adapté en cas d'utilisation avec des enseignants qui ne connaissent pas cette approche.

D'autre part, les élèves n'ont pas été interrogés quant à leur ressenti. Celui-ci n'est abordé qu'au travers des impressions des enseignants. Cela s'explique par le fait que cette recherche avait pour objectif d'aider les professionnels. La situation problématique n'a donc été analysée que du point de vue de l'enseignant en lien avec sa perception des interactions en présence, de même que la situation finale. Cependant, il aurait été intéressant de soumettre un questionnaire aux élèves impliqués afin de déterminer s'ils partagent l'évaluation faite par leur enseignant.

Pour ce qui est des difficultés rencontrées, il n'y en a pas vraiment eues, mises à part celles liées à la situation sanitaire. Celle-ci a quelque peu bousculé l'échéancier des entretiens en raison des quarantaines imposées aux élèves ou aux enseignants.

APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Cette recherche m'a beaucoup apporté sur le plan professionnel mais également personnel. Si j'avais une certaine tendance au contrôle, que ce soit en classe ou dans ma vie privée, j'ai appris à davantage lâcher prise. Même si ce n'est pas encore devenu naturel, lorsque je me retrouve face à une situation qui me résiste et que je réalise qu'elle ne dépend pas de moi, j'ai pris l'habitude d'opérer un auto-recadrage afin de l'accepter telle qu'elle est, sans vouloir nécessairement la changer. Cette simple acceptation permet souvent de diminuer la souffrance en réduisant le sentiment d'impuissance qui y est lié. En outre, elle permet à l'autre de prendre la place qui lui revient pour établir ainsi un nouvel équilibre relationnel plus efficient. Cette idée de lâcher prise en redonnant sa part de responsabilité à l'autre dans la relation m'a beaucoup aidée en classe. Sans me déresponsabiliser, elle m'a permis de déculpabiliser face à certaines situations.

L'aspect non-normatif de cette approche m'a amené à remettre en question ma pratique. J'ai réalisé que ce que je pensais être bon pour mes élèves ne l'était pas forcément de leur point de vue et qu'en prenant le temps de comprendre leur vision du monde et la logique dans laquelle ils fonctionnaient, j'allais gagner en efficacité dans ce que j'avais à leur apporter. J'essaie d'appliquer ce principe dans ma relation avec les collègues également en m'efforçant de visualiser leurs problèmes comme résultants de systèmes dysfonctionnels et non pas sous l'angle de la normalité ou de la pathologie. Pour collaborer efficacement, il est important d'être à l'écoute des besoins de l'autre sans le juger ni tenter de le convaincre qu'on détient la solution mais en l'amenant plutôt à trouver la sienne qui correspondrait à sa logique. Blaise Pascal a dit : « On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres. »

Si j'appliquais déjà cette approche auparavant, cette recherche m'a permis de développer des compétences dans l'accompagnement de collègues en difficulté. Alors que je craignais de ne pas en avoir les compétences ni la légitimité, j'ai réalisé qu'avec des entretiens réguliers basés sur le questionnement, il était possible d'aider les autres à trouver leurs propres solutions. Comme décrit plus haut, il s'agit d'un travail de collaboration qui exploite les compétences de chacun.

BILAN

Cette recherche-action avait pour but de proposer une approche différente pour gérer les situations problématiques en classe. J'ai orienté mon travail sur l'aide apportée aux enseignants. Même si elle peut également s'appliquer directement auprès des élèves, je pense qu'en fournissant les outils aux enseignants pour leur permettre de résoudre un problème, on améliore, non seulement, le bien-être de leurs élèves actuels, mais également futurs. Je pense que cette méthode a toute sa place dans l'enseignement et que les enseignants gagneraient à la connaître et à l'utiliser davantage. Nombre d'entre eux s'épuisent avec des situations qu'ils jugent inextricables ou dont ils reportent la responsabilité sur des causes externes à l'école renforçant ainsi leur sentiment d'impuissance. Or, la solution serait à portée de main puisque comme l'a dit Paul Watzlawick : « Le problème, c'est la solution ». De plus, lorsqu'il est observé à l'école alors la solution doit également être trouvée à l'école. Il serait bénéfique que tous les enseignants spécialisés reçoivent une initiation à cette approche pour apporter des solutions innovantes en termes de gestion de situations problématiques et de gestion de classe globale. Ces enseignants ainsi formés pourraient œuvrer en tant que personnes ressources pour leurs collègues généralistes en difficulté.

L'approche systémique et stratégique amène un autre regard sur l'élève en difficulté. Une situation problématique ne peut pas être réduite à un élève au comportement inadéquat. Ses difficultés doivent être mises en perspective avec le contexte dans lequel elles s'expriment. Autrement dit, la différence d'un élève n'est pas un problème en soi mais la manière dont on le gère peut en créer un. Une mauvaise gestion de cette difficulté peut rigidifier les interactions entre enseignant et élève pour conduire à un système dysfonctionnel et donc à une situation problématique. Sans pour autant le juger, ce changement de point de vue amène l'enseignant à remettre en question sa pratique afin que chacun en ressorte gagnant. Par cette approche, il s'agit d'éviter l'étiquetage d'un élève qui peut mener à des prophéties auto-réalisatrices ainsi qu'à une déresponsabilisation de la part de l'enseignant, mais d'être davantage orienté vers l'action et la recherche active de solution. À une époque où l'on parle plus que jamais d'inclusion scolaire, je pense qu'il serait favorable d'adopter ce changement de vision pour permettre aux élèves en difficulté de trouver leur place au sein des classes de l'école ordinaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). Mesures scolaires intégratives et séparatives. PHBern. Repéré à <https://www.csps.ch/fr/phberninsema#/0/mesures%20C3%A9paratives/e630b035-9090-4fca-95b7-0bfc856bb881/0>
- Chabert, M. (2017). *Bref ! : Comment faire pour que ça change vite et durablement avec Palo Alto : Petite épistémologie de la thérapie brève systémique et stratégique illustrée par exemple*. Enrick B. éditions.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.curon.2006.01>
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. De Boeck Université.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2010). « Avec une famille pareille... ». *Thérapie Familiale*, 31(4), 371-386.
- Di Blasio, R. A. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste. *Thérapie Familiale*, 30(1), 11-26.
- Gaillard, J.-P. (2016). *Enfants et adolescents en mutation : Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. ESF éditeur.

- Gaillard, J.-P. (2020). Chapitre 13. Les sujets contemporains sont-ils des mutants ? In N. Touya & F. Batifoulier (Eds.), *Travailler en MECS : Maisons d'enfants à caractère social* (pp. 247-260). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.touya.2020.01.0247>
- Hardy, G. (2018). *S'il te plaît, ne m'aide pas ! : L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Ed. érès.
- Huberman, A. M., Miles, M. B., Bonniol, J.-J., & Rispal, M. H. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème édition). De Boeck.
- Joliat, F. (1999). Sarah ou le paradoxe de l'aide. *Educateur magazine*, 4, 34-36.
- Kohler, A. (2021). *Choisir et construire ses instruments : Outils de recueil de données*. (Recherche2) [Présentation PowerPoint]. HEP-BEJUNE.
- Marc, E., & Picard, D. (2015). *L'École de Palo Alto*. Puf. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-palo-alto--9782130731504.htm>
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Points.
- Nardone, G., & Portelli, C. (2007). L'usage de l'humour et d'autres actes créatifs comme véhicule de changement en thérapie stratégique brève. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 39(2), 83-92.
- Papantuono, M., Portelli, C., & Gibson, P. (2019). *Vaincre sans combattre*. ENRICK.
- Piquet, E. (2015). *Faites votre 180° ! Vous avez tout essayé. Et si vous tentiez l'inverse ?* Payot & Rivages.
- Piquet, E. (2018). *Comment ne pas être un prof idéal*. Payot & Rivages.
- Piquet, E., & Elia, A. (2021). *Nos enfants sous microscope : TDA/H, hauts potentiels, multi-dys & Cie : Comment stopper l'épidémie de diagnostics*. Payot & Rivages.
- Puech, L. (2013). L'aide contrainte dans le champ administratif. *Empan*, 89, 38-47.

- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches Qualitatives*. 32(2), 129-151.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Vatron-Steiner, B. (2018). Recherche-action. HETS. Repéré à <https://recherche-action.ch/a-propos/Pages/histoire.aspx>
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* De Boeck supérieur.
- Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F., & Ulber, A. (2016). L'inclusion scolaire : Analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50.
- Vidal, M., & Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. SupAgro. Repéré à [http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Monographies/M.VIDAL\(2013\).pdf](http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Monographies/M.VIDAL(2013).pdf)
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Éditions du Seuil.
- Wittezaele, J.-J. (2003). *L'homme relationnel*. Seuil.
- Wittezaele, J.-J. (2007). Chapitre III. Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement. In *Penser l'accompagnement adulte* (p. 129-147). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/penser-l-accompagnement-adulte--9782130562115-page-129.htm>
- Wittezaele, J.-J., & Nardone, G. (2016). *Une logique des troubles mentaux*. Éditions du Seuil.

ANNEXES

Annexe 1 : Présentation du cadre de la recherche et du type d'intervention

J'effectue un travail de recherche dans le cadre du Master en enseignement spécialisé que je suis à la HEP-BEJUNE. Il porte sur l'approche systémique et stratégique et son application au sein de l'école pour gérer les situations difficiles auxquelles sont confrontés les enseignants des classes spécialisées. Avec votre collaboration, je vais expérimenter cette méthode pour tenter de vous aider à résoudre une situation problématique pour laquelle vous avez l'impression d'avoir tout essayé.

Avant toute chose, je tiens à préciser que cette approche a pour but de changer les relations qui se jouent au sein d'un système et non pas les gens impliqués puisque l'on considère que ce sont elles qui sont problématiques et sur lesquelles on peut avoir un impact. C'est la raison pour laquelle j'ai besoin de comprendre comment fonctionne ce système à travers des exemples de séquences concrètes de ce que vous vivez au sein de votre classe. Je vais également vous poser beaucoup de questions afin de repérer les différentes tentatives de régulation que vous avez mises en place jusque-là et qui n'ont pas fonctionné.

Enfin, nous allons décider d'une tâche qu'il sera important d'appliquer en classe afin d'en observer les effets sur le ou les élèves impliqués dans la situation problématique en question. Puis, nous nous reverrons après deux semaines pour un nouvel entretien afin de débriefer au sujet de vos observations pour décider de la suite à envisager et ajuster l'intervention si nécessaire.

Annexe 2 : Formulaire de consentement à l'enregistrement

Autorisation d'enregistrer

Nom de la recherche : L'application de l'approche systémique et stratégique pour gérer les comportements problématiques des élèves en classe d'enseignement spécialisé

Par la présente, j'autorise M. ou Mme
à m'enregistrer et à utiliser ces données pour les besoins de sa recherche.

Nom, prénom :

Lieu, date :

Signature :

Annexe 3 : Grille pour l'entretien de départ

Questions à (se) poser	Ce que je cherche à savoir
<p>1. 1^{ère} lecture du problème : brève description</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est le problème ? ▪ Qui souffre dans cette situation ? ▪ En quoi cette situation est problématique ? ▪ Comment la situation est-elle perçue ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ce qui fait partie du problème ○ Comment celui-ci est perçu ○ Qui est client d'un changement
<p>2. Identification des redondances et des processus interactionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que montre l'enfant ? Description de situations concrètes ▪ À qui sont adressés les comportements problématiques ou qui les observe ? ▪ Quel est le contexte dans lequel on les observe ? ▪ Quelles sont les réponses données et par qui ? Quels sont les effets de la réponse ? ▪ Quels sont les processus au niveau des relations avec les autres, avec soi-même et avec le monde physique ? ▪ Quelles sont les tentatives de solution mises en place ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Description concrète pour sortir des généralités ○ Identifier les processus relationnels ○ Identifier le thème des tentatives de solution
<p>3. Etat du système</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment se fait le passage entre dehors et dedans ? Les frontières sont-elles clairement marquées ? ▪ Quels sont les rituels qui marquent le début de la journée ? ▪ Les objectifs et les attentes de l'enseignant sont-ils clairement définis et explicités aux élèves ? Et les conséquences en cas de non-respect ? ▪ En quoi l'organisation physique de la classe ou de l'école influence-t-elle le problème ? ▪ La classe est-elle un système ou encore un agrégat ? ▪ Quel est le temps du système ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier le type de système et son organisation
<p>4. Encadrement</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui est le capitaine à bord ? Qui définit la relation ? L'enseignant occupe-t-il une position complémentaire haute et l'élève une position complémentaire basse d'apprenant ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier le type d'encadrement en place dans le système

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equilibre / déséquilibre entre les dimensions de constance et d'ajustement ? 	
<p>5. Construction de la réalité</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment l'enseignant interprète-t-il le problème (croyances, émotions, hypothèses) et comment cette compréhension influence-t-elle son comportement et le problème ? ▪ Quel est son point de vue sur les aspects symptomatiques et les difficultés VS sur les compétences et les exceptions ? ▪ Les attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève sont-elles positives ou négatives ? ▪ Quelle pourrait être la construction de la réalité de l'enfant, du parent ainsi que ses sentiments ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre la construction de la réalité du point de vue de l'enseignant
<p>6. Recherche des ressources du contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'a-t-on déjà fait pour essayer de changer la situation ? ▪ Quand, où et avec qui cela se passe un peu mieux ? ▪ Qu'est-ce qui est différent quand cela se passe mieux ? ▪ Qu'est-ce que l'enseignant a changé dans sa façon habituelle de faire à ces moments-là ? ▪ Qu'est-ce qui change dans le contexte ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier les ressources, les compétences et les moments d'exception
<p>7. Changement souhaité</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est le changement prioritaire du point de vue de l'enseignant ? ▪ Fixer un objectif SMART 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fixer un objectif concret

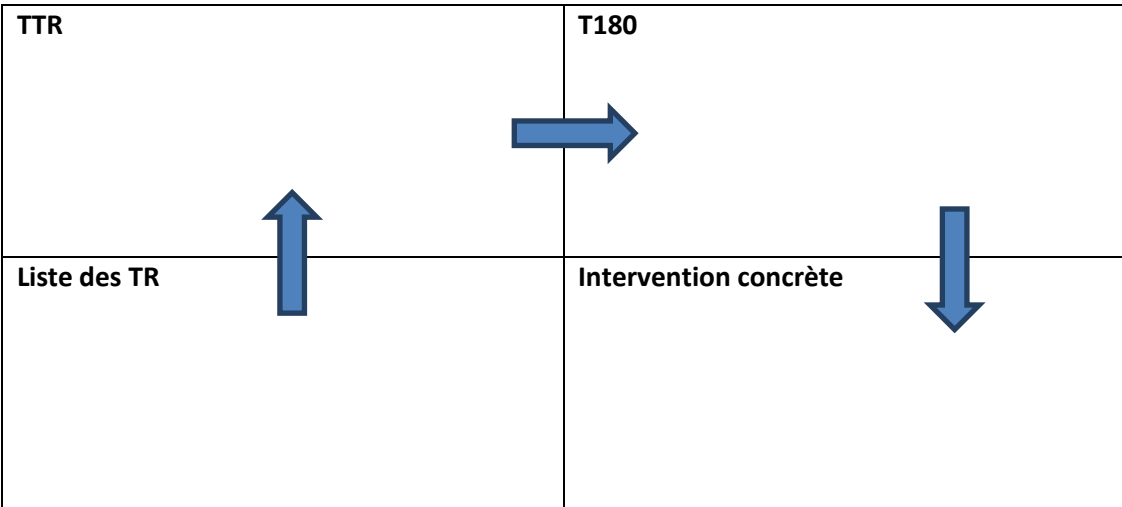
Annexe 4 : Canevas décodage systémique stratégique

Compte rendu 1^{er} entretien

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

1^{ères} phrases	Indice sur l'objectif, voire sur la vision du monde.
Élément déclencheur	Il n'y en a pas toujours, mais il aide à formuler le cercle vicieux et à comprendre comment ça s'est mis en place.
Résumé de la séance	<p>Mettre en évidence les séquences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec des sous-titres (Séquence 1 : « A la gym », ...), • en avoir au moins 3 • <u>souligner les TR et les passer en rouge</u> (elles seront dans les séquences) • <i>mettre les recadrages en italique</i> pour garder une cohérence entre les séances <p>Séances suivant 1^{er} entretien : résumé de la séance précédente avec le TR, TTR, T180 et tâche.</p>

QVAM	Un objectif clair, atteignable et concret pour ne pas se laisser embarquer.
Exceptions	Toutes les situations dans lesquelles le problème ne s'est pas manifesté
Mapping	Pour visualiser le cercle vicieux, s'il manque des éléments et quelle TR bloquer en priorité.

Monter au thème		<p>Pour avoir le bon thème et vérifier qu'on a pas de « chien » au milieu des « chats ».</p>
<p>TTR</p> <p>Liste des TR</p> 	<p>T180</p> <p>Intervention concrète</p>	
Reformulation du cercle vicieux		<p>S'il est clair pour vous, il sera clair pour l'enseignant !</p>
Recadrage et/ou métaphore		<p>Pour que la métaphore soit isomorphe, elle doit rendre les TR répulsives, rendre le cercle vicieux ET le 180° logiques.</p>
Tâche		<p>Concrète, logique et adaptée au quotidien de l'enseignant</p>
Piste pour la prochaine séance		<p>Intuition à vérifier, débrief spécifique...</p>

Annexe 5 : Grille pour l'entretien de bilan

Questions à (se) poser	Ce que je cherche à savoir
<p>1. Généralités</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui a été mis en place ? Quelles sont les réactions que cela a suscitées ▪ Le problème est-il toujours présent ? ▪ Si oui, est-il toujours un problème ? ▪ Y a-t-il eu un changement ? si oui, lequel ? ▪ Comment la situation actuelle est-elle perçue ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Si le problème est résolu ○ S'il y a eu un changement concret ou un changement de perception
<p>2. Relations</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que montre l'enfant ? Descriptions concrètes ▪ Quelles sont les réponses données ? Quels sont les effets de la réponse ? ▪ Quels sont les processus au niveau des relations avec les autres, avec soi-même et avec le monde physique ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier les nouveaux processus relationnels ○ Vérifier que l'enseignant n'est plus dans ses tentatives de solution
<p>3. Emotions</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment vous sentez-vous actuellement dans cette situation ? ▪ Votre ressenti quant à cette situation est-il différent qu'à l'entretien de départ ? ▪ Votre relation à l'élève s'est-elle améliorée ? ▪ Votre point de vue sur cet élève est-il différent ? ▪ Vos attentes vis-à-vis de lui ont-elles changé ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sonder le niveau de bien-être de l'enseignant ○ Vérifier si l'enseignant a également opéré un changement de perception
<p>4. Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui est différent quand cela se passe mieux ? ▪ Qu'est-ce que l'enseignant a changé dans sa façon habituelle de faire à ces moments-là ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier les ressources et les compétences ○ Comprendre pourquoi ça a fonctionné
<p>5. Consolidation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce que vous pourriez faire pour aggraver la situation ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vérifier que l'enseignant a compris le processus
<p>6. Divers</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui a le mieux marché ? et le moins marché ? ▪ Qu'est-ce que vous feriez différemment si c'était à refaire ? ▪ Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous ? ▪ Envisagez-vous d'utiliser cette méthode à l'avenir ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Obtenir l'avis de l'enseignant sur cette approche

<ul style="list-style-type: none"> ▪ La conseillerez-vous ? ▪ Que vous a-t-elle apporté ? Que retiendrez-vous ? 	
<p>7. Echelles de 1 à 10</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ À combien situez-vous le problème avant l'intervention ? ▪ Après l'intervention ? ▪ À combien situez-vous votre satisfaction par rapport à l'intervention ? ▪ À combien situez-vous la difficulté à mettre en œuvre le 180° ? 	