



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La systémique : une autre approche pour comprendre les situations problématiques dans la classe

Zonno, Sara Giovanna

How to cite

ZONNO, Sara Giovanna. La systémique : une autre approche pour comprendre les situations problématiques dans la classe. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16959>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**La systémique : une autre approche pour comprendre les situations
problématiques dans la classe.**

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, MENTION ENSEIGNEMENT

PAR

Sara Zonno

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Claude Laplace

JURY

Sylvie Cèbe

Valérie Vincent

GENEVE JUIN 2011

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

(maximum 150 mots)

L'objectif de cette recherche est d'amener le lecteur à comprendre l'origine des causes des problèmes d'indiscipline dans les classes afin d'envisager les actions éventuelles pour aider les enseignants à gérer les élèves difficiles. A travers les expériences de cinq enseignants genevois, l'accent est porté sur les représentations qu'ils se font des difficultés de comportement de leurs élèves. Nous verrons qu'à partir de leurs conceptions, les professionnels de l'enseignement effectuent certaines actions qui favorisent ou non l'apparition d'un comportement difficile en classe. Plusieurs outils sont proposés tout au long de la formation professionnelle et continue pour offrir des pistes d'actions aux enseignants. Parmi les démarches, l'approche systémique, encore inconnue pour la plupart des enseignants primaires genevois, conduit les maîtres à observer les causes des problèmes d'indiscipline en adoptant un autre regard. De ce fait, les enseignants peuvent modifier leur pratique dans le but de rétablir un cadre propice aux apprentissages scolaires.

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Section des Sciences de l'éducation

Sara Zonno

**La systémique : une autre approche
pour comprendre les situations
problématiques dans la classe.**



tiré de : Godi et Zidrou : L'élève Ducobu : le roi des cancre. Bruxelles : Ed. Lombard, 2009

Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, mention Enseignement

Directeur de mémoire : Claude Laplace

Commission de mémoire : Sylvie Cèbe et Valérie Vincent

Juin 2011

TABLE DES MATIÈRES

A. Introduction.....	6
A.1 PROBLEMATIQUE.....	8
A.2 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	13
A.3 CADRE THEORIQUE.....	14
A.3.1 Les enseignants et leurs représentations	14
A.3.2 Les élèves difficiles : de qui parle-t-on ?	18
A.3.3 Quels sont les modèles d'actions en classe pour aider l'enseignant ?	24
A.3.4 Quand le milieu d'origine de l'élève entre dans la classe.....	29
A.3.5 Quand ce qui se passe à l'école reste à l'école.....	33
A.4 METHODOLOGIE.....	45
A.4.1 Lien entre la méthodologie et la thématique.....	45
A.4.2 Une démarche quantitative ou plutôt qualitative ?	46
A.4.3 Etude de cas	48
A.4.4. Population étudiée.....	48
A.4.5. Conception des entretiens	49
A.4.6 Déroulement effectif des entretiens	50
A.4.7 Méthodes d'analyse des données	51

B. Analyse.....	53
B.1 RESULTATS.....	53
B.1.1 Les élèves difficiles selon les enseignants genevois	53
B.1.2 A quoi les enseignants attribuent-ils les difficultés de leurs élèves ?.....	55
B.1.3 Que font les enseignants pour gérer les difficultés de comportement de leurs élèves ?	57
B.1.4 Connaissance de la systémique	59
B.1.5 Apparition des concepts systémiques dans les situations décrites	60
B.2 DISCUSSION.....	62
B.2.1 Quels sont les critères qui définissent les élèves difficiles selon les enseignants genevois ?	63
B.2.2 Quelle est l'approche (psychanalytique / systémique / les deux) la plus répandue dans les pratiques enseignantes genevoises pour expliquer les sources des problèmes de comportement ?	66
B.2.3 L'approche systémique peut-elle, à terme, être intégrée dans les pratiques professionnelles et supplanter l'école de pensée plutôt psychanalytique ?	71
C. Conclusion	73
D. Bibliographie	75
E. Annexes.....	79
E.1 CANEVAS ENTRETIENS.....	80
E.2 ENTRETIENS.....	81

A. Introduction

L'objectif de ce travail est de comprendre quels sont les moyens d'action à disposition des enseignants de l'école primaire dans le but de les aider à gérer les difficultés de comportement présentes dans leur classe. Plusieurs outils sont proposés, durant toute la formation, pour donner des pistes d'action à la gestion de la discipline. Ce thème relate d'un sujet important qui n'est pas toujours abordé par les professionnels de l'éducation. Je suis sur le point d'achever mon parcours de formation professionnelle et suis consciente que je pourrai être confrontée à des problèmes de discipline dans ma classe. Il s'agit pour moi de mettre en relation les diverses pratiques utilisées par les enseignants afin de pouvoir ensuite élaborer la mienne. La question des représentations sur l'origine des comportements en classe et l'action des enseignants qui en découle n'a pas été étudiée précédemment. De plus, il s'agit, comme je l'ai dit, d'une problématique qui semble être de plus en plus présente dans les conceptions des professionnels de l'enseignement.

L'envie de réaliser une recherche autour de ce sujet est également née durant ma première année de formation universitaire. Lors d'un de mes premiers stages, j'avais choisi d'analyser une situation éducative complexe à travers une approche qui m'était alors inconnue : la systémique. Un élève avait un comportement difficile en classe et posait de gros problèmes à l'enseignant, celui-ci ne savait plus quoi faire pour gérer cet enfant qui perturbait non seulement son enseignement mais aussi l'ambiance de la classe. L'enseignant se sentait impuissant et démuni car il ne savait plus quoi mettre en place pour gérer le comportement difficile de cet élève.

En étant stagiaire dans ce contexte, j'avais la possibilité d'observer la situation en adoptant un point de vue externe. Les problèmes constatés entre l'enseignant et l'enfant m'ont beaucoup interrogée sur l'origine des causes des problèmes. Le fait d'avoir analysé cette situation à l'aide de l'approche systémique m'a fait prendre conscience que d'autres outils étaient envisageables pour tenter d'agir sur les problèmes dans la classe, que ceux que j'avais étudiés jusqu'alors dans ma formation.

Cette étude a contribué à développer une volonté de comprendre en quoi une nouvelle vision pouvait aider à envisager d'autres actions sur les causes des problèmes d'indiscipline en classe.

Dans le but de comprendre l'origine des causes de l'indiscipline en classe du point de vue des enseignants, mon travail se structurera de la manière suivante. La première partie de ce travail présentera en premier lieu ma problématique ainsi que mes questions de recherches y relatives. Je présenterai ensuite quelques aspects théoriques en mettant en avant les pensées des auteurs au sujet de thèmes tels que les représentations et les différentes approches utilisées en classe pour gérer l'indiscipline. Une partie sera développée autour de la systémique. Puis, je présenterai de manière plus approfondie comment ma recherche a été menée afin de répondre de manière optimale à mes questions initiales. Dans un deuxième temps, je dévoilerai les résultats obtenus et les discuterai en les mettant en lien avec les divers points théoriques abordés dans la première partie de mon travail. Je terminerai mon travail par une conclusion qui reprendra les principaux résultats de ma recherche et évoquerai aussi les limites de cette dernière.

A.1 PROBLEMATIQUE

L'évolution actuelle de la société, la contestation de l'autorité et l'évolution du statut de l'enfant et les préoccupations autour de ses droits dans la société impliquent des modifications non seulement dans les idéologies communes mais aussi dans les pratiques enseignantes. Ceci a un réel impact sur la relation entre l'adulte et l'enfant. En effet, le comportement des élèves évolue avec le temps, l'école se doit de le suivre. Depuis quelques années maintenant, je constate une augmentation d'enseignants en perte de confiance surtout lorsqu'il s'agit de gérer la discipline dans leur classe. En effet, des facteurs tels que la fatigue, le stress et la déprime sont des éléments souvent évoqués lorsque les professeurs racontent leur quotidien. Il est intéressant de se demander ce qui conduit les principaux acteurs de l'éducation à penser de manière négative et fataliste quant aux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs classes.

Un mal-être croissant

Lors de mes divers stages, j'ai beaucoup discuté avec ces enseignants en perte de confiance et j'ai souvent été confrontée à la même conclusion : les enseignants se retrouvent la plupart du temps face à des élèves qui rompent la dynamique de leur classe. Ils ne semblent plus parvenir à gérer ces situations. Ils expliquent les causes de ces problèmes en se référant à des difficultés comportementales, sociales et scolaires. De ce fait, ils semblent être de plus en plus démunis et impuissants face à l'indiscipline croissante de certains de leurs élèves. Les situations conflictuelles qui poussent les enseignants à des raisonnements négatifs supposent un mal-être qui peut, à terme, les empêcher d'effectuer leur travail dans les meilleures conditions.

Les élèves ne sont plus aussi dociles qu'auparavant et l'environnement dans lequel ils grandissent semble être plus permissif. Ils sont aussi davantage au courant de leurs droits et n'ont plus autant peur de l'autorité représentée par le maître. Ceci conduit certains enseignants à perdre progressivement la maîtrise de la gestion de la discipline et de l'autorité à l'école. Cette perte de contrôle semble remettre en question le travail de l'enseignant en classe. En effet, c'est à lui que revient le rôle de garantir que le processus enseignant/apprentissage puisse avoir lieu correctement. Les problèmes d'indiscipline auxquels il peut être confronté font obstacle à la transmission des savoirs.

Quels élèves posent quels problèmes ?

La plupart des enseignants s'accordent pour affirmer que dans chaque classe, il y a au moins un élève difficile. Celui-ci serait représenté comme un enfant qui ne correspond pas aux normes établies par l'institution scolaire. Il n'aurait pas encore compris en quoi consiste son métier d'élève et il ne respecterait pas le contrat implicite établi avec son enseignant. A travers ses attitudes, il entraverait le bon fonctionnement des leçons en empêchant, la plupart du temps, toute la classe de travailler dans les meilleures conditions : l'enseignant se retrouve face à un échec. Il ne peut plus assumer pleinement son rôle, n'a pratiquement plus le pouvoir que lui confère son métier et il se sent démuni face à la gestion de l'indiscipline dans sa classe. Il perd le contrôle et n'a plus les moyens d'agir sur les causes des désordres auxquels il est confronté. En somme, je peux émettre l'hypothèse, que pour la plupart des enseignants genevois, l'élève difficile est celui qui est dissipé, bavarde constamment, ne respecte pas les règles et le matériel, n'obéit pas, peine à se mettre au travail, est agressif voire même violent, chahute, dérange la classe, entre autres. Ces difficultés entravent la bonne gestion de la classe au niveau de la discipline, d'autres problèmes concernant les difficultés scolaires et d'apprentissage sont bien entendu également à prendre en compte. Toutefois, ce travail de recherche s'intéressera essentiellement aux situations d'indiscipline causées par les élèves difficiles.

Diverses origines des causes envisagées par les enseignants

Ce qui m'intéresse le plus dans cette thématique c'est la façon qu'ont les enseignants de se représenter les origines des problèmes de comportement de leurs élèves. En effet, depuis le début de ma formation, les discours que j'ai pu entendre dans les salles des maîtres, qui rendent compte d'un certain fatalisme de la part de certains professionnels de l'enseignement m'ont beaucoup surpris. J'ai remarqué que plusieurs enseignants attribuent les difficultés comportementales de leurs élèves à des facteurs extrascolaires et de cette manière, ils semblent avoir l'impression de ne plus être responsables de ce qu'il se passe en classe. Ils pensent ne plus être à même de réagir aux questions problématiques et pensent qu'il n'y a pas de solution : ils ont tout essayé il n'y a donc plus rien à faire pour sortir de cette situation insupportable. Ils ressentent donc un sentiment d'impuissance.

Cette situation peut être mise en parallèle avec le mythe de l'âge d'or qui veut que plus le monde évolue, plus il va mal, car il ne semble pas y avoir de solutions apparentes pour le sauver. Ceci est représenté comme un mécanisme de défense, certes, mais qui montre probablement une perte de contrôle dans les situations conflictuelles. Les enseignants ne savent plus concrètement ce qu'ils peuvent mettre en place quand un élève démolit le cadre qu'ils ont instauré. En attribuant la responsabilité des problèmes à autrui, en l'occurrence à l'élève ou aux circonstances passées ou extérieures, les enseignants risquent de se priver de moyens d'action et pourraient ne plus croire en leurs compétences d'une part, et à l'éducabilité de leurs élèves, d'autre part.

Il convient de souligner que parfois certaines situations échappent aux enseignants du fait qu'ils recherchent des causes aux problèmes rencontrés hors de leur sphère professionnelle. Les maîtres rejettent la faute sur l'élève, sa famille, son milieu, sa petite enfance et sa culture, entre autres, et, ainsi, se déresponsabilisent. Il est alors utile d'avoir un regard externe pour éventuellement changer de vision en ce qui concerne la résolution des situations problématiques. Une recherche des origines des causes dans la situation scolaire elle-même pourrait sûrement permettre aux professeurs de revaloriser leurs compétences. Ainsi, la compréhension des causes des problèmes offrirait la possibilité de reprendre l'initiative qu'ils croyaient avoir perdue. Il est important de prendre conscience que l'élève et ses caractéristiques personnelles ne sont pas la source unique du problème mais qu'il s'agit de la situation dans laquelle cet enfant est pris qui pose problème. Ce serait donc l'implication de tous les acteurs de la situation et l'enseignant lui-même qui permettraient de trouver les moyens de reprendre le dessus sur la situation problématique.

Différentes pistes d'actions pour gérer les problèmes d'indiscipline en classe

La façon dont un enseignant va réagir aux problèmes auxquels il doit faire face en classe dépend de beaucoup de facteurs. Ces éléments relèvent des croyances et valeurs personnelles, du degré de tolérance ainsi que des normes instaurées dans la classe, entre autres. Les diverses représentations des problèmes vont permettre d'agir concrètement ou, au contraire, tomber dans un fatalisme qui met en péril le rôle fondamental de l'enseignant : celui de transmetteur du savoir. L'essor de la psychologie au fil du vingtième siècle, a proposé une école de pensée basée sur la psychanalyse, qui étudie l'individu, ses caractéristiques et son passé.

Elle fait partie aujourd'hui de notre culture commune. Ceci conduit généralement un enseignant, lorsqu'il est confronté à un élève difficile en classe, à attribuer l'origine du problème à une cause extérieure au contexte scolaire.

Cette analyse est loin d'être dénuée de sens car elle fait partie du sens commun de la plupart des individus. En effet, à peu près tout le monde passe par une explication de ce type lorsqu'il est confronté à une situation problématique et ne voit pas d'autres manières de considérer le problème. Néanmoins, cette approche semble rejeter la responsabilité de la source du problème sur une tierce personne ou sur une situation externe et peut, dans certains cas, remettre en question la pratique enseignante.

Depuis quelques années, une autre manière d'envisager les causes des difficultés comportementales des élèves est en train de se profiler dans les établissements scolaires genevois, ceci grâce, entre autres, aux formations continues qui sont proposées aux enseignants de l'école primaire. Cette approche analyse le système classe comme un tout formé d'individus en interaction. Contrairement à l'abord psychanalytique, elle étudie le fonctionnement des systèmes et demande une formation préalable avant de pouvoir l'utiliser, d'où les formations proposées à l'intention des professionnels de l'éducation. Il s'agit-là d'une autre manière d'envisager la source des problèmes afin de pouvoir appréhender différemment la réalité. Celle-ci est complexe à énoncer du fait qu'aucun mouvement de pensée, ne peut concrètement l'expliquer.

Mon ambition

Je pense qu'un changement de point de vue dans la façon de se représenter les causes des difficultés de comportement dans les classes pourrait permettre aux enseignants de reprendre la maîtrise de leurs actions. Tout au long de ma formation, j'ai pris conscience du sentiment d'impuissance qui était présent chez certains enseignants. Ma préoccupation est orientée davantage sur les moyens mis à disposition des enseignants pour les sortir progressivement de leur désarroi. Cette recherche pourra sûrement m'aider à affronter ma future pratique. A travers ce travail, je propose donc de me pencher sur la compréhension des causes des problèmes d'indiscipline scolaire, dans le but de pouvoir davantage aider l'enseignant à gérer de manière optimale les comportements des élèves dans sa classe.

Il ne s'agit donc pas pour moi d'apporter des solutions pour résoudre les problèmes de comportement, mais plutôt de comprendre d'où viennent ces difficultés pour élaborer une meilleure action. En effet, en partant des expériences vécues par les enseignants et leurs interprétations, je tenterai de comprendre les différents éléments qui sous-tendent leurs conceptions.

A.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans ce travail, je vais tenter de répondre à une question qui me semble fondamentale pour pouvoir mieux comprendre les actions des enseignants dans leurs classes.

Dans quelle mesure les représentations qu'ont les enseignants des difficultés comportementales de leurs élèves peuvent-elles influencer leurs actions en classe ?

C'est à l'aide de questions plus spécifiques que j'essayerai de trouver une réponse à ma question initiale.

1. *Quels sont les critères qui définissent les élèves difficiles selon les enseignants genevois ?*
2. *Quelle est l'approche (psychodynamique / systémique / les deux) la plus répandue dans les pratiques enseignantes genevoises pour expliquer les sources des problèmes de comportement rencontrés ?*
3. *L'approche systémique peut-elle, à terme, être intégrée dans les pratiques professionnelles et supplanter l'école de pensée plutôt psychanalytique ?*

Hypothèses liées aux questions spécifiques

- 1) Les critères permettant de définir les élèves des classes genevoises dépendront des représentations des enseignants à leur sujet. Le contexte de l'école peut éventuellement avoir aussi un rôle à jouer. Je pense, en outre, que chaque professeur interrogé établira un profil d'élève difficile. Tous les profils se ressembleront et plusieurs caractéristiques comportementales identiques seront relevées.
- 2) Je pense que l'approche la plus répandue à Genève, est une école de pensée qui utilise d'une part, l'école de pensée psychanalytique (voire psychodynamique) et, d'autre part, la systémique. En effet, je suppose que sans le savoir, certains enseignants utilisent des concepts issus de la systémique lorsqu'ils s'aperçoivent qu'un mode de pensée centré sur l'élève et ses caractéristiques ne suffit plus ou n'apporte pas les résultats attendus en termes de modification du comportement. Je doute que certains enseignants soient exclusivement dans une seule approche.
- 3) Tout comme l'approche psychanalytique s'est enracinée dans les pratiques communes de ce dernier siècle, je pense que l'approche systémique peut venir étayer les réflexions dans les pratiques enseignantes. Par contre, je ne pense pas, qu'avec le temps, elle puisse supplanter la pensée de sens commun. Celle-ci est bien trop présente dans les mœurs pour disparaître complètement.

A.3 CADRE THÉORIQUE

A.3.1 *Les enseignants et leurs représentations*

Les représentations

La relation entre le maître, le groupe classe et l'élève n'est pas dénuée de sens. Au contraire, au vu des diverses recherches effectuées dans le domaine, il en ressort que les représentations des enseignants peuvent influencer positivement voire même négativement les comportements des élèves. Avant de se pencher plus particulièrement sur la question, il convient de définir ce qu'est concrètement une représentation. En effet, le concept est riche et ses définitions multiples. Jodelet (2003) explique que « c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53) mais aussi « les représentations sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturelles, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère privée et affective des individus » (p. 52).

Les représentations des enseignants sur leurs élèves

D'après Gayet (1995), la relation maître-élève n'a de sens que lorsqu'elle s'inscrit dans une relation plus globale adulte-enfant. Celle-ci est structurée par une stratégie éducative. Dès le début, il faut être conscient de la représentation que se fait le maître de l'enfant et donc de l'élève. Gilly (1980) a étudié la question des représentations des enseignants sur leurs élèves. Il distingue trois conditions qui vont permettre au maître de construire sa perception sur chaque enfant de sa classe. La première est une condition normative générale. Celle-ci existe indépendamment du sujet-même car il s'agit essentiellement de formations sociales. Ces conditions sont, en outre, marquées par des influences idéologiques et portent sur des normes de comportement et des jugements.

Cet auteur propose de répertorier ces influences en quatre catégories. Tout d'abord, il définit une norme sociale générale qui est représentée par les règles proposées par la société en tant que valeurs de référence. Elles traduisent donc un consensus social. La deuxième est déterminée par les normes scolaires institutionnelles. Elles font partie de certaines catégories de normes sociales. Plus simplement, elles regroupent les objectifs éducatifs définis par l'institution et ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement. De plus, les objectifs déterminent les types de comportement attendus et/ou interdits. Elles concernent tout autant l'enseignant que l'élève et inspirent les modèles de comportement des deux acteurs. La troisième est définie par les normes idéologiques spécifiques.

Ce sont les idéologies issues d'autres milieux qui viennent compléter les normes institutionnelles (politiques, syndicales, religieuses...). Elles permettent donc de construire un cadre de représentations plus élaboré. Enfin, la dernière est représentée par l'influence normative des consommateurs de l'éducation. Les consommateurs externes du système éducatif (familles, entreprises, associations, organisations...) influencent aussi les représentations des enseignants. Ils font preuve d'un attachement très marqué aux normes et aux valeurs sociales mais souhaitent aussi une volonté d'ouverture visant à débloquer le système scolaire. Ceci peut paraître contradictoire et renforcer les clivages entre l'institution et la société.

La deuxième condition est déterminée par l'histoire personnelle du sujet-percevant. En effet, les représentations du sujet dépendent de lui car elles sont issues de sa propre expérience personnelle. L'auteur explique que ce sont des formations psychiques (attitudes, besoins, caractéristiques personnelles) et donc intrinsèques à l'individu. Leur origine dépend non seulement du vécu de la personne mais aussi de sa propre expérience en institution scolaire. La dernière condition (autrui appréhendé) fait appel à l'élève et à son expérience concrète de ses rapports avec lui dans l'institution scolaire. Il est important de souligner que l'élève ne peut pas être dissocié de l'environnement dans lequel il interagit. De ce fait, « les caractères très concrets de la situation ont en effet à la fois une influence sur les comportements mêmes de l'élève mais aussi sur la manière dont les indices qu'il fournit seront repérés et exploités par l'enseignant dans la construction de sa représentation » (Gilly, 1980, p 47).

Il va s'en dire que toutes ces conditions influencent d'une manière positive, voire même négative, les représentations qu'ont les enseignants de leurs élèves. Le schéma ci-dessous résume bien cette idée d'interdépendance des représentations :

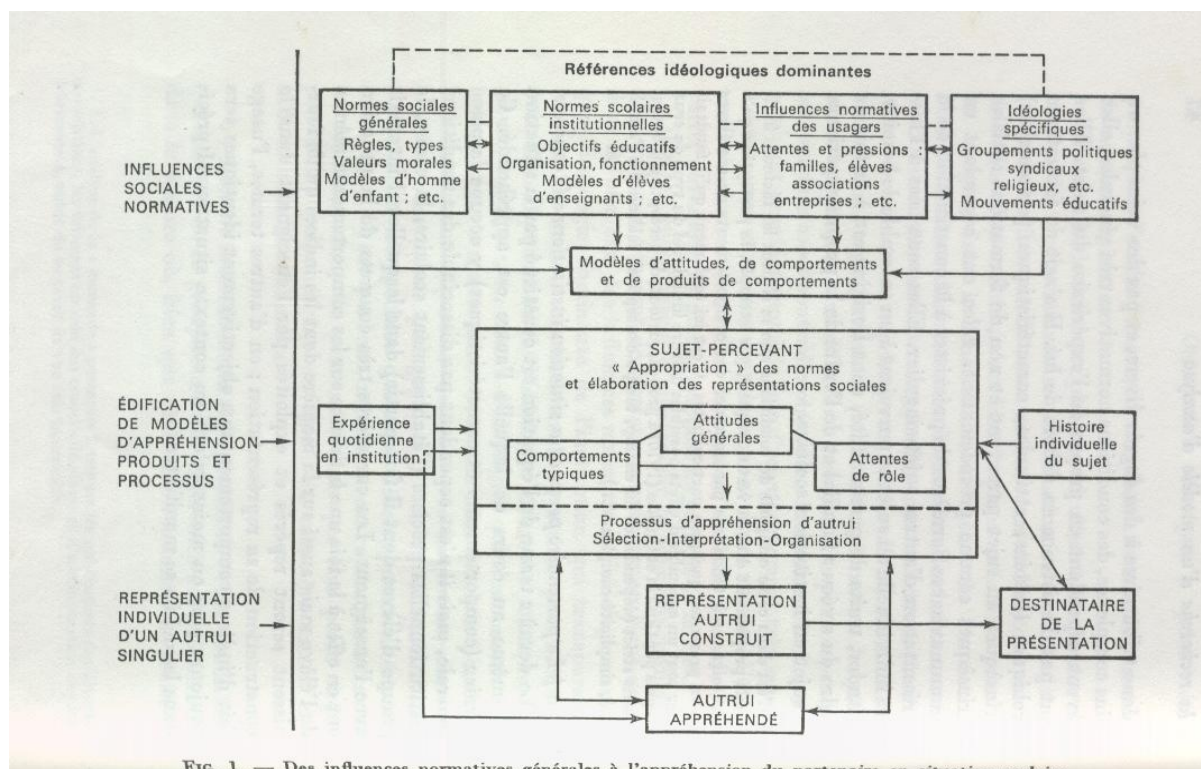


FIG. 1. — Des influences normatives générales à l'appréhension du partenaire en situation scolaire

Figure 1 : Gilly, M. (1980). Maître-élève : rôles institutionnels et représentations. Paris : PUF.

Construction des représentations chez les enseignants

Nous avons vu d'où proviennent les représentations des enseignants sur leurs élèves. Il est maintenant intéressant de se demander comment celles-ci se construisent. En effet, les conditions normatives générales déterminent un certain nombre de modèles en termes d'attitudes, de comportements et de produits de comportements (Gilly, 1980). Il s'agit donc d'un phénomène complexe auquel est confronté l'enseignant : celui-ci doit construire ses représentations à la fois en partant de son histoire personnelle mais aussi en tenant compte des normes de références institutionnelles.

C'est pourquoi, les représentations qu'il a de chacun de ses élèves sont mises constamment à l'épreuve car elles vont parfois à l'encontre de sa personnalité et de ses valeurs personnelles. Cette démarche conduit les enseignants à construire des « représentations d'entités abstraites (l'écopier type, l'écopier idéal, le bon élève, etc.) à travers lesquelles s'expriment des attitudes générales et des attentes de rôles eu égard à des modèles de comportement typiques » (1980, p. 50). La manière dont s'élabore la représentation d'autrui dépend fortement de l'attitude spécifique que le sujet-percevant a à l'égard du sujet qu'il observe. En classe, elle dépend surtout de la manière qu'ont les élèves de répondre aux attentes de leurs enseignants. Celles-ci sont donc influencées par les normes de référence et les conditions institutionnelles. Les élèves doivent répondre aux attentes sur deux pôles : les objectifs institutionnels d'instruction et les contraintes gestionnelles (vie de groupe, discipline...). « L'attente exprimée par l'enseignant est celle d'une sorte de disponibilité générale au travail pouvant se traduire dans la manière d'appréhender la tâche scolaire mais aussi dans la conformité des attitudes vis-à-vis des autres membres du groupe (maître et élèves) » (p. 80).

En règle générale, même si l'enseignant est influencé par l'un ou l'autre courant idéologique, il se conforme tout de même aux finalités fondamentales de l'instruction et au modèle de fonctionnement de l'institution. Ces influences ne sont pas négligeables mais ne remettent pas totalement en question la nature des rapports que l'enseignant a avec ses élèves vu qu'il accepte de jouer son rôle de garant du savoir.

La première approche implique de la part des professionnels une déculpabilisation des situations problématiques qu'ils vivent.

En effet, cela devient la faute du système qui les entoure et ils peuvent ainsi se protéger derrière cet argument. Les enseignants ont des attentes particulières selon l'âge, le sexe et la classe sociale, entre autres. Ils attribuent des qualifications à leurs élèves qui semblent porter atteinte aux comportements futurs de ces derniers. L'enseignant, directement ou indirectement, attribue une qualification à l'élève et ce dernier se comportera selon l'attente explicite ou implicite de son enseignant. La deuxième approche est définie par les attentes que l'enseignant aura à l'égard de tel ou tel élève. Ce phénomène a été plus longuement explicité lors de l'étude effectuée par Rosenthal et Jacobson (1968 ; in Jubin, 1988) portant sur l'effet pygmalion.

Une expérience menée dans dix-huit classes d'une école aux Etats-Unis montre que le comportement des élèves est modifié à la suite des attentes de l'enseignant. « Tout est dans les attentes du maître envers l'élève et, tel le roi de Chypre qui obtint des dieux la vie pour la belle statue qu'il avait sculptée et dont il était tombé amoureux, l'enseignant saura animer le plus rétif de ses élèves pour peu qu'il le regarde « différemment » (Jubin, 1988, p. 30). Plusieurs auteurs constatent tout de même quelques obstacles méthodologiques à la bonne interprétation des résultats obtenus par Rosenthal et Jacobson (1968 ; in Jubin, 1988). Ces derniers ont toutefois permis d'ouvrir le débat et de développer les recherches à ce sujet.

Il convient d'ajouter que selon Jubin (1988), la représentation de l'élève difficile ne s'élabore pas uniquement dans la relation entretenue simplement par l'enseignant et l'élève. Le maître, qui a des attentes envers ses élèves, a une conception claire de ce qu'est sa profession ainsi que son rôle. Les représentations individuelles de chaque enfant sont donc également le reflet de représentations plus générales. Celles-ci vont fabriquer le rapport de l'enseignant à ces élèves. Elles auront donc une influence sur « le rapport de l'enseignant à lui-même par la remise en cause de ses attentes, légitimes » (Jubin, 1988, p. 37).

A.3.2 Les élèves difficiles : de qui parle-t-on ?

Discipline vs. Indiscipline en classe

D'après une étude conduite par Estrela (1994), les phénomènes de discipline et d'indiscipline sont directement liés à l'autorité du maître. Ils dépendent donc essentiellement du type de relation pédagogique qui est mise en place en classe. « L'acte pédagogique établit une relation de dominant-dominé, fondée sur la différence des statuts et révélatrice de l'infériorité et de la minorité de l'élève » (p. 22). Une action pédagogique centrée sur la communication impose un minimum d'ordre et de discipline en classe. Les enseignants demandent donc aux élèves d'être sages, obéissants, attentifs et respectueux. L'enseignant tente de maintenir cet ordre à travers des pratiques didactiques et relationnelles. L'auteure évoque le fait que les maîtres tentent de conduire les élèves vers l'autodiscipline mais le manque d'attribution de responsabilités envers ces derniers dans l'organisation de l'acte la rend impossible.

« Le maximum qu'on puisse attendre de ce type de pédagogie c'est le passage de la discipline imposée à la discipline consentie, conduisant l'élève à comprendre et à adhérer volontairement aux règles du jeu qu'il est contraint de jouer » (p. 22).

Pour lutter contre l'indiscipline en classe et y instaurer un bon climat, le maître met en place un contrat avec ses élèves. Ce contrat peut être informel ou formel. Il imposera aux élèves des règles de bonne conduite en classe et permettra à l'enseignant de faire valoir son rôle. Les élèves s'adaptent ou non à cette réglementation tout en sachant que s'ils ne s'y conforment pas, des sanctions sont prévues. Les règles dépendent fortement du cadre institutionnel dans lequel prend place la classe. A ce propos, Estrela (1994) définit les règles instaurées de cette manière :

« Les règles ont pourtant une fonction pédagogique spécifique qui ne peut être confondue avec leur fonction sociale d'ordre général. Bien que limitées par des normes générales de comportement social et imprégnées d'un contenu éthique d'origine sociale, les règles pédagogiques sont subordonnées aux finalités du processus pédagogique et de la production qu'il prétend effectuer et sont relatives à des situations créées en fonction de modèles déterminés d'intervention pédagogique » (p. 55)

Elèves difficiles : comment les reconnaît-on ? Une étude suisse

Lorsque les règles ne sont pas respectées, il y a un déséquilibre dans le système de la classe. Plusieurs phénomènes d'indiscipline sont constatés et plusieurs types de comportement sont observés. Les enseignants sont confrontés de plus en plus souvent à un ou plusieurs élèves difficiles dans les classes. C'est, en effet, un constat qui ressort d'une étude effectuée dans le canton de Vaud par Richoz & Pasche (2009 ; in Richoz, 2009).

Une classe sur quatre possède au moins un élève ayant un comportement qui empêche l'enseignant d'effectuer correctement son travail. Cette recherche a également montré que les élèves qui posaient le plus de problèmes au bon déroulement de la gestion de la classe pouvaient être répartis en trois catégories (Richoz, 2009) :

« L'élève « perturbateur » est un élève qui bavarde souvent, dérange la classe, ne respecte pas les règles, chahute, fait rire, attire l'attention et distrait ses camarades, interrompt l'enseignant, fait intentionnellement du bruit ou des bruitages, émet souvent des remarques ou des commentaires, etc.

L'élève « agité » est un élève qui ne se tient pas tranquille sur sa chaise, se lève, se déplace, peine à être attentif, se laisse facilement distraire, joue et fait du bruit avec son matériel, est impulsif, interrompt les autres, prend spontanément la parole, peine à terminer son travail, fait autre chose, est peu ou mal organisé, oublie ses affaires, etc.

L'élève « opposant » est un élève qui refuse de travailler, refuse de faire ce qui lui est demandé, ne fait pas ses devoirs, ne veut pas obéir, conteste, exprime ouvertement son désintérêt, provoque, répond à l'enseignant, défie, se met en colère, est grossier, insulte, menace, fait des crises, etc. » (p. 60)

Ces trois catégories permettent de donner une image assez complète des comportements que peuvent avoir des élèves dans une classe. Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive. En effet, d'autres auteurs (voir plus bas) ont aussi donné des critères de définitions d'élèves difficiles. Ces éléments se ressemblent et complètent les données déjà présentes de manière à pouvoir offrir les moyens à l'enseignant de réguler son action de manière optimale.

Les huit comportements qui dérangent en classe

Tout d'abord la typologie de Brophy & McCaslin (1992 ; in Richoz, 2009) rend compte de douze comportements. Ce sont des problèmes distincts qui se définissent par des attitudes ou des comportements spécifiques. Le but de cette recherche n'est pas d'étiqueter les élèves en leur attribuant des problèmes. Les auteurs soulignent d'ailleurs qu'un comportement n'est pas durable mais il peut évoluer selon l'attention qu'on lui porte.

De ce fait, cette typologie des problèmes permet de dégager des hypothèses et des pistes de réflexion aux enseignants quant à l'aide à apporter à chaque élève. Ces douze critères peuvent permettre de différencier les problèmes sur deux plans. Le premier au niveau des problèmes relevant de raisons éducatives et les autres qui auraient besoin d'un suivi médical et/ou psychologique. Les douze critères sont représentés dans le tableau ci-dessous. Les quatre premières catégories concernent les difficultés liées aux apprentissages scolaires, les trois suivantes sur l'agressivité, trois autres sur les rôles attendus par l'école et les dernières sur les interactions sociales (Richoz, 2009).

Voici, pour schématiser, les huit catégories d'élèves difficiles représentées dans un tableau. Les 4 premières catégories des difficultés liées aux apprentissages scolaires, qui ne font pas l'objet de cette recherche, ne sont pas énoncées ci-dessous :

5. Les élèves hostiles et agressifs :

- Ils expriment de l'hostilité par des comportements excessifs
- Ils sont difficiles à contrôler
- Ils utilisent l'intimidation et la menace
- Ils frappent et poussent les autres
- Ils détruisent les biens et le matériel
- Ils s'opposent aux autres
- Ils se mettent facilement en colère

6. Les élèves passifs et agressifs :

- Ils expriment leur opposition et résistent de façon indirecte
- Ils résistent sans qu'on sache si c'est de manière délibérée
- Ils s'opposent et s'obstinent de façon subtile
- Ils tentent de dominer les autres
- Ils se plient difficilement aux règles, sont tout près de les enfreindre
- Ils déparent les biens et le matériel plutôt que de les détruire
- Ils dérangent les autres mine de rien
- Ils traînent les pieds

7. Les élèves provocateurs :

- Ils résistent à l'autorité et mènent une lutte de pouvoir contre l'enseignant
- Ils veulent faire les choses à leur façon
- Ils résistent verbalement en disant : « Tu ne peux pas me forcer à ... » ou « Tu ne peux pas me dire quoi faire, » ou ils émettent des commentaires pour rabaisser l'enseignant aux yeux des autres
- Ils résistent de façon non verbale en se refrognant, en faisant des grimaces ou en imitant l'enseignant, en adoptant diverses postures (poings sur les hanches, bras croisés, etc.)
- Ils regardent ailleurs lorsqu'on s'adresse à eux
- Ils rient à des moments inopportuns
- Ils manifestent parfois de la violence physique envers l'enseignant
- Ils font délibérément ce que l'enseignant a pros crit

8. Les élèves hyperactifs :

- Ils sont presque toujours en mouvement, même lorsqu'ils sont assis
- Ils se tortillent, se trémoussent
- Ils s'excitent facilement
- Ils font des commentaires, donnent les réponses tout haut
- Ils quittent souvent leur place quand ce n'est pas permis
- Ils dérangent les autres par des bruits et par des gestes
- Ils touchent de façon excessive les gens et les objets

9. Les élèves inattentifs, facilement distraits :

- Ils ont de la difficulté à soutenir leur attention et à se concentrer
- Ils sont facilement distraits par ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient
- Ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements
- Ils terminent rarement leurs travaux

10. Les élèves immatures :

- Ils ont peu développé leur stabilité émotionnelle, le contrôle d'eux-mêmes, leurs habiletés sociales, leur capacité à s'occuper d'eux-mêmes et leur sens des responsabilités
- Ils adoptent souvent les comportements normaux d'enfants plus jeunes qu'eux
- Ils pleurent facilement
- Ils perdent les objets qui leur appartiennent
- Ils semblent souvent impuissants, incompetents ou dépendants

11. Les élèves rejetés par leurs pairs :

- Ils cherchent à interagir avec leurs pairs mais ils sont rejetés par eux
- Ils sont forcés de travailler ou de jouer seuls
- Ils manquent d'habiletés sociales
- Ils font souvent l'objet de moqueries

12. Les élèves timides ou retirés :

- Ils évitent les interactions
- Ils ne dérangent personne
- Ils ne réagissent pas bien aux autres
- Ils sont posés, sérieux
- Ils ne prennent pas d'initiative, ne se portent pas volontaires
- Ils veillent à ne pas attirer l'attention

Figure 2 : Richoz, J-C. (2009). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Lausanne : Favre.

D'autres auteurs expliquent que c'est « la répétition de comportements non tolérés qui dérange l'enseignant et gêne les apprentissages et que l'acceptation ou non des comportements est variable en fonction de l'enseignant, de l'activité, du groupe-classe et du contexte de l'établissement (Blin & Gallais, 2001, p. 96 ; in Richoz, 2009, p. 79). Il semblerait donc que le fait qu'un comportement inacceptable perdure dans le temps conduit l'enseignant à éprouver des difficultés à gérer le bon climat de sa classe.

Origine des difficultés de comportement des élèves

A partir de ces éléments qui établissent un profil-type des élèves difficiles, il est intéressant de se demander d'où proviennent ces difficultés de comportement qui sont attribuées aux élèves. Auger et Boucharlat (2001) l'expliquent à partir d'observations faites sur des adolescents et en se basant sur trois aspects : économiques, sociaux et psychologiques. « La crise de l'emploi, la crise de la famille et la crise des « valeurs » remettent en question la validité des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement » (p. 19). De plus, « le vécu scolaire est source de frustrations pour beaucoup d'élèves » (p. 30). Ces éléments parmi d'autres sont attribués à un public d'élèves plus âgés que ceux qui m'intéressent dans ce travail. Toutefois, ils peuvent être interprétés également comme source des problèmes comportementaux observés à l'école primaire.

D'autres éléments d'explications viennent compléter les réflexions précédentes. Selon Richoz (2009), « aux yeux de beaucoup d'enseignants, les difficultés liées au cadre familial et à l'attitude de certains parents expliquent en partie pourquoi certains enfants posent des problèmes à l'école » (p. 95).

L'évolution de la société et de la place de l'enfant dans celle-ci font que les attentes des divers acteurs se modifient et évoluent. « La défaillance éducative » (Boimare, 2004, p. 29) serait aussi une explication à l'apparition des problèmes de comportement dans les classes. Curonici, Joliat et McCulloch (2006) font elles-aussi un état des lieux des diverses théories :

« Dans les idéologies les plus généralement admises, la manière la plus courante d'intervenir dans un premier temps consiste à lire la réalité de l'échec scolaire, à la comprendre, en tentant d'en cerner les causes que l'on situe alors autour du sujet et de ses caractéristiques [...] » (p. 29)

Tout d'abord, les théories cognitives et développementales expliquent les troubles scolaires par « l'immaturation ou une dysharmonie du développement qui ne permettent pas au sujet d'accéder aux contenus qui lui sont proposés dans le contexte scolaire qui correspond à son âge » (p. 29). Ensuite, les neurosciences attribuent les difficultés à des causes neuropsychologiques ou des déficits sensoriels. La théorie psychanalytique évoque des « causes psychopathologiques : on mettra en lien différents événements de l'histoire de l'enfant expliquant l'émergence de syndromes psychiques névrotiques ou psychotiques qui entravent l'accès à l'apprentissage » (p. 30). Puis, d'autres auteurs feront référence à des causes sociales pour expliquer l'origine des élèves difficiles : « qualité du milieu socioculturel et sa cohérence ou non avec la culture de l'école [...], les effets de l'immigration et du bilinguisme, tous phénomènes entravant l'accession à la culture de l'école, à sa compréhension » (p. 30). Enfin, la systémique considère « les difficultés (symptômes) [apparues] en classe comme des manifestations ayant une valeur de communication dans ce contexte-là » (p. 31).

A.3.3 Quels sont les modèles d'actions en classe pour aider l'enseignant ?

D'après Gayet (1995), le terme modèle éducatif sous-entend « un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer » (p. 141). Chaque modèle se construit à partir d'un système cohérent qui permet à tous les acteurs (enseignants, parents, élèves) de définir quelle stratégie adopter et à quel moment. Chaque système se veut des plus efficaces. Pour ce faire, chaque niveau du système doit entretenir avec les autres des relations harmonieuses. Un modèle éducatif provient toujours d'un système philosophique, religieux implicite ou explicite et est déterminé par les finalités institutionnelles. Ces dernières influencent donc fortement la relation maître-élève.

Aujourd'hui, une des finalités fondamentale de l'école est d'assurer à tous les élèves un enseignement adapté à leurs besoins et qui leur offre un maximum de chances pour entrer avec les meilleures conditions dans la vie active.

A partir de ce constat, quatre modèles rendant compte de quelles doivent être les relations entre l'adulte et l'enfant se profilent et montrent l'évolution historique des intentions pédagogiques. La figure ci-dessous rend compte des changements relationnels dans l'enseignement :

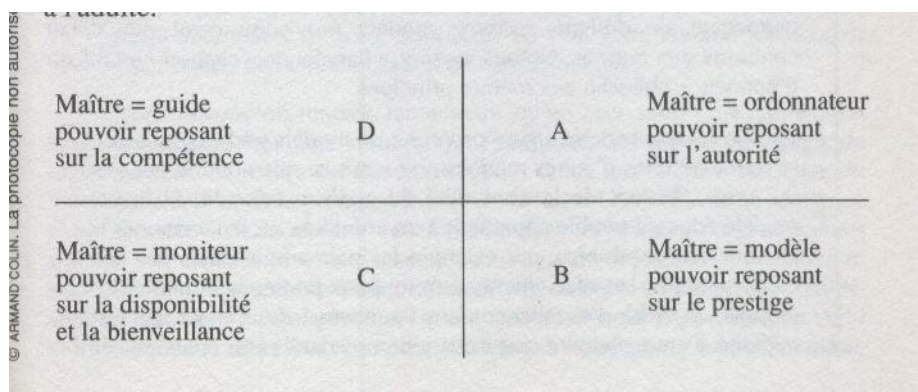


Figure 3 : Gayet, D. (1995). Modèles éducatifs et relations pédagogiques. Paris : A. Colin.

Dans la zone A, la règle qui préside les relations entre l'enseignant et les élèves est basée sur l'autorité du maître. Dans la zone B, le maître est un modèle. Pour que la relation fonctionne, les élèves doivent imiter le comportement du maître. La zone C, quant à elle, impose aux enseignants de ne pas interpréter les différences entre les élèves comme quelque chose de négatif voire hiérarchique. Et enfin, la zone D propose que le maître soit vu comme un guide. Il adapte son enseignement aux besoins et rythmes des élèves.

L'influence de la psychologie

Il convient de se centrer sur le dernier modèle qui correspond dans une large mesure à ce qui est visible dans les classes contemporaines. En effet, l'essor de la psychologie comme discipline de recherche a influencé un bon nombre de chercheurs pendant le vingtième siècle. Par exemple, les résultats obtenus par Freud en psychanalyse ont permis d'apporter plusieurs réponses qui sont encore présentes aujourd'hui dans les pratiques enseignantes. Des pédagogies mises en place comme celles de Freinet ou encore Montessori permettent de développer des idées sur le comportement des élèves face à leurs apprentissages.

Dans ces approches, l'action de l'enseignant en classe est également prise en compte du fait que c'est le professeur qui détient le rôle de contribuer, de manière optimale, à l'acquisition des compétences de ses élèves. Legault (2001) propose à ce sujet trois modèles influencés par les courants psychologiques.

Tout d'abord, le modèle interventionniste, puis non-interventionniste et enfin une fusion des deux. Ces approches constituent des pistes d'actions que les enseignants utilisent en classe pour résoudre les problèmes de discipline et de gestion.

Le behaviorisme classique et le behaviorisme cognitif

Le behaviorisme est un courant psychologique qui étudie les modifications du comportement. Les premières recherches ont été effectuées par Pavlov (1903) et Skinner (1953 ; 1971) les a ensuite complétées. La théorie behavioriste explique que le comportement est influencé par les antécédents (stimuli) et par les conséquences. Seuls les comportements observables et mesurables sont étudiés. Une récolte des données observées permet de modifier le comportement ; ce qui est appelé par les auteurs le conditionnement. « Le conditionnement consiste à provoquer l'association entre un stimulus et un comportement qui peut être une réponse réflexe (conditionnement classique) ou une action (conditionnement opérant) » (Askevis-Leherpeux, Baruch & Cartron, 2006, p. 70).

Si le comportement est suivi d'une récompense, alors il persiste : il y a renforcement. S'il n'y a plus de renforcement alors le comportement vient à disparaître. Enfin, si le comportement amène une conséquence négative, alors l'attitude aura moins de chances de réapparaître.

Dans la pratique enseignante, le maître contrôle entièrement le comportement de l'élève. Il détermine les règles, les règlements et les conséquences. Il s'agit d'une approche très interventionniste. En effet, l'enseignant ne reconnaît pas que l'élève puisse prendre des décisions lui-même et donc la maîtrise de la situation problématique est du seul ressort de l'adulte. Legault (2001) affirme à ce propos que "cette supposée incapacité à se contrôler lui-même justifie le fait que l'intervenant se doive de prendre les choses en main et d'utiliser des stimuli externes pour contrer l'inconduite" (p. 33). Il semble possible d'admettre que l'enseignant instaure un environnement coercitif dans la classe et c'est à lui que revient l'unique pouvoir de punir ou récompenser l'élève. D'après diverses recherches menées (Axelrod (1977) ; Kounin (1970) ; in Legault, 2001), cette démarche est encore très répandue. Toutefois malgré le fait que dans certaines situations, il peut être efficace pour permettre à l'élève de modifier son comportement inacceptable, l'élève n'a pas de contrôle sur son action et ne peut donc pas développer son autonomie ou satisfaire ses besoins personnels.

Le behaviorisme cognitif reprend cette idée de contrôle de l'élève en la nuanciant et expliquant que l'autonomie de l'élève devient progressive et passe d'abord par le contrôle du maître. A titre d'exemple, un enseignant, qui a essayé à plusieurs reprises de réclamer le calme et le silence durant une tâche collective en classe, décide d'intervenir de manière radicale en arrêtant l'activité en cours. Il réexplique les règles et consignes de la leçon et relance l'activité tout en la maintenant sous son contrôle. Il semble que cet enseignant agisse selon l'approche behavioriste. Devant des comportements inacceptables, il décide de passer à l'action pour modifier le comportement des élèves qui dérangent le bon fonctionnement du cours. Ils ne respectent pas la norme préalablement établie et le maître contrôle de manière générale l'environnement. De plus, il a la responsabilité de faire en sorte que les élèves aient un comportement acceptable et a donc le pouvoir de punir ceux qui ne se comportent pas selon ses attentes prédéfinies.

Psychologie humaniste

Cette approche est centrée sur l'enfant et sur les relations interpersonnelles adulte-enfant. D'après Rogers (1972 ; in Legault, 2001) l'enfant est capable de contrôler sa vie et de prendre ses propres décisions. Pour ce faire, l'adulte offre un environnement propice à la compréhension, l'ouverture et l'empathie. Il instaure avec le jeune une relation chaleureuse pour développer l'estime de soi de l'enfant. Cet auteur « en vient à considérer que la plupart des problèmes que vivent les individus proviennent des obstacles rencontrés dans leur démarche vers l'actualisation de soi » (Parent & Cloutier, 2009, p. 424).

Dans la pratique enseignante, cette approche est définie comme non-interventionniste. L'enseignant accorde une attention particulière aux dimensions affectives de l'enfant et à ses besoins. En outre, il a un rôle de facilitateur dans la résolution des problèmes. Il limite ses interventions et de ce fait, donne le temps à l'élève de prendre ses décisions. Ce dernier point a pour avantage de développer l'autonomie de l'élève mais peut demander beaucoup de temps et d'énergie à l'adulte qui supervise la réflexion de l'enfant. « Le professeur cesse d'être l'émetteur (à moins d'être sollicité en tant que tel), le juge et l'arbitre pour se transformer en personne-ressource à la disposition du groupe, vis-à-vis duquel il est d'abord celui qui facilite » (Estrela, 1994, p. 27). Il convient de donner un exemple (Legault, 2001) pour illustrer cette explication.

Un enseignant remarque un différend entre deux élèves. Il n'intervient pas et préfère laisser aux enfants le soin de régler le problème. Mais lorsqu'il s'aperçoit que la classe pourrait s'en mêler, il décide de séparer les élèves perturbateurs. Il parlera avec chacun d'eux plus tard, quand ils seront calmes et auront pris le temps de réfléchir au problème. Il est possible de supposer que l'enseignant porte beaucoup d'attention aux sentiments des élèves et, par conséquent, n'a pas énormément de contrôle sur la classe. En effet, il n'a pas recours à son pouvoir de punition ou à une autre forme de pouvoir liée à son statut professionnel. Il préfère se centrer sur les relations interpersonnelles (communication, réflexion) pour rétablir l'ordre parmi les élèves. Les conflits ne seront pas résolus à travers des sanctions mais plutôt par des réflexions interpersonnelles. S'il faut sanctionner, c'est tout le groupe qui le décide.

Fusion des deux approches

La fusion des théories donne naissance à une approche dite interactionnaliste (Legault, 2001). Il s'agit d'une tendance qui vise l'équilibre dans les relations maître-élève afin de parvenir à une solution commune. Ce sont les initiatives qui proviennent de l'enfant et du monde extérieur qui lui permettent de développer son sens des responsabilités. Pour y parvenir, il a besoin de l'aide d'un adulte et de sa participation active. L'élève devient responsable de ses actes tout en ayant certaines limites. Il a encore besoin d'un cadre et de règles clairement établies pour pouvoir être aidé dans la résolution de son problème. Plus la situation devient difficile à gérer plus l'enseignant reprend le contrôle de la démarche entreprise par l'élève. Legault (2001) illustre, à ce propos, qu'un enseignant commence une activité et remarque qu'un élève ne s'est toujours pas mis au travail. Il sait que la situation de cet enfant est délicate.

En premier lieu, il lui lancera donc un simple regard car une intervention pourrait être vécue comme brutale et donner le sentiment à l'élève d'être provoqué. Toutefois, les autres élèves commencent à envenimer la situation et l'enfant perd petit à petit patience. L'enseignant décide d'intervenir avant que la situation ne dérape. Il va parler directement à l'élève et essaye de trouver une solution. Ils n'y parviennent pas car l'enfant s'énerve et quitte la classe. Selon l'auteur, l'enseignant a d'abord tenu compte des sentiments de l'élève. Il est conciliant et décide d'intervenir prudemment mais quand les autres élèves s'en mêlent, il agit.

Il semble pertinent d'affirmer que le maître propose d'abord une approche non interventionniste pour résoudre le problème mais voyant qu'il n'y parvient pas, procède à une action plus interventionniste pour améliorer la situation. Le tableau ci-après rend compte de manière schématisée des trois modèles d'action explicités :

Fondements théoriques de la gestion disciplinaire

	CONTRÔLE PAR L'ENSEIGNANT		AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE
Approches	Interventionniste	Interactionnaliste	Non interventionniste
Croyances sur le développement de l'élève, sur son apprentissage	• Le développement de l'enfant est conditionné par l'environnement et par des influences externes. L'enfant a besoin d'être contrôlé.	• L'élève est capable de se contrôler, mais à l'intérieur de certaines limites. Son développement est conditionné par des influences internes et externes.	• L'enfant a le potentiel de se développer lui-même. Il est capable de prendre des décisions et de se maîtriser.
Rôle de l'enseignant	• Contrôleur	• animateur/modérateur	• Facilitateur
Pouvoir exercé par l'enseignant	• Coercitif et légitime	• Légitime et expert	• Expert et de référence
Modèles de discipline	S. Axelrod (Modification du comportement) J. Kounin (La gestion préventive) F. H. Jones (Le langage corporel) D. Meichenbaum (L'auto-instruction)	W. Glasser (Thérapie par le réel) R. Dreikurs (Neutralisation des buts erronés) F. Redl et W. Wattenberg (L'interaction avec le groupe) L. Albert (La coopération)	T. Gordon (Autodiscipline) H. Ginott (La communication congruente) A. Maslow (La motivation) W. Purkey (L'estime de soi)

Figure 4 : Legault, J.-P. (2001). Gestion de classe et discipline : une compétence à construire. Outremont : Logiques.

A.3.4 Quand le milieu d'origine de l'élève entre dans la classe

Une approche cognitive pour expliquer les origines des problèmes

D'après une approche cognitive (Weiner, 1979, 1986 ; Heider, 1944 ; Kelly, 1967 ; in Parent & Cloutier, 2009), « le comportement dépend beaucoup de la façon dont on interprète les événements passés [...] » (Parent & Cloutier, 2009, p. 270). Les théories de l'attribution et, plus particulièrement celles de l'attribution causale, dépendent de l'approche cognitive. Heider (1958 ; in Cazals-Ferré & Rossi, 1998) part du postulat que « l'homme a besoin de comprendre ce qu'il se passe autour de lui, afin de se donner l'impression qu'il maîtrise au moins une partie de son environnement et donc qu'il peut anticiper les événements à venir » (Cazals-Ferré & Rossi, 1998, p. 58). L'attribution permet de percevoir le réel comme quelque chose de statique et de cohérent. La façon dont on conçoit le monde qui nous entoure va donc être modifiée selon la cause que nous attribuons à une situation.

Il s'agit d'une approche basée sur une épistémologie analytique qui rend compte d'une logique linéaire. Celle-ci se centre sur les individus, les contenus, le passé et ce qu'il se passe ailleurs et le pourquoi de cette situation :



Askevis-Leherpeux, Baruch & Cartron (2006) donnent des informations complémentaires quant à la définition de l'attribution causale. Selon ces auteurs, les êtres humains cherchent systématiquement à trouver des explications aux situations qu'ils vivent quotidiennement. Le fait d'attribuer une cause à un effet implique qu'une hypothèse est établie pour définir l'origine de la cause. Celle-ci peut être soit interne (facteurs personnels) soit externe (lié au contexte, à l'environnement). Certains auteurs s'accordent pour affirmer que souvent les causes évoquées ne sont pas toujours rationnelles. Parfois, les personnes attribuent des causes à des effets sans réellement comprendre le problème auquel elles peuvent être confrontées. Attribuer une cause répond à la nécessité de donner du sens au monde qui nous entoure de manière à pouvoir le contrôler.

De ce fait, les comportements s'adaptent et les situations deviennent prévisibles. Askevis-Leherpeux, Baruch & Cartron (2006) expliquent par ailleurs que :

« La satisfaction de ce besoin de contrôle, qui conduit généralement à privilégier la causalité interne au détriment de la causalité externe, constitue un facteur de confort et de santé psychologique et physique. Etre confronté à des situations que l'on ne peut pas maîtriser conduit à un état de résignation acquise pouvant mener à un état dépressif. En revanche, se rendre responsable d'événements traumatiques, tels qu'une maladie ou un accident de la route, permet de penser que l'on peut éviter qu'ils ne se reproduisent et peut aider à se remettre plus vite de leurs conséquences » (p. 76)

Les attributions causales dans l'école

De Queiroz (2006) évoque les interactions communicationnelles pour expliciter le fait que les attentes sociales des enseignants ont un rôle important dans la réussite scolaire de leurs élèves. Ceux-ci se retrouvent le plus souvent en position d'échec et de souffrance scolaire.

Leurs enseignants évoquent à leurs égards, parfois sans le vouloir, des attributions à connotation négative. Celles-ci renforcent le sentiment d'impuissance et de rejet face à l'école de la part de l'élève. Le maître se retrouve alors de plus en plus confronté à un « élève difficile » et il n'a souvent plus les ressources pour trouver une solution.

« Les élèves développent des stratégies propres mais celles-ci peuvent être renforcées en miroir par les attentes du maître : un élève simplement turbulent peut adopter une attitude d'obstruction systématique et devenir un « déviant » scolaire si son agitation est identifiée à la manifestation normale de ce qu'on attend de lui ; ou encore : un comportement agressif manifestant une demande d'attention et de reconnaissance, se transforme en attitude oppositionnelle systématique lorsqu'elle est mal interprétée » (De Queiroz, 2006, pp. 58-59)

En suivant une logique linéaire, l'enseignant va attribuer la cause des difficultés de l'élève à des facteurs externes. Il s'agit d'une logique sous-jacente qui implique que le problème se nourrit lui-même. Par exemple, lorsqu'un enfant n'est pas intéressé par ce qui est travaillé en classe et il ne pense qu'à s'amuser, l'enseignant peut être amené à penser de la sorte : « Avec les parents qu'il a, il ne pourra pas aller bien loin ! ».

Il semble légitime de se demander si c'est bien la seule solution qui reste à l'enseignant pour résoudre les situations problématiques. En effet, comme le soutient Aubert-Gea (2007), « c'est bien le professeur le responsable du climat de la classe et se réfugier derrière de fausses raisons rejetant la responsabilité sur les élèves ou les parents, ne sert qu'à établir des blocages difficiles à dénouer » (pp. 16-17).

Représentations encrées dans la culture commune

Curioni, Joliat et McCulloch (2006) expliquent que les représentations des enseignants quant aux difficultés de comportement de leurs élèves, sont souvent élaborées en termes de problématique liée à la famille de l'enfant. Les comportements difficiles sont effectivement observés en classe mais leurs origines sont identifiées à l'extérieur du système scolaire. Il s'agit d'une construction de la réalité parmi beaucoup d'autres. Ces discours ont été fortement influencés par les épistémologies psychologiques présentes dans la culture commune de ces dernières décennies.

Par conséquent, ce mode de pensée est largement partagé par bon nombre d'enseignants et d'intervenants externes (psychologues, éducateurs, etc.).

Les auteures, pour définir plus précisément cette épistémologie analytique, expliquent que :

« Ces approches théoriques nous placent dans une vision causale linéaire des difficultés scolaires, dans la mesure où les symptômes qui se manifestent à l'école trouvent une explication dans des éléments liés à des caractéristiques développementales, neurologiques, psychopathologiques ou sociales propres à l'individu et extérieures au contexte scolaire » (p. 59)

Il convient de se demander si d'autres systèmes de pensée ne pourraient pas aider les enseignants à changer de regard sur les événements qui leur posent des problèmes. Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que les représentations restreintes à une épistémologie plutôt linéaire conduisent progressivement les enseignants à baisser les bras face aux difficultés de gestion de leur classe. Estrela (1994) indique à ce propos que « l'imputation des problèmes de discipline sont représentés par des facteurs causals inhérents à l'élève et à la société. Ils sont généralement acceptés par les professeurs qui de la sorte se déresponsabilisent » (p. 87).

Elle va même plus loin en proposant une nouvelle piste d'action de résolution des problèmes de comportement : « l'imputation des écarts disciplinaires à l'école, institution concrète et aux professeurs constitue une perspective nouvelle qu'ils devraient assumer et qui a des implications considérables dans le domaine de leur formation » (1992, p. 87).

A.3.5 *Quand ce qui se passe à l'école reste à l'école*

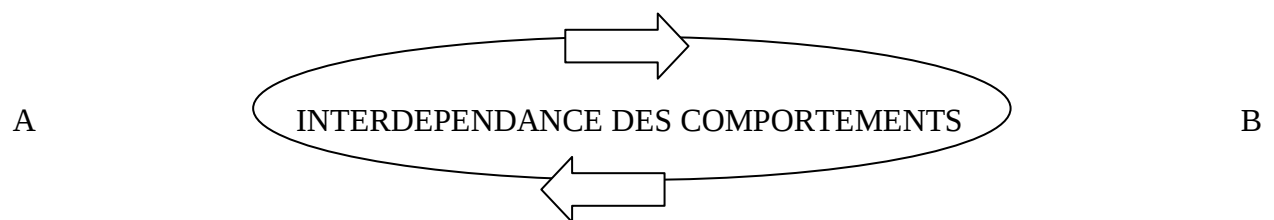
Définition d'une épistémologie nouvelle

L'épistémologie systémique analyse les relations humaines appartenant à un même système et les interactions qui en découlent à travers des principes fondamentaux qui caractérisent cette approche. Marc et Picard (2006) expliquent plus précisément :

« [Le système] présente une structure composée d'une limite séparant le système de son environnement et d'éléments ayant certaines propriétés et reliés entre eux par un réseau de communication qui permet la circulation [...] d'informations entre les éléments. [Il] a aussi un aspect fonctionnel. le fonctionnement est assuré par des flux d'énergie, d'informations ou d'éléments qui parcourent le système et assurent sa conservation, son autorégulation, sa reproduction et son adaptation à l'environnement. [...] La plupart des systèmes sont en interaction avec leur environnement ; il y a des entrées résultant de l'action du milieu sur le système et des sorties correspondant aux actions du système sur l'environnement [...] »

(p. 22)

L'approche systémique se réfère à une logique circulaire. Elle tient compte, à l'inverse de la logique linéaire, des interactions entre les membres d'un système, des processus, de ce qui se passe ici et maintenant ainsi que du comment l'événement a lieu. Un schéma résumant l'idée principale de cette épistémologie serait de ce type :



Naissance de la systématique

Plusieurs mouvements ont permis à la systématique de se développer. En effet, cette approche se base sur trois fondements théoriques pour construire ses conceptions théoriques. Premièrement, l'approche structuraliste et les apports de Piaget (~1930 ; in Durand, 2006), entre autres. Deuxièmement, l'émergence de la cybernétique (1948 ; in Durand, 2006) a amené beaucoup d'éléments réflexifs. Enfin, troisièmement, la théorie de l'information avec les travaux de Watzlawick, Beavin et Jackson (2001) et les recherches menées par Bateson (1954 ; in Durand, 2006) avec l'école de Palo Alto.

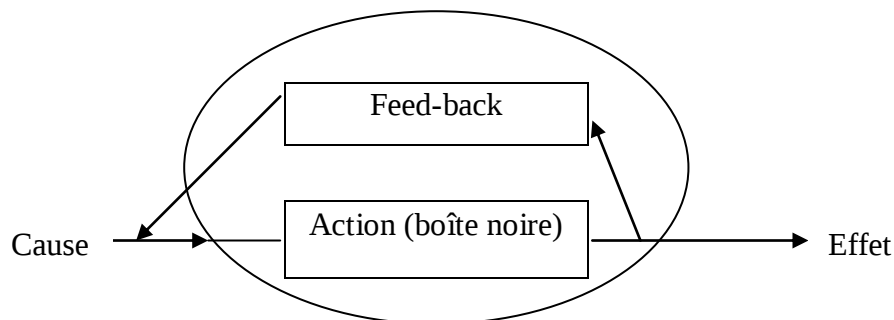
Le structuralisme

L'approche issue du structuralisme donne les moyens de comprendre davantage des phénomènes observés et d'avoir de bonnes possibilités de formalisation et donc de généralisation de ces derniers. Dans ce mouvement, nous trouvons le structuralisme psychologique à travers la théorie de la Gestalt (1951 ; in Durand, 2006) et les pensées de Piaget (~1930 ; in Durand, 2006), qui ont eu de grandes répercussions sur la manière de concevoir le monde contemporain. La première donne à voir que l'idée principale réside dans le fait que « la perception d'un événement, d'un phénomène ne provient pas de l'addition, au niveau du cerveau humain, de sensations multiples, mais de l'appréhension d'une forme seule complexe » (Durand, 2006, p. 34). Le deuxième a formulé la théorie de la connaissance en dégagant l'existence de divers stades de développement chez l'enfant. Son idée principale est que « l'intelligence est une construction permanente de structures qui s'établissent à travers un processus constant d'équilibration ou d'autorégulation » (Durand, 2006, p. 35).

La cybernétique

Le deuxième mouvement qui a influencé la naissance de la systémique est la cybernétique. Celle-ci est définie comme étant une science du contrôle et de la communication chez les êtres vivants, les machines et, plus généralement, dans tous les systèmes, naturels ou construits. La cybernétique a permis de montrer que ce concept pouvait se référer tant aux personnes qu'aux machines. Ceci a rendu cette théorie très célèbre et elle est appliquée dans de nombreux champs de recherche. Le chercheur conçoit la machine comme un système physique ou un mécanisme qui prend des états successifs différents et qui a un véritable comportement. Ce mécanisme est finalisé et permet de déterminer des opérations à effectuer à l'avance. Si l'on résume cette théorie par un schéma, nous avons (Durand, 2006, p. 37) :

Figure 5 : schéma de la cybernétique selon Wiener (1948).



L'information et la communication

Enfin, nous trouvons la théorie de l'information et de la communication. L'élément le plus important qu'il convient de mettre en évidence est que l'information qu'une personne ou un machine reçoit n'est utile que si elle est comprise, donc si elle a du sens. De plus, il faut que la personne ou la machine qui reçoit cette information veuille bien la recevoir. De ce fait, il doit y avoir une communication. En 1948, Shannon énonce à ce propos « qu'[il] cherche à obtenir le meilleur rendement d'un système physique de transmission comprenant émetteur-canal de transmission-récepteur et à cette fin, il traite l'information comme une grandeur mesurable (Durand, 2006, p. 41). Toutefois, il semblerait que l'information utilisée par la cybernétique et l'informatique va bien au-delà de la définition de Shannon. En effet, celle-ci fait partie d'une des trois composantes de l'Univers avec la matière et l'énergie. De ce fait, cette nouvelle vision a permis d'envisager l'utilisation de la systémique de manière différente : pour que l'information soit comprise entre un émetteur et un récepteur, il est nécessaire qu'il y ait de la communication. En effet, l'émetteur envoie un message à un récepteur, à travers un canal. Le schéma ci-dessous résume cette idée (Durand, 2006, p. 42) :

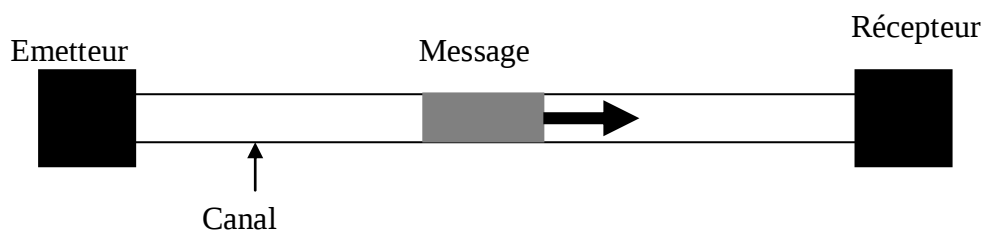


Figure 6 : Durand, D. (2006). La systémique. Paris : PUF.

Ce schéma a été enrichi par Bateson (1954), fondateur de l'école de Palo Alto. Celle-ci est une école de pensée influencée par des concepts issus de la cybernétique. Elle met en place des thérapies dans le but d'aider les personnes souffrant des troubles psychologiques à les résoudre de manière différente. En effet, « le thérapeute ne considère plus son patient comme un individu isolé sur lequel il devrait poser un diagnostic psychiatrique mais s'intéresse aux interactions actuelles du patient avec son environnement qui maintiennent son problème » (Wikipédia, 2011).

C'est pourquoi, Bateson (1954) a pu apporter des éléments supplémentaires à la théorie de la cybernétique. Comme l'explique Durand (2006), il distingue, tout d'abord, deux types de communication interpersonnels qui ne répondent pas à la même logique. D'une part il y a une communication digitale (le livre, la radio ou un discours) et la communication analogique (les gestes, les expressions du visage ou les intonations), d'autre part. Ensuite, lorsque deux personnes sont en interaction, il y a deux démarches de communication. La première est une démarche symétrique qui amène à une escalade. « [Cette escalade représente] le désir de se montrer égal à l'autre et d'avoir vis-à-vis de lui le comportement exact qu'il a vis-à-vis de vous » (Marc & Picard, 2006, p.60). La deuxième, qui complète la première, est une réponse à l'attente de l'autre.

Elle représente une recherche de compromis. « Celui qui a la position haute l'utilise comme moyen de manipuler ou d'écraser celui qui est en position basse (ce qui n'exclut pas une connivence entre les deux) » (Marc & Picard, 2006, p.61). Enfin, le dernier élément est constitué des recherches sur les situations paradoxales. Lorsque le récepteur reçoit en même temps deux messages contradictoires, il est placé dans ce que Bateson (1954) appelle le *double bind* (double contrainte). Par exemple, une injonction du type "sois spontané" est paradoxale. Marc et Picard (2006) expliquent à ce sujet que « l'injonction paradoxale se présente sous la forme d'un ordre qui contient lui-même une contradiction telle que celui à qui il s'adresse n'a aucun moyen d'y répondre de façon satisfaisante » (p.63).

En outre, Bateson (1954 ; in Durand, 2006) soutient que :

« La cybernétique apporte des outils nouveaux pour aborder les systèmes interactifs de nature informationnelle dont la communication humaine fait partie : prenant comme cadre méthodologique les interrelations à l'intérieur de réseaux où jouent des mécanismes circulaires de régulation, elle s'oppose à une conception linéaire – et en quelque sorte déterministe – de la succession des actions et des réactions entre des objets isolés » (Marc & Picard, 2006, pp. 10-11)

A partir des recherches effectuées par Bateson (1954 ; in Durand, 2006), Watzlawick, Beavin et Jackson (2001) entreprennent des travaux pour expliquer une logique de la communication en dégagant cinq axiomes :

1. *On ne peut pas ne pas communiquer.*
2. *Toute communication présente deux aspects : indice (contenu) et ordre (relation)*
3. *Toute communication utilise deux modes : digital (verbal) et analogique (non-verbal)*
4. *Toute communication se place dans le mode symétrique ou complémentaire.*
5. *La lecture d'une communication dépend de la ponctuation de la séquence des faits.*

C'est donc à partir de ces trois mouvements, structuraliste, cybernétique et informatif que la systémique est apparue dans les années 50, sous le nom de Théorie Générale des Systèmes. En tant qu'approche dynamique, elle se développe et donne lieu, dans les années 80, à la systémique telle qu'elle est connue aujourd'hui. Cette dernière englobe des notions que nous pouvons facilement rapprocher des domaines concernant les sciences sociales. Aujourd'hui, la systémique est aussi utilisée par les spécialistes pour analyser les pratiques économiques, sociales et scolaires.

L'approche systémique et ses concepts

L'application de cette approche aux systèmes humains rend compte d'une représentation des *systèmes ouverts*, car ceux-ci communiquent constamment avec leur milieu. Un *système* se définit comme suit : « 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.289). Par exemple, une classe (maître et élèves) représente un système. Ces *systèmes ouverts*, ont plusieurs propriétés qu'il convient de relever. Tout d'abord, le principe de *totalité* énonce qu'un système ne correspond pas à la somme des éléments qui le définissent. Curonici, Joliat et McCulloch (2006) expliquent que « le comportement de chacun des individus du système est lié au comportement de tous les autres et en dépend. Tout comportement est communication, il influence donc les autres et en est influencé » (p. 290).

Ensuite, le principe de *rétroaction* est « un mécanisme interactionnel qui régule les interactions interpersonnelles. Réponses sous forme de circulation d'information d'un individu à l'autre qui influence les uns et les autres » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 289). Nous distinguons deux types de *rétroaction* : positive et négative. La première maintient les phénomènes, favorise leur évolution et leur changement mais ne répond pas aux besoins de sécurité du système et peut le conduire progressivement à sa perte. La deuxième atténue les phénomènes, favorise les habitudes, l'autoprotection et la stabilité du système. Cette tendance conservatrice pourrait enfermer le système dans un fonctionnement circulaire sans issue.

Puis, le mécanisme de l'*homéostasie* permet aux systèmes ouverts d'exister et de durer dans le temps. Il cherche constamment l'équilibre entre la variation et le maintien. Toutefois, à force, il pourrait empêcher le système de s'adapter, si des modifications importantes avaient lieu dans son contexte. Enfin, le principe d'*équifinalité* est représenté par « la compréhension de ce qui se passe dans un système passe essentiellement par l'observation de ses interactions actuelles » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.288). Cela montre que l'organisation des interactions, qui se déroulent à un moment donné dans un contexte donné, est bien plus importante que la structure d'origine d'un système ouvert. Elle met en évidence les éléments qui se répètent dans une situation problématique.

Les individus dans un système communiquent et donc sont en constante *interaction*. Ces échanges verbaux peuvent donner naissance à une manifestation problématique, appelée *symptôme*. Celui-ci sert à maintenir l'*homéostasie* du système. Le *symptôme* est un signe paradoxal. En effet, il doit réaliser un changement tout en cherchant le meilleur équilibre du système. En essayant de comprendre à qui s'adresse le *symptôme* dans le système et quelles *relations* y sont entretenues, l'action peut être réalisée de manière optimale pour résoudre un dysfonctionnement. La notion de *recadrage* est également importante. En effet, celle-ci est définie par le fait que le regard que nous portons sur une situation déterminera l'action que nous allons ensuite envisager pour résoudre le problème. Il est nécessaire de changer de point de vue afin d'obtenir plusieurs actions différentes à utiliser.

En systémique, il existe deux types de *relations*. La première est dite symétrique. Elle se base sur les ressemblances et l'égalité (frères, élèves, enseignants). La deuxième est appelée complémentaire et est construite sur la notion de hiérarchie (maître-élève). La difficulté de cette relation est d'être à la recherche constante d'un équilibre et, donc, de se rapprocher le plus d'une *relation* symétrique. Celle-ci est déterminée par le langage analogique ou la communication non-verbale. Enfin, la notion de *ponctuation* a toute son importance. Il s'agit, plus précisément, de la manière qu'un individu a de raconter une succession de situations interdépendantes, en y situant un début, un milieu et une fin. Par exemple, des expressions telles que « il m'a insulté alors je l'ai tapé » rendent compte explicitement de la définition de ce concept.

L'approche systémique à l'école

Selon Cironici et McCulloch (1999), la classe constitue un système ouvert déterminé par la logique de la causalité circulaire. Elle est régie par plusieurs principes relevant de la systémique. Tout d'abord, le principe de *totalité* nous indique que si une modification survient chez un individu dans un groupe, alors cela impliquera des changements dans tout le groupe. Par exemple, « les difficultés qui surviennent dans un système classe, ont nécessairement quelque chose à voir avec le fonctionnement de la classe » (Cironici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 48).

Ensuite, la classe est régie par le principe d'*équifinalité* ainsi que par l'apparition de *rétroactions* qui empêchent d'analyser la cause du problème.

« Lorsqu'un enfant manifeste des difficultés à l'intérieur de la classe, la recherche d'explications qui se focalisent sur l'ailleurs (la famille, la société, etc.) et sur le passé (l'histoire de l'enfant et de sa famille) ne prend pas en compte les particularités interactionnelles propres au système classe : ce sont pourtant ces particularités qui permettent de comprendre l'émergence et le maintien d'un comportement symptomatique en son sein » (Cironici, Joliat, McCulloch, 2006, p. 48)

La classe, en tant que système ouvert, rend compte de frontières plus ou moins perméables qui permettent de montrer les éléments qui appartiennent directement au contexte et ceux qui n'en font pas partie. « Les échanges du système avec son contexte le confrontent à l'existence de systèmes parallèles (classe et famille par exemple, où élèves-enseignants) ou de systèmes plus larges qui l'englobent ou de sous-systèmes » (Curonici & McCulloch, 1999, p. 21). Les *relations* entre le maître et l'élève sont de nature complémentaire, mais elles deviennent symétriques, dès lors qu'un dysfonctionnement dans la classe est présent. Curonici et McCulloch (1999) expliquent bien que « le problème ne réside pas dans le contenu lui-même mais dans l'interaction » (p. 23). De plus, lorsque nous analysons les interactions de la classe, nous voyons en majorité des relations complémentaires s'établir au détriment des relations symétriques, qui sont davantage conflictuelles.

L'enseignant doit donc gérer les conflits en assumant un rôle de pouvoir et, de ce fait, il creuse encore plus les inégalités dans les interactions en classe. Andretta Di Blasio (2009) affirme qu'il est important de « passer d'une situation enseignant-enfants organisée par le contrôle à une relation d'encadrement » (p. 13). Ceci passe par la communication dans le système classe mais aussi par la collaboration entre les élèves eux-mêmes, d'une part et l'enseignant et la classe, d'autre part. A ce propos, Lévy-Basse et Michard (1988) soutiennent que « l'absence d'un réseau de communication provoque des phénomènes d'incompréhension, des conflits d'identité, des découragements et accusations... » (p. 3). Curonici, Joliat et McCulloch (2006) donnent un exemple d'une situation problématique qui peut être vécue en classe.

L'excitation d'un enfant en classe incite l'enseignant à accroître ses interventions pour que l'enfant se calme (*totalité*). Si les mesures prises ne provoquent pas les effets attendus, elles seront amplifiées voire répétées (*rétroaction positive*). Cela peut contribuer au maintien du problème de départ. Cette difficulté peut conduire l'enseignant à avoir des réactions de contrôle qui exciteront davantage l'enfant et feront réagir à nouveau le maître. Un cercle interactionnel insatisfaisant se met en place et perdure (*homéostasie*). Pour aider l'enseignant à rompre cette boucle redondante, il peut être utile de chercher comment agir avec l'élève (*recadrage*). C'est-à-dire, comment anticiper les réactions de l'enfant plutôt que d'y réagir constamment.

Pour ce faire, il est nécessaire d'introduire un changement dans les représentations de l'enseignant. En effet, selon Cironici, Joliat et McCulloch (2006) :

« La construction de la réalité de l'enseignant, l'ensemble de ses représentations détermine en grande partie ses modes de faire particuliers, alors que du même coup et réciproquement, ceux-ci contribuent à la détermination de la construction de sa réalité. [...] Il s'agira de construire ensemble un recadrage, une nouvelle définition du problème, ainsi qu'une perspective de changement qui permettent aux parties en jeu de sortir des cercles vicieux, des interactions redondantes et dysfonctionnelles dans lesquels elles sont enfermées » (p.51)

Le but de la systémique est d'aider l'enseignant à dépasser une vision linéaire pour adopter progressivement un autre regard sur les situations qu'il vit. Cette épistémologie permet de prendre conscience des problèmes qu'il y a dans la classe et donc des outils qui sont à disposition pour résoudre les situations difficiles. Pour ce faire, les modifications dans les représentations initiales des enseignants semblent être un pas important à réaliser pour obtenir une amélioration de la situation. Il importe donc que les acteurs portent leur attention sur la réalité et fassent preuve de pragmatisme. De plus, il est nécessaire qu'ils se donnent les moyens de recadrer et de tenter des rétroactions négatives, qui impliqueraient des ruptures dans les situations problématiques. En outre, parler des paradoxes et partager ses réflexions avec d'autres partenaires éducatifs peut conduire progressivement à acquérir une vision plus circulaire des événements difficiles.

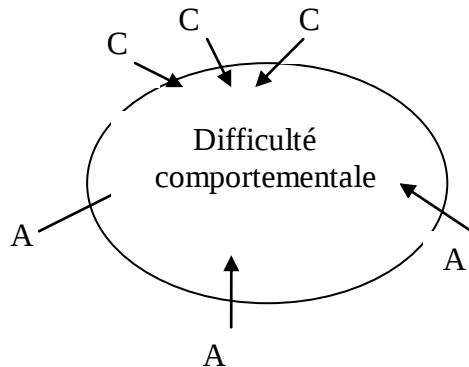
Schémas des trois modèles d'attributions et d'actions des enseignants

Légende :

A = Actions envisagées par l'enseignant

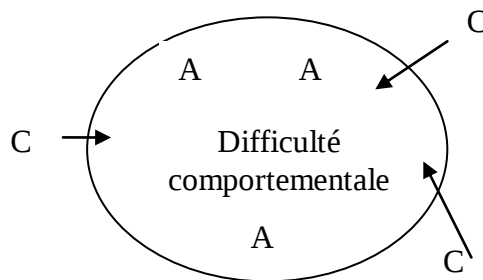
C = Attribution des causes des problèmes

Attributions et actions exogènes



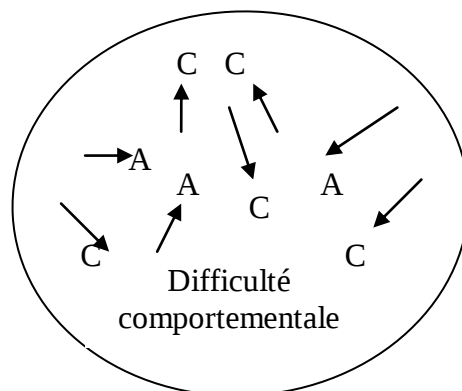
Les attributions des causes des problèmes et les actions envisagées sont identifiées hors du contexte scolaire => risque de désengagement de la responsabilité scolaire

Attributions exogènes et actions endogènes



L'attribution des causes des problèmes sont identifiées hors du contexte scolaire mais les actions envisagées se cherchent à l'école => risque d'impuissance, de fatalisme

Attributions et actions endogènes



Sans nier l'existence de causes externes à institution scolaire, l'attribution des causes des problèmes et les actions envisagées ne sont considérées que dans le contexte scolaire. => possibilité de reprise d'initiative.

Il convient d'ajouter que je suis consciente que ces trois modèles n'épuisent pas la réalité. Il est évident qu'une théorie n'est pas une représentation pure de ce qu'il se passe concrètement en classe. De ce fait, aucun enseignant n'utilise exclusivement qu'un seul de ces modèles. Il peut se référer aux trois en variant les proportions d'utilisation de chacun. Les schémas présentés dans ce cadre conceptuel m'aideront à travailler mon analyse de manière concise et claire.

A.4 MÉTHODOLOGIE

A.4.1 *Lien entre la méthodologie et la thématique*

Tout d'abord, il me paraît important de revenir brièvement sur la problématique de mon travail de recherche, celle-ci influençant ma démarche méthodologique. En effet, je cherche à comprendre quelles sont, pour les enseignants, les causes des problèmes de comportement de leurs élèves. Il s'agit donc pour moi de tenter de donner des pistes de compréhension des phénomènes d'indiscipline en classe, je me suis donc intéressée essentiellement aux représentations des enseignants. Pour préparer ma recherche, j'ai émis l'hypothèse que le décalage entre la réalité (ce que fait l'enseignant en classe) et l'idéal (ses représentations, ses attentes) pouvait influencer son comportement et celui de ses élèves.

Ce travail portant avant tout sur ce processus, il m'a semblé d'emblée évident que les démarches classiques de récolte de données (questionnaires, observations, etc.) n'allaient pas pouvoir rendre compte de façon optimale des perceptions des enseignants. Pour avoir accès à un type de résultats basé sur les représentations, l'entretien a été la solution qui m'a semblé être la plus pertinente. En effet, selon Blanchet et Gotman (2003), « l'entretien qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (p.23). Une personne capable de parler de son vécu peut expliciter ses attentes et ses représentations.

Personne ne peut mieux parler de ses propres expériences, que la personne elle-même. De plus, le fait de procéder à une démarche de ce type, donne accès à plusieurs dimensions affectives de la personnalité (crainte, colère, fatigue, etc.) du sujet interrogé et permet donc de concevoir des interprétations davantage ciblées sur ma thématique pour répondre à la question. En ayant choisi cette démarche, j'ai orienté ma recherche en centrant mes enquêtes sur le terrain. Pour ce faire j'ai décidé d'interroger seulement quelques professionnels de l'éducation.

Le but de cette recherche, je le rappelle, n'étant pas de généraliser les représentations des enseignants quant aux causes des difficultés de leurs élèves mais d'en avoir une meilleure compréhension afin d'en redéfinir l'action. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2003) :

« [...] La collecte des faits expérimentés, [est une] articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. Saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger, c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propre de l'acteur » (p. 28).

De plus, à travers ma recherche, je souhaitais aussi démontrer mon intérêt pour l'approche systémique et son utilisation dans les classes. De ce fait, le dispositif sélectionné pour entreprendre mes recherches me permettait également de tenter d'apporter une réponse à mes interrogations. Les représentations des enseignants pouvant m'aider à déterminer si certains d'entre eux passent, par une réflexion systémique (circulaire) lorsqu'ils tentent de comprendre les causes des difficultés de comportement de leurs élèves.

A.4.2 Une démarche quantitative ou plutôt qualitative ?

J'ai d'emblée écarté l'idée de traiter mes données de manière quantitative. En effet, cette méthode est, certes, très pertinente lorsqu'il s'agit de parler en termes de résultats spécifiques (issus de questionnaires ou de tests) mais l'est moins quand il s'agit de discuter de discours. De ce fait, un traitement qualitatif des données permet de donner une vue d'ensemble plus large des actes de parole et, ainsi, de ce que pensent concrètement les personnes interviewées. C'est pourquoi, celle-ci m'a paru plus logique à utiliser. Elle rend compte des expériences des enseignants et donne ainsi accès à une analyse de discours pouvant mieux conduire à la compréhension du phénomène qui m'intéresse, en offrant des réponses complètes au chercheur. Elle se fonde donc sur une démarche davantage interprétative et compréhensive des causes des problèmes.

De ce fait, « la tâche du chercheur en recherche interprétative consistera plutôt à découvrir comment les organisations sociales et la culture, spécifiques à un milieu ou communes à plusieurs milieux, influencent les choix et les conduites des personnes en action » (Erickson, 1986, in Lessert-Hébert, Goyette & Boutin 1997, p. 64).

Erikson (1986, in Lessert-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 22) « justifie l'utilisation de la catégorie « recherche interprétative » principalement par le fait que la « famille » des approches ainsi désignées partage un intérêt central pour la *signification* donnée par les « acteurs » aux *actions* dans lesquels ils sont engagés ». De ce fait, il devient évident que je m'intéresse spécifiquement aux actions des enseignants et des représentations qu'ils se font des comportements de leurs élèves. « Face à l'objet-signification (meaning-in-action), le chercheur postule une variabilité des relations entre les formes de comportement et les significations que les acteurs leur assignent à travers leurs interactions sociales » (Lessert-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 27). Cette démarche interprétative des actions permet de déboucher sur une approche compréhensive des phénomènes en jeu. En effet, comme le soutient Bernier, 1987, in Lessert-Hébert, Goyette & Boutin, 1997) :

« La meilleure façon de fonder ou de refonder la connaissance des réalités sociales, ce serait de partir des savoirs du sens commun dont tous les individus disposent par rapport à leur propre réalité, à leur propre histoire, à leur propre lieu d'insertion dans le champ social »
(p.31)

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003) « analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est observer, percevoir, ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier » (p.23 in Allin-Pfister, 2005, p.50). De ce fait, la démarche qualitative permet, aux enseignants, de parler plus librement de leurs propres expériences. De cette manière, j'ai pu avoir accès à leurs représentations de façon plus spécifique et détaillée, que si j'avais utilisé un questionnaire. Celui-ci aurait pu biaiser mes interprétations du fait qu'il s'agit surtout d'un instrument qui transmet des informations incomplètes.

A.4.3 Etude de cas

Mon projet étant maintenant mieux défini et l'approche qualitative étant illustrée, j'ai orienté ma recherche naturellement vers l'étude de cas, dans le sens où je souhaitais rendre compte d'expériences personnelles. Le vécu des interlocuteurs m'intéressant particulièrement, je ne souhaitais donc pas établir des généralités voire même étiqueter les sujets quant à leurs convictions. En outre, comme il s'agit d'une recherche sur les représentations des enseignants, il est d'autant plus pertinent de rendre compte des expériences personnelles afin de tenter d'obtenir une meilleure compréhension. En effet, De Bruyne et al. (1974, in Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p.112) expliquent que « l'étude de cas [...] réunit des informations aussi nombreuses et aussi détaillées que possible en vue de saisir la totalité d'une situation ». J'aimerais ajouter que le fait d'avoir interrogé très peu d'enseignants, ne me permet pas de tirer des conclusions générales. Revault D'Allones et al. (1999) évoquent à ce propos :

« Même si nous travaillons sur plusieurs études de cas, établissant des comparaisons longitudinales, effectuant des recoupements transversaux, dégageant des trames communes sur fond de singularités à la lumière des théories explicites ou implicites de la personnalité ou du sujet, c'est toujours à cet incontournable [le vécu personnel] que nous sommes renvoyés » (p.81).

La comparaison de divers cas d'enseignants aura l'avantage de montrer les similitudes entre les différentes situations que les professionnels auront décrites. Ceci aura donc la particularité d'évoquer le réel en proposant une analyse des problèmes observés de l'intérieur. Comme j'écoute les professeurs, je vis d'une manière distanciée la problématique qu'ils évoquent.

A.4.4. Population étudiée

Pour cette recherche, j'ai décidé d'interroger cinq enseignants issus de cinq écoles primaires genevoises. Le choix de ces personnes a été assez simple et diversifié, dans le sens où j'ai choisi des connaissances et/ou des collègues de mes formateurs de terrain.

Le choix des enseignants est diversifié pour mettre en évidence justement la large palette de représentations que peut avoir un enseignant. Cette diversité pourra donc donner accès à une vision plus globale de la problématique, en évitant d'étiqueter les enseignants par rapport à ce qu'ils pensent. Du fait, qu'ils sont peu nombreux et ne travaillent pas dans les mêmes quartiers, j'ai pensé que les similitudes et les différences en ce qui concerne leurs croyances seraient plus faciles à concevoir. Par soucis de commodité et d'anonymat, j'ai décidé d'identifier chacun des enseignants par un numéro.

Enseignant	Age	Sexe	Ecole	Degré	Formation
1	45 ans	F	périphérie genevoise, proche du centre-ville	4P	équivalent HEP à l'étranger
2	27 ans	F	Centre-ville, REP	6P	Formation LME
3	50 ans	F	Périphérie genevoise proche campagne	3P	HEP
4	30 ans	H	Centre-ville, quartier multiculturel	5-6P	Licence SES + certificat d'enseignement
5	43 ans	H	Centre-ville, REP	3P	Licence SES + certificat d'enseignement

Tableau 1 : données sur les enseignants interrogés

A.4.5. Conception des entretiens

Pour réaliser mon enquête, j'ai choisi de concevoir des entretiens semi-dirigés. En effet, ceux-ci ont la particularité d'être structurés au niveau de la forme que prend l'interview mais sont plus libres quant aux contenus à aborder. Etant donné que ma recherche demandait aux sujets sélectionnés d'évoquer leurs expériences personnelles, il était nécessaire de concevoir un dispositif qui leur donne la possibilité de s'exprimer librement, tout en ayant des questions en réserve qui puissent m'aider à alimenter la discussion. Pour ce faire, j'ai construit un canevas de quatre questions évoquant les principales thématiques de ma problématique. Ceci m'a permis de donner plus de dynamisme à la gestion des entretiens. En effet, il n'est pas toujours facile, en tant que novice, de guider l'interlocuteur dans une discussion afin d'obtenir les éléments qui sont utiles pour effectuer une recherche. Mais grâce à l'élaboration d'un canevas de questions, la conduite de l'entretien est davantage fluide et permet facilement d'avoir accès aux pensées des enseignants.

Pour commencer mes entretiens, j'ai, tout d'abord, demandé aux enseignants de me raconter une situation problématique vécue en classe, avec un élève. Le but de cette question était que les professeurs décrivent simplement le problème, qu'il soit récurrent ou pas, mais qui les avait particulièrement touchés dans la gestion de leur classe. Dans un deuxième temps, je leur ai demandé d'interpréter la difficulté évoquée : d'où vient-elle, selon eux ? Ceci de manière à rendre compte de leurs représentations quant à l'origine du problème dans la classe. Les deux dernières questions proposées touchaient à la connaissance de l'approche systémique et à son utilisation dans la classe. Ces questions ont été formulées dans le but de comprendre si cette épistémologie a une place dans les pratiques enseignantes genevoises. Et si elle l'a, de quelle manière est-elle présente dans les classes.

Dans ce type d'entretiens, où la personne se confie en racontant des situations personnelles problématiques, il est nécessaire qu'une relation de confiance s'installe entre l'interviewer et l'interviewé. « Si le chercheur veut avoir accès aux opinions des informateurs-clés, il doit entretenir avec eux une relation ouverte et mutuellement enrichissante » (Lessert-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 56). Il est donc très important, dès la prise de contact avec les enseignants, de leur rappeler brièvement l'objectif de la recherche afin qu'ils soient au courant de la démarche à laquelle ils seront soumis. Il convient de souligner que, dans mon cas, je ne souhaitais pas que les enseignants aient toutes les informations sur la recherche, avant le rendez-vous à proprement parlé. Le but étant que les réponses apportées à mes questions soient le moins préparées afin de donner plus d'authenticité aux propos. Un autre élément qui me paraît intéressant à soulever est le fait qu'il était nécessaire de rappeler aux enseignants que l'anonymat serait garanti. Ce sont là des éléments fondamentaux qui établissent un contrat de confiance et d'éthique entre les deux parties.

A.4.6 Déroulement effectif des entretiens

Afin de préparer au mieux ces entretiens, il m'a été conseillé de procéder à une première entrevue-test afin de vérifier la faisabilité de ma démarche ainsi que la pertinence de mes questions. Pendant un de mes stages, une enseignante s'est proposée de se prêter au jeu car le sujet l'intéressait.

Cette rencontre m'a permis de mieux comprendre comment diriger mon entretien dans l'optique de favoriser la discussion avec l'interlocuteur. De plus, cela m'a permis de prendre conscience de la manière d'entrer en matière en proposant une question ouverte comme le conseillent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) « il faut éviter de commencer [l'entretien] par des questions précises au départ et surtout pas par des questions concernant des détails techniques (âge, formation, lieu de résidence, etc.) » (p. 108). Il m'a fallu également observer les relances à effectuer pour éviter de trop influencer les réponses de l'interviewé. En somme, il s'agissait de trouver dès le départ la façon la plus simple d'entrer en contact et d'instaurer un climat de confiance propice aux confidences.

De ce fait, les regards, les gestes mais aussi les mots ont été très importants pour assurer la bonne marche de l'entretien. J'aimerais ajouter que le fait d'avoir un canevas sous les yeux ne facilite peut-être pas le dialogue avec la personne. En effet, j'ai essayé de ne pas rompre le dynamisme de l'entretien en lisant mes questions. J'ai donc compris que pour les futurs entrevues, il était important de me référer le moins possible au questionnaire. De cette façon, la discussion restait ouverte et libre, plutôt que contraignante et soutenue. Le fait de ne pas avoir à lire systématiquement les questions donne accès à tous les détails non verbaux (gestes, mimiques, regards, etc.) qui permettent de mieux comprendre les réponses des personnes interrogées afin de mieux les analyser par la suite.

A.4.7 Méthodes d'analyse des données

Tous les entretiens que j'ai effectués ont été enregistrés et retranscrits. Cette étape a été contraignante, certes, mais elle a eu l'avantage de mettre en exergue plusieurs résultats pouvant favoriser une discussion interprétative. L'enregistrement intégral des entretiens m'a permis d'avoir un échange plus soutenu avec chaque enseignant. En effet, je prenais peu de notes, sauf pour des questions d'approfondissement que je souhaitais poser à mon interlocuteur en cours d'entretien. À partir des retranscriptions réalisées, j'ai constaté que plusieurs informations se ressemblaient. J'ai donc regroupé les éléments similaires présents dans chaque entretien pour ensuite établir un classement thématique des réponses et représentations des enseignants, sous forme de plusieurs tableaux récapitulatifs.

Les thèmes retenus sont les suivants :

1. La représentation des élèves difficiles pour les cinq enseignants interrogés
2. L'origine des causes des problèmes de discipline
3. Les moyens utilisés pour gérer l'indiscipline de l'élève mentionnés dans l'entretien
4. La connaissance de l'approche systémique
5. Apparition des concepts systémiques dans le récit de chaque enseignant

Il s'agit là de mettre en évidence les conceptions des enseignants, c'est pourquoi, les propos retenus seront ceux que j'estime être les plus pertinents pour tenter de répondre à ma question de recherche. Une fois les informations classées dans les différents tableaux, j'ai procédé à une analyse plus fine des réponses. Chaque thématique abordée tentera de répondre aux questions spécifiques que je m'étais posées :

1. *Quels sont les critères qui définissent les élèves difficiles selon les enseignants genevois ?*
2. *Quelle est l'approche(psychanalytique / systémique / les deux) la plus répandue dans les pratiques enseignantes genevoises pour expliquer les sources des problèmes de comportement rencontrés ?*
3. *L'approche systémique peut-elle, à terme, être intégrée dans les pratiques professionnelles et supplanter l'école de pensée plutôt psychanalytique ?*

Il me semble plus logique d'interpréter les résultats après les avoir regroupés dans les tableaux. Il s'agit-là d'attribuer une signification aux données réduites et organisées à travers une reformulation de relations explicitées dans des propositions ou des modèles (Lessert-Hébert, Goyette & Boutin, 1997). Le plus difficile dans cette dernière partie sera de ne pas émettre de jugements de valeurs quant aux réponses apportées par les enseignants. Comme le souligne Allin-Pfister (2005), « vos informateurs vous ont livré, en toute confiance, leurs perceptions, leurs croyances, leurs convictions, leurs expériences pour vous rendre service et non pas pour être jugés » (p. 51). Le but de cette discussion sera donc de comprendre les éléments soumis à l'analyse et non d'y apporter des réponses ou des solutions.

B. Analyse

B.1 RÉSULTATS

B.1.1 Les élèves difficiles selon les enseignants genevois

Le tableau ci-après représente les caractéristiques définissant les élèves difficiles décrits par les enseignants durant les entretiens. A partir de leurs réponses, un constat général se dessine : les élèves qui posent des problèmes aux enseignants sont ceux qui dérangent la classe. Cela s'observe au niveau des prises de parole intempestives, des bruitages et du non respect des règles mises en place. Les professionnels évoquent aussi les difficultés de comportement de leurs élèves en centrant leurs propos sur le fait que les enfants ne veulent pas travailler ou utilisent la violence pour résoudre les problèmes et les conflits qu'ils rencontrent. De plus, en observant la liste des mots-clés représentée dans ce tableau, il est possible d'affirmer que les caractéristiques proposées par les enseignants se ressemblent, malgré les différences entre les élèves.

En effet, l'agitation et l'agressivité sont des termes qui ont été évoqués à plusieurs reprises lorsqu'il s'agissait de décrire l'enfant. Il semble donc que les élèves difficiles ont un comportement parfois agressif voire même violent envers eux-mêmes et leurs camarades. Deux enseignants expliquent que l'élève difficile dans leur classe est celui qui n'a pas encore intégré son métier d'élève, il ne respecte pas les règles et semble avoir du mal à intégrer le groupe classe.

Tableau 2 : Critères définissant l'élève difficile

Enseignant	Critères émis par l'enseignant pour décrire son élève difficile	Mots-clés
1	Il refuse de mettre ses pantoufles [...] il fait tout un cinéma [...] pendant les explications il joue [...] il ne s'est pas calmé [...] il me dit NON [...] il a un comportement inacceptable [...] il refuse d'obéir [...] il a des conflits permanents avec ses camarades [...] il tape, il insulte et il ne peut pas jouer avec les autres [...] il veut être le meilleur [...] il crie, fait des commentaires [...] il veut qu'on s'occupe de lui [...] il se moque des autres [...]	- refus de travailler - non respect des règles - agitation - agressivité - moqueries - besoin de reconnaissance
2	Il n'a pas réussi à s'intégrer [...] il a une attitude assez particulière, bizarre [...] décalé vis-à-vis de ses camarades [...] il n'a pas les mêmes centres d'intérêt que ses camarades [...] il est vraiment comme un tout petit [...] il n'assume pas ce qu'il dit ou fait [...] il ment [...] il part [...] il est méchant [...] il provoque ses camarades [...] il est différent des autres [...] il a des histoires avec tous les élèves [...] il a beaucoup de lacunes au niveau des apprentissages [...] il ne sait pas se faire des amis [...] il n'obéit pas [...] manque d'organisation [...] il n'a pas intégré son métier d'élève [...] il n'est jamais en faute, il n'a rien fait [...] il y a beaucoup de mauvaise volonté de sa part	- intégration - différence, décalage - provocation, méchanceté - mensonge - non respect des règles
3	Il était hypersensible, susceptible [...] il dépasse les bornes [...] quand il était énervé, il s'est enfui de la classe [...] il se vexait, boudait, se fâchait et restait dans son coin [...] il tapait, insultait [...] il faisait un peu peur aux filles [...] en classe, il était souvent violent avec lui-même, dehors avec les autres [...] il pétait les plombs face à une difficulté [...]	- agitation, agressivité, violence - isolement - peur
4	Il avait de la peine dans les interactions et les travaux de groupes [...] agressif, beaucoup de conflits avec les autres, surtout à la récré [...] aimait bien être au centre de tout [...] prenait la parole sans en avoir l'autorisation [...] il avait de la peine à respecter les règles [...] il trichait pendant les jeux pour gagner [...] il voulait vraiment être au centre de l'attention, toujours avoir raison [...] en voulait à tous les adultes, particulièrement à moi [...] il se braquait si on élevait la voix [...] faisait des crises, se bloquait, il devenait un mur [...] il refusait toute forme d'ordre [...]	- interactions, relations - agressivité, violence - besoin de reconnaissance - refus de l'autorité règles
5	Il a certaines difficultés scolaires [...] il se retourne souvent [...] il dessine et n'écoute pas les explications [...] très peu d'agressivité de sa part, il dérange systématiquement ses camarades [...] il n'a pas intégré son métier d'élève [...] il s'amuse et est peu attentif [...] il ne respecte pas beaucoup les règles de la classe [...]	- difficultés scolaires - inattention - non respect des règles - métier d'élève pas intégré

B.1.2 A quoi les enseignants attribuent-ils les difficultés de leurs élèves ?

Dans cette deuxième partie, le tableau représente les différentes attributions que les enseignants font de l'origine des causes des problèmes de comportement de leurs élèves. Le vécu personnel de l'élève et son éventuel manque d'éducation sont les premiers éléments dégagés par les enseignants. Les propos sont ensuite nuancés en regard des différentes situations. De ce fait, les interprétations liées à un contexte familial trop protecteur (2/5) et trop violent (2/5) expliqueraient les comportements des élèves. Un enseignant évoque le fait que la souffrance de l'élève à la maison a des répercussions sur son comportement à l'école. En outre, pour quatre enseignants il existe une forte corrélation entre le contexte familial et l'école : si l'un ne fonctionne pas bien, alors l'autre aussi. C'est-à-dire que s'il y a un problème à la maison, il est presque logique que cela ait des répercussions à l'école. Néanmoins, deux enseignants nuancent leurs affirmations en explicitant que même si l'élève a des problèmes dans son contexte familial, l'enseignant se doit donc de faire de son mieux pour créer une ambiance favorable aux apprentissages, dans la classe. Il s'agit tout de même du lieu où l'enfant passe la majeure partie de son temps.

Le premier enseignant tient compte de la dimension motivationnelle et affective de la relation pédagogique. En effet, pour lui, si son élève a un comportement difficile c'est qu'il ne l'aime pas (l'enseignant) et le programme scolaire l'ennuie. Le dernier enseignant évoque le fait que, même si l'éducation des parents a un rôle à jouer dans les difficultés comportementales des élèves, son attitude et ses attentes face à l'élève peuvent influencer négativement le comportement de son élève.

Tableau 3 : Représentation des difficultés : quelles attributions

Enseignant	Représentations des enseignants quant à l'origine de la difficulté	Mots-clés
1	Le programme scolaire l'ennuie [...] il n'est pas motivé, il n'aime pas ce qu'il fait [...] il n'aime pas la maîtresse [...] difficultés en classe dues à ce qui passe à l'extérieur, à son vécu personnel [...] il a sans cesse besoin d'attention de reconnaissance parce que sa maman le protège beaucoup, elle le couve [...]	- motivation - ennui - vécu personnel - éducation - affectif
2	Il a changé d'école en début d'année [...] traumatisme vécu dans son ancienne classe [...] problèmes de comportements relevés aussi les années précédentes : pas nouveau... peut-être les autres enseignantes qui n'ont pas été assez attentives ? [...] père l'incite à taper pour se défendre [...] parents le protègent beaucoup, ne lui ont pas donné son rôle d'élève [...] il est trop couvé, trop coaché [...] les parents ne sont pas contents quand il a une punition [...]	- traumatisme - comportement qui perdure (parcours scolaire) - parents très présents - métier d'élève non intégré
3	Il a doublé une année [...] parents très différents : mère dépassée par ses fils, père macho, violent [...] éducation basée sur la violence [...] soupçon de maltraitance : enfant peu sûr de lui, craintif [...] difficulté à l'école aussi parce que c'est difficile à la maison [...]	- redoublement - éducation - violence - estime de soi
4	Soucis familiaux [...] père autoritaire, mère soumise : soupçon de maltraitance [...] élève souffre de cette situation	- éducation - violence - souffrance
5	En enfantine, comportement beaucoup plus violent , maintenant = progrès [...] part d'éducation mais il y a sûrement un problème dans la classe [...]	- éducation - problème en classe

B.1.3 Que font les enseignants pour gérer les difficultés de comportement de leurs élèves ?

Les cinq enseignants sont d'accord sur le fait que les discussions avec les élèves qui leur posent problème sont souvent nécessaires pour rappeler les règles de la classe, discuter des problèmes voire même instaurer des contrats pour gérer les comportements. Les professeurs remarquent aussi que leurs réactions sont de plus en plus répétitives et ne font que renforcer l'attitude négative de l'élève. Pour la contrer, un enseignant estime que la seule solution dont il dispose est d'envoyer l'élève dans une autre classe.

Au contraire, les quatre autres enseignants privilégient les échanges entre élèves pour essayer de trouver des solutions au problème vécu en classe. Ceux-là semblent bien se rendre compte que l'élève en question fait partie intégrante du groupe-classe et que, tous ensemble, peuvent rétablir une bonne ambiance. Les interventions externes (collègues, concierge, psychologues) semblent aussi utiles lors de situations dans lesquelles les enseignants ne savent plus quoi faire. En effet, partager ses expériences avec des personnes qui peuvent être amenées à vivre les mêmes situations ou les ont vécues sont des aides précieuses pour les professionnels. Le quatrième enseignant parle de « créer un réseau » pour être ainsi au plus près de l'élève. Le dernier enseignant explique qu'en plus, il privilégie les moments de réflexion après-coup sur la situation qui s'est déroulée. Il remet en question sa pratique afin de réguler son propre comportement et celui de l'élève.

Tableau 4 : Actions envisagées pour agir sur les problèmes de comportements

Enseignant	Actions envisagées	Mots-clés
1	Demande d'arrêter, de se calmer [...] intervention d'autres collègues [...] envoi de l'élève dans une autre classe [...] discussions avec la maman, mise en place d'un contrat avec l'élève [...]	- intervention externe - réactions enchaînées - discussions avec la maman - contrat avec l'élève - envoi dans une autre classe
2	Mise en place d'une relation de confiance [...] discussions avec l'élève et la classe [...] rappel des règles [...] changement d'attitude de l'enseignante : avant laissait aller, maintenant plus stricte [...] entretiens avec les parents et psychologues [...] situation vécue difficile mais c'est quand même un élève normal [...] gestion de l'organisation du travail de l'élève et des conflits dans la classe et avec d'autres classe [...] prise de distance de l'enseignant face à la situation [...]	- confiance - partenariat parents - communication - rappel des règles
3	Évite d'isoler l'élève [...] favorise les échanges entre les élèves : conseil de classe [...] discussion avec l'élève : instaurer confiance et recherche de solutions ensemble pour anticiper les difficultés[...] entretiens avec les parents [...] aide extérieure (RE) [...] Mise en place de solutions à l'école [...] possibilité d'agir à l'école pour aider l'élève [...] prise de distance de l'enseignant face à la situation [...]	- communication - échanges, écoute - recherche de solutions
4	Discussions avec l'élève [...] mise en place, dans l'école d'un bureau de la charte : possibilité pour l'élève de discuter avec d'autres enseignants des problèmes [...] conseil de classe : favoriser les échanges avec les autres élèves [...] prise de distance de l'enseignant face à la situation [...]	- communication - mise en place d'un réseau de relations
5	Actions centrées en classe [...] discussions avant tout avec l'élève pour chercher des solutions [...] prise de distance de l'enseignant face à la situation [...]	- actions en classe - recherche de solutions ensemble - réflexions communes

B.1.4 Connaissance de la systémique

La systémique, comme nous l'avons vu dans la première partie de la recherche, est une approche encore peu connue dans le contexte scolaire genevois. Ce constat est démontré par les résultats des entretiens : quatre enseignants ne connaissent pas ou peu l'approche systémique. Parmi ceux-ci, un enseignant n'en a jamais entendu parler et les trois autres en ont eu vaguement connaissance. Pour ces derniers la « théorie » est connue mais, en pratique, cette approche leur est inconnue. Trois de ces quatre professionnels semblent d'accord de croire que les concepts issus de cette approche peuvent expliquer différemment les problèmes de comportement dans les classes. Ce n'est pas le cas de la première enseignante, qui paraît ne pas admettre qu'une autre conception de la réalité puisse exister. Le dernier enseignant interrogé a eu la possibilité d'avoir une formation continue sur l'utilisation de l'approche systémique à l'école, il est convaincu de son bien-fondé et privilégie cette approche dans sa pratique professionnelle.

Tableau 5 : Connaissance de la systémique

Enseignant	Connaissance de l'approche systémique	Mots-clés
1	- ne connaît pas	- non
2	- vaguement, au niveau de la théorie	- un peu
3	- vaguement entendu	- un peu
4	- vaguement	- un peu
5	- oui. - formation continue sur la systémique à l'école. utilisation sur deux élèves qui a porté ses fruits [...] - l'utilise en classe que dans des cas spécifiques car instrument d'analyse difficile et contraignant [...]	- oui

B.1.5 Apparition des concepts systémiques dans les situations décrites

Grâce aux apports de Curonici, Joliat et McCulloch (2006), nous avons pu voir que la systémique pouvait être utilisée dans le contexte scolaire. A la lecture des entretiens, il est possible de dégager quelques concepts issus de cette épistémologie qui permettent d'expliquer d'une autre manière les problèmes de comportement des élèves décrits par les enseignants. C'est ce que nous pouvons observer dans le tableau 6. Tout d'abord, le principe de totalité permet de mettre en évidence la difficulté dans la classe. Pour quatre enseignants sur cinq, il s'agit d'un élève ayant un comportement violent et agressif. Pour le dernier enseignant, c'est un élève qui perturbe la classe essentiellement au niveau des bavardages. Toutes les réactions du professionnel n'ont que très peu d'impact sur le comportement de l'élève, il s'agit donc d'une rétroaction positive qui est visible chez tous les enseignants interrogés.

Les comportements des divers acteurs de la classe se répètent et perdurent, enfermant ainsi les partenaires dans une spirale dans laquelle l'issue est difficile à trouver : c'est l'homéostasie. Enfin, chaque enseignant met en place des solutions pour tenter de trouver des solutions aux problèmes rencontrés : il s'agit du recadrage. Un enseignant se concentre sur un recadrage externe (collègues, parents) à la classe. Trois enseignants utilisent le recadrage interne (conseils, discussions) et externe en parallèle. Le dernier enseignant s'en tient à ce qui se passe dans sa classe et porte une attention particulière aux interactions entre lui-même et l'élève et les enfants entre eux (recadrage interne).

Ces données montrent donc qu'il est possible d'analyser d'une autre façon les difficultés de comportement d'un élève. Les enseignants ont décrits les situations qu'ils ont vécues et ces dernières ont permis de dégager d'autres pistes de réflexions afin d'élargir le champ d'action des professionnels. Ici, il est possible de voir que les principes de totalité, rétroaction positive et homéostasie ont lieu dans la classe, avec l'enseignant et les élèves.

Tableau 6 : Apparition de la systémique et/ou de ses concepts dans les discours des enseignants

Enseignant	Utilisation de l'approche en classe	Mots-clés
1	- refus permanent d'obéir : refus de mettre ses pantoufles - pas d'effets malgré tentative répétée de l'enseignant : il dit non - réactions qui s'enchaînent : le comportement de l'élève influence celui de l'enseignant - recherche de solutions pour agir sur le problème : envoyer l'élève dans une autre classe, parents	- totalité - rétroaction positive - homéostasie - recadrage
2	- refus d'obéir, mensonge : comportement non conforme à ce qui est attendu - pas d'effets malgré les rappels à l'ordre de l'enseignant - réactions qui s'enchaînent : l'élève a un comportement qui influence les attitudes de l'enseignant - recherche de solutions : discussions (conseil), parents, punitions, instaurer une confiance mutuelle	- totalité - rétroaction positive - homéostasie - recadrage
3	- comportement violent systématique - peu d'effets positifs malgré les discussions - réactions qui s'enchaînent : « face à une difficulté, il pouvait souvent péter les plombs ! » - recherche de solutions : discussions (conseil), parents, instaurer une confiance mutuelle	- totalité - rétroaction positive - homéostasie - recadrage
4	- conflits permanents avec ses camarades et l'enseignant - peu d'effets positifs malgré les discussions - réactions qui se répètent et influencent les attitudes dans la classe - recherche de solutions : discussions (conseil), bureau de la charte	- totalité - rétroaction positive - homéostasie - recadrage
5	- comportement qui dérange la classe et l'enseignant : bavardages incessants - peu d'effets malgré les tentatives de l'enseignant - réactions qui s'enchaînent : le comportement de l'un influence celui de l'autre - recherche de solutions dans la classe : discussions, remises en question de l'enseignant	- totalité - rétroaction positive - homéostasie - recadrage

B.2 DISCUSSION

Les résultats obtenus à l'issue d'une première analyse ont permis de dégager plusieurs similitudes et différences entre les représentations des enseignants interrogés. Dans cette deuxième partie, je vais discuter des diverses conceptions des professionnels à l'aide des concepts théoriques que j'ai explicités dans la première partie de mon travail. Pour ce faire, il est intéressant de rappeler brièvement mes hypothèses de départ quant aux questions spécifiques qui guideront le fil de ma discussion. Mes interrogations se référaient à la définition d'un élève difficile, au type d'approche le plus répandu dans les représentations des enseignants et à l'éventuelle utilisation, à terme, d'une approche systémique.

Ma première hypothèse concernant les critères qui définissent les élèves difficiles était que les profils décrits seraient assez ressemblants. De ce fait, plusieurs types de comportement pourraient être dégagés de façon à rendre compte des représentations des enseignants à ce sujet. Pour ce qui est de ma deuxième question, je pensais que l'approche qui est la plus répandue à Genève est issue d'une épistémologie psychanalytique. Celle-ci amène les enseignants à expliquer l'origine des problèmes de comportement en se référant à des difficultés extrinsèques et intrinsèques à l'élève. De plus, je supposais que les enseignants sans le savoir, utilisaient (consciemment ou non) des concepts issus de la systémique lorsqu'ils constataient que leur action sur le problème rencontré ne donnait pas les résultats attendus. Enfin, selon moi, l'approche systémique pourra peut-être faire partie des outils à disposition des professionnels dans le but de les aider à agir sur les difficultés dans la gestion de leur classe. Toutefois, je ne pense pas que cette école de pensée puisse supplanter l'approche de type psychanalytique qui dirige notre système de représentations.

B.2.1 Quels sont les critères qui définissent les élèves difficiles selon les enseignants genevois ?

Comme je le supposais au départ, les définitions des élèves difficiles se ressemblent. Au regard des entretiens que j'ai effectués, il est possible de constater que les élèves difficiles sont ceux qui dérangent la classe et le travail même de l'enseignant. Ils font preuve le plus souvent d'agressivité, de violence physique, de mensonge et de refus de travailler, entre autres. Ces définitions sont représentatives des critères proposés par divers auteurs. Par exemple, Richoz (2009), évoque trois types d'élèves difficiles : perturbateur, agité et opposant. A travers les résultats obtenus, il est facile de faire le lien avec ces définitions d'élèves. Pour les enseignants interrogés, il y a l'élève qui bavarde toujours, celui qui joue avec son matériel, coupe la parole, ne veut pas faire son travail, etc. Il est également intéressant d'observer qu'il est rare de trouver un élève dans une seule des catégories déterminées par l'auteur. En effet, j'ai pu remarquer qu'un élève peut être perturbateur et agité, agité et opposant, perturbateur et opposant, voire même les trois à la fois. Je pense que cela peut expliquer le fait qu'un élève difficile est défini par plusieurs adjectifs. De plus, il convient d'ajouter que selon la situation, il ne se comportera pas exactement de la même manière, son comportement varie et donc la catégorisation n'est pas figée et peut évoluer.

D'après la typologie des comportements des élèves difficiles décrits par Brophy et McCaslin (1992, in Richoz, 2009), il est possible de voir que les critères émis par les enseignants peuvent également être mis en évidence avec les catégories proposées par ces auteurs. En effet, les huit catégories, citées en exemple dans la première partie du travail, donnent à voir des difficultés de comportement liées à l'agressivité, aux rôles attendus par l'école et aux interactions sociales. Un premier constat est que le dernier critère n'a pas été exprimé par les enseignants. Je suppose que le fait qu'un élève soit timide, par exemple, ne pose pas le même type de problème à l'enseignant pour gérer la discipline dans sa classe. Par contre, les deux premières catégories (agressivité et rôles attendus par l'école) ont été utilisées par les enseignants pour décrire les difficultés de comportement de leurs élèves. Dans ce cas aussi, une seule caractéristique ne peut pas être attribuée à l'élève.

Représentations des enseignants et effets sur les comportements des élèves

Cette constatation met en évidence que ce sont concrètement ces types de comportement (qui sont observables, qui dérangent et qui empêchent l'enseignant d'effectuer son travail de la meilleure manière qui soit) qui sont les plus explicités par les enseignants. A mon avis, c'est sûrement parce que les professeurs les ressentent directement sur leur gestion de la classe que ces comportements leur posent problème. De plus, les difficultés rapportées sont surtout celles qui se répètent et perdurent dans le temps. Ce sont des éléments qui mettent en échec la pratique et le rôle de l'enseignant et je pense que cela peut être une des raisons qui les conduit à croire qu'ils n'ont plus aucune emprise sur le problème auquel ils sont confrontés, même après avoir eu le sentiment d'avoir tout essayé.

Il est également important de souligner que la représentation que l'enseignant se fait de l'élève difficile peut renforcer le comportement de ce dernier en classe. Les conceptions sont, en outre, basées sur les attentes qu'ont les enseignants de leurs élèves. Ceci est alors une conséquence des conceptions du maître vis-à-vis des attitudes des élèves. En effet, comme nous l'avons vu avec Jubin (1988), l'opinion et le jugement qu'a le maître sur l'élève reflètent une conception de l'enfant que l'adulte élabore à partir d'une réalité saisie en classe et dans laquelle il est lui-même impliqué. Cet auteur ajoute que l'élève peut appréhender le jugement de l'enseignant comme une violence symbolique qui ne fera qu'accentuer son propre comportement : il s'agit d'une cause des représentations du maître sur l'élève. Ceci pourrait expliquer le fait que l'élève difficile est donc celui qui ne correspond pas aux attentes de son enseignant.

Un sentiment d'impuissance de plus en plus présent

Plusieurs enseignants m'ont confié leur désarroi quant à la situation qu'ils avaient vécue. Je pense qu'il est important de relever les éléments qui ont attiré toute mon attention. En effet, « Je n'en peux plus », « Je ne sais plus quoi faire » et « Je n'ai pas d'autres solutions » sont des expressions que j'ai beaucoup retrouvées parmi les professionnels que j'ai interrogés.

Il s'agit de comprendre à partir de quoi ces sentiments d'impuissance et de perte de confiance se dessinent progressivement dans les discours.

Comme l'a expliqué Estrela (1994), les enseignants se retrouvent face à un nouveau système de règles et de contrats à instaurer pour gérer l'indiscipline en classe. Ces dispositifs ne sont pas statiques, c'est-à-dire qu'ils se négocient et se modifient et donc, évoluent avec le temps. De ce fait, les professionnels sont confrontés de plus en plus à des élèves qui remettent en question le rapport à l'autorité, de part leur statut d'enfant qui s'est développé durant ces dernières décennies. Ce sentiment d'impuissance est d'autant plus exemplifié à travers les propos du quatrième enseignant lorsqu'il évoque son ressenti dans la situation vécue : « Cet enfant, en particulier, il a fait des crises, il se bloquait, il refusait l'ordre... C'est des moments assez spéciaux, parce qu'on a l'impression de plus avoir le contrôle sur la situation... » (Entretien enseignant n°4). Il est important de relever que dans certains cas, ces sensations de pertes de contrôle peuvent également se traduire par des sentiments d'énervement. Comme l'explique ce même professeur : « surtout je ne voulais pas arriver au stade où on est en rapport conflictuel avec l'enfant parce qu'il est avec nous en classe... Et parce que c'est naturel... C'est humain, certaines fois, de ressentir de l'énervement. Le plus rageant, c'est qu'il m'empêchait d'enseigner aux autres élèves... » (Entretien enseignant n°4).

Ceci m'amène à penser que cela peut bien être l'environnement qui pourrait favoriser ou non l'apparition des problèmes d'indiscipline à l'école. Il s'agit alors à l'enseignant de trouver rapidement la meilleure démarche à entreprendre afin de gérer le problème. Du fait que les actions envisagées à disposition ne sont souvent pas celles qui conviennent le mieux, il est parfois normal que les professeurs ne se sentent plus capables d'assumer pleinement la gestion de leur classe. Ils en viennent à baisser les bras et se sentent démunis face aux difficultés. Il peut être alors judicieux de trouver d'autres solutions pour aider ces enseignants en souffrance.

Cette idée est illustrée à travers les propos du premier enseignant interviewé. En effet, il montre bien que, lorsque les personnes ont l'habitude de raisonner d'une certaine manière, il est très difficile pour eux de parvenir seuls à s'exprimer différemment ou à supposer que d'autres moyens existent pour les aider à surmonter les problèmes d'indiscipline.

Ce que déclare le premier interlocuteur dans l'entretien est représentatif de mon hypothèse : « Donc pour l'instant, je n'ai pas d'autres solutions que de l'envoyer dans une autre classe » (Entretien enseignant n°1).

Lorsqu'il admet que le comportement difficile de son élève est dû au vécu de l'enfant, le maître donne l'impression de fermer les portes à une éventuelle prise de conscience des outils à disposition dans son environnement pour gérer l'indiscipline. Les apports issus de la systémique semblent pouvoir redonner confiance à l'enseignant pour lui permettre d'envisager d'autres solutions à apporter dans la classe.

B.2.2 Quelle est l'approche (psychanalytique / systémique / les deux) la plus répandue dans les pratiques enseignantes genevoises pour expliquer les sources des problèmes de comportement ?

Lors de mes entretiens, j'ai pu constater que les représentations des enseignants quant aux origines des difficultés de comportement de leurs élèves dépendent essentiellement de facteurs extrinsèques et intrinsèques à l'élève. Curonici, Joliat et McCulloch (2006) l'expliquent quand elles affirment que les conceptions des professionnels sont souvent élaborées en termes de problématique liée à la famille et à l'enfant. En effet, les enseignants rapportent surtout des difficultés familiales, des pères violents, des mères protectrices voire des traumatismes subis lorsqu'ils interprètent le comportement difficile des élèves qui leur posent problème. J'ajoute que le contexte de l'école (Réseau d'éducation prioritaire, par exemple) n'est pas pris en compte, contrairement à ce que je pensais. Ceci illustre donc que l'origine de la difficulté provient de l'élève et de son milieu d'origine, pour la plupart des enseignants.

Plusieurs autres auteurs ont également évoqué les éléments intrinsèques et extrinsèques à l'élève pour interpréter l'origine des problèmes. Auger et Boucharlat (2001) parlent de crise de l'emploi, de la famille et des valeurs. Boimare (2004) évoque le terme de défaillance éducative (p. 29).

Curioni, Joliat et McCulloch (2006) proposent plusieurs explications plus ou moins centrées sur l'enfant-même dont la théorie psychanalytique qui veut « qu'on [mette] en lien différents événements de l'histoire de l'enfant [pour expliquer] l'émergence de syndromes psychiques névrotiques ou psychotiques qui entravent l'accès à l'apprentissage » (p.30), et la théorie systémique qui considère le problème dans un contexte donné (la classe) et à un certain moment et non à ce qu'il s'est passé avant et ailleurs.

Une meilleure compréhension des actions envisagées

Afin d'illustrer davantage ces différents modèles de représentations des enseignants, il convient de reprendre les trois schémas proposés dans la première partie de la recherche en les illustrant chacun à l'aide des conceptions des enseignants interrogés. Ceux-ci permettront de répondre à ma question qui est de déterminer quelle approche est la plus répandue dans les pratiques enseignantes. Le premier modèle évoquait des attributions et des causes exogènes. Cela signifie que les attributions des causes et les actions effectuées par les enseignants pour les résoudre sont envisagées seulement à l'extérieur du contexte scolaire.

Ceci peut amener un désengagement de la responsabilité des enseignants dans l'origine de la cause du problème. En effet, je pense qu'ils rejettent la faute sur des éléments externes au système scolaire ou à la classe et cette situation les empêche de remettre en question leur pratique et d'affronter les problèmes auxquels ils sont confrontés. Estrela (1994) corrobore mon raisonnement : « l'imputation des problèmes de discipline sont représentés par des facteurs causals inhérents à l'élève et à la société. Ils sont généralement acceptés par les professeurs qui de la sorte se déresponsabilisent » (p.87).

Parmi les professionnels interrogés, un enseignant pourrait faire partie de ce cas de figure. En effet, ce professionnel évoque le fait que son élève ne l'aime pas et qu'il s'ennuie à l'école. Sa maman le protège beaucoup et, en classe, il n'obéit pas et respecte difficilement les règles instaurées. La seule action possible pour cet enseignant est d'envoyer l'enfant dans une autre classe. Dans cet exemple, les causes des problèmes proviennent de l'extérieur du cadre scolaire (motivation, éducation), et l'action est envisagée hors du système classe (envoi dans une autre classe).

A mon avis, cette situation reflète l'impuissance de l'enseignant face à certaines difficultés qu'il peut être amené à rencontrer. Je pense aussi qu'un enseignant croit qu'il n'a pas les compétences pour agir sur le problème lorsqu'il suppose qu'il ne peut rien faire pour aider l'élève.

C'est l'impression que donne le premier enseignant interrogé. Aubert-Gea (2007) exprime bien l'idée de la déresponsabilisation : « [...] se réfugier derrière de fausses raisons rejetant la responsabilité sur les élèves ou les parents, ne sert qu'à établir des blocages difficiles à dénouer » (pp.16-17). Selon moi, ce premier modèle est assez négatif dans le sens où il semble nier à l'enseignant l'existence de solutions internes au contexte scolaire pour agir sur les problèmes de comportement.

Le deuxième modèle illustre la pratique enseignante de trois des cinq enseignants interrogés. Ce schéma rend compte des attributions exogènes et des causes endogènes pour expliquer l'origine des causes des problèmes. Ces dernières sont identifiées hors du contexte scolaire (un père violent, par exemple) et demanderont à l'enseignant de mettre en place un dispositif dans le contexte scolaire pour agir sur le problème de comportement de l'élève (punitions, fiches de réflexion, conseil de classe, entre autres). Cette manière d'agir est donc endogène au système scolaire. Il convient d'ajouter que les attributions des causes des problèmes sont certes, émises à l'extérieur du cadre institutionnel, mais les actions auront une influence sur l'élève et sur la classe. Par exemple, lors du conseil de classe, tous les élèves peuvent exprimer leurs opinions quant aux problèmes rencontrés ; la recherche de solutions n'est donc pas de la seule responsabilité de l'enseignant mais de tous les acteurs du système.

Comme le premier modèle, ce schéma peut conduire les enseignants à penser leur action en termes d'impuissance et de fatalisme. Askevis-Leherpeux, Baruch et Cartron (2006) expliquent ces phénomènes : « [...] Etre confronté à des situations que l'on ne peut pas maîtriser conduit à un état de résignation acquise [...] » (p. 76). D'ailleurs, les trois professionnels expliquent que, malgré les discussions et les punitions répétées, la situation en classe ne changeait pas ou seulement très peu. La non-modification du comportement pourrait expliquer le fait que les enseignants sont progressivement amenés à ne plus croire en leurs compétences et donc à baisser les bras, tant la situation leur semble incontrôlable.

Ce schéma semble être le plus répandu dans les pratiques genevoises. Comme l'ont évoqué Curonici, Joliat et McCulloch (2006) il s'agit d'une construction de la réalité parmi d'autres qui est ancrée dans la culture commune.

Il est important d'ajouter que, contrairement au premier modèle, les enseignants semblent avoir plus tendance à remettre en question leur pratique et donc à tenter de changer leur propre comportement pour essayer d'agir différemment sur le problème. Le troisième enseignant semble correspondre à ce type d'action. En effet, il a conscience que c'est dans son propre environnement qu'il doit trouver des solutions pour aider l'élève difficile : « J'essaye, dans ma classe, de me dire que c'est mon élève comme s'il était dans un autre milieu. Il est dans mon milieu scolaire... C'est mon ambiance, c'est en sorte sa famille scolaire... Et je pense qu'on peut en tirer quelque chose... Quoiqu'il vive à la maison... Bien sûr ce n'est pas toujours possible, mais il faut quand même y croire... Que ça puisse changer... » (Entretien enseignant n°3). Toutefois, cela reste très difficile à réaliser selon les situations auxquelles les professeurs peuvent être confrontés. Il s'agit sûrement aussi d'une des raisons qui expliquerait l'émergence de phénomènes tels que l'impuissance et le fatalisme.

Le troisième modèle correspond aux attributions et aux actions endogènes. Ici, l'enseignant ne nie pas l'existence de causes externes à l'origine des problèmes de comportement, mais il évoque surtout le fait que les difficultés de comportement naissent aussi dans la classe et donc il envisage des pistes d'action à l'intérieur de celle-ci. C'est ce que propose l'approche systémique utilisée dans le contexte scolaire. Comme l'ont souligné Curonici, Joliat et McCulloch (2006), « les difficultés qui surviennent dans un système classe, ont nécessairement quelque chose à voir avec le fonctionnement de la classe (p. 48). De ce fait, le comportement de l'enseignant peut influencer le comportement de l'élève : il s'agit du principe de *totalité*.

Lorsque le professionnel prend conscience que sa pratique pourrait être à l'origine des difficultés qu'il rencontre en classe, il y a alors la possibilité d'une reprise d'initiative ou *recadrage*. De plus, « [...] la recherche d'explications qui se focalisent sur l'ailleurs et sur le passé, ne prend pas en compte les particularités interactionnelles propres au système classe [...] » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 48). Parmi les enseignants interrogés, un seul pourrait éventuellement faire partie de ce troisième modèle.

En effet, le dernier professionnel explique qu'il a l'habitude de remettre en question sa pratique lorsqu'il constate que l'élève a un comportement difficile. Il accorde beaucoup plus d'importance à ce qu'il se passe en classe et tente donc de trouver des solutions à l'intérieur même de celle-ci.

Ses propos illustrent bien cette idée : « J'imagine qu'il y a une part d'éducation mais je n'aime pas mettre tout le poids dessus... Parce que c'est... Moi, je m'intéresse à ce qui ce passe à l'école, j'ai peu de prise sur ce qu'il se passe à la maison. Et j'essaye de faire le mieux possible dans ma sphère... » (Entretien enseignant n°5). Comme l'a souligné Estrela (1994), il s'agit d'une nouvelle perspective qu'il convient que tous les enseignants assument. Pourtant ce type de pratique n'est pas évident à réaliser. Le fait de se remettre en question, c'est admettre de faire des erreurs ou de ne pas avoir le meilleur comportement en classe. Le même professeur montre un changement de vision lié à une certaine prise de conscience quant à sa propre pratique : « [...] au bout d'un moment, je me disais que tant qu'ils ne faisaient rien, je ne pouvais rien faire... Et on allait droit dans le mur ! Il fallait que je trouve un moyen de faire ce que je pouvais faire moi à mon échelle dans l'école » (Entretien enseignant n°5).

Le type d'approche le plus répandu

Je pense que c'est une des raisons pour lesquelles ce modèle centré sur l'approche systémique n'est peut-être pas très répandu dans les pratiques enseignantes. En outre, comme Curonici, Joliat et McCulloch (2006) l'ont montré, il s'agit d'une nouvelle vision de la réalité, celle-ci semble pouvoir être difficilement abordée sans aide. Le dernier enseignant, d'ailleurs, explique qu'il a changé de manière de percevoir les difficultés de comportement depuis qu'il a eu une formation continue sur la systémique, mais que sans cette dernière, il n'aurait sûrement jamais pensé de lui-même à concevoir la réalité différemment. « Parce qu'en analysant la situation avec la formatrice... Voilà je me suis rendu compte qu'on était dans un système et que j'en faisais partie aussi... Et puis qu'il y a aussi des dysfonctionnement qui étaient induits à cause de moi... » (Entretien enseignant n°5).

Il convient d'ajouter qu'aucun des trois modèles ne peut à lui tout seul expliquer les difficultés de comportement des élèves et les attributions qu'en font leurs enseignants.

Il s'agit là d'une manière de répertorier les actions enseignantes afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se fait. Selon les circonstances, un professeur peut être amené à agir selon l'un ou l'autre modèle et la plupart du temps sans qu'il s'en rende compte. Il est en effet dans le feu de l'action.

Les éléments répertoriés dans l'analyse ne reflètent qu'une certaine action à un moment précis, mais cela n'est sûrement pas représentatif du travail qui se fait en classe tous les jours. C'est pourquoi, il est tout de même très difficile de déterminer quel type d'action est le plus répandu.

B.2.3 L'approche systémique peut-elle, à terme, être intégrée dans les pratiques professionnelles et supplanter l'école de pensée plutôt psychanalytique ?

Avant de tenter de répondre à la question, il convient de rappeler que l'approche systémique n'est encore que très peu connue dans les écoles primaires genevoises. En effet, suite aux entretiens que j'ai réalisés, les résultats ont montré que seulement un tout petit échantillon savait concrètement de quoi il s'agissait et l'avait déjà utilisée en classe. Je pense que la méconnaissance des personnes à ce sujet est due à plusieurs éléments. Tout d'abord, il y a le fait que, comme l'ont explicité Curonici, Joliat et McCulloch (2006), l'approche dite plutôt psychodynamique (psychanalytique) est très ancrée dans la culture commune contemporaine. Cela implique donc que les représentations des enseignants les placent « dans une vision causale linéaire des difficultés scolaires » (2006, p. 59). De plus, comme le confirme Heider (1958 ; in Cazals-Ferré & Rossi, 1998) les êtres humains ont besoin de comprendre ce qu'il se passe de manière à avoir l'impression de contrôler au moins une partie de leur environnement afin de pouvoir anticiper les prochains événements. Il s'agit donc d'une perspective faisant partie de la vie quotidienne de chaque personne. Je pense que cela peut expliquer pourquoi la systémique peine à être reconnue.

Une deuxième raison pouvant expliquer le fait que l'approche circulaire à du mal à se faire une place dans notre société, c'est qu'elle est relativement compliquée à comprendre. En effet, les concepts demandent à être explicités par des professionnels.

Il semble donc que cela soit assez difficile de parvenir à effectuer de la systémique sans qu'un professionnel ait pu aider les enseignants. Ceci contribue sans doute à expliquer pourquoi peu de personnes sont aussi peu au courant de cette différente manière de construire la réalité. L'approche en vigueur aujourd'hui est de sens commun et inconsciente pour la plupart des personnes. Le dernier enseignant interrogé explicitait bien cette idée. En effet, il admettait que s'il n'avait pas reçu une formation sur l'approche systémique, il ne se serait pas informé de lui-même.

De plus, cette nouvelle manière de considérer les problèmes implique, de la part de l'enseignant, un réel travail sur soi et une remise en question de sa pratique. Ceci pourrait effrayer le professionnel car il n'est pas toujours facile d'admettre que les actions envisagées ne sont pas toujours les bonnes. Comme nous l'avons vu, les changements dans les représentations initiales des enseignants semblent être fondamentaux à effectuer pour améliorer une situation problématique. Cela prouve, à mon avis, que cette nouvelle façon de voir nécessite une formation particulière avant de pouvoir être mise à l'œuvre.

Pour être en mesure d'envisager une nouvelle manière de concevoir la réalité, il serait plus judicieux de connaître concrètement en quoi consiste l'approche systémique. Les entretiens démontrent bien que lorsque les enseignants ne maîtrisent pas certains concepts, il est très difficile pour eux d'expliquer s'ils les utilisent ou pas dans leurs pratiques. Ils auront tendance à expliciter leurs actions en se référant à ce qu'ils connaissent, ce qui est un comportement tout à fait légitime. Cela peut néanmoins aussi expliciter pourquoi la systémique n'est pas courante dans le contexte scolaire genevois.

Malgré cela, je ne pense pas pouvoir être en mesure de dire concrètement si l'approche systémique pourra, un jour, supplanter l'approche psychodynamique dans le contexte scolaire. Néanmoins, au vu des résultats obtenus dans les entretiens, je peux imaginer que les deux écoles de pensée seront utilisées en parallèle, comme l'ont illustré les schémas des modèles des attributions des causes et des actions envisagées.

C. Conclusion

Le but de ce travail était de comprendre si les représentations qu'ont les enseignants des difficultés de comportement de leurs élèves pouvaient, d'une manière ou d'une autre, influencer leurs actions en classe. A travers mes recherches et mes entretiens, je peux affirmer, qu'effectivement, l'attribution de l'origine des causes des problèmes à un effet sur l'action que l'enseignant va envisager pour gérer au mieux la difficulté à laquelle il est confronté. Pourtant, je ne peux pas prétendre qu'un type d'approche est plus judicieux qu'un autre pour interpréter les comportements des élèves et ainsi choisir la meilleure démarche à entreprendre.

Ce choix est très difficile à mettre en place car l'enseignant travaille dans l'urgence. En effet, en quelques minutes, il doit pouvoir agir avec l'élève difficile tout en tenant compte du reste de la classe. Il n'hésite pas longtemps et doit souvent prendre une décision rapidement avec les peu de moyens qu'il a à disposition. Dans ce cas, l'approche systémique semblerait pouvoir résoudre certaines situations problématiques. Bien qu'elle soit encore méconnue dans le système scolaire genevois, il s'agit d'un outil intéressant pour comprendre la gestion des élèves difficiles car elle invite l'enseignant à porter un autre regard sur les événements. Toutefois, son utilisation reste complexe mais accessible si une formation continue est proposée aux professionnels de l'enseignement. Cependant, dans des cas bien plus graves, il est indispensable de demander une aide externe.

Cette recherche a en outre permis de rendre compte d'un problème qui, petit à petit se généralise dans les écoles genevoises. De plus en plus d'enseignants sont confrontés à des problèmes d'indiscipline dans leur classe. Les phénomènes d'impuissance et de désarroi sont davantage présents même si peu de professionnels ne semblent encore oser l'avouer.

Y aurait-il encore une sorte de déni ? En effet, soit par crainte, soit par sentiment de culpabilité, les enseignants ne semblent pas prêts à admettre qu'ils puissent avoir besoin d'aide pour gérer les problèmes survenant dans leur classe.

Je pense toutefois que si ce problème prend de plus en plus d'ampleur, l'école devrait à un moment ou à un autre se décider d'intervenir. N'y aurait-il pas le risque, qu'à terme, quand les situations deviennent insupportables, que les professionnels se retrouvent en phases de dépression du fait qu'ils n'ont plus de moyens pour agir concrètement sur l'indiscipline ?

Les résultats obtenus m'ont permis de dégager des éléments importants pour pouvoir répondre à ma problématique de départ. Toutefois, je me demande si le nombre d'enseignants interrogés n'aurait pas dû être davantage supérieur. En effet, je pensais que cinq enseignants étaient suffisants pour cerner les représentations des élèves difficiles mais je me rends compte qu'une plus large palette aurait sans doute permis de tirer des conclusions plus globales. Néanmoins, je souhaitais transmettre la sensibilité des expériences vécues par les enseignants et le fait de procéder à une démarche plutôt quantitative aurait ôté de la pertinence à ce travail. De plus, j'ai pu constater une difficulté supplémentaire quant à l'analyse des entretiens que j'ai entrepris. Plusieurs professionnels ont eu du mal à expliciter les situations vécues sans glisser dans l'interprétation. Ce qui a rendu le dépouillement des données plus compliqué de ce que j'avais envisagé.

Dans l'ensemble, ce travail m'a permis de comprendre une nouvelle façon de concevoir la réalité afin d'envisager d'autres pistes d'actions en classe. J'ai surtout pu prendre conscience de la pertinence de l'approche systémique à l'école. En effet, je pense que, si j'étais confrontée à des situations comme celles vécues par les enseignants, je serai ouverte à utiliser ces concepts dans ma classe. Ceci me permettrait sans doute de rétablir un cadre sécurisant et favorable à la transmission des savoirs.

D. Bibliographie

Allin-Pfister, A.-C. (2005). *Travail de fin d'études : clés et repères*. Rueil-Malmaison : Ed. Lamarre.

Askevis-Leherpeux, F., Baruch, C. & Cartron, A. (2006). *La psychologie : psychologies, développement, activités, vie sociale, normal et pathologie thérapeutiques*. Paris : Nathan.

Aubert-Gea, C. (2007). *Comprendre une classe*. Paris : L'Harmattan.

Auger, M.-T., Boucharlat, C. (2001). *Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale.

Blanchet, A. Gotman, A. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris. Dunod

Cazals-Ferré, M.-P., Rossi, P. (1998). *Eléments de psychologie sociale*. Paris : A. Colin.

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

Curonici, C., McCulloch, P. (1999). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris : De Boeck.

Durand, D. (2006). *La systémique*. Paris : Presses universitaires de France.

Estrela, M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.

Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : A. Colin.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (Ed.). (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jubin, P. (1988). *L'élève tête à claques*. Paris : ESF.

Legault, J.-P. (2001), *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*. Outremont : Logiques

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Paris : De Boeck.

Marc, E., Picard, D. (2006). *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz.

Parent, G., Cloutier, P. (2009). *Initiation à la psychologie*. Montréal : Beauchemin Chenelière éducation.

Queiroz de, J.-M. (2006). *L'école et ses sociologies*. Paris. A. Colin

Revault D'Allonnes, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A.,... Salamin-Amboise, C. (1999) *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, Don D. (2001). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil

Articles de périodiques

Andreetta Di Blasio, R. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste : des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie familiale*, 30(1), 11-26

Lévy-Basse, R., Michard, R. (1988). La vision systémique de la relation pédagogique. *Le groupe familial*, 121, 10-88

Site Internet

Ecole de Palo Alto. *Wikipedia*. Récupéré le 3 mai 2011 de [http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole de Palo Alto](http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_de_Palo_Alto)

Compléments bibliographiques

Baïetto, M.-C., Barthélémy, A., Gadeau, L. (2004). *Pour une clinique de la relation éducative : recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Ball, R. (1971). *Pédagogie de la communication*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchard, F., Casagrande, E. & McCulloch, P. (1994). *Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF.

Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris : Ed. d'organisation.

De Vecchi, G., Rondeau-Revelle, M. (2006). *Favoriser la relation maître-élèves*. Paris : Delagrave.

Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages : vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Fijalkow, J., Nault, T. (Eds.) (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.

Goumaz, G. (1991). *Enseignant-enseigné : une estime réciproque*. Genève : Ed. des Sables.

Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec : ouvrir des chemins*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, Ph. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, Ph. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Ravel, P. (2001). *L'école aujourd'hui : quelles réalités ? Obstacles, réussites, perspectives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Roncin, C. (1995). *Bien vivre la classe : la classe dans une approche systémique*. Paris : Presses universitaires de France.

Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., ... Nichele, M. (1983). *Le magicien sans magie : ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Paris : ESF.

Yatchinovsky, A. (2005). *L'approche systémique : pour gérer l'incertitude et la complexité*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Articles de revue

Caglar, H. (1999). Les limites de la systémique scolaire : de l'élève désignée à l'enfant momifiée : une études de cas. *Psychothérapies*, 19(2), 63-75.

Curonici, C., McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale*, 25(4), 575-599.

Curonici, C., Joliat, F., McCulloch, P. (1999). Quelques bases théoriques pour une application de la systémique à l'école. *Educateur*, 1, 28-30

Curonici, C., (1999). Un enfant va mal : comment l'aider à l'école ?. *Educateur*, 3, 30-31

Curonici, C., McCulloch, P (1994) Approche systémique et l'école : utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires. *Thérapie Familiale*, 15(1), 49-62

Joliat, F. (1999). Qui a deux maisons perd-il raison ? *Educateur*, 11, 26-28

McCulloch, P. (1997). L'approche systémique : un outil pour les enseignants. *Educateur*, 15, 4-6

McCulloch, P. (1999). Réflexions sur l'interaction entre l'enseignant et l'élève : troubles de comportement « individuel » en classe. *Educateur*, 5, 34-35

McCulloch, P. (1999). Alors, est-ce aux enseignants de résoudre tous les problèmes scolaires ? Que font les « spécialistes » ?. *Educateur*, 12, 22-23

Site internet

Grenier, C. (2010, 3 juin). *Pour une vision systémique des difficultés scolaires*. Récupéré de <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/#vol13>

E. Annexes

E.1 CANEVAS ENTRETIENS

Canevas pour les entretiens

- 1) Décrivez le plus simplement la situation problématique qui se passe en classe avec un élève. Restez le plus possible dans les faits.
- 2) A quoi attribuez-vous les problèmes de l'élève ? Comment interprétez-vous ses difficultés de comportement ?
- 3) Connaissez-vous l'approche systémique ? Définition.
 - ⇒ Elle permet d'analyser des relations qu'un élément entretient dans un contexte donné. On observe un objet impliqué dans un réseau relationnel et pas une entité isolée. On observe le « tout » et pas un seul élément.
 - ⇒ Les éléments d'un système sont interdépendants. Si l'on modifie l'un des éléments alors on a une modification de tous les autres éléments.
- 4) Pensez-vous utiliser des concepts issus de la systémique pour gérer votre classe ?

E.2 ENTRETIENS

Entretien enseignant n°1

Enseignant interrogé le 18 février 2001

Moi : J'aimerais que vous me décriviez une situation que vous avez vécue en classe avec un élève que vous jugez difficile.

Enseignant : Je vais décrire la journée d'hier. Déjà le matin à 8h, on rentre en classe et mon élève refuse de mettre ses pantoufles, il vient à sa place et les autres camarades remarquent qu'il n'a pas mis ses pantoufles. Ils me disent : « Maîtresse, il n'a pas mis ces pantoufles ! ». Alors, je l'appelle et je lui demande à nouveau d'aller mettre ses pantoufles. Mais il refuse et me dit « NON ! ». Je lui dis une 2^e fois et une 3^{ème} fois mais il refuse toujours. Alors là je n'insiste pas. Ce n'est pas la 1^{ère} fois que cet événement a lieu, et quand je décide de le sortir de la classe, il fait tout un cinéma. Du coup, on n'arrive pas à travailler. Ici, je voulais faire une évaluation et donc je voulais avancer et je ne voulais pas perdre du temps. C'est pour ça que j'ai pas plus insisté.

Moi : D'accord

Enseignant : On a fait l'évaluation. Et après la récréation, à nouveau, il refuse de mettre ses pantoufles. J'ai là-aussi laissé tomber. En classe, j'ai demandé de prendre le tableau de conjugaison et le vérificateur d'orthographe car j'avais une nouvelle évaluation à faire passer. Certains élèves ont pris le matériel mais lui pendant ce temps il jouait avec son élastique...

Moi : Oui

Enseignant : ...il pliait des bouts de papiers et avec son élastique il les projetait vers ses camarades pendant qu'ils prenaient leur matériel. Mon élève a projeté le papier vers un élève et puis il lui a dit : « Donne moi mon taquet ». Celui-ci ne lui a rien donné et, je ne sais pas si il l'a ramassé ou pas, mais mon élève s'est levé et est allé chercher son taquet vers son camarade. Mais du coup il ne l'a pas trouvé, il a cherché et a continué à dire : « Donne moi mon taquet », pendant ce temps, nous on attendait qu'il se calme pour qu'on puisse commencer à travailler mais il ne s'est pas calmé...

Moi : Je vois

Enseignant : Comme il ne s'est pas calmé je lui ai demandé de retourner à sa place plusieurs fois mais il voulait toujours son taquet. Je lui ai dit : « Mais tu n'as pas le droit de jouer maintenant ! Tu retournes à ta place, on doit travailler ». Alors il a refusé, et puis un moment donné je suis allée vers lui et je lui ai pris la main pour l'accompagner à sa place. Il s'est assis mais il a continué à jouer avec son élastique. Alors je lui ai dit : « Non, je ne suis pas d'accord. Il faut qu'on travaille.

Tu sors ton vérificateur et ton tableau de conjugaison ». Mais il refuse et me dit : « Non ! Je veux d'abord mon taquet ». J'ai répondu : « D'abord tu me donnes cet élastique car c'est ça qui t'empêche de travailler ». J'essaye de prendre l'élastique mais il ne voulait pas me le donner car il avait encore un bout de papier. Il voulait encore le lancer. Alors je prends tout et je jette dans la poubelle. C'est là qu'il s'est mis à me lancer des stylos... trois... quatre... et cinq. Je lui ai demandé de sortir mais il a refusé, alors évidemment les autres étaient.....*hésitation*

Moi : déconcentrés ?

Enseignant : ...plus que déconcentrés ! Ils n'en revenaient pas ! C'est vraiment... pour eux, c'est inacceptable ! Bien sûr, il y en avait qui se marraient... Moi je suis restée tranquille et je lui ai demandé de sortir. Il n'a pas voulu sortir... Alors j'ai envoyé une élève chercher la maîtresse adjointe parce que je savais qu'elle avait une décharge. Elle est donc venue chercher cet élève pour le sortir...

Moi : D'accord...

Enseignant : ... de la classe et donc elle a piqué une colère : « Vous vous rendez compte ? Vous êtes en train de perdre du temps ! Ce temps que vous êtes en train de perdre, c'est du temps perdu sur le programme... vous n'arriverez pas à apprendre tout ce qu'il faut pour aller en 5^e ! Ça ne va pas, ce n'est pas sérieux ! ». Mon élève est sorti de la classe et est allé faire son évaluation ailleurs. Mais, avant, on a pris 5 minutes pour écrire sur une feuille ce qui s'était passé. Chaque élève a décrit ce qui s'était passé depuis la récréation (de 10h jusqu'à ce que l'autre maîtresse arrive).

Moi : D'accord.

Enseignant : Après 5 min. j'ai ramassé les feuilles, c'était une production libre... Et après on a fait notre évaluation et donc on a pu travailler tranquillement jusqu'à 11h30. Entre collègues on a discuté et on a dit que ce qui c'était passé le matin était inacceptable. Il avait eu un comportement inacceptable, donc il devait vraiment travailler dans une autre classe pour permettre à ma classe de rester concentrée sur le travail. L'après-midi, ma collègue l'a de nouveau pris dans sa classe. Et là, il ne savait pas pourquoi il était dans cette classe, parce qu'il voulait revenir dans sa classe... Mais la maîtresse lui a expliqué que, par rapport au comportement qu'il avait eu le matin, il ne pouvait pas y retourner et c'était mieux qu'il reste ici. Donc l'après midi on a pu travailler normalement.

Moi : Je comprends...

Enseignant : Donc ce qui se passe avec mon élève c'est qu'il refuse d'obéir. Si je lui demande de ranger son bureau, il ne le range pas et il me dit « Non mon bureau est rangé » alors qu'il n'est pas rangé. Si je lui demande de ramasser ses affaires, il me dit « Non je ne les ramasse pas »... donc c'est toujours : non, non, non !

Moi : C'est toujours comme ça ?

Enseignant : C'est souvent comme ça. Par exemple, aujourd'hui de nouveau il est rentré sans avoir enlevé ses chaussures. J'ai alors demandé au concierge de venir expliquer pourquoi les élèves devaient enlever les chaussures avant d'entrer en classe. Il a expliqué que c'était le respect du travail de tout le monde : « On vous interdit de rentrer en classe avec les chaussures, parce que vos chaussures ont marché dehors. Il y a de la terre donc vous devez respecter mon travail comme je respecte le vôtre quand je viens nettoyer la classe ». Mon élève s'est senti visé... et il est allé mettre ses pantoufles. Après la récréation il était en chaussettes, je ne sais pas du tout où il a mis les pantoufles.

Moi : D'accord. A présent que vous m'avez décrit la situation comment interprétez-vous le comportement de cet élève ? A quoi est-ce que vous attribuez le fait qu'il se comporte de cette façon ?

Enseignant : J'ai pu discuter avec la maman de mon élève... Ce qu'on fait en classe l'ennuie, il n'aime pas, il n'est pas motivé pour le faire... Ça l'ennuie ! Et pourtant son travail n'est pas toujours parfait...

Moi : Je comprends

Enseignant : Il n'est pas toujours bien fait. Mais il refuse de se corriger, de voir ses fautes. Son écriture d'ailleurs est presque illisible... il écrit des mots à moitié et c'est difficile... même lui il n'arrive pas à se relire ! Il n'a pas envie de se corriger. La deuxième chose c'est qu'il n'aime pas la maîtresse... il ne m'aime pas. Tout l'ennuie, ça ne l'intéresse pas. Il baisse les bras.

Moi : D'accord...Et par rapport aux autres élèves... Comment percevez-vous la relation qu'il a avec ses camarades ?

Enseignant : Alors on peut dire qu'avec les autres c'est toujours conflictuel. Ses camarades ne veulent pas jouer avec lui et son comportement...je peux dire ça...ça les dérange...je crois que je peux le dire... ils ne le supportent pas. Les autres ne le supportent pas !

Moi : D'accord.

Enseignant : Parce qu'il est... il est en fait trop, on va dire, au niveau du jeu. Il n'arrive pas se « décentrer », à jouer avec tout le monde... c'est toujours lui. Quand il a le ballon, il le garde dans la main et il ne veut pas jouer... Avec les autres c'est difficile... Il veut être le meilleur...et pourtant...voilà... c'est comme tout le monde... il n'est pas du tout le meilleur, il est peut-être meilleur dans un domaine mais pas dans l'autre... il est souvent en conflit et du coup les autres ne veulent pas jouer avec lui. Du côté des garçons il n'a pas beaucoup d'amis mais du côté des filles non plus... ils se disputent souvent... Ses meilleurs amis, il les frappe, il les insulte... Du coup... Voilà donc les autres ne savent pas comment le prendre. Du coup ils l'évitent plutôt que d'être dans son groupe parce qu'il est insupportable tout simplement...

Moi : Et donc vous pensez que ce comportement est dû à quoi ?

Enseignant : Je pense que c'est aussi par rapport à son vécu, que je ne connais pas très bien... mais il veut qu'on s'occupe de lui... il veut toujours être au centre de l'attention... il veut avoir la vedette, que tout le monde le regarde, il veut être le meilleur en tout ! Voilà... Bon.. C'est... Je l'interprète comme ça... Après, donc, en classe lever la main, il ne le fait pas, alors que les règles veulent que les élèves lèvent la main... il veut...il fait des commentaires pour que tout le monde entende, il montre ses dessins, il crie, dit des choses qui ne sont pas drôles du tout... ça ne fait même pas rigoler les autres mais il veut être au centre et il veut qu'on s'occupe de lui. Et ça, je pense, au niveau du travail, le fait d'avoir une classe avec lui...comme il veut absolument être devant, absolument qu'on le voit, qu'on lui parle... il est super intelligent au niveau...vraiment...des interventions...au niveau du vocabulaire... il sait tout...franchement...

Moi : Il est intelligent ?

Enseignant : Justement... il est tellement intelligent et sûr de lui qu'on doit toujours démontrer que ce n'est pas comme il pense... et ça souvent c'est pénible pour la maîtresse... je peux te dire !

Moi Ok.

Enseignant : Souvent, il se moque des autres. Vraiment, le vivre ensemble ce n'est pas évident. Il traite les autres de...j'ai une élève qui est un peu forte... il la traite de baleine bleue... une autre qu'il traite de blondasse... voilà, voilà, au niveau du vivre ensemble ce n'est pas ça...*silence....*

Moi : D'accord, est-ce que vous connaissez l'approche systémique. ?

Enseignant : Non

Moi : L'approche systémique permet d'analyser les relations qu'un élément va entretenir dans un contexte donné.

Enseignant : D'accord

Moi : C'est-à-dire qu'on va observer un objet qui est impliqué dans un réseau de relations et on ne va pas regarder seulement l'objet en lui-même, on va observer le tout et pas seulement une seule personne ou une seule chose.

Enseignant : D'accord

Moi : Donc en fait, on se rend compte que les éléments du système sont interdépendants. C'est-à-dire que si on modifie... A automatiquement B, C, D vont se modifier parce qu'on a modifié A...

Enseignant : D'accord

Moi : Vous me dites que vous ne connaissez pas la systémique. Mais est-ce que vous pensez que le fait que les autres élèves n'acceptent pas le comportement de l'élève qui vous pose problème renforce son comportement ?

Enseignant : Oui j'ai l'impression, ça arrive systématiquement dans un groupe... un élève ou individu qui fait rire, fait des blagues évidemment quand tout le monde rigole, ça renforce son attitude... donc il a envie d'y aller, c'est ce qui se passe dans ma classe... Mais il va trop loin...

Moi : Vos remarques ou les remarques des camarades ont une influence sur son comportement ?

Enseignant : Non justement. C'est alors là où je m'inquiète... c'est à un point où il n'entend même pas ça ! Parce que c'est pas normal qu'un enfant se comporte comme ça ! Chaque fois je lui dis : « Respecte tes camarades, respecte le travail qu'on fait... Je sais que tu ne m'aimes pas, il y a des choses qu'on aime il faut quand même les faire, parce que c'est une contrainte, un droit ». Et même ça, les autres ils s'énervent, ils lui disent de se taire, d'arrêter mais... voilà... c'est-après-midi les élèves m'ont demandé de le sortir de la classe : « il faut l'envoyer chez un psychologue ! »... bon pour eux on va trouver des solutions miracles... D'autres « ça va pas il faut l'envoyer dans une école privée ! » Mes élèves ils n'en peuvent plus

Moi : D'accord

Enseignant : Donc là je pense....

Moi : Donc cette situation n'est pas facile à gérer du fait qu'il semble y avoir un ras-le-bol un peu général ?

Enseignant : oui ce n'est pas facile...

Moi : Le fait de l'envoyer dans une autre classe...

Enseignant : Pour l'instant, je n'ai pas d'autres solutions... j'ai déjà eu en entretien avec la maman. On a mis en place un contrat pour qu'il lève la main avant de parler et tout... mais c'est tomber à l'eau. La maman devait faire un test de surdourance mais on ne s'est pas rencontré depuis... On devait se rencontrer ce mardi mais le rendez-vous a été reporté à cause de la nouvelle remplaçante de la directrice qui n'entre en fonction que le 28 février... elle a souhaité être aussi présente puisque c'est elle qui va prendre la relève. Du coup, on a renvoyé le rendez-vous à mars donc au vendredi de la semaine de la rentrée... Donc pour l'instant, je n'ai pas d'autres solutions que de l'envoyer dans une autre classe.

Moi : Et du coup quand il est plus dans la classe... ça se calme ?

Enseignant : Oui...ça se calme...Mais en même temps, il ne peut pas être tout le temps dans une autre classe... donc il est obligé de revenir à un moment... et quand il revient ça repart de plus belle...

Moi : Je vois...

Enseignant : Et ça c'est pénible pour le travail... on n'est pas efficace...

Moi : Merci... j'ai toutes les informations que je souhaitais !

Entretien enseignant n°2

Enseignant interviewé le 24 février 2011

Moi : J'aimerais que vous me décriviez une situation que vous avez vécue en classe avec un élève que vous jugez difficile.

Enseignant : David* est un élève de ma classe de 6p. Cela fait deux ans que je suis la même classe. Mais, lui est arrivé au mois de septembre parce qu'il a dû quitter son école pour des raisons personnelles. Voilà... c'est un enfant que j'ai dû apprendre à connaître en début d'année et qui a dû s'intégrer à sa nouvelle classe. Il a dû aussi s'adapter à des camarades qui me connaissaient déjà et à une classe qui est ensemble depuis 10 ans.

Et bien, au fait, par rapport à son intégration. C'est un élève qui n'a pas réussi à s'intégrer. Il a une attitude assez particulière, voire bizarre, comme disent mes élèves, et puis c'est un élève qui me pose des problèmes parce qu'il n'est pas du tout scolaire... Bien... Je vais commencer par son intégration en classe. Donc, sachant qu'il avait eu un passé difficile dans son ancienne école, je l'ai un peu pris avec des « pincettes » en me disant : « Voilà... Je vais essayer de faire en sorte qu'entre nous il y ait une certaine confiance. Pour qu'il puisse comprendre que je suis là pour lui ».

C'est un enfant qui a 11 ans mais, malheureusement, j'ai parfois l'impression que j'ai un enfant de 7/8 ans. Je n'arrive pas à discuter avec lui : il est décalé vis-à-vis de ces camarades. Il n'a pas du tout les mêmes centres d'intérêts... Il est encore au niveau de jouer à cache-cache, de faire des petits bruits en classe. Enfin... vraiment comme un tout petit. Et c'est vrai que, par rapport à des élèves de 6p qui sont pratiquement des préadolescents, c'est vraiment difficile. Il en est encore à des histoires du type : « Je te donne un petit coup et je dis que ce n'est pas moi... ». C'est vraiment un enfant qui n'assume pas ce qu'il dit et ce qu'il fait.

Et déjà, je n'arrive pas à le gérer côté comportement parce qu'on ne peut pas discuter avec lui. Quand il y a un conflit, ben... Ce n'est jamais lui ! Il ment sur ce qu'il a fait... Même si je n'en ai pas forcément la preuve, mais voilà... A un certain moment, je peux quand même croire mes élèves et du coup je n'arrive pas à faire ressortir quelque chose de bien en lui, pour que mes élèves l'apprécient... Et voilà... En fait c'est difficile... J'ai essayé avec la discussion, mais on n'arrive pas à gérer les conflits parce que souvent on est en train de parler et il part à la maison... Comme un petit... Alors t'es là en train de gérer un conflit t'as un élève qui explique, lui est à côté... Mais, au bout d'un moment, il part parce qu'il sent que je vais le « punir ». Donc c'est vraiment un tout petit.

Et moi j'ai fait mon possible pour que ça se passe bien pour lui... Pour qu'il ait des camarades, pour qu'il se sente apprécié... Mais... Je pense que, lui aussi, il faut qu'il fasse un effort de ce côté là et je ne sais pas comment faire... J'ai essayé de lui faire comprendre que j'étais tout à fait avec lui, mais que s'il voulait qu'on arrange la situation, il fallait que, déjà, il soit correct avec moi. Alors, très souvent, il arrive et il me dit qu'il a un problème avec un camarade et il dit : « Lui il m'a frappé », et moi je lui réponds : « Tu lui as donné un coup ? », il dit : « Non, je l'ai frappé dans le dos »... Mais, pour lui, il n'a pas frappé... C'est comme

* Prénom fictif

les tous petits qui ne se rendent pas compte des effets. Et maintenant j'ai changé d'attitude avec lui, au départ, j'étais un peu trop cool, et maintenant je ne laisse rien passer... Très souvent il reçoit une punition... et donc quand il est puni, il pleure une journée entière devant les autres... Alors ça se passe mal...

Bon les parents me soutiennent car ils voient que leur enfant n'est pas forcément adapté à une classe de 6P... Il va passer au cycle, et c'est un peu ma crainte... Parce que le cycle ça va être horrible...Et...et puis... voilà... j'ai perdu le fil...

Moi : Vous parliez de votre crainte de son entrée au cycle...

Enseignant : Peut-être qu'avant je l'ai un peu préservé alors que maintenant je suis devenue beaucoup plus stricte. Je l'ai averti que ça allait changer parce qu'en 6P il y a des choses qui ne sont pas normales... J'ai été claire avec lui mais il a de la peine à comprendre parce qu'il voit ça... J'ai l'impression un peu... Comme de la méchanceté et pas comme une aide que je suis en train de lui apporter... Et c'est parfois aussi difficile pour moi parce que les autres ne sont pas forcément méchants avec lui mais, lui, il l'est avec eux. Et très souvent, quand je le punis, j'ai l'impression que les autres sont un peu contents.

Avant, je punissais mes élèves pour des actes mais lui je le laissais de côté... Je me suis dit : « C'est vrai... il a vécu quelque chose de terrible.... Il voit un psy... On va le préserver »... Pis... Maintenant non ! Je me suis dit : « Ce n'est pas lui faire un cadeau ! ». Il faut lui faire comprendre que... Ben voilà, il n'a pas d'amis en classe... J'ai une classe sympa, donc ils ne sont pas méchants avec lui... Il n'y a pas d'histoires, mais c'est vrai que, lui, il les cherche beaucoup... Comme un petit... Par exemple, il leur dit : « Ta ceinture est moche »... Et pis... Ça fait des histoires quand les autres sont punis... Il en rigole toute la matinée il est là : « T'es puni... C'est bien fait ! »

Il a une attitude que j'essaye de lui expliquer... C'est normal que les autres, en se comportant comme ça, ils n'ont pas envie d'être avec lui. Mais bon ça va... Ce n'est pas non plus le bouc émissaire de la classe. Donc, j'ai parlé ouvertement à mes élèves. Je leur ai dit.... Je n'ai pas expliqué ce qu'il a vécu... Mais je leur ai dit qu'indépendamment de ce qu'il avait vécu... Apparemment, avant, c'était déjà comme ça... Je pense qu'il y a autre chose, c'est pour ça qu'il est comme ça. J'ai dit à mes élèves... Voilà un jour il était absent ... Et puis, on en parlait et, au conseil de classe, il n'y a que des mots sur lui... C'est triste, mais le conseil de classe, je ne sais plus comment le gérer parce qu'il y a toujours « David... Je souhaiterais que David ne fasse plus ça ». Enfin, c'est un peu le procès de David. Une fois, je leur ai parlé ouvertement... « C'est vrai qu'il a une attitude qui est difficile à gérer, il est très différent d'eux, mais malgré ça vous devez quand même faire un effort pour lui faire comprendre que vous pouvez être amis »... Voilà... Je pense, qu'à 12 ans, ils sont capables de comprendre certaines choses... Après, j'ai fait le discours inverse à David. Il devait changer s'il voulait que ça ce passe mieux... Ben voilà je ne sais pas s'il m'entend... Il n'y pas de discussion avec lui, il baisse la tête comme un tout petit.. Comme si on était en train de le sermonner jusqu'au moment où je lui dit : « C'est bon tu peux aller ». Voilà... C'est assez... Le comportement...

Moi : D'accord

Enseignant : Et dans le préau, il a des histoires avec tous les élèves, les 3p, les 4p, les 5p... Enfin... En effet, il ne sait pas se faire des amis... Les seuls moments où il parle aux autres c'est pour créer des conflits... Je ne sais pas par exemple... Un élève, l'autre jour, a volé des bonbons dans un magasin de tabac et a été pris en flagrant délit. Et bien, toute la journée, quand il va le croiser, même s'il ne le connaît pas, il va le traiter de voleur.... Et pis, il se reçoit des coups par derrière parce qu'il provoque, mais pour lui il ne provoque pas. Enfin quand il vient me parler, il me dit qu'il a un problème avec tel élève : « Il veut m'agresser... Je ne sais pas pourquoi ». Et au final, quand tu parles avec l'autre personne, elle te dit que ça fait deux jours qu'il la traite de voleur... Bon si tu parles avec David, il dit que ce n'est pas vrai...

En fait, il ne se rend pas compte que lui-même provoque, c'est assez bizarre... Je ne sais pas... Enfin... Donc voilà... Je ne sais plus quoi faire avec ce gamin, je me dis qu'on est fin février, début mars mais qu'en gros... C'est-à-dire que je n'ai pas arrangé cette situation... Et il va partir au cycle... Je lui ai dit, son père lui a dit... Enfin, je ne sais pas s'il en est conscient mais... C'est triste... Mais moi je vois que pour ce gamin le cycle va être horrible... Bon... Voilà...

Et puis scolairement... euh... C'est un enfant qui est intelligent, qui n'est pas bête, mais dans certains domaines il a des lacunes énormes... Il est en 6p mais j'ai l'impression qu'en grammaire il a un niveau de 2-3p. Les maths ça va, mais le français c'est vraiment très faible... Il s'en sort... Je veux dire qu'il ne va pas redoubler et tout... Mais le problème c'est que, je crois que ces derniers temps ça va mieux, mais depuis le début de l'année il ne m'a pas rendu une seule correction, il ne fait rien... Ou bien il me rend une feuille avec les mêmes fautes... Il a dans l'espoir que la maîtresse dise que c'est bon. Je lui ai expliqué comment ça marche les corrections avec moi mais, lui, il n'a jamais réussi à faire ça... Il ne corrige pas... Alors, une fois, je lui ai expliqué (il m'a rendu la feuille avec exactement les mêmes erreurs) que ça ne sert à rien de la mettre dans la pelle...

J'ai beau lui expliquer, renvoyer la fiche à la maison avec des explications comme quoi ça jamais été corrigé et qu'il ne corrige pas, il ne corrige pas. Ou bien, maintenant, ce qu'il fait c'est qu'il fait semblant de corriger mais il met n'importe quoi... Genre, il ne réfléchit pas je crois... Enfin, c'est un enfant qui ne corrige pas et je trouve qu'en 6p, c'est grave. C'est bête mais il n'utilise jamais sa gomme... il biffe ! Quand il fait une erreur, il biffe... Ses feuilles... C'est parfois si horrible que je n'arrive pas à m'y retrouver... C'est un enfant, quand tu lui dis de faire un titre et de le souligner, il ne le fait jamais... Tu lui dis de faire des calculs et d'utiliser la règle, il ne le fait pas. Et c'est vraiment tout tordu, moi je n'arrive pas à corriger... Donc, maintenant, j'ai changé d'attitude... Du moment que ce n'est pas soigné et qu'il n'utilise pas sa règle, il a une feuille blanche et il recommence. Donc il le prend très mal... Mais j'essaye de lui expliquer que c'est pour lui, que la maîtresse est méchante...

Et puis, c'est un enfant qui, au début de l'année, n'avait pas ses affaires... J'ai appelé à la maison et ses parents m'ont dit que ses affaires n'étaient pas à la maison. Parfois, il me disait : « J'ai pas mes affaires de géométrie, c'est tout à la maison ! ». Mais ce n'est pas vrai ! Et puis, je me suis rendue compte, un jour, en ouvrant son bureau que toutes ses affaires étaient dans son sac, son bureau est vide. Le choc ! C'était vide... Il y avait seulement deux classeurs : math et français... Mais tout le reste était dans son sac. Il m'a expliqué qu'il prend tout parce que chaque soir, il révise tout... Voilà... C'est un enfant qui n'arrive pas à s'organiser... Un enfant qui ne sait pas quoi faire à la maison... C'est un enfant... Je me dis qu'il a passé... Ben depuis l'âge de 4 ans, il est à l'école et je me dis qu'il n'a rien compris...

Moi : Au métier d'élève...

Enseignant : Oui... Au métier d'élève... Enfin, je dois dire que c'est zéro. Maintenant ce que je fais avec lui, mais c'est que ça prend du temps, parfois j'oublie, parfois j'ai des entretiens à 4 h, mais je fais son sac avec lui. Il n'a pas l'air de savoir pourquoi il doit prendre telle ou telle affaire, il n'a aucune logique d'organisation et il ment... Parce que, très souvent, il me dit que c'est sa maman qui a gardé ses affaires et ce n'est pas vrai. C'est pour ça que j'ai l'impression d'avoir un petit. Et c'est difficile, parce que les autres, enfin, ils se moquent de lui... Quand il n'a pas ses affaires, c'est difficile pour moi de travailler avec lui. Il a pas ses instruments de géométrie, il n'a pas son cahier, il faut lui donner une feuille... C'est aussi difficile de ce côté là... Et puis... Moi... ce qui m'agace c'est que... en classe, il fait un travail qui est sale, qui est mal fait et tout. Mais durant les évaluations ça se passe bien. Il arrive à avoir des 5...

J'ai essayé de lui faire comprendre, qu'en classe, pendant une semaine, il faut qu'il bosse, il ne doit pas faire juste celui qui sait et qui ne fait rien et après à l'évaluation ça va bien. Enfin moi, en tant qu'enseignante, ça me dérange... Je me casse parfois la tête à travailler un petit quart d'heure seulement avec lui et puis au final, il sait mais il ne montre pas qu'il sait, donc... C'est vraiment une attitude qui, vis-à-vis de ses camarades, est irrespectueuse... Parce qu'il y en a aussi qui ont besoin d'aide... Et je passe du temps avec lui. Je lui ai dit que le temps que je passe à corriger des feuilles où il ne fait rien, c'est du temps que je perds... Ce temps je pourrais le prendre pour faire autre chose avec lui et d'autres élèves.

C'est vraiment un élève qui prend du temps pour pas grand chose... C'est triste à dire... Mais... C'est comme ça... C'est aussi beaucoup de temps que je passe au téléphone avec sa psy, avec son père, enfin je veux dire... Au final, je me retrouve en février à être au même stade qu'avant... Enfin pratiquement... Je veux dire... Je suis toujours en train de gérer des conflits avec les autres élèves des autres classes... On m'envoie un petit mot : « Il faut que tu restes à 4h. David a un souci avec machin ». Alors tu discutes, tu gères... punition, signature à récupérer... Enfin, j'ai l'impression que c'est beaucoup de temps pour rien. Parce que c'est en enfant qui ne comprend pas, il est puni mais c'est jamais sa faute, il n'a pas fait la feuille parce que son père a pas eu le temps de la faire avec lui... Enfin c'est toujours des excuses, en fait...

Moi : D'accord, je vois.

Enseignant : Je ne lâche pas mais si je dois faire un bilan de la situation... Il va passer au cycle parce qu'il a les notes pour aller au cycle... Mais c'est beaucoup de temps pour pas grand chose...

Moi : Parfait... Pour vous, maintenant, à quoi est dû son comportement ?

Enseignant : Moi je pense... Bon je n'ai jamais eu de détails, mais il a dû quitter son école car il a subi un traumatisme à la fin de la 5p... Son année n'était pas fameuse d'après son carnet... Et puis mon directeur l'avait eu en 4p et il m'a avertie qu'il n'était pas du tout scolaire donc voilà... C'est pas parce qu'il a subi ça qu'il est comme ça... Après je pense que ça n'aide pas... Après ça, c'est difficile de reprendre une vie normale... Mais... Je veux dire... Le fait... A mon avis, il n'y a pas que ça.

Et moi, maintenant, ce que j'essaie de faire... Bon les parents le protègent beaucoup, c'est normal. Au début de l'année, son père lui a dit « Il faut que tu te défendes, s'il y a quelqu'un qui t'embête, tu tapes... ». J'ai dû intervenir parce que il tapait tout le monde dans le préau et il disait aux enseignantes qu'il avait droit de taper parce son père le lui permettait.

C'était un peu le ring... J'ai appelé son père en lui disant que je pouvais comprendre qu'il n'avait pas envie que certaines choses se reproduisent mais, à mon avis, ce n'était pas comme ça qu'il allait éviter les histoires... Donc voilà, je pense qu'il doit être un peu perturbé par ce qui c'est passé... Mais il faut le traiter comme un enfant normal. Il est grand, il est en 6P. Il doit faire face à certaines situations et c'est tout. Là je pense que ce qu'il lui a beaucoup manqué... Enfin... J'ai l'impression que les anciennes enseignantes, non pas quelles n'ont fait rien pour lui, mais je ne sais pas ce qui s'est passée en 2p et 3p, comment il était à l'école. Quand je regarde le carnet il a des lacunes monstrueuses, déjà là, il n'était pas organisé mais les autres enseignantes n'ont rien fait. Donc je me dis que peut-être il n'est pas tombé sur des enseignantes/enseignants qui ont essayé de le mettre... A un moment donné, il faut être stricte... Dire « Bon je n'accepte plus ta feuille, soit elle est faite correctement sérieusement, soit je ne corrige plus ». Alors peut-être il n'y a pas eu quelqu'un qui a su le...

Moi : Le cadrer... ?

Enseignant : Oui... Le cadrer... Ou bien peut-être parce qu'il était très difficile à cadrer. Et puis je pense qu'à la maison... Parce que je pense qu'il y a toujours le côté famille/école. Ce n'est pas juste l'école. Je pense qu'à la maison, ils l'ont beaucoup protégé... C'est que maintenant, quand je vois les entretiens avec les parents, c'est toujours, enfin... Ils sont surpris par ce que je dis, par l'attitude qu'il a. A la maison il est très... Ils l'ont beaucoup protégé.. Même si maintenant ils se rendent compte qu'ils n'ont pas l'impression d'avoir un ado à la maison, il est très enfant... Il joue à cache-cache. Mais je pense qu'il y a dû y avoir quelque chose à la maison qui a fait que... Soit il est trop couvé, soit ils le croient. Je sais qu'il ment, car dernièrement, j'ai reçu un mail du père... Malheureusement on est entré dans un truc avec son père... Il me « mail » à chaque fois, et parfois c'est un mail par jour. Et pour moi, c'est embêtant... Parce que, chaque soir, je dois répondre à son mail. Très souvent, le gamin ne me rend pas ses feuilles et il me dit : « Vous avez lu le mail de mon père ? ». Soit-disant, le père a une excuse... Si tous les parents m'envoyaient un mail par jour, tu imagines ? Alors j'ai dit au père que maintenant ce n'était plus possible. Il est grand et s'il n'a pas fait sa feuille, c'est à lui de me dire pourquoi.

Et en fait, très souvent le père me dit : « Ah ! Il a une évaluation de maths demain, mais il ne peut pas réviser parce que vous n'avez pas corrigé ses feuilles et j'ai dû moi-même imprimer des choses sur Internet ». Là, je me suis fâchée parce qu'il ment et, très souvent, en fait il m'a fait passer pour la prof qui lui faisait faire son évaluation (son père s'est excusé) alors qu'il n'avait rien pour réviser. Je pense qu'à la maison il doit y avoir un mécanisme qui est faux, enfin qui est... Je pense qu'à la maison, il y a des choses que les parents font avec lui. David se dit : « Si je ne suis pas à l'école, je vais le faire avec maman et papa ! ». Donc, je pense que, dès le départ, il y a dû y avoir... Que sans le vouloir ses parents ne lui ont pas donné son rôle d'élève. S'il avait été dans la même école, j'aurais pu demander à mes collègues, j'aurais eu un suivi, mais là... Je pourrais appeler ces anciens enseignants, mais deux ans après je ne sais pas si c'est pertinent...

J'ai l'impression qu'il est trop coaché par la famille, bon c'est normal que les parents suivent leur enfant. Mais la prise en charge de lui-même c'est zéro. Il sait qu'il y a une fourre de communication avec dedans tous les papiers et les évaluations que les parents doivent voir et signer. Lui, sa fourre ne lui sert à rien. Même... Après réflexion, il n'obéit pas et il met les feuilles pêle-mêle dans son cartable. Ce sont des choses toutes bêtes... Des fois il ne trouve pas sa feuille et il vide son sac et il y a toutes les feuilles qui sortent. Il n'a pas le mécanisme de chercher dans son sac... Il ne l'a pas.

Moi : Je comprends

Enseignant : Pour moi c'est difficile de gérer, parce que je dois à chaque fois chercher avec lui ou photocopier de nouveau une feuille qu'il n'a pas. Mais j'insiste, car je sais qu'il a les feuilles. J'essaie de lui montrer que s'il s'organise un peu plus, il perd moins de temps... Il doit utiliser sa fourre comme tout le monde. Le déclic c'est à lui de l'avoir... Avec lui je dois aller chercher dans son sac alors que je ne le fais pas avec les autres élèves.

Moi : Comment vous situez-vous par rapport à cette situation ?

Enseignant : Je me dis que je dois essayer de faire mon possible pour que ça aille mieux. Je ne me dis pas : « Mince j'aurais du faire ça avant... ». C'est un enfant qui était difficile à découvrir donc j'ai eu besoin de temps. C'est difficile de trouver la bonne méthode et des fois c'est trop tard. C'est normal il y a en 23 dans la classe. Ils ne sont pas tous à problèmes et tu laisses trainer des choses et c'est après que tu t'en rends compte. Avec lui, j'ai tout de suite pris les choses en main. Mes élèves sont conscients qu'il y a un problème avec lui, ils comprennent que je passe plus de temps avec lui, je n'ai pas l'impression que je doive me justifier.... Je ne dirais pas que c'est un enfant qui « m'agace »...

Mais là où il m'agace fortement (et il le ressent) c'est quand je me fâche, c'est quand on gère les conflits et qu'au final il m'a menti sur toute la ligne (il a frappé, insulté un camarade)... L'histoire des conflits c'est depuis le 1^{er} jour qu'on en parle et il n'a pas encore compris comment ça marche. C'est-à-dire, je lui ai dit « S'il y a un souci, avant que ça parte en cacahuète, tu viens me voir ». Il vient me voir mais il me raconte sa version des faits. Pour lui, il n'est jamais en faute, il n'a rien fait... Il doit ressentir qu'au bout d'un moment... Je... S'il veut que je l'aide, il ne doit pas me mentir. Je ne sais pas comment dire... Il est... Je ne sais pas... Je ne suis pas méchante... Je lui dit « je ne veux pas régler ton conflit parce que tu m'a menti ». Ce genre d'attitude, il ne la comprend pas. Il me regarde genre démuni... J'essaie de lui faire comprendre que, dans un conflit, on n'est pas innocent à 100% et surtout lui. Il m'est arrivé de le punir car il avait tiré une boule de neige sur un petit, je l'ai pris en flagrant délit (il y a des sanctions dans l'école, des fiches de réflexions...) mais, pour lui, il n'a pas fait exprès...

Cela me fâche, ce n'est pas possible qu'il n'arrive pas à comprendre et je m'emporte... Ce n'est pas normal... Il y a beaucoup de mauvaise volonté de sa part, alors je me dis : « Est-ce qu'il fait exprès ? ». Il a peur de la punition... Il se met à pleurer... Il boude... Je pense que ses parents ne sont pas contents quand il a une punition, mais sont conscients de son attitude. Voilà, tu fais, tu expliques les choses mais de sa part il ne vient pas spontanément lorsqu'il n'a pas compris etc.

Moi : Est-ce que vous connaissez l'approche systémique ?

Enseignant : Le nom me dit quelque chose.

Moi : L'approche systémique permet d'analyser les relations qu'un élément entretient dans un contexte donné. C'est comme un réseau et on regarde ce qui se passe autour. Donc on va observer un objet qui est impliqué dans un réseau de relations et pas seulement l'objet seul, on va regarder le tout... Les éléments d'un système sont interdépendants. Il y a des liens entre tout ce qui se passe. Et si on modifie un de ces éléments-là, on modifie tous les autres. Si on modifie le comportement d'une personne ça va influencer le comportement de tous les autres.

Enseignant : La petite partie théorique que tu as dis, c'est des choses connues, mais après systémique... Ce que je me rends compte aussi... C'est que très souvent, il y a des petits commentaires moqueurs vis-à-vis de lui, bon je ne dis pas que les autres 22 élèves ont raison, mais des fois il a des attitudes de petit enfant et j'entends des commentaires... Je n'ai pas d'exemple.... Ils font des commentaires contre lui, mais je ne pense pas que c'est pour le rabaisser mais parfois c'est tellement gros ce qu'il dit et ce qu'il fait que voilà... Il y a un petit commentaire : « Tu te rends compte de ce qu'il a dit ? ». Il lève la main, il a envie de faire rire les autres et puis c'est des choses complètement ahurissantes ! Des fois, je ne sais pas quoi dire et je ne dis rien...

Des fois, je fais une remarque : « Les commentaires vous les gardez pour vous »... Mais en même temps je les comprends, c'est-à-dire, mais c'est bête.... C'est un enfant qui se cherche les mauvaises relations comme si, en fait, il ne sait faire que ça... C'est un enfant qui, chaque jour, essaye de rentrer en classe sans les pantoufles, et chaque jour tu lui fais la remarque... Maintenant, quand il n'a pas ses pantoufles, je le punis. Il y a une règle fondamentale qu'on a depuis la 1ère enfantine qu'il n'a pas intégré... On dirait qu'il cherche à se faire punir ou à se faire remarquer donc je peux comprendre que les autres n'ont pas forcément envie d'aller vers lui. Et c'est vrai que, quand j'en ai parlé avec eux, quand lui n'était pas là, ils disent tous : « Il est bizarre ». Ce n'est pas un mot qui le qualifie, mais il dit et fait des choses... C'est vrai que, mes élèves je les comprends, et des fois, c'est délicat pour moi parce que... Ils ne disent jamais des insultes, donc je n'ai pas à les punir pour ce genre de choses mais... J'ai essayé d'en discuter en disant « je sais que parfois vous dites des choses qui peuvent le blesser... Mais gardez les pour vous ». Mais ils n'ont pas tort...

Sinon dès qu'il y a un conflit j'essaye de le gérer. Par contre, certains de mes élèves l'ignorent. C'est-à-dire que certains m'ont dit qu'ils ont décidé d'être son ami mais tout à coup il est bizarre, il devient méchant alors ils l'ont exclu... Et je ne peux pas obliger mes élèves à aller vers lui. Parfois, quand on fait des travaux de groupes, ils ne peuvent jamais choisir, j'ai toujours un système de cartes, des dés qu'ils lancent pour éviter que certains élèves se retrouvent seuls mais... Voilà c'est vraiment difficile... Lui ne fait aucun effort pour être un peu plus cool, plus ouvert aux autres, il est toujours très... Il a une manière de se prêter aux autres particulière. Du coup ça ne marche pas, pourtant j'ai des 6p plutôt sympas ça fait 2 ans que je les ai, je n'ai jamais eu de gros problèmes, enfin ce n'est pas une classe méchante. C'est vrai qu'il y a une autre 6p dans l'école...

Il aurait été dans une classe comme ça, il aurait été raide, quoi... Donc il a de la chance mais, moi, mon inquiétude c'est, qu'au cycle ça ne va se passer comme ça ! Parce qu'il n'aura pas une enseignante qui le connaît et qui va le suivre, il aura pleins d'enseignants. Il y a les grands, et à la base c'est des ados. Peut-être qu'il va se réveiller mais...

Moi j'essaye d'apaiser beaucoup la situation en classe... Parce que dans une classe un peu plus difficile, je ne sais pas ce qui se serait passé. C'est pour lui, j'essaye de travailler là dessus.

Moi : Oui, la systémique permet, en regardant ce qui se passe dans la classe en laissant de côté la situation qui l'a vécue, les problèmes à la maison et on regarde le comportement de tous les acteurs...

Enseignant : Il y a quand même une chose que je n'ai pas osé demander aux parents. Est-ce qu'il a des amis ? Je vois qu'il n'a jamais eu d'amis, il n'est jamais allé au cinéma avec des amis. Ce n'est pas possible d'être comme ça...

Moi : je vous remercie pour vos réponses.

Moi : J'aimerais que vous me décriviez une situation que vous avez vécue en classe avec un élève que vous jugez difficile.

Enseignant : Je vais me fixer sur un élève que j'ai eu il y a quelques temps qui s'appelle Pietro. C'est vrai que c'était un enfant qui était du point de vue du comportement, très difficile à gérer. C'est-à-dire qu'il pouvait arriver le matin tout tranquille, tout bien... Et en fait, c'était un enfant qui était d'abord hypersensible, très susceptible et... Bon il avait déjà doublé une année, donc il avait une année de plus que ses camarades. Et voilà... Il y a des jours où ça se passait très bien mais il y a des jours où il ne supportait aucune remarque autant de ma part que de celle de ses camarades. Et puis il y a eu quelques fois où il a dépassé les bornes. Quand il était énervé, il prenait sa chaise et il la shootait par terre... Il prenait sa trousse et il la jetait à travers la classe. Là, il y a des fois, où tu ne sais plus quoi faire...

Je me rappelle d'une fois il est carrément sorti de la classe ! Il a commencé à courir et il s'est enfuit... Voilà, je ne voulais pas commencer à lui courir après... Alors, du coup, je suis allée... A l'époque nous avions la responsable d'école pour lui demander qu'est-ce que je devais faire... J'avais l'impression qu'il était allé dans la direction de sa maison... Donc dans un premier temps on a appelé et effectivement il était rentré chez lui et puis... Sinon on aurait dû appeler la police.

En classe, son comportement gênait tout le monde... Mes élèves ont l'habitude de travailler en groupe et donc, moi, de temps en temps, j'essayais de l'isoler... J'ai toujours un pupitre devant, mais je ne trouve pas que ce soit la meilleure solution et en plus ça le vexait, ça le fâchait : il boudait, il restait dans son coin... Ce n'était pas la bonne solution ! Et puis... Voilà, chaque vendredi au conseil de classe on essayait de... bon ce n'était pas chaque vendredi, c'était par périodes... Mais c'est vrai... Il était aussi très violent à la récréation, il tapait beaucoup. C'est vrai, j'essayais vraiment, dans le conseil de classe, de me mettre en dehors de leurs discussions pour voir s'il y avait des choses qui ressortaient mais je trouve qu'à cet âge, en 3^{ème} primaire, c'est difficile pour eux de verbaliser correctement ce qu'ils ressentent, c'est quand même leur copain, ils l'aiment bien.

C'est vrai qu'il jouait très bien au foot, alors tout le monde voulait l'avoir dans l'équipe. Je sais par contre que certaines filles en avaient un peu peur, mais voilà... Régulièrement j'essayais de voir les parents... Le problème qu'il y avait une grande différence entre les parents... La maman était croate et le père italien. Une grande femme toute mince qui travaillait dans un magasin de mode, très gentille... Elle avait un autre garçon... elle devait être un peu dépassée par ses fils. Et puis... Le papa, je vais un peu faire cliché... (rires) L'italien playboy qui essayait carrément de draguer... Je veux dire... Il n'était pas très... Et je sais qu'il tapait beaucoup... C'est à ce niveau-là que j'ai essayé de parler à la maman... Parce qu'il avait la main très lourde... Donc je pense que c'était un gamin... Dès que tu t'approchais de lui, il avait des gestes de défense. Donc à la maison il devait y avoir beaucoup de violence aussi. Mais le père aussi disait... Parce qu'il avait des problèmes relationnels avec des copains plus âgés, des fois hors temps scolaire. Le père disait à son fils « T'as qu'à te défendre, t'as qu'à cogner... ».

Tu vois c'était un peu cette éducation là... Quoi... Là c'est difficile d'intervenir à ce niveau-là, parce que si le père est convaincu que c'est comme ça que son fils doit réagir, doit se comporter...

Moi : Je vois...

Enseignant : C'est difficile de changer son opinion. Alors on a essayé si tu veux... En tous les cas... Dans la classe que ça se passe bien. De discuter de la manière de réagir si on n'arrivait pas à faire un exercice, si c'était trop difficile... J'essayais qu'ils aient du respect entre eux, pas de moqueries. Que déjà dans la classe, il n'ait pas besoin de taper... Même quand il passait un mauvais week-end ou qu'il avait un trop-plein d'énergie à dépenser. C'est vrai que ce n'était pas facile...

Moi : Et comment vous sentiez-vous par rapport à cette situation ?

Enseignant : Je m'étais dit à cette époque : « Heureusement que je ne suis pas toute débutante... ». Parce que c'est ça qui est difficile... C'est de garder une distance, c'est de se dire que c'est lui qui n'est pas bien et que ce n'est pas de notre faute s'il réagit comme ça... Tu vois, cette espèce de distance tu l'acquiesces quand même... Alors je ne dis pas qu'on devient insensible... Mais bon, moi, je ne peux pas changer la famille... Je fais ce que je peux en tant qu'enseignante, je ne peux pas le guérir...

D'ailleurs, après comme c'était difficile... Je pense que c'était difficile aussi à la maison. Ils l'ont mis dans une école privée, une école catholique pendant deux ou trois ans. Et puis, récemment j'ai croisé la maman. Je lui ai demandé comment ça allait. En fait, il va réintégrer l'école genevoise, il est au cycle et puis d'après elle ça à l'air d'aller... Bon... ben, c'est difficile à savoir... Si vraiment, c'est la vérité...

Moi : Est-ce que vous connaissez l'approche systémique ?

Enseignant : Ça me dit quelque chose mais il faudrait que tu me rafraichisses la mémoire...

Moi : L'approche systémique permet d'analyser les relations qu'un élément entretient avec d'autres éléments dans un contexte donné. Donc on va observer l'objet, une personne ou même une machine, qui est impliqué dans un réseau de relations. Et on ne va pas observer cet objet en tant qu'entité isolée. On va vraiment regarder quel est son comportement et quels sont ses interactions avec tous les autres partenaires du réseau. Donc, au fait, on se rend compte que tous les éléments qui font partie du contexte d'un système sont interdépendants. Si on modifie le comportement d'un élément, ça modifie le comportement de tous les autres.

Enseignant : Ok, d'accord ! (rires)

Moi : C'est une question difficile, mais pensez-vous utiliser des concepts issus de la systémique pour gérer votre classe ?

Enseignant : Bon dans la classe, si tu veux, c'était moins la violence avec ses camarades que son comportement avec lui-même qui posait problème. C'est-à-dire que, tout d'un coup, face à une difficulté, il pouvait péter les plombs, donc la solution aurait été de lui donner que des choses à sa portée...

Mais ce n'est pas toujours possible... Je veux dire, même si c'est un enfant intelligent, à un moment donné, tu es confronté à des difficultés et je pense que cet enfant était finalement très peu sûr de lui. Dans le préau il comblait ce manque par sa force physique, sauf que dans la classe il ne pouvait pas trop.

La solution aurait peut-être été de lui donner des explications supplémentaires. D'être sûre qu'il ait bien compris et de lui laisser la porte ouverte en disant : « Tu peux toujours venir si tu as besoin... ». Mais ça, je le fais tout le temps ! De leur dire de ne pas rester devant leur feuille blanche... Alors que, peut-être, avec un enfant comme ça, il aurait fallu dans un premier temps aller moi-même systématiquement vers lui pour voir s'il était bloqué... Tu vois...

C'est vrai que je travaille toujours en groupe... On change à chaque vacance. J'essaye vraiment de leur dire... De les obliger à changer de camarades tout au long de l'année. Ils ont l'occasion de collaborer pratiquement avec tout le monde parce que... Vous pensez connaître quelqu'un, mais en le côtoyant pendant plusieurs semaines, peut-être que les défauts que vous voyez, effectivement il les a, mais il a aussi d'autres qualités... Donc... C'est vrai... Je pense qu'on peut faire un travail intéressant si on est à l'écoute et si on est optimiste, en se disant que ce n'est pas des cas désespérés...

Moi : Je comprends...

Enseignant : Bon... J'essaye, dans ma classe, de me dire que c'est mon élève comme s'il était dans un autre milieu. Il est dans mon milieu scolaire... C'est mon ambiance, c'est en sorte sa famille scolaire... Et je pense qu'on peut en tirer quelque chose... Quoiqu'il vive à la maison... Bien sûr ce n'est pas toujours possible, mais il faut quand même y croire... Que ça puisse changer...

Moi : J'aimerais que vous me décriviez une situation que vous avez vécue en classe avec un élève que vous jugez difficile.

Enseignant : Cet élève était dans ma classe il y a 2 ans. C'était en 3^{ème} primaire, il avait 8 ans et était encore assez jeune, mais il posait passablement de problèmes parce qu'il avait de la peine dans les interactions avec ses camarades et c'était surtout très difficile de faire des travaux de groupe, par exemple. Il était très agressif dans sa manière de s'adresser aux autres et ça créait tout de suite beaucoup de conflits. Les autres élèves étaient encore petits, ils avaient entre 8 et 9 ans. Ils réagissaient beaucoup à ça, parce qu'ils se sentaient agressés dans la manière dont il parlait avec eux... Tu vois.. Voilà... Et puis, il aimait bien être au centre de tout ce qui se faisait... Il voulait toujours avoir la parole. D'ailleurs, il la prenait sans avoir l'autorisation et donc... En plus de ça en dehors de la classe il y avait des micro-conflits quand il n'était pas sous ma surveillance ou celle d'un adulte.

C'est-à-dire aux récréations, c'était ces moments-là qui posaient soucis. Il avait de la peine à se situer dans un groupe avec ses camarades. Il avait envie de rentrer dans un groupe mais il ne savait pas comment faire. Il devenait agressif et violent... Il était assez vite rejeté malheureusement par les autres qui en avaient marre de lui ou qui disaient « Il n'est pas sympa ».

Il avait aussi de la peine à respecter les règles, entre autre dans les jeux à la récréation, les autres ne voulaient plus jouer avec lui. Et en 3^{ème} et 4^{ème} primaire, il y a encore beaucoup d'aspect du jeu.

Moi : Oui...

Enseignant : Dans la nouvelle méthode socioconstructiviste, ils doivent construire leur savoir entre eux. Il y a beaucoup de ces moments où ils apprennent par groupe donc en échangeant, en faisant un peu de maths, en faisant une recherche et là si il y avait des jeux, et bien systématiquement il avait envie de tricher... Il changeait la règle parce qu'il voulait gagner et... C'est vrai que les autres qui sont avec lui, ça les dérangent... A cet âge-là

Du fait qu'il voulait vraiment être au milieu de tout, avoir l'attention et oui... Il avait beaucoup de peine à se décentrer... Il voulait absolument gagner aux jeux, avoir raison quand il y avait une discussion. C'est pas facile à cet âge-là d'écouter l'autre, de dire on va mettre ensemble ce qu'on a dit... Lui, il n'était pas encore capable. Ça crée beaucoup d'agacement et d'incompréhension chez les autres élèves parce qu'en fait ils disaient : « Il ne fait pas comme on a demandé ».

Moi : A quoi pensez-vous que son comportement était dû ?

Enseignant : J'ai identifié quand même pas mal de soucis apparemment familiaux.

Moi : Je vois... Pouvez-vous expliquer davantage ?

Enseignant : Dans la famille, on voyait qu'il y avait un père qui était très autoritaire... Il était venu à l'école, hurler 2 ou 3 fois sur son fils et son petit frère. La mère avait l'air assez soumise... Mon élève avait l'air d'avoir très peur de son père... Et puis ce garçon avait un regard fuyant quand on lui parlait, très craintif, donc on avait même ... Presque... Dans ce cas-là des soupçons de maltraitance...

Moi : Je comprends...

Enseignant : J'ai l'impression, de manière intuitive personnelle, qu'il y a une très grande corrélation avec des situations familiales que les élèves vivent et... Ils reproduisent un peu leur vécu d'une manière ou d'une autre sans s'en rendre compte ou ils expriment un mal-être en fait... C'est très souvent lié à ça.

Moi : Connaissez-vous l'approche systémique ?

Enseignant : Alors... Oui mais dis-moi plus...

Moi : C'est une approche, une manière de penser qui offre des pistes d'action, elle analyse les actions qu'un objet entretient avec d'autres objets, des personnes ou des machines. Du coup on va vraiment regarder toutes les interactions qu'il y a et on ne va pas seulement regarder l'objet dans une son entité isolée. On regarde...

Enseignant : Tout ce qui passe autour d'elle...

Moi : Oui... Est-ce que vous pensez que vous avez utilisé des concepts issus de la systémique pour améliorer l'ambiance de la classe par rapport au comportement difficile de votre élève ?

Enseignant : On va tout faire, comme tu dis, pour essayer d'apaiser l'ambiance parce qu'il suffit d'un enfant dans la classe pour rompre un peu l'équilibre et une dynamique positive... Donc il faut identifier avec quels élèves en particulier les situations seront encore plus conflictuelles... Parce qu'il y a des enfants qui réagissent différemment à cette agression... Donc on avait organisé des discussions entre les enfants concernés pas les conflits avec lui pour essayer de mettre à plat certaines choses très spécifiques aux récréations. Je prenais le temps soit à la récréation soit à 11 h 30 pour discuter.

On fait aussi ce qu'on appelle le bureau de la charte de l'école. Quand il y a des élèves qui posent vraiment des problèmes (non respect des règles à plusieurs reprises) et bien ils viennent sur le temps scolaire pendant environ un quart d'heure avec un autre enseignant aussi pour discuter. L'idée c'est qu'il n'y ait pas tout le temps le même enseignant qui soit en interaction avec les mêmes élèves. Typiquement, là, c'est un élève qui m'en voulait comme il en voulait à tous les adultes... Il remettait la faute sur «Tu ne m'aimes pas » et des choses comme ceci. Et l'idée c'est aussi de démultiplier... Qu'il voie qu'il y a des adultes qui le reprennent sur la même chose. Là il y a une cohérence d'équipe pour que n'importe qui puisse le reprendre si dans le couloir ou à la récréation, il se comporte mal. Il voit qu'il y a un dialogue entre nous.

Après il y avait aussi le conseil de classe. Je le pratiquais 1 fois par semaine. Dans le conseil, ce qui est difficile, c'est justement d'aborder ces aspects de résolutions de conflits du fait qu'il faut vraiment parler uniquement de ce qui concerne tout le groupe... Parfois il y a un problème entre 1 ou 2 élèves et, pendant ce temps, il y a les 18 autres enfants qui ne sont pas du tout impliqués... Certaines fois...

Cette approche systémique dont tu parles ça peut être intéressant de voir... Justement de faire une espèce de... Dans le parascolaire... En fait, partout où allait... Parce que finalement c'est les mêmes problèmes qui reviennent un peu dans ces interactions comme tu dis... Et ça pourrait être intéressant de mettre en place un espèce de réseau et de voir si même au niveau extrascolaire son comportement est identique qu'à l'école. Et puis transmettre les informations spécifiques à ces personnes qui sont en lien avec lui parce qu'il y a aussi, en fonction de la personnalité de l'enfant, des manières d'interagir, des choses qui marchent ou qui ne marchent pas avec certains élèves.

Moi : C'est vrai...

Enseignant : Lui, typiquement, comme beaucoup d'enfants, il a des problèmes de comportement où il se braquait totalement dès que je élevais la voix. On le perdait, ça devenait un mur et on ne pouvait plus rien faire. C'est vrai que ça peut-être intéressant de partager ça avec les collègues ou avec les personnes qui vont l'avoir pendant la journée... Quoi... Parce que dans l'école, il ne va pas seulement être avec le professeur référent...

Moi : Et vous, comment ressentiez-vous cette situation ?

Enseignant : D'abord, il a fallu faire un gros effort et un gros travail personnel pour que je ne tombe pas dans l'énervement... Et puis surtout je ne voulais pas arriver au stade où on est en rapport conflictuel avec l'enfant parce qu'il est avec nous en classe... Et parce que c'est naturel... C'est humain, certaines fois, de ressentir de l'énervement. Le plus rageant, c'est qu'il m'empêchait d'enseigner aux autres élèves...

Moi : D'avancer vers les apprentissages...

Enseignant : Exactement, donc, tu as l'impression qu'il pénalise le reste de la classe. C'est ça qui est le plus frustrant pour le professeur... Après, c'est vrai que, cette personne comme les adultes d'ailleurs, a des problèmes de relation... Elle est toujours en conflit... Et l'idée, c'est de dépersonnaliser ce rapport, quand il te dit qu'il t'en veut, que t'es un mauvais prof... Si tu le prends mal... Si tu le prends comme ça, c'est délicat, mais si après il va dire ça à tous les adultes qu'il rencontre... C'est déjà intéressant, tu ne peux pas être dans ce truc personnel. Et dans ce cas précis où on voit que cet élève a des soucis extrascolaires... Ça nous rend plus tolérants et on a plus de compassion en voyant cet enfant qui en fait souffre. Comme on sait que les enfants qui ont des problèmes de comportement, ce sont avant tout des enfants qui sont en souffrance... Si tu as ça en tête, ça t'aide sur le moment à éviter de trop t'énervier. Après, dans des cas extrêmes, il y a des enfants qui... Cet enfant, en particulier, il a fait des crises, il se bloquait, il refusait l'ordre... C'est des moments assez spéciaux, parce qu'on a l'impression de plus avoir le contrôle sur la situation... Mais il y a quand même toujours quelque chose qu'on puisse faire...

Moi : Je vous remercie pour cet entretien...

Entretien enseignant n°5
Enseignant interviewé le 28 mars 2011

Moi : J'aimerais que vous me décriviez une situation que vous avez vécue en classe avec un élève que vous jugez difficile.

Enseignant : Du point de vue du comportement ou des apprentissages ?

Moi : Du point de vue du comportement surtout...

Enseignant : J'ai un élève qui a certaines difficultés scolaires, en maths, en français, et dans les activités qu'on fait... On va dire qu'il est très souvent en train de se retourner et d'appeler les autres... Il taille son crayon pendant 5 minutes et quand je donne une explication, il fait des petits dessins ou il se retourne. Et puis quand j'ai fini, il me demande une explication personnelle. Même si je le rappelle à l'ordre, il ne se calme que 20 secondes et puis après il recommence.

Moi : D'accord...

Enseignant : Bon ce n'est pas un élève qui est méchant... On va dire qu'il ne tape pas les autres... Mais il dissipe beaucoup la classe en appelant principalement 2 ou 3 de ses copains. C'est un enfant qui n'a pas vraiment intégré son métier d'élève, il ne sait pas trop pourquoi il est là, il s'amuse et est peu attentif. Du coup, il dérange les autres, il les appelle... Il cherche à faire autre chose qu'à travailler, on va dire... Mais c'est un enfant qui ne se bat pas beaucoup, qui n'insulte pas trop, mais il ne respecte pas, on va dire, les règles de classe...

Moi : A quoi pensez-vous que son comportement peut-être dû ?

Enseignant : Alors quand on me l'a présenté en début d'année, je savais déjà... Disons que ce n'est pas quelque chose de nouveau... Ça se passait déjà avant. On va dire qu'il y a des progrès depuis le début de l'année. Les dysfonctionnements viennent... Il y a une situation familiale qui est un petit peu difficile... J'ai d'autres élèves où ce n'est pas tout rose mais ça marche très bien. C'est un peu un tout... Depuis le début cet élève a été assez dissipé, moi je vois du progrès tout de même depuis le début de l'année, il y a quand même des moments où ça va de mieux en mieux. Mais c'est un travail de longue haleine. On va dire que les 2 premières années ont été extrêmement difficiles... Il y avait beaucoup de conflits, beaucoup de coups et d'insultes.

Petit à petit ça s'arrange, maintenant à quoi je l'attribue, je ne sais pas... J'imagine qu'il y a une part d'éducation mais je n'aime pas mettre tout le poids dessus... Parce que c'est... Moi, je m'intéresse à ce qui se passe à l'école, j'ai peu de prise sur ce qu'il se passe à la maison. Et j'essaie de faire le mieux possible dans ma sphère...

Moi : Est-ce que vous connaissez l'approche systémique ?

Enseignant : Oui !

Moi : Utilisez-vous des concepts issus de la systémique pour gérer cet élève difficile ?

Enseignant : Oui, l'année passée on a eu une formation sur la systémique. Je l'ai appliquée à deux de mes élèves... Disons que ça a porté ses fruits... Dans une certaine mesure, parce que pour moi ça m'a intéressé... J'avais toujours tendance à me plaindre tout le temps que ça n'allait pas.... Ça ce passe mal à la maison et il n'y avait rien qui était fait. Les parents me promettaient « Oui il va voir un logopédiste, une psy ! ». Et puis, au bout d'un moment, je me disais que tant qu'ils ne faisaient rien, je ne pouvais rien faire... Et on allait droit dans le mur ! Il fallait que je trouve un moyen de faire ce que je pouvais faire moi à mon échelle dans l'école.

Moi : Cette formation a-t-elle changé votre pratique ?

Enseignant : Disons que ça a changé ma pratique par rapport à certains élèves mais ça m'a demandé énormément d'effort... Je ne le fais pas du tout naturellement et il faut vraiment... A la fin de chaque journée que je me dise... Je prends souvent des notes en fait... « Comment ça été avec cet élève, qu'est-ce que j'ai fait qui a été, et qu'est-ce qui n'allait pas ». Parce qu'en analysant la situation avec la formatrice... Voilà je me suis rendu compte qu'on était dans un système et que j'en faisais partie aussi... Et puis qu'il y a aussi des dysfonctionnements qui étaient induits à cause de moi... Et quand on a plein d'élèves, j'avais un peu tendance à me laisser porter un peu par la vague et à réagir au coup par coup... et ça demande du travail. Il faut que je me pose, que je fasse attention à ça. Alors je le fais pour des élèves qui ont besoin d'être structurés. Et bien sûr, quand entre élève et moi ça ne va plus, j'utilise la systémique mais je ne le fais pas systématiquement, parce que vraiment ça me demande un travail...

Moi : C'est seulement grâce à la formation continue que vous avez pris connaissance de l'approche systémique ?

Enseignant : Non quand j'étais dans ma période probatoire ma formatrice m'avait donné des feuilles... Mais c'était noyé dans un tas de papiers que j'ai dû lire mais c'est la belle théorie comme il y en a beaucoup en pédagogie. Ça ne m'a pas vraiment parlé. Mais de le voir, de l'appliquer, de pouvoir en parler avec quelqu'un qui m'a expliqué comment ça marchait, qu'est-ce que je pouvais faire, ça m'a beaucoup aidé. Mais tout seul je n'y serai pas arrivé...

Moi : Je vous remercie pour ces informations...