

2 Problématique

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

2.1.1 Une brève définition

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 La systémique : origines et concepts fondamentaux

2.2.1 Origines de la théorie des systèmes

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

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

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

2.2.1.1 Précurseurs de la systémique

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

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

2.2.2 Mouvements annonciateurs

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

2.2.2.1 Le structuralisme

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

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

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

2.2.2.2 La cybernétique

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

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

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

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

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

2.2.2.3 L'information et la communication

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

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

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

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

2.2.3 Palo Alto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4 Les systèmes

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 La systémique et l'enseignement

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

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

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

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

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

2.3.1 Le groupe classe d'un point de vue systémique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.1 L'encadrement

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

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

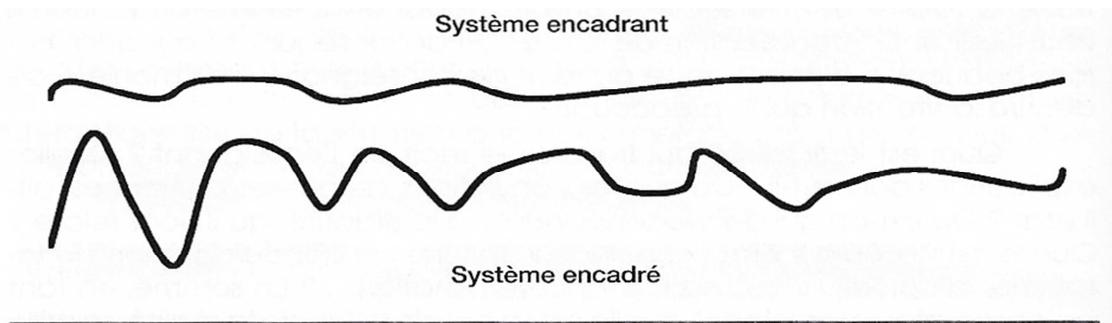


Figure 1 Encadrement fonctionnel (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.80)

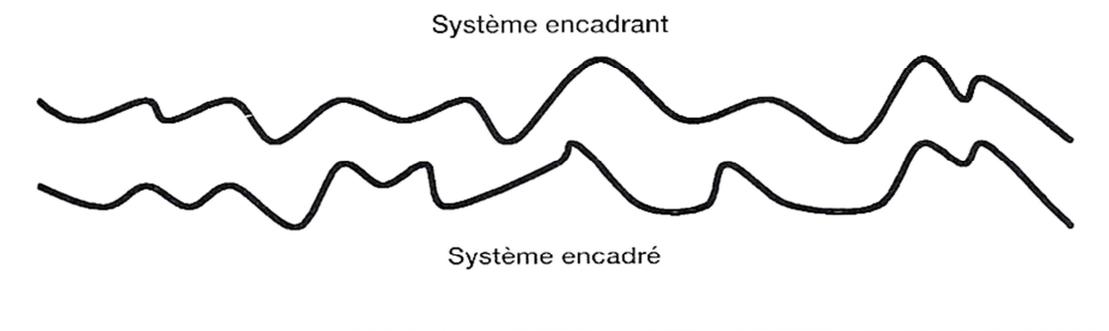


Figure 2 Le système encadrant perd sa fonction encadrante (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.81)

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

2.3.2.2 Cybernétique de premier ordre et cybernétique de deuxième ordre

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

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

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

2.3.2.3 L'encadrement et la vision des apprentissages

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Regard systémique sur l'enseignement spécialisé

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

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

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

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

2.3.4 Entrevoir la collaboration avec les familles de manière systémique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5.1 Le paradoxe de l'aide

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

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

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

2.3.5.2 La lutte symétrique

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

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

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

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

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

2.3.5.3 Prévenir et comprendre les situations problématiques en classe

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5.4 Fonction du trouble

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5.5 Quelles solutions ?

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

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

1. Prendre le temps

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

2. Tenter la position « méta »

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

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

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

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

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

5. Prêter attention aux transitions

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

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

6. Regarder l'organisation du système classe

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

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

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

8. S'interroger sur les finalités

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

9. Oser le recadrage

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

10. Définir le changement souhaité

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

11. Prévoir les stratégies de changement

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

2.3.6 Mon positionnement en tant qu'enseignante

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

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

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

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

2.4 Questions de recherche

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

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

2.4.1 Objectifs de recherche

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

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

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

2.4.2 Hypothèses de réponse

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

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

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

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