

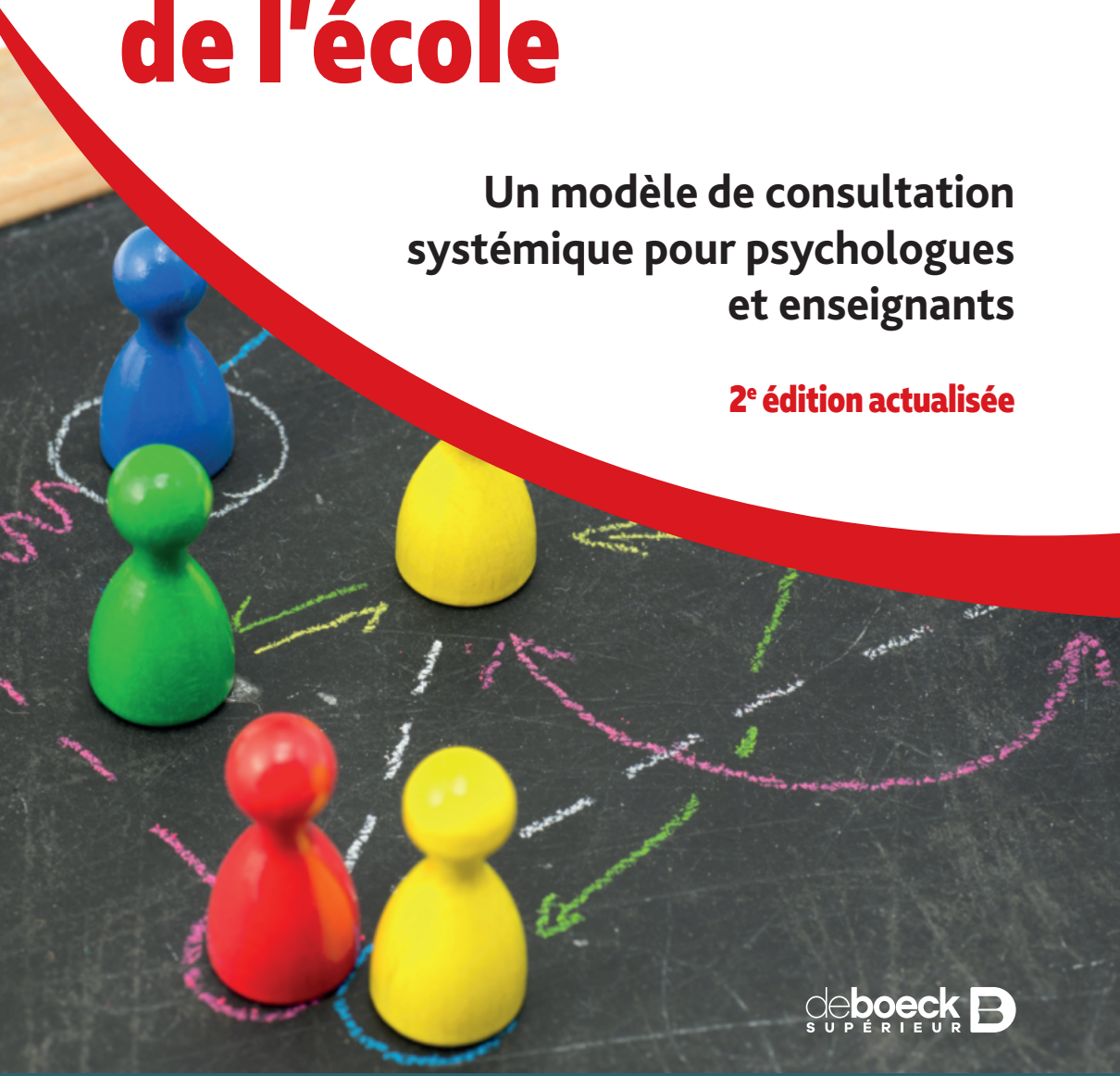
Chiara Curonici, Françoise Joliat,  
Patricia McCulloch

*Pratiques pédagogiques*

# Des difficultés scolaires aux ressources de l'école

Un modèle de consultation  
systémique pour psychologues  
et enseignants

**2<sup>e</sup> édition actualisée**





# **Des difficultés scolaires aux ressources de l'école**



Chiara Curonici, Françoise Joliat

Patricia McCulloch

Préface d'Yveline Rey

Postface d'Édith Tilmans-Ostyn

# **Des difficultés scolaires aux ressources de l'école**

**Un modèle de consultation systémique  
pour psychologues et enseignants**

**2<sup>e</sup> édition**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : [www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)

© De Boeck Supérieur s.a. 2020  
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :  
Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2020  
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2020/13647/111

ISSN 0778-0451  
ISBN 978-2-8073-3116-7

# Remerciements

---

Nos remerciements vont tout d'abord aux enseignants, aux directeurs et aux inspecteurs d'école avec qui nous avons travaillé et qui font preuve de tant d'engagement, de patience et de créativité auprès de leurs élèves ; à tous ceux qui ont accepté de prendre du temps pour nous soumettre leurs questions et leurs difficultés et qui nous ont aidées à développer une pratique réflexive pertinente.

Nos remerciements vont aussi à nos collègues engagés dans la collaboration avec les enseignants, pour leurs idées et leurs expériences : ils participent à construire la réflexion et à enrichir la pratique quotidienne ; à nos collègues thérapeutes qui, sans être tout à fait convaincus de notre approche, acceptent de nous accorder leur confiance.

Pour finir, nous tenons à dire notre reconnaissance à toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont soutenues et encouragées.

Chiara Curonici, Françoise Joliat, Patricia McCulloch





# Préface

---

Peut-être, ami lecteur, en ouvrant ce livre allez-vous penser : « encore un ouvrage sur les problèmes scolaires ». Certes, mais ce ne serait voir là que la moitié du titre, le verre à moitié vide. L'autre moitié du titre, et du verre, concerne les ressources de l'école. De quoi dresser l'oreille et même feuilleter quelques pages. Cet ouvrage s'est construit en marchant. Ce qui concrètement signifie que les trois auteurs ne se contentent pas de proposer une théorie de plus sur les causes de l'échec scolaire. Partant de leur expérience d'intervenantes spécialisées (deux psychologues et une orthophoniste), de leurs essais et erreurs, elles tentent de revisiter et d'aborder autrement cette nébuleuse, assez récente mais déjà bien encombrée, qui englobe tous les troubles liés à la scolarité.

Commençons, si vous le voulez bien, par ce que vous ne trouverez pas dans ce livre :

- Une série d'explications désignant tour à tour l'élève, l'enseignant, l'école, la famille, voire la société comme cause des problèmes signalés.
- Une description exhaustive des différentes pathologies se manifestant préférentiellement dans le cadre de l'école.
- L'exportation du problème signalé à l'école vers une autre institution (placement) ou le plus souvent vers la famille (thérapie familiale).
- Une liste de recettes, de remèdes et techniques susceptibles, par leur seule utilisation, d'améliorer les situations problématiques rencontrées en milieu scolaire.
- Des certitudes concernant tel type de problème ou tel autre.
- Une démarche clé en main destinée à réparer une panne.
- Le confort des simplifications.

En revanche, ce que vous pouvez découvrir en accompagnant le cheminement des praticiennes co-créatrices de cet ouvrage :

- Un passage des théories qui ferment aux théories qui ouvrent les portes et les fenêtres.
- Des balises qui marquent la spécificité du contexte scolaire avec ses pièges et ses ressources.
- Une vision élargie qui englobe non seulement les différents acteurs du système scolaire, mais aussi les différents espaces et les règles de fonctionnement et du jeu interactionnel.
- Une invitation à de nouveaux décodages des situations problématiques à l'école qui ne sont plus centrés sur le seul élève.
- Un mode de consultation, qui faisant suite à un signalement, est envisagé comme une déconstruction puis une reconstruction en vue de redéfinir les problèmes de façon à pouvoir y apporter des solutions.
- Une démarche qui réintroduit les rituels, souvent tombés en désuétude dans nos institutions modernes, en les adaptant aussi bien au niveau de leurs fonctions que de leur sens.
- Une méthodologie rigoureuse mais non rigide qui vise davantage à tracer les grandes lignes de l'encadrement qu'à imposer une norme et qui favorise et mobilise la créativité de tous les partenaires.
- Une recherche systématique des ressources du terrain scolaire et des compétences des personnes qui y travaillent.
- Une visite commentée et instructive à de différentes modélisations des troubles de l'apprentissage qui a le mérite d'augmenter le nombre de choix possibles dans la prise en charge.
- De nombreuses illustrations cliniques qui éclairent aussi bien la lecture systémique des situations problématiques que la démarche de prise en charge.
- Un style clair, une écriture limpide, au service d'une pensée structurée sans cesse tempérée par la modestie des gens de terrain.
- Et bien d'autres choses encore concernant, par exemple, le lien famille-école, les enfants migrants et le pluriculturalisme ou les spécificités de l'enseignement spécialisé, avec toujours le souci d'une réflexion approfondie et d'une approche pragmatique.

Cette présentation du livre est tout à fait subjective, c'est un choix personnel lié, en particulier, à ma propre expérience dans ce domaine et qui me vaut l'honneur d'écrire cette préface. Pendant de longues années j'ai travaillé comme psychologue dans l'école – en France, et non en Suisse comme les auteures – ce qui implique des différences sensibles de contexte. Cependant les problèmes soulevés dans cet ouvrage résonnent fortement à mes oreilles d'intervenante systémique.

Lorsque j'ai débuté dans mes fonctions de psychologue en milieu scolaire, il n'y avait qu'un seul modèle enseigné, celui de l'approche individuelle de l'élève. La majeure partie de mon temps était consacrée aux bilans psychologiques (évaluation des difficultés de l'enfant), propositions d'aides spécialisées, comme l'orthophonie ou éventuellement l'orientation vers des structures spécialisées. Ensuite, formée à l'approche systémique, en particulier par P. Watzlawick, lors d'un séjour au long cours à Palo Alto au Mental Research Institute (M. R. I.), j'ai commencé, avec le soutien et la collaboration de collègues enthousiastes, à conduire des entretiens familiaux puis à pratiquer des thérapies familiales dans des lieux « hors école » (le Centre-Médico-Psycho-Pédagogique de Grenoble (CMPP) et une clinique universitaire pour adolescents et jeunes adultes hospitalisés). Ces deux expériences qui s'ancraient dans deux cultures si différentes ne pouvaient que s'entrechoquer. Ce choc, majoré par l'insatisfaction croissante de l'approche individuelle en milieu scolaire, a suscité nombre d'interrogations que je retrouve dans cet ouvrage et qui m'ont conduite à publier quelques articles (Rey Y., 1982, 1988, 1994, 1997) avant de m'éloigner de l'école pour entrer à l'université.

Le malaise ressenti à cette époque s'illustre assez bien par l'invitation faite par M. Serres en guise d'introduction à son ouvrage *Le contrat naturel* (1990). Il propose au lecteur d'observer une œuvre de Goya. Le tableau mentionné montre deux hommes s'affrontant avec des bâtons « au beau milieu des sables mouvants ». À première vue, remarque le philosophe, il paraît légitime de s'intéresser à leur querelle, de prendre parti pour le combat. Mais à regarder l'ensemble, on découvre que les deux ennemis sont enfoncés jusqu'aux genoux dans une boue vaseuse qui semble les avaler l'un et l'autre, un peu plus à chaque mouvement. « À quel rythme ? Cela dépend de leur agressivité : à lutte plus chaude, mouvements plus vifs et secs qui accélèrent l'enlissement » (Serres, 1990, p. 13). Alors, ajoute-t-il, on peut supposer que tous les parieurs, qu'ils aient misé sur l'un ou l'autre des combattants, seront perdants lorsque la vase se sera refermée sur eux. On ne peut en effet isoler les combattants de leur écosystème. « Et maintenant n'oublions-nous pas le monde des choses elles-mêmes, la lise, l'eau, la boue, les roseaux du marécage ? Dans quels sables mouvants pataugeons-nous de conserve, adversaires actifs et malsains voyeurs ? Et moi-même qui l'écris dans la paix solitaire de l'aube ? » (ibid., p. 14). Pendant des années j'avais été une sorte d'« observatrice » des élèves signalés, me contentant d'évaluer leurs difficultés sans prendre en compte ma propre participation, non seulement par le regard que je portais, mais aussi par le fait que je contribuais à labelliser l'échec et à le faire porter par le seul élève. Dans ce contexte les combattants pouvaient être aussi bien l'enfant, l'école ou la famille, et en tant qu'intervenante spécialisée je me trouvais transformée en une sorte d'observatrice/parieuse. C'est dire que le questionnement développé dans cet ouvrage et qui conduit au refus de traiter un problème en le décontextualisant me paraît pertinent. Cette idée centrale de réimporter le problème scolaire à l'école et « de traduire l'expertise en notions et en outils qui permettent de construire une coopération majorante, dans laquelle un et un font

trois, pour empoigner ensemble les problèmes à résoudre dans le respect des responsabilités et des territoires de chacun », me semble aussi novatrice que féconde. Afin d'éviter les conflits stériles et les combattants qui s'engluent, se soucier de réintroduire, de réinventer du tiers, c'est un des messages que ce livre transmet. Je vous invite à découvrir les autres.

Yveline REY

Psychologue, thérapeute systémique,  
Professeur émérite à l'université de Savoie,  
Responsable du CERAS de Grenoble.

### Références

- REY Y., JOURMARD M., (1982), « Utilisations d'une approche systémique dans le cadre de la psychologie scolaire », *Psychologie Scolaire*, 40, pp. 5-32.
- REY Y., (1988), « Un nouveau rôle pour le psychologue scolaire : médiateur de la communication », *Le Groupe Familial*, 121, pp. 30-35.
- REY Y., (1994), « L'intervention psychologique en milieu scolaire, vers une approche multidimensionnelle », dans Blanchard F., Casagrande E., McCulloch P. (sous la direction de), *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, Paris, ESF.
- REY Y., (1997), « L'entretien systémique en milieu scolaire », dans Guillard S. et Guillemard JC. (sous la direction de), *Mémoire et devenir. Regards croisés sur la psychologie de l'éducation*, Paris, Masson.
- SERRES M., (1990), *Le contrat naturel*, Paris, Éd. François Bourin.

# Sommaire

---

|                                                 |           |
|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>Remerciements .....</b>                      | <b>5</b>  |
| <b>Préface .....</b>                            | <b>7</b>  |
| <b>Sommaire.....</b>                            | <b>11</b> |
| <b>Avant-propos à trois voix.....</b>           | <b>13</b> |
| <b>Avant-propos à la deuxième édition .....</b> | <b>21</b> |

## PREMIÈRE PARTIE REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

### CHAPITRE 1

|                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Présentation du livre et des champs d'observation<br/>et d'intervention .....</b> | <b>41</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CHAPITRE 2

|                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>À propos de demande et de réponse : la demande d'aide<br/>dans le cadre scolaire et la réponse de l'intervenant extérieur .</b> | <b>53</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CHAPITRE 3

|                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Prémises pour une collaboration avec l'école :<br/>du « pourquoi ? » au « pour quoi ? » .....</b> | <b>63</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CHAPITRE 4

|                                                                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Les fondements théoriques qui sous-tendent<br/>la collaboration avec les enseignants : quatre « piliers »<br/>pour bâtir une méthodologie de travail.....</b> | <b>83</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CHAPITRE 5</b>                                                     |            |
| <b>Un modèle de consultation systémique avec les enseignants ....</b> | <b>101</b> |
| <b>INTERMÈDE.....</b>                                                 | <b>129</b> |

DEUXIÈME PARTIE  
DE QUELQUES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

|                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CHAPITRE 6</b>                                             |            |
| <b>Troubles de l'apprentissage.....</b>                       | <b>139</b> |
| <b>CHAPITRE 7</b>                                             |            |
| <b>Troubles du comportement.....</b>                          | <b>167</b> |
| <b>CHAPITRE 8</b>                                             |            |
| <b>Enfants migrants - pluriculturalisme.....</b>              | <b>219</b> |
| <b>CHAPITRE 9</b>                                             |            |
| <b>Quelques réflexions sur l'enseignement spécialisé.....</b> | <b>241</b> |
| <b>CHAPITRE 10</b>                                            |            |
| <b>L'école et la famille .....</b>                            | <b>269</b> |
| <b>Pour conclure sans conclure.....</b>                       | <b>287</b> |
| <b>Postface.....</b>                                          | <b>291</b> |
| <b>Bibliographie générale .....</b>                           | <b>297</b> |
| <b>Glossaire .....</b>                                        | <b>303</b> |
| <b>Table des schémas.....</b>                                 | <b>309</b> |
| <b>Table des matières.....</b>                                | <b>311</b> |

# Avant-propos à trois voix

---

## UNE GOUTTE D'EAU DANS LA MER ?

---

Comment comprendre et comment aborder les situations d'enfants en difficulté à l'école ? Comment intervenir lorsqu'un enfant en échec dans les apprentissages « résiste » aux propositions faites par ses enseignants et ne profite pas de l'aide qui lui est apportée ? Comment révéler les compétences d'un enseignant confronté à une classe intenable d'enfants « sans limites » et ne pas tomber dans la recherche de coupables ou l'identification d'élèves porteurs de pathologie ? Que faire lorsque des élèves dits « violents » suscitent le rejet de la part du corps enseignant et des camarades et se retrouvent les exclus d'un cursus scolaire, ce qui ne peut à moyen terme que renforcer leur colère et leur « violence » contre l'école ?

Nous avons développé dans un ouvrage précédent (Curonici, McCulloch, 1997) les bases théoriques et les prémisses méthodologiques pour une intervention systémique dans le cadre de l'école.

« S'il y a un problème à l'école, c'est qu'il y a un problème à l'école », disions-nous à l'époque. Nous voulions ainsi affirmer de manière claire notre volonté de ne plus imposer abusivement notre regard de psychologues et de thérapeutes de famille dans un contexte non thérapeutique, démarche qui nous avait pendant longtemps amenées à transformer inévitablement (ou à ne pas identifier de manière correcte) le sens de ce qui se passait à l'école. À de multiples reprises, nous avons pu expérimenter la pertinence, l'impact et le dynamisme d'un changement de regard, sa portée pour les enseignants et les enfants ou adolescents directement impliqués par les difficultés scolaires.

Intervenantes extérieures à l'école (psychologues et logopédiste) engagées depuis des années sur le terrain fragile de la collaboration avec les enseignants « autour » d'enfants en difficulté, nous avons continué à poser notre regard de cliniciennes sur une réalité scolaire qui s'offre autant à des interventions nouvelles et créatives qu'à un constat d'insuffisance ou de futilité de ces mêmes interventions dès que notre regard embrasse un contexte plus large que celui qui est délimité par la rencontre élève – enseignant – intervenant.

À la pertinence et à l'efficacité d'une lecture et d'une intervention systémiques dans ce microcontexte qui constitue la scène sur laquelle se jouent les drames ordinaires de la scolarité de bien des élèves (et de leurs enseignants), semble s'opposer la force de conservation d'un macrocontexte composé par l'institution scolaire, les institutions éducatives, d'assistance et de soins aux enfants et à leurs familles.

Si, dans le travail effectué avec les enseignants, tel élève ou telle classe, nous avons très souvent eu la preuve des potentialités de changement contenues dans un travail systémique mené sur le terrain de l'école avec les protagonistes principaux (enseignants et élèves), nous ne pouvons ignorer que l'efficacité de ce travail se heurte aux limites imposées par le contexte institutionnel et social dans lequel il s'exerce. En bonnes systémiciennes, nous serions même en droit de nous demander si la stabilité du système institutionnel plus large ne se fait pas aussi grâce à ces quelques manières de faire originales et novatrices...

Alors, céder au découragement ou reconnaître la valeur de ce qui peut parfois paraître dérisoire ?

« *L'école est la seule institution visible qui porte la contradiction des idéaux d'égalité et d'une réalité d'exclusion* » (Ballion, 2000). Notre espace de travail se situe entre les deux pôles de cette contradiction et c'est dans la tension entre ces deux extrêmes que les intervenants systémiques trouvent leur place, toujours fluctuante, inconfortable parfois, pertinente et à nos yeux nécessaire.

Chiara CURONICI

BALLION R., (2000), Interview, *Le Monde*, 20 octobre, p. 13.

CURONICI C., McCULLOCH P., (1997), *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles, De Boeck.



## DOUTES ET CROYANCES

---

- Croire à une école qui inscrit au-dessus de sa porte : *Réussite pour tous, droit aux mêmes savoirs pour tous* ?
- Croire à une école au service de la société et de chaque élève, décidée à former avant tout des citoyens confiants en eux, curieux, critiques, solidaires et respectueux, tolérants et ouverts ?
- Croire à une école qui cultive les compétences des élèves plutôt que la sélection fondée sur l'échec en lien avec l'origine sociale et culturelle ?
- Croire à une école qui prend en compte le rythme des enfants et leur façon d'apprendre ?
- Croire que l'intelligence n'est pas un donné à la naissance, mais que chacun peut la développer pour peu qu'on lui propose des situations dans lesquelles il peut s'engager dans des interactions avec ses pairs, être stimulé à la résolution collective de problèmes, confronter ses représentations et sa réflexion à celles des autres ?
- Croire à une école qui considère que l'échec, l'exclusion et la sélection sociale sont intolérables et qui refuse la résignation fataliste à un ordre social établi ?
- Croire à une école multiculturelle décidée à se donner les moyens pour réussir le métissage culturel et social, permettant à chacun de trouver son espace d'apprentissage ?
- Croire à une école non politicienne, non inféodée à des intérêts particuliers ou économiques ?

**OUI, J'Y CROIS !** L'adhésion à des idées aussi humanistes n'est pas une démarche difficile et les réformes que l'école entreprend aujourd'hui s'inscrivent souvent dans cette mouvance.

**Et pourtant, la réalité, le vécu institutionnel résiste souvent aux déclarations d'intention,** l'agrippement à la sécurité du connu n'induit souvent que des changements cosmétiques, la voix de l'économie qui réclame et exige une formation à des compétences nécessaires à son fonctionnement reste plus forte que la voix politique qui, elle, devrait se préoccuper du devenir de tous :

- À l'école, certains élèves sont plus égaux que d'autres !

Plus égaux parce qu'à leur entrée à l'école, ceux-ci sont déjà familiers de la culture scolaire et des modes de penser nécessaires pour comprendre et s'approprier les systèmes linguistique, économique, culturel et social que l'école propose, alors que ceux-là découvrent à l'école un monde de non-sens.

Plus égaux parce que ceux-ci ont une liberté d'esprit plus propice à l'apprentissage, alors que ceux-là sont peu préparés, peu disponibles pour la curiosité intellectuelle.

Plus égaux parce les interactions que ceux-ci ont expérimentées jusque-là leur ont donné suffisamment de confiance en eux, d'énergie, d'audace pour quitter l'assurance du terrain maîtrisé et risquer l'inconnu, alors que ceux-là peu sûrs d'eux, angoissés, se cramponnent aux repères péniblement établis et n'osent pas apprendre. Et plus on leur laisse du temps, plus on veut respecter leur rythme, moins ils avancent, moins ils participent, voyant alors le fossé qui les sépare de leurs pairs se creuser de plus en plus, les laissant dans une mésestime tragique d'eux-mêmes.

- La pensée dominante, fortement ancrée dans une causalité linéaire, pousse tout naturellement à envisager les moins égaux dans le rôle d'élèves en difficulté. Et eux n'ont souvent d'autre ressource que de se comporter de manière conforme à nos attentes, nous renforçant du même coup dans nos croyances, aboutissant à toujours plus de la même chose !
- Engagées comme « psy » dans une structure d'aide institutionnelle intimement liée à l'école, notre rôle attendu devrait essentiellement consister à diagnostiquer les causes du moins d'égalité de certains, à remonter la filière historique du pathologique chez l'élève. On s'attendrait à ce que cette manière de faire permette finalement de « réparer » certains effets et de contribuer du même coup à limiter l'échec scolaire dans des proportions acceptables pour que l'institution puisse rester performante pour le plus grand nombre et légitime aux yeux de la société. Pour soigner, nous devrions étiqueter, stigmatiser, voire exclure !

Formées à l'école systémique, mais agents de l'institution et embarquées dans sa logique de fonctionnement, nous expérimentons l'inconfort, les contradictions, le questionnement. Nous expérimentons la réalité de la discordance entre une réforme institutionnelle proclamée et sa mise en œuvre par des enseignants agissant généralement en cohérence avec leur parcours professionnel, leur bagage de connaissances et leur idéologie personnelle, avec des humains que l'institution ne saurait contraindre : **quelles stratégies utiliser pour rendre à l'école ce qui est à l'école et en même temps faire avancer nos croyances légitimes ?**

N'ayant pas le pouvoir de réformer l'institution elle-même, nous avons opté pour une politique des petits pas. D'un côté une institution puissante brandissant des budgets, des règlements, des programmes, mais de l'autre des enseignants, chevilles ouvrières incontournables sans lesquelles rien ne peut changer. Alors, c'est avec eux que nous avons résolu de travailler au coup par coup. C'est avec eux que nous avons voulu chercher non pas ce qui ne fonctionne pas chez les *moins égaux*, mais leurs compétences, les qualités à leur reconnaître. Et c'est là-dessus que nous voulons nous appuyer pour accompagner ces *moins égaux* dans la construction de leurs connaissances. On ne peut bâtir que sur un sol reconnu comme solide et non sur du vide ou sur un terrain mité. Nous avons résolu d'entrer dans l'institution par une petite porte, non pas pour proposer de grandes idées mais pour devenir partenaires de ceux qui sont au cœur de l'action et par qui l'égalité peut prendre

une certaine consistance : les enseignants. Avec eux nous apprenons à regarder autrement les enfants en difficulté. Nous apprenons à co-construire un regard qui nous permette de lire la réalité dans une autre logique, à comprendre comment, dans le contexte du système-classe, nos comportements particuliers sont solidaires et s'influencent réciproquement, à repérer et casser les cercles vicieux établis, à trouver des modes de faire plus fonctionnels et plus productifs, des « espaces de sécurité » (Meirieu, 1996, p. 74) dans lesquels chaque partenaire, enseignant, élève et « psy », chacun avec ses outils et dans les limites que ceux-ci lui imposent, puisse retrouver sa responsabilité et faire fonctionner ses ressources.

Et là, nous sommes persuadés que certaines choses changent. Ce qui compte, ce qui reste en effet, ce sont les actes qui actualisent les connaissances et non pas les idées pour elles-mêmes. Petits changements, mais changements propres à induire d'autres modes de penser, changements propres à faire avancer une rénovation réelle de l'enseignement dans laquelle la volonté de préserver l'appétit naturel à connaître, spécifique à tout être humain, de favoriser sa volonté à percer ce qui résiste à sa compréhension permette de contrer l'échec scolaire, l'illettrisme et l'exclusion. On dit que les petits ruisseaux font les grandes rivières... « *et une goutte d'eau qui tombe incessamment creuse jusqu'à la pierre elle-même* » (Bion de Smyrne, III<sup>e</sup> s. av. JC).

Françoise JOLIAT

MEIRIEU P. (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.

## REVENIR À SOI

---

Depuis de nombreuses années nous travaillons en collaboration avec les enseignants avec, comme appui théorique principal, le modèle systémique. *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires* (Curonici, McCulloch, 1997) présentait, presque pas à pas, une recherche en cours, la construction laborieuse et passionnée d'une manière de penser et de faire.

Progressivement, notre pratique s'est simplifiée. Il y a des constantes qui reviennent, des idées simples qui favorisent et relancent la complexité, qui résistent aux modes, aux mouvements et aux batailles autour d'une École qui est, au mieux, en recherche, au pire, à force de réformes et de contre-réformes, dans un état de stagnation confuse.

Nous avons expérimenté le dynamisme d'une approche systémique en milieu scolaire, sa portée pour les enseignants et les enfants/adolescents et pour nous, les intervenants. Nous avons fait l'expérience de nous dégager des dichotomies stériles : faut-il enseigner ou éduquer, éduquer ou soigner, guider ou écouter l'élève, sanctionner ou accepter, punir ou protéger... ? Découvrir que la « troisième voie », la voie « et-et » n'est pas un compromis mou, mais suppose beaucoup d'exigence et de rigueur : qu'enseigner c'est éduquer, qu'éduquer c'est soigner, que sanctionner c'est protéger... En tant que cliniciennes, nous ne pouvons prétendre à la rigueur de la recherche universitaire, seulement à un maximum de rigueur clinique. Rigueur clinique, structuration des démarches, non pas pour réduire la complexité, supprimer la confusion mais pour ouvrir des espaces de créativité.

De plus en plus, nous rencontrons des enseignants découragés, déboussolés par les enfants et les adolescents dont ils ont la charge, par ce qui est souvent qualifié de « laxisme parental », par l'absence de repères éducatifs chez les élèves, déboussolés par les réformes et les remaniements à l'intérieur de l'école, déboussolés par la multiplication de « spécialistes » censés savoir que faire d'élèves en difficulté ou encore déboussolés par l'absence d'aide. L'usure professionnelle avec son cortège de symptômes est très répandue dans le milieu des enseignants. Problèmes de société, problèmes institutionnels, problèmes personnels... ? Par quel bout commencer ? Transformer la société, révolutionner l'école, une thérapie pour chaque enseignant, un psychologue pour chaque école... ?

Une des expériences fondamentales que nous avons faite ces dernières années en travaillant avec les enseignants est que dans la « turbulence » (quelle qu'en soit l'origine) nous, autant les intervenants que les enseignants, avons tendance à nous « décentrer ». Les enseignants ont tendance à centrer leur attention sur les élèves, sur les parents, sur la hiérarchie qui..., sur les programmes que..., et à se « perdre », à ne pas ou ne plus être suffisamment en lien avec eux-mêmes, avec ce qu'ils savent et savent faire, avec leurs convictions et leurs finalités. En ce qui nous concerne en tant qu'intervenants, nous courons le risque de nous

noyer dans les contenus complexes ou confus, nous perdre dans la multiplication des mesures, dans les interventions tous azimuts, dans les réunions de réseaux qui diluent les réponses et les responsabilités... et de participer à la persistance des problèmes que nous sommes censés traiter.

Cette distanciation ou ce détachement de soi nous rend et rend l'enseignant vulnérable à toutes les tempêtes. C'est certainement une composante importante de l'usure professionnelle, quels que soient les facteurs « usants » de l'environnement.

Drôle de retour à l'individu lorsqu'on se réfère au modèle systémique ! Est-ce vouloir faire abstraction de la société et de ses dérives, de l'Institution-école et de son influence sur l'enseignement et sur les enseignants, sur les élèves et sur leur parcours scolaire... ?

L'approche co-constructive que nous avons développée en collaboration avec les enseignants consiste à partir de la réalité de ceux-ci pour cheminer vers, ou pour construire ensemble, un nouveau regard sur le problème présenté. Cette approche permet que l'enseignant s'approprie les idées et les pratiques élaborées en commun. C'est un principe simple : on apprend mieux si on part d'où on est.

Pratiquer ainsi, par le biais de la co-construction, est une manière de « partir de soi » pour « revenir à soi » en quelque sorte, de retrouver ses compétences, ses ressources et son potentiel, ses convictions et ses finalités. Cela favorise un autre « enracinement » de l'enseignant dans son travail quotidien. C'est là que réside la dimension potentiellement préventive de ce genre de travail. L'enseignant enraciné fera mieux face aux turbulences venant de l'Institution-école, des élèves et de leur entourage... et sera une personne de référence plus sécurisante pour encadrer les élèves et leurs processus d'apprentissage.

Des groupes de supervision/intervision (l'équipe réfléchissante) ou des groupes de formation dans les écoles, organisés dans une perspective de co-construction, avec un a priori des ressources de l'enseignant et de l'élève (et non un a priori qu'il faut changer les programmes, les méthodes et les structures pour améliorer l'école) constituent des mesures « préventives » dans le sens qu'elles restent proches des enseignants, de leurs questions et leurs besoins. Ce faisant elles soutiennent à la fois l'enracinement **et** le développement de l'enseignant et du corps enseignant.

Ainsi, les enseignants sont plus à même d'assurer avec sécurité et clarté le respect de certains principes fondamentaux : respect de soi et de l'autre, respect du cadre de l'école, conditions de base pour accueillir et encadrer les élèves et pour soutenir leur évolution scolaire et personnelle.

Patricia McCULLOCH

CURONICI C., McCULLOCH P., (1997), *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles, De Boeck.



# Avant-propos à la deuxième édition

## PENSER L'ÉCOLE

### **Des idées simples pour des défis complexes**

#### **1. INTRODUCTION**

Le livre que vous tenez aujourd'hui entre vos mains est à la fois un livre ancien et actuel. Publié en 2006, c'est un livre « de maturité ». Il résume et condense une vingtaine d'années de pratique avec des enfants et des adolescents<sup>1</sup> en difficulté à l'école et avec les divers acteurs du contexte scolaire. Il expose les principes théoriques systémiques de notre collaboration avec ceux-ci et développe des applications pratiques qui en découlent : une grille de lecture des difficultés scolaires et une méthodologie d'analyse et d'intervention, support de la collaboration avec les enseignants.

---

1 Dans le texte qui suit, le masculin générique a été utilisé pour désigner les deux sexes afin de faciliter la lecture. Dans le même souci, le terme « enfant » sera générique et s'appliquera également aux adolescents.

Au courant de l'été 2019, l'invitation de notre éditeur à retravailler ce livre en vue d'une deuxième édition a constitué pour nous une belle opportunité de replonger dans nos écrits avec plus d'une décennie de recul. Le contenu avait-il vieilli ? Fallait-il retravailler l'ensemble du texte ? En retrancher certains éléments devenus caduques ? En ajouter d'autres répondant à de nouvelles réalités ? Laisser le livre tel quel ?

À l'époque, il nous semblait essentiel de parvenir à sortir de l'impasse dans laquelle nous plongeait l'inadéquation des instruments de compréhension et d'intervention utilisés par les professionnels du domaine psychologique pour aborder les enfants-élèves en difficulté scolaire. Ces instruments étaient marqués principalement par une vision individuelle, causaliste et linéaire de ces difficultés, caractérisés par la mise en œuvre quasi exclusive de pratiques thérapeutiques souvent accompagnées de l'intégration des enfants en très grande difficulté dans des structures d'enseignement ou d'éducation spécialisées. L'étiquetage psychopathologique auquel aboutissaient ces consultations psychologiques et l'utilisation qui en était faite par le monde professionnel nous paraissaient souvent enfermants, contre-productifs, voire nocifs. Notre expérience nous a effectivement montré que ces pratiques contribuaient trop souvent à « fixer » et à rendre chroniques les difficultés scolaires des enfants.

Afin de sortir de ces impasses professionnelles insatisfaisantes, nous sommes allées à la rencontre des enseignants pour mieux comprendre leurs observations et leurs préoccupations au sujet des élèves qu'ils nous signalaient. Nos années de collaboration commune nous ont amenées petit à petit à élaborer une procédure structurée d'analyse et de résolution de problèmes scolaires, fondée sur la théorie systémique. En adoptant cette procédure, nous proposons un déplacement radical du regard des professionnels de l'école *d'une logique linéaire à une logique circulaire* :

- passer d'un regard centré sur l'individu, son fonctionnement intrapsychique, à une focale sur les *interactions* et *interdépendances* se construisant entre individus (leur manière de s'influencer réciproquement) dans des contextes spécifiques donnant sens à ces interactions (cybernétique de premier ordre) ;
- penser l'*organisation* du système et son évolution : de l'*agrégat*, état de faible organisation d'un groupe d'individus encore peu en interaction, ne favorisant pas le lien, au *système*, riche de nombreuses interactions soutenant la cohésion, la stabilité, le sentiment d'appartenance, et permettant la collaboration ;
- penser le positionnement réciproque des partenaires dans la communication : *complémentarité* ou *symétrie* (cybernétique de premier ordre) ;
- penser l'*encadrement* des élèves, équilibre subtil entre *ajustement* à leur réalité, leurs possibles, et *constance*, maintien du cap vers les objectifs définis pour et avec eux (encadrement) ;



- penser la relativité de notre représentation de la réalité, *une réalité construite* par chacun selon son histoire, son parcours, ses expériences (constructivisme).

Ce n'était pas si simple ! Adopter une logique systémique impliquait un changement d'épistémologie fondamental, un changement qui transformait profondément notre manière de penser et d'agir.

La construction progressive de notre approche systémique en milieu scolaire nous a amenées à réunir les lignes théoriques essentielles en quatre grands chapitres que nous avons appelés les « quatre piliers » : le système et son fonctionnement, la cybernétique de premier ordre, le constructivisme et l'encadrement. Ces quatre piliers demeurent les bases incontournables de la réflexion que nous souhaitons développer dans cet avant-propos. Pour une présentation détaillée de chacun de ces concepts, nous renvoyons les lecteurs au chapitre 4 (pp. 83-99).

En 2006, nous cherchions à proposer des outils systémiques permettant essentiellement de comprendre et de résoudre des difficultés scolaires concernant un élève ou une classe. Avec les enseignants, nous réalisions des analyses ciblées destinées à identifier les boucles interactionnelles répétitives qui s'installaient entre un élève, une classe particulière et un enseignant (le « microsystème ») : des redondances interactionnelles dysfonctionnelles contribuant à créer et/ou entretenir un problème scolaire. Ces analyses aboutissaient à la création de solutions utilisant des moyens spécifiques à l'école.

Notre démarche s'inscrivait dans le cadre d'une politique de petits pas : un travail sur les situations scolaires « *telles qu'elles sont, dans l'institution scolaire telle qu'elle est* ». Nous pensions que « *cheminer avec un enseignant en suivant les méandres de ses difficultés quotidiennes, l'encourager à revenir à lui-même, à ses ressources, à ses potentialités, à sa créativité, participe à rétablir ou créer de bonnes conditions de coévolution pour lui et pour ses élèves* ». Nous parlions de « *petites mesures* » qui pourraient avoir de « *grands effets* » (p. 289).

Dans le cadre de notre activité professionnelle, notre mandat ne nous autorisait pas – directement du moins – à empoigner les problématiques plus institutionnelles d'une école ou d'un établissement, encore moins de l'École-institution. Cependant, nous ne pouvions pas ignorer nombre de phénomènes problématiques revenant de façon répétitive dans certaines écoles que nous connaissions : regard négatif sur les élèves, tensions entre enseignants, échecs, exclusions, violence et absentéisme, absence d'un « corps enseignant », direction hyper présente ou au contraire très absente.

En tant que systémiciennes, nous ne pouvions pas considérer ces manifestations récurrentes comme la simple juxtaposition de problématiques indépendantes, sans liens entre elles, à résoudre l'une après l'autre. Nous y voyions plutôt la marque d'un fonctionnement systémique plus large, appartenant au système École-institution, envisagé alors en tant que « macro-système », par opposition au « microsystème » classe.

Durant les quelques années écoulées depuis la parution de cet ouvrage, nous avons poursuivi certaines activités qui nous ont permis de continuer à regarder et chercher à comprendre l'école, son évolution, ses manières de prendre en compte et gérer les différences et les inégalités, ses manières d'être en prise sur la réalité et d'assumer certains phénomènes émergents. Nous observons aujourd'hui avec le recul que notre travail a pu avoir un impact sur un enseignant, une classe, un groupe d'enseignants, une école ou une institution spécialisée. Nous observons aussi que nos prémisses de travail, énoncées très tôt dans notre pratique (s'il y a un problème à l'école, il y a un problème à l'école, de même qu'une solution ; l'école est un contexte plein de ressources et de compétences) (p. 64) et le cadre théorique que nous avons développé gardent aujourd'hui encore toute leur pertinence et par conséquent leur utilité pour la résolution de problèmes scolaires. La cohérence du contenu du livre ainsi que la valeur illustrative des exemples nous ont donc amenées au choix de laisser intact notre texte de 2006.

Un constat s'impose néanmoins : l'institution scolaire ne s'est pas approprié fondamentalement la pensée systémique. La pratique clinique construite avec les enseignants pendant ces années nous mène pourtant à la conviction profonde que les mêmes repères théoriques que nous avons utilisés pour résoudre les difficultés scolaires à l'école fournissent également des bases pour penser et mettre en pratique des mesures et organisations institutionnelles destinées à anticiper, prévenir, et ainsi atténuer le risque d'apparition de certains problèmes à l'école.

La nouvelle contribution que nous présentons ici aujourd'hui a l'ambition de montrer comment les notions théoriques développées dans ce livre fournissent un ancrage solide à des pratiques favorisant l'accueil, la scolarisation et le soutien au développement des enfants. Envisagées dans une dimension anticipatrice, ces notions théoriques doivent également stimuler une meilleure efficacité du fonctionnement collectif des équipes enseignantes et du travail en réseau. Parmi les pratiques que nous allons énumérer ici, certaines font bien évidemment déjà partie de celles que de nombreux enseignants mettent en place au quotidien dans leur classe. Nous pensons que fournir un étayage théorique à ces pratiques peut contribuer à leur consolidation et à leur systématisation et que la référence à un cadre théorique systémique rigoureux permet de penser l'organisation d'une école ou d'un groupe (d'élèves ou de professionnels) permettant de minimiser l'apparition de bien des problèmes scolaires.

## **2. QUELQUES DÉFIS ACTUELS POUR L'INSTITUTION SCOLAIRE**

---

Deux phénomènes nouveaux méritent aujourd'hui toute notre attention.

D'une part, dans nos sociétés occidentales, la présence de *flux migratoires* en provenance d'Europe de l'Est, d'Afrique, du Moyen ou du Proche Orient

est un fait essentiel sur lequel il nous paraît indispensable de nous arrêter. Ces migrations liées à la pauvreté, aux persécutions, à la famine, aux conflits armés, aux catastrophes naturelles et aux changements climatiques confrontent l'école et les professionnels de l'enfance et de l'adolescence, de manière nettement plus exacerbée qu'il y a dix ans, à de nouveaux défis. La problématique soulevée par les élèves étrangers fréquentant l'école genevoise a effectivement changé. Si la présence d'enfants venus d'ailleurs a toujours été une composante évidente de l'école, nous observons aujourd'hui que les enfants de travailleurs immigrés venant d'Italie, d'Espagne ou du Portugal (immigration traditionnelle et d'ordre économique depuis les années '50) laissent aujourd'hui la place aux enfants de familles fuyant des pays plus lointains. Leurs différentes provenances, leurs richesses ethniques et culturelles, toujours plus mêlées, suscitent à la fois volonté d'ouverture, travail sur des processus inclusifs, mais aussi fermeture, replis identitaires, ségrégation et exclusion.

D'autre part, la volonté officielle d'instaurer une *école inclusive*<sup>1</sup> s'est manifestée de manière toujours plus constante ces dernières années. Celle-ci constitue une tentative de réponse institutionnelle à la problématique de la « différence ». Elle affiche la volonté de remplacer le modèle de réponse institutionnalisé jusque-là, fondé sur la séparation (en parallèle aux classes « régulières », il existe des classes spécialisées et des institutions distinctes, destinées à recevoir des enfants porteurs de pathologie physique et/ou psychique sévère, ou encore de difficultés massives dans les apprentissages scolaires) par une école « unique » cherchant à s'adapter aux différents élèves pour apporter à chacun les réponses appropriées à ses besoins, quels qu'ils soient : « *une école pour tous et une place pour chacun* »<sup>2</sup>. C'est une école affichant sa volonté d'accueillir tous les enfants : enfants « ordinaires » (déjà très différents les uns des autres selon leur histoire, leurs habitudes sociales ou culturelles) comme ceux dits « à besoins éducatifs particuliers » (les enfants qui ne remplissent pas les critères d'une « normalité suffisante » pour fréquenter l'école ordinaire), enfants à haut potentiel, ou encore enfants migrants.

Simultanément, l'école continue à être confrontée aux problématiques, déjà bien connues, d'élèves présentant des troubles de comportement ou d'apprentissage, d'élèves en échec chronique, d'élèves « décrocheurs », agités voire violents, en bref d'élèves en souffrance scolaire sans présenter forcément de pathologie particulière avérée.

Tous ces élèves, porteurs d'un certain degré d'altérité ou d'écart à la norme confrontent l'école au défi de la mise en place de pratiques scolaires réellement inclusives.

---

1 Cf. UNESCO : « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation » (« Éliminer l'exclusion face à la diversité ») (2009) et « Déclaration de la Conférence mondiale de l'éducation » de Salamanque, 1994.

2 « Valeurs et principes de l'école inclusive » : <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/valeurs-principes-ecole-inclusive>.

## 2.1 La différence : difficulté ou problème ?

Un enfant « à besoins particuliers », un enfant « différent » parce que « venu d'ailleurs », ne se résume pas à sa différence ou à son déficit : il est « un enfant » à part entière.

Quels enjeux l'école doit-elle affronter face à ces enfants aux histoires personnelles, familiales, sociales, culturelles et scolaires si différentes ? Tous différents : qu'ont-ils en commun ? Ils sont tous porteurs d'histoires ordinaires ou extra-ordinaires qui les ont construits de manière originale, les dotant de compétences, de ressources et de capacités de résilience ; compétences qui coexistent avec leurs points faibles et leurs fragilités. Ces enfants aux vécus difficiles entraînant parfois des limitations considérables, deviennent à l'école des élèves sur lesquels on porte un regard souvent réducteur, focalisé sur leur différence, leur trouble ou leur déficit. Est-il possible de penser une école réellement inclusive, capable de les scolariser tous ?

Dans notre approche systémique, nous différencions très nettement « difficulté » et « problème ». Les difficultés sont des *« conditions gênantes que l'on surmonte par des actions de bon sens et qui, la plupart du temps, n'admettent aucune solution, la personne ou le système devant s'en accommoder »*. Nous considérons cependant comme étant des problèmes les *« impasses dans lesquelles on s'est engagé en tentant de résoudre les difficultés »*.<sup>1</sup>

Dans une école à la recherche de solutions pour traiter les différences, la difficulté des élèves est encore souvent envisagée comme un manque à combler, un trouble, un dysfonctionnement interne à soigner. Dans une logique linéaire, nous l'avons montré dans ce livre, les solutions se focalisent essentiellement sur l'élève et ses difficultés. Ces solutions sont alors envisagées comme des mesures compensatoires, pouvant aller jusqu'à une scolarisation en filière séparée. Nous avons également montré que trop souvent la répétition de mesures compensatoires (quelles qu'elles soient) transforme une difficulté de base en un problème.

En adoptant une logique circulaire, par contre, on s'attache à la prise en compte attentive de l'interaction entre l'aidant et l'aidé et au résultat obtenu par une solution ou une autre. Des questions importantes doivent alors être formulées : les solutions choisies sont-elles porteuses de changement et d'évolution pour les élèves ? Sont-elles au contraire répétitives et infructueuses ? Et dans ce cas, contribuent-elles à transformer les difficultés de l'élève en problèmes par la répétition de modes d'action inadéquats et dysfonctionnels ?

---

1 Évéquoz G., (1984), *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF, p. 61.

## 2.2 Réponses institutionnelles fréquentes à la différence

Tout d'abord, rappelons que pour tenir compte de la différence, l'école a depuis longtemps institué le modèle des filières séparées. Les recherches actuelles montrent que ce choix institutionnel de filières parallèles, séparées et hiérarchisées, une « école segmentée »<sup>1</sup>, renforce paradoxalement les situations de difficulté par ses logiques d'aide spécifique, n'entraîne pas une meilleure réussite scolaire et, in fine, favorise le maintien des inégalités scolaires et sociales. Pour tenir compte de ces constats, l'école inclusive représente donc une manière nouvelle, non segmentée, de repenser la prise en charge scolaire des enfants dits « différents ».

Par ailleurs, deux autres phénomènes prennent de l'importance. Les élèves « différents » mobilisent autour d'eux des *équipes d'enseignants*, des enseignants aux compétences multiples et différenciées, la hiérarchie scolaire, parfois aussi les instances responsables de l'orientation scolaire et professionnelle, mais encore des équipes pluridisciplinaires actives au sein de l'école inclusive, pour « *soutenir tous les élèves et lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention à l'attention, notamment, des élèves en grande difficulté ou qui pourraient le devenir* ». <sup>2</sup> La présence de ces intervenants nous questionne sur ce qui peut favoriser une bonne organisation de ces équipes, une collaboration fonctionnelle et efficace dans le soutien au développement de ces élèves.

Ces élèves « différents » évoluent très souvent aussi au sein d'un *réseau complexe de professionnels* des domaines pédagogique, éducatif, psychologique, médical, de la protection de l'enfance, du champ juridique et judiciaire, réseau que leurs difficultés « créent » autour d'eux. Ce sont des réseaux parfois très denses dont le fonctionnement est à soigner scrupuleusement sur les plans de l'interdisciplinarité et de la collaboration.

Si l'objectif ultime est bien de favoriser la mise en place de bonnes conditions d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'un climat de travail propre à soutenir la réussite scolaire de tous les élèves, quelles sont les questions cruciales auxquelles nous devons répondre aujourd'hui ? Dans le cadre d'une école inclusive, comment mettre en place des pratiques permettant de créer un système interactionnel organisé et accueillant, des conditions sécurisantes et encadrantes pour ces enfants-élèves en grande difficulté ? Lorsqu'on fait partie d'une équipe enseignante ou d'un réseau de professionnels, quels outils se donner pour travailler de manière pertinente et efficace ?

Pour répondre à ces questions nous quitterons les analyses de résolution de problèmes pour adopter un regard systémique plus large. Nous proposerons une réflexion portant sur l'« École » et sur les mesures anticipatrices et organisationnelles qu'elle peut mettre en place.

---

1 Felouzis G., Charmillot S., (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, N° 8. doi : 10.22019/SC-2017-00001.

2 « *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »* », Verena Jendoubi, Édith Guillely, Marc Bruderlin, Amaranta Cecchini, SRED, mars 2107, p. 19.

### 3. QUELQUES IDÉES SIMPLES POUR DES DÉFIS COMPLEXES

---

Comme nous l'affirmions plus haut, la théorie systémique nous donne des outils puissants pour penser et réaliser la mise en place de pratiques anticipatrices, au niveau de la classe et de l'école d'une part (pour que des difficultés scolaires ne se transforment pas en problèmes chroniques), et du fonctionnement des équipes enseignantes et des réseaux d'autre part (pour que leur état d'organisation interne favorise une réflexion collective et des actions orientées vers un but à atteindre).

Ces notions théoriques systémiques, groupées en « quatre piliers », sont à la fois très simples à comprendre, mais extrêmement difficiles à intégrer réellement dans la pensée et la pratique. Notre expérience nous a montré que les garder à l'esprit en tant que « balises » nous aide à empoigner des problématiques diverses – aiguës, chroniques, sévères – dans une grande variété de contextes scolaires complexes, et de construire des réponses créatives en collaboration avec les enseignants et les directions d'école.

Se référer à ces balises nous permet d'ancrer nos interventions dans des principes de fond, des processus dont le sens et la fonction restent constants ; cela nous permet d'éviter l'éparpillement et la création d'un trop grand nombre de mesures aux contenus divers, superflues et peu efficaces, qui finissent par décourager tout le monde. En somme, ce fondement théorique nous aide d'une part à « garder le cap » face aux tourmentes qu'on peut rencontrer à l'école et d'autre part à y engager des actions pertinentes et durables. La simplicité et l'adéquation de ces notions pour comprendre le fonctionnement et les problématiques de l'école laissent beaucoup de liberté aux professionnels pour créer les approches les mieux adaptées aux besoins et aux spécificités des élèves, des enseignants et des contextes concernés. Les processus de référence restent les mêmes, les contenus peuvent changer.

#### 3.1 *Balises pour penser des pratiques anticipatrices*

Tous les repères théoriques proposés sont potentiellement utiles. Selon la situation abordée, le contexte, la problématique, l'urgence ou encore la sensibilité des personnes concernées, l'une ou l'autre de ces balises sera privilégiée pour comprendre et pour trouver des pistes de travail. Dans les lignes qui suivent, nous ferons référence aux notions théoriques qui fondent les démarches à entreprendre et nous évoquerons rapidement aussi quelques possibilités d'action pour montrer comment un même principe de fond peut soutenir des actions différentes.

##### 3.1.1. *Prévoir l'organisation des systèmes*

**Organisation du système, passage d'agrégat à système** (chapitre 4, p. 88)

« Agrégat : juxtaposition d'individus ayant peu d'interactions les uns avec les autres ; diversité non relationnée ; faible état d'organisation du système. » (p. 303)

« *Système : ensemble aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités.* » (p. 308)

« *Organisation : façon dont le système fonctionne de manière générale, son habitude interactionnelle connue de tous, ou ses règles interactionnelles explicites ou implicites.* » (p. 306)

• **Assurer une scolarité accueillante pour les élèves**

En début d'année, une classe ou une école peuvent être considérées davantage comme un agrégat que comme un système, soit un regroupement d'individus encore peu en interaction et donc peu organisé. Un enjeu essentiel pour tout élève, encore plus essentiel pour un élève « différent » ou qui se sent « différent » (migrant, porteur de handicap, élève en échec ou qui arrive d'ailleurs, par exemple) est de trouver sa place dans l'école et dans sa classe et de s'y sentir appartenir. Quels moyens l'école peut-elle déployer pour soutenir la création de liens, pour que chacun se sente accueilli et trouve progressivement sa place ; en résumé, pour que l'agrégat devienne un système ?

Pourquoi se préoccuper de la construction d'un système école/classe ?

La théorie systémique et la définition du système nous rappellent qu'il n'est pas suffisant d'être un groupe (d'élèves, de collègues ou de spécialistes) pour faire système. Un système-élèves (par opposition à un agrégat) fonctionne comme un contenant où l'écoute, l'entraide et la collaboration ont des chances de se développer, un contenant qui crée une ambiance relativement stable et prévisible, propice aux apprentissages, un contenant qui peut soutenir un élève à la dérive et absorber les crises inévitables. À l'opposé, un regroupement d'élèves qui reste à l'état d'agrégat tend à entretenir ou à générer des problématiques particulières comme une turbulence généralisée, l'apparition de boucs émissaires, de violence, d'absentéisme.<sup>1</sup> Pour ces raisons, nous considérons qu'il est essentiel qu'une école (directions et enseignants) accorde beaucoup d'attention et de soin à la création d'un système-élèves en début d'année et qu'elle reste vigilante à cette question en tout temps. Comment s'y prendre alors lorsqu'on est enseignant, directrice ou directeur d'école ? Voici, rapidement esquissés, quelques exemples de moyens possibles.

*Soigner les frontières* qui différencient l'école du contexte environnant (la famille, la cour de l'école, le quartier) est un premier pas essentiel qui « marque le contexte ». Cela peut passer par une ritualisation de l'entrée à l'école/classe (très important pour les jeunes enfants) et par la création d'une ambiance relativement paisible et chaleureuse à l'intérieur de l'école. Personnaliser l'accueil quotidien de chaque élève, incarner et veiller au respect des règles de la vie scolaire (peu nombreuses, simples et explicites de préférence) sont d'autres moyens parmi tous les possibles. Un soin accordé à marquer les frontières tend à créer une certaine « fermeture » du système-école qui encourage à porter une attention accrue à « ce pour quoi on est rassemblé ».

---

1 Pauzé R., Roy L., (1987), Agrégat ou système : indices d'analyse, *Traces de faire*, 4, pp.41-57.



*Favoriser les liens et le sentiment d'appartenance* peut aussi se faire de différentes façons. Des moments créés en début d'année scolaire pour reconnaître les expériences et les compétences spécifiques à chacun<sup>1</sup> posent les bases de connaissance mutuelle et de solidarité future. Le parrainage entre anciens élèves et nouveaux arrivants dans une école est valorisant pour tous ; les anciens ont un rôle important d'accueil, d'orientation et d'information, ce qui permet aux nouveaux de bénéficier d'une rencontre positive avec l'école et avec les élèves plus âgés. Ce sont des actions qui permettent de quitter tout de suite l'anonymat qui caractérise les agrégats. Le tutorat entre élèves est une autre manière de favoriser des liens valorisants et porteurs pour le tuteur et pour l'élève qui en bénéficie, des liens utiles, voire nécessaires pour soutenir les apprentissages de certains élèves. Un forum d'élèves élus par leurs pairs, dont le rôle est de transmettre des soucis, des plaintes, des demandes, des suggestions de leurs camarades aux enseignants et aux directions, soutient la cohésion entre élèves et avec les adultes. Des projets, puissants organisateurs d'un groupe d'individus, sont également très bénéfiques en termes de liens et de stabilité du système.

Chacune de ces mesures simples, évoquée brièvement ici à titre d'exemple, vise un même objectif de fond : favoriser la création d'un système-élèves organisé et donc relativement stable. Le fondement commun à tous ces gestes est la recherche de similitudes et de compétences qui l'emporte sur celle de différences et de déficits. Simples dans leur principe (processus), ces mesures sont exigeantes dans leur mise en place concrète. En effet, leur réalisation demande une grande présence et un effort considérable d'anticipation, d'organisation et de suivi de la part des adultes de l'école. Ce positionnement actif et encadrant est plus dynamique et positif qu'une posture réactive que l'on observe généralement face à des groupes d'élèves restant à l'état d'agrégat. Renforcer les similarités entre élèves crée une base interactionnelle relativement stable pour prendre en considération les défis de leurs différences.

Ces quelques mesures pourraient ressembler à une incursion dans le domaine de l'éducation, une focalisation inappropriée sur des questions relationnelles, un détournement, voire une négation, de l'importance de l'enseignement. Au contraire, dans notre expérience, l'attention accordée par les adultes à constituer et à soutenir un système-élèves crée de bonnes conditions qui permettent aux enseignants d'enseigner et aux élèves d'apprendre.

- **Penser l'efficacité collective des équipes enseignantes et des réseaux**

Qu'en est-il du *système-enseignant*, le « corps enseignant », comme on le désigne couramment ? Notre parcours professionnel nous a montré que, dans une école, il est relativement rare de rencontrer un « corps enseignant » encadré

---

1 Milis M., (1999), *Se construire par les mathématiques*, conférence donnée à la journée d'étude « L'avenir a ses racines : de la famille à l'école », Institut Supérieur Provincial de Formation Socio-éducative, Province de Namur, Belgique.



par sa direction, soit un système organisé qui peut penser ensemble, collaborer pour résoudre des problèmes ou réaliser des projets. Certes, il existe souvent des sous-systèmes en fonction d'affinités, d'intérêts ou de matières enseignées, mais un système-enseignants qui fonctionne comme un contenant du système-élèves fait souvent défaut.

À quoi bon un « corps enseignant » ? Au sein du corps enseignant, des liens stables, respectueux et orientés vers la tâche créent un sentiment d'appartenance, de sécurité, de dynamisme et de solidarité nécessaires pour exercer un métier extrêmement exigeant. De plus, organisés en système, les enseignants assurent plus facilement un encadrement stable pour leurs élèves.

Comment favoriser la création d'un corps enseignant ?

*Créer des temps de réflexion en commun et s'organiser pour réfléchir en équipe* est important. En soi, bénéficier d'un temps de réflexion entre professionnels est déjà une bonne chose, mais penser ensemble d'une façon utile demande qu'on soigne attentivement le « comment faire », le processus. Des réunions utiles sont celles dont le processus de réflexion est organisé, explicité et protégé, soit par le groupe (groupe autogéré), soit par un encadrant-animateur désigné en collaboration avec le groupe. On veille à clarifier qui mène le débat, l'objet et le but de la réflexion, ainsi que la durée prévue. La prise de parole, de notes et de décisions est organisée. L'animateur veille à clore la rencontre, à prévoir et agender une suite si cela s'avère nécessaire. Dans la plupart des cas, un processus de discussion rigoureux permet une réflexion dynamique et fructueuse qui aboutit en relativement peu de temps au but fixé. À l'inverse, des réunions informelles, sans but explicite ni encadrement, des échanges d'informations, voire d'anecdotes, tendent à confirmer ce qu'on pense déjà ou encore à faire émerger des luttes symétriques pour savoir qui a raison et qui a tort. Ce sont des réunions qui fonctionnent mal et qui peuvent être tout à fait contre-productives. Ceci est particulièrement néfaste lorsqu'il s'agit d'empoigner et de résoudre un problème dans l'école.<sup>1</sup>

*La pratique réflexive* est une mesure modeste en temps et en coût qui très souvent a un effet positif sur les enseignants, sur leur enseignement et par conséquent sur leurs élèves. Son intérêt vient du fait que la discussion s'engage à partir des questions, des impasses, des ressources des enseignants eux-mêmes, dans l'objectif de trouver ensemble des pistes de travail cohérentes avec ce qu'ils sont, adaptées à leur contexte et au problème à résoudre. La pratique réflexive constitue donc un excellent et précieux outil de développement professionnel. Les réflexions échangées dans un contexte d'analyses de pratiques ne sont pas « parachutées » d'en haut, mais émergent d'une réflexion co-construite et d'un partage avec des collègues. Les actions proposées ne nécessitent généralement pas d'autres moyens que ceux de l'enseignant et/ou de l'école.

---

1 McCulloch P., (2012), Faut-il vraiment collaborer ?, *Rhizome, Les Assises de la coordination de soutien à l'enfance et à la jeunesse*, Genève, pp. 22-30.

# Des difficultés scolaires aux ressources de l'école

Cet ouvrage présente les fondements théoriques systémiques particulièrement pertinents pour comprendre, atténuer ou résoudre les difficultés d'apprentissage et de comportement dans le cadre de l'école.

L'approche des auteures repose sur le principe qu'un problème scolaire se construit essentiellement à l'école, notamment au travers d'interactions répétitives devenues infructueuses, voire nocives entre les actrices et les acteurs du système scolaire et que, par conséquent, il est à traiter dans ce contexte qui lui donne sens. Dans cette perspective, une part importante, voire essentielle de la résolution du problème relève davantage de la prise en compte des processus interactionnels élèves-enseignants ou élèves-élèves que des particularités des sujets eux-mêmes.

Les auteures proposent une méthodologie de collaboration avec les enseignants permettant de redéfinir le problème scolaire en termes interactionnels et contextuels et de co-construire des solutions nouvelles, dynamiques et opérationnelles.

De nombreux exemples de troubles d'apprentissage et du comportement, de problématiques liées à la migration, à l'enseignement spécialisé et aux relations famille-école illustrent l'application rigoureuse de cette méthodologie et la mise en pratique de cette approche en milieu scolaire.

Un nouvel « Avant-propos » accompagne cette deuxième édition. Il a l'ambition de démontrer que les fondements théoriques proposés en 2006 dans une perspective de résolution ou d'atténuation des problèmes scolaires fournissent également des outils féconds pour penser l'accueil, la scolarisation et le soutien aux élèves, tout en favorisant une meilleure efficacité collective du corps enseignant et une pratique pertinente du travail en réseau.

## Chiara CUNICCI

Psychologue et thérapeute de famille, elle a travaillé comme clinicienne et formatrice à l'Office médico-pédagogique de Genève. Elle a assumé des tâches de formation dans le cadre du CERFASY à Neuchâtel, en Suisse romande et en Suisse italienne.

## Françoise JOLIAT

Logopède diplômée, elle a travaillé comme clinicienne et formatrice auprès de logopèdes et d'enseignants dans un service public de Genève. Elle s'est aussi consacrée à des tâches de formation et de supervision en privé. Elle a ensuite créé et animé pendant plusieurs années *Reliance*, une association genevoise privée offrant des mentorats à des jeunes migrants et leur famille.

## Patricia McCULLOCH

Psychologue et thérapeute de famille, elle est engagée tout d'abord à l'Office médico-pédagogique de Genève puis au Foyer St Etienne, Fribourg. Formatrice, elle a enseigné l'approche systémique en Suisse romande (Institut de Formation Systémique, Fribourg, Cerfasy, Neuchâtel) et en Belgique.

Toutes trois ont animé et coanimé différents cycles de formation à l'approche systémique en milieu scolaire pour enseignants, psychologues, logopèdes, psychomotriciens et médecins. Elles ont signé plusieurs publications traitant de l'approche systémique et de l'école.



deboeck  
SUPÉRIEUR B

[www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)