



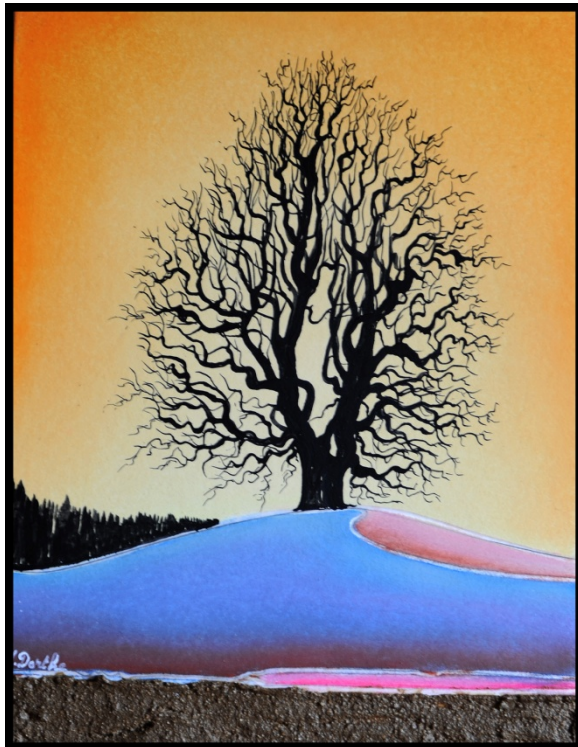
Haute école pédagogique

Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Approche systémique en milieu scolaire.
Un modèle pour comprendre, des outils pour agir
Application du modèle solutionniste à l'école

Mémoire professionnel



Travail de

Myriam Luisier

Sous la direction de

Daniel Martin

Membres de jury

Anne Clerc
Eric Walther

Lausanne

Septembre 2010

Table des matières

A. PRÉSENTATION	3
1. Choix du thème	3
2. Question de recherche	5
3. Méthodologie, outils d'analyse et plan	6
3.2. Nature des données	6
3.3. Méthode d'analyse des données.....	7
3.4. Plan.....	7
B. À LA RECONTRE DE LA THÉORIE	8
4. L'approche systémique, des principes pour penser	8
4.1. Les principes de base	10
4.2. Quelques repères méthodologiques.....	12
4.2.1. <i>Le cadre</i>	12
4.2.2. <i>Le contexte et la frontière</i>	13
4.2.3. <i>Règles explicites et règles implicites</i>	14
4.2.4. <i>La demande</i>	14
4.2.5. <i>Les préconstruits</i>	16
4.3. ... et dans le contexte scolaire ?	16
5. L'approche centrée sur les solutions: à la rencontre d'un outil pour la gestion de classe et l'élève en difficulté d'apprentissage.	17
5.1. Concepts clés.....	19
5.2. Outils d'intervention.....	22
5.2.1. <i>La question miracle</i>	22
5.2.2. <i>La recherche d'exceptions</i>	23
5.2.3. <i>Le questionnement</i>	24
5.2.4. <i>L'utilisation d'échelles</i>	24
5.2.5. <i>Les compliments</i>	25
5.3. La position de l'intervenant	26
5.4. Résumé des étapes d'intervention.....	28
5.5. ... et dans le contexte scolaire ?	30
C. APPLICATION PRATIQUE SUR LE TERRAIN.....	31
6. Suivi individuel	31
6.1. « A la rencontre de l'estime de soi », Gestion des apprentissages	31
6.1.1. Analyse.....	39
7. Gestion de classe.....	40
7.1. « Une histoire de frontières ».....	40

7.1.1. Analyse.....	43
7.2. « Instauration des rituels pour gérer le temps et l'espace ».....	47
7.2.1. Analyse.....	55
8. Gestion des apprentissages. « Une définition de la relation d'aide »	55
8.1. « D'une relation de <i>visiteur</i> à une relation de <i>chercheur</i> »	57
8.1.1. Analyse.....	62
8.2. « D'une relation d' <i>acheteur</i> à une relation de <i>co-enseignement</i> ».....	63
8.2.1. Analyse.....	69
D. ANALYSE GLOBALE ET SYNTHÈSE	70
9. Pertinence	70
10. Intérêts, limites, adaptations et recommandations.....	71
10.1. Intérêts.....	72
10.2. Limites	73
10.3. Adaptations.....	74
10.4. Recommandations.....	74
11. Conclusion	76
11.1. Perspectives	77
BIBLIOGRAPHIE	78

A. PRÉSENTATION

La recherche de ce travail de mémoire a été faite dans un contexte d'école publique, dans un établissement primaire et secondaire du canton de Vaud où je travaille comme enseignante spécialisée MCDI (maître de classe de développement itinérant). Dans le cadre de cet établissement, le rôle de l'enseignant MCDI a été conçu sur trois axes qui sont : l'aide à l'élève en difficulté ou à besoins particuliers, la ressource à l'enseignant et, occasionnellement, la relation école-famille. J'interviens indifféremment de l'école enfantine à la 9^{ème} année et, mis à part les cas de suivi de situation d'un cycle à l'autre, la demande d'un appui ou d'une intervention MCDI est faite par l'enseignant. Celui-ci remplit une fiche interne de signalement qui transite par le colloque hebdomadaire de pédagogie compensatoire auquel participent, la doyenne primaire, la doyenne secondaire, ma collègue MCDI et moi-même.

Lorsque j'interviens dans une situation définie comme difficile, qu'elle soit individuelle ou collective, le mandat implicite qui m'est transmis est que « les choses changent » et, du moment que je peux justifier de mes actes et qu'ils conviennent aux partenaires, peu importe la manière dont je procède. Cette grande liberté m'a permis de mettre en place, depuis deux ans, mon propre style d'intervention, complétant ainsi l'offre préexistante dans l'établissement.

Bénéficiant d'un diplôme d'intervenante en systémique, ce travail est pour moi l'occasion d'allier mes deux passions professionnelles que sont la pédagogie et l'approche systémique. Au-delà d'un travail de fin d'études, ce mémoire réalise un projet personnel qui me tenait à cœur depuis fort longtemps.

1. Choix du thème

Pourquoi travailler sur le modèle de "l'approche centrée sur les solutions" (ACS) alors que celui-ci a été conçu pour un contexte de thérapie familiale ? Parce que trop souvent, l'interprétation des difficultés rencontrées par les élèves est comprise en termes d'événements familiaux (difficulté ou situations particulières des parents : problèmes sociaux, divorces, maladies) ou de personnalité de l'élève (impulsif, hyperactif, troubles du comportement, de la personnalité, etc.) sans que cela nous permette de progresser, car en tant qu'enseignants, nous n'avons pas pris sur ces facteurs. La théorie systémique, et plus précisément le modèle de "l'approche centrée sur les solutions", propose des pistes d'actions concrètes qui permettent d'agir « ici et maintenant », en mettant l'accent sur l'action et sur le changement.

Mais qu'en est-il en termes de pédagogie ? Notre identité d'enseignant spécialisé nous emmène, selon les contextes professionnels, au carrefour et à la frontière, des domaines pédagogique, psychologique et médical. Lorsque nous intervenons auprès d'un élève confronté à des problèmes de motivation, d'estime de soi, de rupture scolaire voire de phobie scolaire, sur quel terrain nous situons-nous ? Dans ces cas-là, vouloir entrer directement par la porte des apprentissages (bien que cela en soit la

finalité) risque de nous confronter à un échec quasi certain. Il s'agit dès lors – et bien souvent - de flirter avec ces frontières tout en gardant un ancrage prioritaire dans la pédagogie. Le modèle solutionniste n'est rien de plus qu'une nouvelle « porte d'entrée » pouvant favoriser la mise en mouvement d'une situation qui, auparavant, était figée.

Dans mon contexte professionnel, j'interviens généralement lors de difficultés importantes et après que l'enseignant ait exploré tout ce qui était, pour lui, possible de faire. A mon arrivée, la situation est généralement bloquée. Ma priorité consiste, dans un premier temps, à « mettre en mouvement » et engager un changement vers la solution. Isebaert & Cabié (1997, p. 36) diraient « engager suffisamment dans la voie ». Une fois celui-ci amorcé, donc au moment où les apprentissages reprennent leur juste place, il n'est pas systématique que je prenne en charge l'aspect pédagogique car ce dernier est avant tout du ressort de l'enseignant titulaire. Poursuivre une intervention reviendrait à « prendre sa place » ce qui n'est évidemment pas souhaitable. Tout dépendra de la situation, des besoins de l'élève et de ceux de l'enseignant.

Généralement je suis confrontée à deux grandes catégories de difficultés : celles concernant la gestion de classe, sa dynamique, le cadre et « l'encadrement » et celles concernant les apprentissages à proprement parler. Dans le premier cas, dès que la situation problématique est rétablie ou engagée vers une solution, je me retire. Dans le deuxième cas, mon intervention peut se poursuivre autour des apprentissages et donc en lien direct avec les aspects pédagogiques.

En quoi cette manière de travailler appartient à l'enseignante spécialisée que je suis et non au psychologue scolaire ? D'abord parce que j'ai l'opportunité d'entrer dans les classes, ce qui n'est pas le cas des psychologues scolaires de mon établissement. Ensuite parce que mon regard et mon positionnement sont bien celui d'une enseignante spécialisée : la finalité sera toujours – prioritairement et exclusivement – l'accès aux apprentissages et aux savoirs. Je collabore en revanche avec mes collègues PPLS¹ lorsque les difficultés de l'élève vont au-delà de mes préoccupations pédagogiques.

Afin de réduire le plus possible cette ambiguïté et privilégier le regard pédagogique, je parlerai de solutionnisme ou d'"approche centrée solutions" (ACS) – terminologie privilégiée dans les pays francophones – plutôt que de thérapie brève solutionniste (TBS), d'intervenant plutôt que de thérapeute et de personnes, de personnes en besoin d'aide ou d'élèves plutôt que de clients. Hormis dans les citations, j'espère ainsi préserver à chacun le vocabulaire qui lui appartient.

Comme nous le verrons ci-dessous, l'utilisation – et l'adaptation – des outils et techniques propres au solutionnisme permettent de centrer l'attention sur « ce qui marche » (... et non sur ce qui est vrai). Toute méthode qui marche est en soi intéressante. De ce fait, je pars du postulat que l'approche centrée sur les solutions, adaptée au contexte scolaire, est un outil supplémentaire intéressant... aussi pour les enseignants.

¹ PPLS : service de Psychologie, Psychomotricité et Logopédie scolaire (terminologie vaudoise).

2. Question de recherche

On connaît, aujourd'hui, la pertinence du modèle systémique en milieu scolaire. Le DFJ² (Département de la Formation et de la Jeunesse) et le SESAF³ (Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation), lors de la journée Harmos⁴ du 26 septembre 2009, ont clairement énoncé leur intérêt pour cette approche. Le modèle systémique, dans sa complexité, propose bon nombre d'outils et de moyens pouvant être utiles en classe. Parmi ces moyens existe "l'approche centrée sur les solutions" (ACS) développée par Steve de Shazer et Insoo Kim Berg. J'utilise régulièrement cette approche dans le cadre de mon travail, que ce soit pour des difficultés en gestion de classe, en gestion d'apprentissage ; de façon individuelle ou collective.

Dans cette perspective les questions de ma recherche sont les suivantes:

- En quoi l'approche solutionniste est-elle pertinente en milieu scolaire dans une posture d'enseignante spécialisée ?

La grande majorité, des études, des écrits et des références concernant l'application du modèle, ont été réalisés par des psychologues scolaires, extérieurs au système scolaire lui-même. Mon intérêt se porte sur l'application et l'utilisation du modèle en tant qu'enseignante spécialisée, préoccupée essentiellement par les difficultés d'ordre pédagogique et faisant partie intégrante du système scolaire.

- Quels en sont les intérêts, les limites et les adaptations nécessaires pour une utilisation en classe?

Le modèle a été créé et développé dans un contexte thérapeutique par de Shazer et largement investi et réutilisé par Berg – sa collègue et compagne – dans des milieux sociaux tels que des services de protections de la jeunesse et de la famille. Leur approche, bien qu'exercée dans des contextes différents, ont en commun l'utilisation du modèle dans une configuration d'entretiens individuels, de couple ou de famille, ce qui est rarement la configuration propre à l'enseignant. Celui-ci travaille exclusivement en grand groupe comportant une vingtaine d'individus, soit une classe. En tant qu'enseignante spécialisée itinérante, je pourrais travailler en individuel comme beaucoup de mes collègues, mais ma sensibilité à l'approche systémique – me faisant considérer le problème de l'élève dans sa globalité, en interactions avec ses pairs et son enseignant – m'amène à intervenir, dans la mesure du possible, non seulement dans la classe mais « avec » la classe. C'est donc dans cette perspective qu'il m'intéresse de repérer quels sont les atouts, les limites et les aménagements du modèle dans ma pratique professionnelle.

² et ³ : Terminologies vaudoises.

⁴ HARMOS : concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses

3. Méthodologie, outils d'analyse et plan

Cette recherche est de type qualitatif car – bien que les chercheurs ne s'accordent pas toujours sur ce point – elle se caractérise par une récolte de données qui ne sont pas métriques ainsi que par une démarche inductive.

En cherchant une définition, deux citations – reflétant deux écoles de pensées – ont retenu mon attention :

La première de Poupart (1981), qui considère la méthodologie qualitative comme une démarche essentiellement inductive : « dans ce type de recherche, le terrain d'étude n'est pas pré-structuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Même s'il doit élaborer une problématique de recherche qui cerne bien son objet d'étude et critiquer les présupposés théoriques sous-jacents à toute recherche, le cadre d'analyse de son étude ne lui est pas fourni d'emblée : il s'élabore en cours de route par le questionnement incessant des données. Le schéma d'analyse s'effectue donc en cours et en fin de recherche » (Lessart-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 64).

La deuxième, de Erickson (1986), pour qui la conception uniquement inductive est trop simpliste : « Les recherches sur le terrain sont parfois jugées comme radicalement inductives, mais il s'agit là d'une conception erronée. Il est vrai qu'à son entrée sur le terrain, le chercheur n'a pas de catégories d'observation spécifiques pré-déterminées. Il est cependant aussi vrai que le chercheur arrive sur le terrain en ayant déjà en tête un cadre conceptuel et des intérêts de recherche. En recherche sur le terrain, l'induction et la déduction sont constamment en dialogue » (Lessart-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 65).

Quoi qu'il en soit, cette recherche s'inscrit dans le type qualitatif car elle a pour objectif d'apporter un éclairage nouveau sur un phénomène particulier, en procédant, de manière empirique, par observations et récoltes de données sur le terrain. Les données qui ne sont, au départ, pas forcément structurées, prennent du sens dès qu'elles sont analysées à l'aide du cadre théorique.

3.2. Nature des données

Comme mentionné ci-dessus, la nature des données n'est pas métrique. Elles sont composées des retranscriptions de mes interventions dans les classes, auprès des élèves.

J'ai choisi cinq situations vécues durant l'année scolaire. Pourquoi autant ? Parce que j'ai souhaité, non pas vérifier l'adéquation du modèle de façon isolée et exceptionnelle, mais bien me questionner sur sa pertinence dans le système scolaire en général. Ma fonction de MCDI, m'amenant à intervenir dans tous les niveaux scolaires, l'opportunité était là.

Pour la même raison, il m'a semblé important de varier le type d'intervention et non seulement l'âge et le niveau scolaire des élèves. Pour cela, j'ai appliqué le modèle

dans les deux domaines suivants : le premier en lien avec des problématiques de type « gestion de classe » (deux situations : l'une en première année primaire, l'autre au secondaire soit en sixième année) ; le second en lien avec des problématiques de type « gestion des apprentissages » (deux situations en quatrième année primaire). Pour ces deux situations de type « gestion des apprentissages », j'aurais souhaité appliquer le modèle dans des classes de niveaux différents mais, durant l'année scolaire en cours, la réalité du terrain ne s'y est pas prêtée. A cela s'ajoute une situation de suivi individuel qui complète l'observation et l'analyse du modèle.

Dans le but d'obtenir un matériel de travail cohérent, j'ai fondé mes observations sur l'enregistrement audio de chacune des interventions (à l'exception d'une (voir p. 40)), d'une durée variable de 20 à 45 minutes. Selon la *typologie des systèmes d'enregistrement des données d'observation* de Evertson et Green (1986), ma récolte de données s'inscrit dans une approche « ouverte », utilisant un système technologique : la prise des échantillons a été faite dans un temps défini, pour un événement spécifique et aucune tentative de filtrage n'a été effectuée (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 97). L'intégralité des enregistrements, de chaque situation, ont été retranscrits et sont disponibles en annexe.

Le nombre et le déroulement des interventions étant toujours aléatoire, je n'ai pu maintenir une systématique permettant, par exemple, de ne transmettre que les quinze premières minutes de chaque intervention ou les trois premières interventions de chaque situation. N'apparaîtront dans le travail de mémoire, que les morceaux choisis selon leur pertinence et/ou leur signification, ainsi que l'analyse de ceux-ci.

3.3. Méthode d'analyse des données

Comme le mentionne Evertson et Green (1986), « le but des enregistrements est de "saisir" sur le vif un événement qui sera analysé ultérieurement » (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 98). Sur la base des enregistrements audio j'ai remobilisé le cadre théorique afin d'analyser les retranscriptions et repérer les différentes étapes du modèle. Dans la partie C "application pratique", ces différentes étapes sont surlignées de couleurs différentes, comme expliqué en p. 31.

Ce travail rigoureux a permis, au fur et à mesure, de réguler, ajuster et affiner l'utilisation du modèle ainsi que de définir des pistes d'interventions selon les besoins identifiés.

3.4. Plan

J'ai divisé mon travail en quatre parties :

A : Présentation - B : Théorie - C : Application pratique - D : Analyse et synthèse.

La première partie A, dans laquelle nous sommes, rassemble diverses informations utiles et nécessaires à la compréhension du travail et de son contexte.

La partie B se divise elle-même en deux parties qui sont :

- la présentation de la théorie systémique en tant que modèle de pensée sous-jacent ;
- la présentation du modèle solutionniste comme outil d'intervention

Bien que mon travail de recherche, présenté dans la deuxième partie, soit essentiellement basé sur l'application du modèle solutionniste, celui-ci prend racine dans la théorie systémique. Parler de l'approche centrée sur les solutions sans présenter les grandes lignes de la théorie systémique reviendrait à construire une maison sans fondation. Je vais donc dans un premier temps en reprendre brièvement les grands principes – ceux-ci étant également à la source de toutes mes réflexions, analyses et mises en pratique sur le terrain – avant de présenter plus spécifiquement le modèle solutionniste. Cette première partie repose essentiellement sur des recherches bibliographiques, ainsi que sur des notes de cours, formations ou conférences.

La partie C concerne l'observation de l'application du modèle solutionniste en classe ou en suivi individuel, et leur analyse.

La dernière partie D présente la synthèse et l'analyse globale du modèle solutionniste ainsi que les conclusions et perspectives de ce travail.

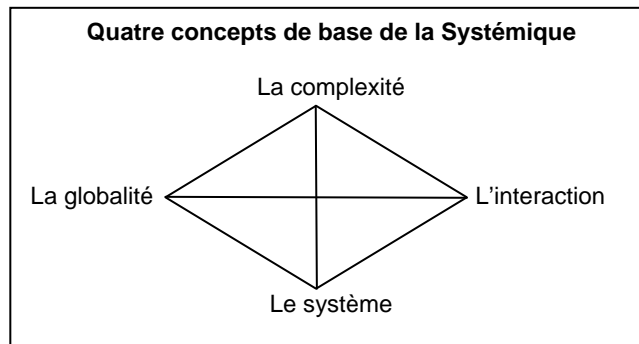
B. À LA RECONTRE DE LA THÉORIE

4. L'approche systémique, des principes pour penser

Le mot systémique vient du grec *sustêma* qui signifie « ensemble cohérent ».

Je considère la pensée complexe et la pensée circulaire comme les deux grands pôles innovants et émergents de l'approche systémique. En regard de la pensée analytique qui reste bien souvent, dans notre monde occidental, la référence principale, l'approche systémique représente une évolution et une modification de la pensée : c'est le passage d'une pensée individuelle (analytique), qui isole et sépare à une **pensée complexe**, qui relie et met ensemble. Pour appréhender la complexité, la systémique fait appel à un certain nombre de concepts spécifiques que le groupe du AFSCET⁵ (2003), schématise de la façon suivante :

⁵ AFSCET : Association Française de science des systèmes. « diffusion de la pensée systémique », p. 3



Le système, qui est le socle de la pensée systémique. Les auteurs retiennent deux définitions. L'une définie comme « large » : Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique. L'autre comme « étroite » : Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but. A cela s'ajoute divers types de systèmes comme les systèmes ouverts/fermés, naturels/artificiels ou organisés en réseaux.

La globalité. Selon l'adage « le tout est plus que la somme des parties ». Il s'agit de tenir compte de l'interdépendance des éléments du système **et** de la cohérence de l'ensemble, sans les considérer de façon séquentielle : c'est le passage du ou/ou au et/et.

L'interaction. On s'intéresse à chaque relation à l'intérieur du système en la considérant comme significative. L'idée porteuse étant que tout changement en un point provoque une modification dans tout le système : ce qui signifie que tout changement, même minime, dans la relation entre deux membres du système va modifier l'ensemble des interactions entre ses autres membres.

La complexité qui, elle, prend en compte, met ensemble et relie les différents systèmes existants et préexistants à toute situation.

Ces concepts seront revisités dans l'explication des principes de base, ci-dessous.

La grande innovation de la pensée systémique est aussi le passage de la pensée linéaire à la **pensée circulaire**. La pensée linéaire s'ancre dans une logique de causalité, dont la raison du problème est toujours « hier » (c'est parce que... qu'il est...) alors que la pensée circulaire ancre l'explication des comportements et la compréhension du problème « aujourd'hui », dans l'ici et maintenant, introduisant ainsi l'idée de l'action et du changement.

En s'intéressant aux différents systèmes (système familial, système scolaire, système classe, système des pairs), la vision systémique apporte donc un nouvel éclairage.

Différents auteurs ont schématisé les différences essentielles entre une approche analytique et une approche systémique, qui sont, non pas opposées mais bien complémentaires.

APPROCHE ANALYTIQUE	APPROCHE SYSTÉMIQUE
Ramener le système à ses éléments constitutifs les plus simples	Considérer un système dans sa totalité, sa complexité, sa dynamique
Linéaire	Non linéaire, circulaire
Séquentielle	Multidimensionnelle
Fragmentaire	Globale
Connaissance des détails mais buts mal définis	Connaissance des buts mais détails flous
Sépare, isole, disperse	Met en lien, relie, s'intéresse aux relations
Logique d'exclusion	Logique de complémentarité

(selon J. De rosney, 1975, 1995 et J. Lapointe, 1998)⁶

J. Lapointe⁷ ajoute les deux points suivants, significatifs pour une action en milieu scolaire :

Conduit à un enseignement par disciplines	Conduit à un enseignement pluridisciplinaire
Conduit à une action programmée dans son détail	Conduit à une action par objectifs

4.1. Les principes de base

Les concepts de base étant posés, demeurent certains principes propres à la pensée systémique. Sans entrer dans les détails, il me paraît utile de nommer :

L'homéostasie

C'est le maintien de l'équilibre, soit « la tendance qu'a un système à maintenir un état de stabilité malgré les changements extérieurs » (J. Lapointe). Amiguet & Julier (1996, p. 40) parlent « d'un mécanisme autocorrecteur qui se préoccupe de préserver ce qui existe, y compris en récupérant, en incorporant les informations qui pourraient menacer son équilibre ». Curonici, Joliat & McCulloch (2006, pp. 71-72) nous rendent attentif au fait « qu'un système qui fonctionne depuis un certain temps avec un problème (symptôme) est un système en équilibre, même si ce problème fait souffrir ses membres. C'est un système qui a trouvé une homéostasie, soit une forme de stabilité, de mode d'organisation, d'interaction dont les manifestations problématiques font partie intégrante et qui, lorsqu'elles durent, deviennent à la fois les garants

⁶ <http://crdp.ac-paris.fr/tara/eco/systémique.pdf>

⁷ Jacques Lapointe est professeur au Département de technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université De Laval. (<http://www.grenoble.iufm.fr/privas/pradel/doc/apsyst.htm>)

du fonctionnement du système et un « signal d'alarme » qui indique qu'un changement est nécessaire ».

L'homéostasie est en lien étroit avec plusieurs autres notions dont celles de rétroaction et de régulation.

Rétroaction et régulation

La rétroaction est le processus de transmission de l'information qui va d'un élément à un autre, en réponse, et qui influence les uns et les autres. Les rétroactions peuvent être dites positives⁸ lorsqu'elles accentuent et amplifient les forces de changements. Elles sont dites négatives⁹ lorsqu'elles empêchent la déstabilisation, donc le changement (Amiguet & Julier, 1996, pp. 40-41). On appelle régulation la réponse qui est apportée à la rétroaction.

Ces termes de rétroaction et de régulation peuvent être assimilables en milieu scolaire de la façon suivante : si l'enseignant veut vérifier que le message transmis pendant le cours a été décodé de façon appropriée, il va chercher un retour d'information allant de l'élève à l'enseignant : il s'agit d'une rétroaction. Selon la réponse obtenue, en cas d'incompatibilité, l'enseignant va réajuster le message ou modifier sa méthode de transmission : il s'agit d'une régulation. La régulation peut également être du côté de l'élève qui devra peut-être changer d'attitude afin de donner une réponse conforme au contexte.

L'observation de ces rétroactions et régulations permet de repérer les *boucles de rétroaction positives ou négatives* dans lesquelles peuvent s'enfermer les acteurs d'une interaction.

L'équifinalité

Un même problème peut être le résultat d'un ensemble de causes différentes, tout comme un même événement pourra avoir des conséquences différentes. « Ce qui est déterminant, ce ne sont pas les conditions initiales, mais les paramètres d'organisation du système dans le temps qui lui est propre » (Amiguet & Julier, 1996, p. 39). Le fonctionnement d'un système ne s'explique pas par son passé mais par son organisation actuelle. Un effet peut avoir plusieurs causes et une cause plusieurs effets. Le principe d'équifinalité exclut donc la pensée linéaire (Amiguet, 2002, formation de base en intervention systémique, eesp, Lausanne).

La totalité et la non-sommativité

Le principe de totalité veut que « tout système ouvert est un tout dont chaque élément est lié aux autres. Ce qui implique que toute modification de l'un des éléments entraînera à la fois des modifications des autres éléments et du système entier, en termes de fonctionnement, d'interactions et de production. (...) celui de non-sommativité affirme que le tout n'est pas la somme des parties. (...) Un système c'est tout à la fois plus et moins et autre chose que la somme de ses parties » (Amiguet & Julier, 1996, p. 39). La formule fréquemment utilisée pour définir le principe de totalité est « le tout est plus que la somme des parties ».

⁸ et ⁹ Termes mathématiques du positif et du négatif. Il ne s'agit pas d'un ordre moral.

4.2. Quelques repères méthodologiques

Afin de comprendre une situation difficile et/ou problématique, plusieurs « portes d'entrée » sont envisageables. La littérature spécialisée, selon les contextes de thérapie, de travail social ou de scolarité les différencient. J'ai retenu les définitions suivantes proposées par Amiguet & Julier (1996) soit, le cadre, le contexte et la frontière, les règles explicites et implicites, la demande ainsi que les préconstruits car ils me semblent les plus adaptées au contexte scolaire.

Si j'ai pris l'option de me référer principalement, comme ci-dessus, à cet ouvrage c'est parce que le contexte du travail social, par définition, est plus proche du contexte scolaire (car tous deux sont concernés par un travail institutionnel, sous mandat), par comparaison au contexte thérapeutique (qui, lui, est de type indépendant).

4.2.1. Le cadre

Amiguet & Julier (1996) nous disent que toutes les définitions du cadre ont en commun la notion de contenant. Ils proposent cinq éléments nécessaires à la pose du cadre (1996, pp. 98-101) :

- **Le niveau institutionnel.** En tant qu'enseignante spécialisée, je m'inscris dans une institution (l'établissement scolaire qui, suivant le lieu, a sa propre culture) elle-même inscrite dans une autre institution (le DGEO : Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire). En tant qu'enseignante spécialisée, je suis également rattachée au SESAF (Service de l'Enseignement Spécialisé) qui, avec la DGEO, fait partie du DFJ (Département de la Formation et de la Jeunesse). De ce fait, je dois rendre des comptes à ma direction et justifier mes interventions. Ma marge de décision est limitée, négociée préalablement, voire ajustée au cours de la situation. Je ne travaille pas seule et dois collaborer avec plusieurs intervenants tels que mes collègues enseignants, l'équipe PPLS¹⁰, les doyens et doyennes et ma direction. Poser un cadre revient donc à situer le plus clairement possible la rencontre, et le sens du travail recherché et attendu.
Contrairement au travail thérapeutique qui, par définition, implique la notion de secret, la clarification du cadre institutionnel est donc, en tant qu'enseignante spécialisée, importante : dans quel but est-ce que j'interviens ? Y aura-t-il un bilan écrit, une transmission orale ? Pour qui ? Transmis à qui (à la direction, aux parents, pour le dossier scolaire de l'élève) ? Dans quel but ?
- **La cohérence et la compatibilité** entre les objectifs de l'institution, de l'établissement scolaire, le mandat confié implicitement ou explicitement à l'enseignant spécialisé, les objectifs personnels de l'intervenant et les demandes/objectifs de la personne en besoin d'aide.
- **La clarification d'un contrat** a l'avantage de poser des bases explicites du travail en commun et d'en donner une définition qui pourra être retravaillée ou redéfinie afin d'éviter l'installation d'une rigidité. Dans ce cas, le contrat permet de ponctuer les interventions.

¹⁰ PPLS : Service de Psychologie, Psychomotricité et Logopédie Scolaire. Appellation propre au canton de Vaud.

- **Les règles de collaboration** sont instaurées par l'intervenant afin de définir explicitement ce qu'il peut offrir et ce qu'il a l'intention de proposer. Donc en tant qu'enseignante, ce que j'ai l'intention de mettre en place. Cela permet de préciser les limites de l'intervention : définir ce qui appartient à l'enseignement spécialisé, en opposition à l'enseignement ordinaire ou au domaine thérapeutique, par exemple.
- **La logistique** se réfère aux questions suivantes : où se voir ? quand ? à quel rythme ? pour quelle durée ? En tant que MCDI, la réponse à ces questions logistiques, peut être très simple ou très compliquée. Lorsqu'il s'agit d'une intervention en classe, la question de « où se voir » ne se pose pas. Lors de suivis individualisés et du fait que nous n'ayons pas de lieu attribué, la solution n'est pas toujours satisfaisante. Le rythme est défini, selon la situation ou les disponibilités. L'aspect financier entre également en compte. Quant à la durée, j'ai pris l'option de faire un bilan avec l'enseignante ordinaire toutes les quatre semaines environ.

Définir un cadre systémique, dans une posture d'enseignante spécialisée au service des élèves à besoins particuliers, rétribuée par le SESAF (Service de l'enseignement spécialisé) mais engagée par le DGEO (Direction Générale de l'Enseignement Ordinaire) me fait entrer de plein pied dans la complexité. En termes de cohérence et de compatibilité, les objectifs et attentes du SESAF ne sont pas toujours les mêmes que ceux de la DGEO ni de ceux de l'élève ou de sa famille.

Le bénéficiaire de l'intervention donc l'élève, n'est jamais demandeur de l'intervention. Nous sommes donc clairement dans un cadre d'aide contrainte.

4.2.2. Le contexte et la frontière

En systémique, « le contexte est l'ensemble des circonstances et des relations qui accompagnent un événement. Le contexte est ce qui donne sens, donc ce qui indique comment se comporter et donner un sens à ce qui se passe » (Amiguet & Julier, 1996, p. 128). L'attention au contexte permet donc de « dés-isoler » un individu et de le situer, de l'inscrire dans un espace relationnel plutôt que de le figer dans une problématique. En contexte scolaire, cela revient à s'interroger – non pas uniquement sur le problème de l'élève – mais sur ce que son problème provoque, voire apporte, à l'ensemble de la classe, en termes d'interactions.

On ne peut parler de contexte sans parler de frontières : le contexte distingue ce qui est dedans de ce qui est autour et les frontières marquent la limite. Elles peuvent être claires, floues, signe d'ouverture ou de fermeture : « c'est à la frontière que s'effectue la distinction et la liaison avec l'environnement » (Amiguet & Julier, 1996, p.113).

Prendre en compte le contexte revient à :

- Relier des personnes en les incluant dans un réseau de relations et de significations.
- Donner du sens à la commande ou au mandat qui est confié.
- Situer la commande dans une histoire, tant pour la personne en demande d'aide que pour l'intervenant.

- Considérer la frontière qui distingue l'événement, la personne ou le système de son environnement. Elle est « non seulement ce qui différencie de l'environnement mais aussi ce qui relie à lui » (Amiguet & Julier, 1996, p.129).

Pour l'enseignant la notion de frontière est importante, non seulement pour donner du sens mais également pour redonner à chacun ce qui lui appartient : qu'est-ce qui est du domaine familial, thérapeutique ou pédagogique ? Comment ne pas envahir ou se faire envahir par le contexte de l'autre tout en sachant en tenir compte ?

En milieu scolaire, la frontière c'est également la marque entre le *dedans* et le *dehors* : l'intérieur de l'école et l'extérieur de l'école. « Les élèves entrent en classe comme s'ils n'avaient pas vu qu'il y a une porte, un enseignant, un autre lieu, traînant avec eux des contentieux de la récréation, de la famille, de la rue...en somme avec toute une série de préoccupations qui ne concernent ni l'école ni la tâche à faire » (McCulloch, 2007, p. 465).

4.2.3. Règles explicites et règles implicites

Les règles sont au service de l'homéostasie. La règle explicite est connue, elle est préalablement définie et annoncée. La règle implicite, généralement inconsciente, n'est pas délibérément choisie ni voulue. Elle est reconstituée par l'observateur : c'est en observant une situation que l'on comprend que « ce doit être comme ça ». De par le fait qu'on ne les connaît pas, les règles implicites sont beaucoup plus puissantes, il est donc important de les repérer et de les rendre explicites. Les règles servent à organiser le système, elles sont donc toujours positives, qu'elles soient explicites ou implicites. Elles peuvent, par contre, ne plus être actuelles et devenir inadéquates. Il est donc important de les mettre régulièrement en question (Amiguet, 2002)¹¹.

Dans une classe, les règles explicites sont habituellement : la présence, la nécessité de justifier les absences, le respect des horaires ou faire les devoirs, lever la main avant de parler alors que les règles implicites reflètent ce qu'attend l'enseignant de ses élèves, comme par exemple : entrer en silence, se mettre au travail rapidement, être attentif, savoir ce qu'il faut faire, s'écouter les uns les autres et se respecter.

4.2.4. La demande

« La demande est souvent peu claire et exige d'être travaillée, épurée, éclaircie ou étoffée » (Amiguet & Julier, 1996, p. 131). Lorsque les enseignants me contactent pour une intervention, je suis généralement confrontée d'abord à la plainte : « ça ne va pas, plus du tout », « il faut faire quelques chose », « je n'en peux plus », « il ne fait rien, tout faux, tout le temps ». Ce n'est que lors de la deuxième entrevue, après être intervenue au moins une fois en classe auprès de l'élève (ce qui permet de faire baisser la tension) que je peux accéder à une « vraie » demande. Par la description d'exemples très concrets, il devient alors possible de co-construire une redéfinition du problème (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 55).

¹¹ Formation de base en intervention systémique, eesp, Lausanne, 2002.

Tilmans-Ostyn (1983) distingue la plainte et la demande de la manière suivante : « La plainte est liée à une situation générale mise en lumière par un événement particulier, par la goutte d'eau qui fait déborder le vase. (...) A la plainte peut être associée une demande magique de type "je veux que vous le(s) changiez" ou "il faut qu'il change de comportement" ». L'approche centrée sur la solution, présentée ci-dessous, est un outil efficace pour éviter de se précipiter dans la plainte et se trouver dans une impasse. Wittezaele (1992, p. 276) dit que « le plaignant reste la "porte d'entrée" dans la situation et que s'il ne fait pas partie du problème, il fait sans doute partie de la solution ».

Pour Amiguet & Julier (1996, p. 136) « c'est sur la confrontation entre ce que demande le client et ce que peut offrir l'intervenant que se construit la demande ». Dans le cas d'une enseignante qui sollicite mon intervention pour un trouble de l'apprentissage, sa demande se clarifiera en fonction de ce que je peux lui offrir comme réponse : par exemple, la demande ne sera pas la même si je lui propose d'intervenir dans la classe ou à l'extérieur de la classe.

L'exploration de la demande

Amiguet & Julier, toujours, relèvent (1996, p. 149) « pour qu'il y ait demande, commande ou mandat, le questionnement permettant l'exploration de la demande constitue le point de contact entre l'intervenant et le client ». Dans le cadre de mon activité de MCDI, l'exploration de la demande correspond à la prise de contact avec l'enseignant d'une part, et au début de mon intervention avec les élèves, d'autre part.

Ils distinguent quatre types de questionnement (Amiguet & Julier, 1996, pp. 149-150)

- **Le questionnement direct** : « comment voyez-vous le problème ? », « comment vois-tu ton problème ? », informe sur la relation de la personne avec le problème évoqué.
- **Le questionnement indirect** : « comment l'enseignant voit-il ton problème ? », informe sur les relations dyadiques. Il permet de définir la relation (élève-enseignant).
- **Le questionnement circulaire** : s'adressant à x : « que fait y quand z fait cela ? », augmente la circulation de l'information.
- **Le questionnement à tout le système** : « qui peut m'expliquer le problème ? », informe sur l'organisation du système.

Lors de mes interventions, j'utilise le questionnement direct avec l'enseignant, le questionnement direct et/ou indirect avec l'élève en suivi individuel (Que pense ta maîtresse... ?), et, lorsque je travaille avec le groupe-classe, le questionnement à tout le système, voire indirect et circulaire. Je constate que j'utilise moins le questionnement circulaire lors de mes interventions avec l'ensemble de la classe car la circulation de l'information – au vu du nombre d'individus présents dans ce système-là – est généralement suffisamment importante pour ne pas l'augmenter davantage.

4.2.5. Les préconstruits

Selon Amiguet & Julier (1996, p. 190) le concept de préconstruit recouvre trois aspects :

- Ce qui relève d'une lecture centrée sur l'individu.
- Ce qui relève de la construction sociale (du travail social) de l'enseignement.
- Ce qui ressort de la rencontre proprement dite entre l'intervenant et le client.

Ils distinguent (1996, pp. 191-198) les préjugés, les représentations, les apprentissages, les croyances, les valeurs, les mythes et les cultures comme notions de préconstruits individuels.

Quant aux préconstruits sociaux, ils sont en lien avec « les structures institutionnelles et relationnelles qui posent des règles de relation, des rituels de comportement, des mythologies et des déontologies » (Amiguet & Julier, 1996, p. 213).

Comme dans toute structure institutionnelle, les préconstruits sociaux dans le domaine de l'enseignement sont importants. Le choix de nos responsables politiques d'intégrer les élèves à besoin particuliers entraîne (va entraîner) un changement de fond dans la définition de la profession et va donc modifier quelques préconstruits sociaux. Jusqu'à maintenant, la compréhension du problème de l'élève handicapé ou à besoin particulier était essentiellement axé sur l'élève lui-même, dans une logique linéaire. L'intégration des élèves à besoins particuliers va entraîner un changement de regard obligeant à considérer le problème non plus comme celui de l'élève mais celui de l'établissement scolaire (structures d'accueil, aménagements), de l'enseignant (aménagements pédagogiques, relationnels, formation complémentaire) ainsi que celui de l'ensemble des élèves (acceptation, rejet). L'ensemble des acteurs de l'école et principalement les enseignants vont devoir se sentir davantage concernés et impliqués dans la résolution des difficultés scolaires.

4.3. ... et dans le contexte scolaire ?

L'approche systémique et les thérapies familiales sont souvent confondues. D'autant plus que « la thérapie familiale a été le terrain d'expérimentation des concepts systémiques » (Grenier¹², 2001). La très grande majorité des études et donc des références systémiques ayant été faites dans un contexte thérapeutique, la confusion est, de ce fait, d'autant plus grande.

Il est clair, comme le relève Selvini¹³ (1980), « que les techniques d'interventions des thérapeutes de la famille, nées au travers des difficultés, d'essais et d'erreurs dans un contexte précis, le contexte thérapeutique, s'étaient révélées inaptes à une transition automatique à la réalité différentes des institutions ». Durant de nombreuses années, Selvini fut la première à étudier avec son équipe, en Italie, l'application et l'adaptation du modèle dans les organisations, que ce soit des entreprises, des hôpitaux ou des écoles.

¹² Claude Grenier, psychologue scolaire québécois.

¹³ Mara Selvini, Italie, première thérapeute à s'intéresser à l'application de la pensée systémique dans les organisations, dont les systèmes scolaires.

Grenier (2001) relève des différences évidentes entre école et famille, à commencer par « le nombre de personnes présentes dans une école, à la multitude des interactions possibles, de même qu'au nombre de sous-systèmes qui s'en dégagent. De plus, les liens entre les personnes ne sont évidemment pas de même nature à l'école et dans une famille. Par exemple, bien que chargé affectivement, le lien élève-enseignant ne dure pas plus de deux années scolaires. (...) La liste pourrait s'allonger indéfiniment ».

De ce fait, comme le mentionne Garbellini (1984, p. 230), « les interventions systémiques de l'intervenant auprès de l'école, s'éloignent considérablement de la thérapie familiale telle qu'elle se pratique dans un contexte privé. (...) Bien que s'inspirant des concepts systémiques, expérimentés par la thérapie familiale et sans négliger l'apport de la thérapie familiale, l'intervenant doit élargir sa vision et trouver la voie d'application particulière au milieu scolaire ».

Grenier formule encore les choses ainsi : « Travailler avec le modèle systémique en milieu scolaire, revient à s'interroger sur « comment agir sur l'interaction pour modifier la relation entre les éléments du système et éveiller d'autres potentialités ? » Se référant à Elkaïm (1990) qui avance l'idée « qu'il n'est pas possible qu'un individu se comporte comme il se comporte s'il n'est pas encouragé ou sculpté par les autres membres de la famille et ce, même s'ils se plaignent de son comportement », il se demande comment transposer cette réflexion dans le contexte scolaire.

Depuis quelques années, en Suisse, Curonici & McCulloch œuvrent, dans ce sens et, de par leur expérience, ont largement démontré l'intérêt de cette approche en milieu scolaire.

Bien que largement convaincue par leurs expériences, je constate que ces auteurs – d'horizons différents – sont généralement psychologues, si ce n'est psychiatres. Ce constat alimente mon questionnement initial : et pourquoi l'approche systémique ne serait-elle pas un outil intéressant pour l'enseignant... et directement utilisable par l'enseignante spécialisée que je suis, et par les enseignants en général ?

5. L'approche centrée sur les solutions: à la rencontre d'un outil pour la gestion de classe et l'élève en difficulté d'apprentissage.

L'approche centrée sur les solutions (ACS), développée par de Shazer et Berg, que l'on appelle plus brièvement *solutionnisme*, ne s'est pas élaborée sur la base d'une théorie mais de manière pragmatique. Leur démarche est originale dans le sens où « ils ont toujours cru que l'observation et la réflexion holistiques sur le processus concret de leur travail leur apprendra plus à être efficace que la recherche scientifique traditionnelle, laquelle tente de scinder le processus thérapeutique en parties et ensuite rassemble et interprète des données de celles-ci » (de Jong & Berg, 1998, p. 17). Contrairement aux autres approches dans ce domaine, développées de manière déductives soit à partir d'une théorie préexistante concernant la nature et les causes des problèmes, leur travail a été fait de façon inductive par observation des entretiens individuels et en accordant une attention unique à ce qui pouvait être utile.

« Dans ce processus, ils essayent d'exclure toute idée préconçue sur la nature et l'origine des problèmes du client » (de Jong & Berg, 1998, p. 17).

De Shazer et son équipe, bien que s'appuyant sur le projet de thérapie brève du M.R.I.¹⁴ de Palo Alto, s'en distancient :

Les chercheurs du M.R.I., dont Watzlawick pour le plus connu, proposent de limiter les séances de thérapie, traditionnellement très longues, à une dizaine de séances. « Ils furent les premiers dans le mouvement systémique à faire de la brièveté une valeur centrale de la thérapie. (...) Leur but était de stimuler le thérapeute à être assez actif pour obtenir un résultat suffisant en dix séances au plus. Pour eux, la négociation d'un objectif réaliste est une condition de la réussite en thérapie. Si le système thérapeutique n'arrive pas au résultat souhaité en dix séances, cela signifie que l'objectif a été mal défini, et que le thérapeute n'a pas été suffisamment actif » (Isebaert & Cabié, 1997, p. 35). C'est ainsi que s'est développée l'approche orientée vers la résolution des problèmes. Toutefois, celle-ci s'attache prioritairement à la formation, soit à l'origine des problèmes et à leur résolution (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974). Comme nous le rappelle De Jong & Berg (1998, p. 10), « La structure de résolution de problème est basée sur le modèle médical, lequel prescrit que le médecin doit diagnostiquer la maladie du patient avant d'être capable de la traiter efficacement. Des maladies différentes requièrent des traitements différents et chaque maladie se soigne différemment ». Que ce soit dans la compréhension de son développement ou dans sa résolution, l'attention est essentiellement – et toujours – portée sur *le problème*. Contrairement à ses confrères, de Shazer soutient, comme nous le verrons ci-dessous, qu'il n'est pas nécessaire de connaître ni de comprendre l'origine du problème pour construire, avec la personne en demande d'aide, des solutions (De Jong & Berg, 1998, pp. 24-25).

De Shazer, qui a fondé avec Berg, à Milwaukee, le *Brief Family Therapy Center* (BFTC) développe donc, dès 1982, une approche thérapeutique centrée sur la solution et non plus sur le problème : « Le changement fondamental consiste à soutenir le client en l'invitant à mesurer tout ce qu'il a déjà fait précédemment pour dépasser un problème et de rechercher les ressources cachées plutôt que les problèmes apparents » (Meynckens-Fourez & Henriquet-Duhamel, 2005, p. 181). De Shazer propose donc de déplacer le centre d'intérêt : au lieu de s'intéresser à la « résolution du problème », il va s'intéresser essentiellement à la « construction de solutions ». Bien que la finalité soit la même (faire disparaître le problème), les moyens pour y parvenir sont, comme nous le verrons, différents.

Rasoir d'Ockam et concept de convenance

De par cette posture, de Shazer se distancie de la complexité inhérente au modèle systémique. « Bien que bon nombre de techniques propres au modèle systémique soient utiles (...), elles sont généralement lourdes à utiliser et prennent du temps » (de Shazer, 1985, p. 68). Il poursuit en disant que « les facteurs mis en jeu sont trop complexes et conviennent mieux pour des explications a posteriori. (...) Elles sont utiles et efficaces pour faire des schémas et pour élaborer des théories ».

¹⁴ M.R.I. : « Mental Research Institute », Institut de recherches mentales, Palo Alto, Californie.

Pour illustrer ce fait, il fait référence au *rasoir d'Ockam* (de Shazer, 1985, pp. 67-68) : Guillaume d'Ockam, philosophe du XIV^e siècle a déclaré « qu'il était vain de vouloir réaliser avec davantage de moyens ce qui pouvait l'être avec moins », et invite à rechercher les explications les plus simples possibles adaptées à chaque situation. Formulé d'une autre manière, « il ne faut pas recourir à ce genre de complexité à moins d'y être obligé ». Cette référence au rasoir d'Ockam exprime bien, me semble-t-il, la recherche pragmatique de de Shazer et le fondement de son modèle du solutionnisme. Il le résume de la manière suivante : « l'intervention thérapeutique doit pouvoir convenir à telle ou telle situation, de la même manière qu'un passe-partout est conçu pour être utilisé sur des serrures variées, sans se préoccuper de leurs particularités de type ou de forme » (de Shazer, 1985, p. 70).

Bien qu'étant un modèle en soi, l'approche centrée sur les solutions s'inscrit dans le cadre de la théorie systémique pour les trois raisons suivantes (de Shazer, 2007, p. 20):

- Elle traite des systèmes.
- Les solutions explorées sont interactionnelles, c'est-à-dire que les problèmes des gens impliquent d'autres personnes.
- Dès que des changements mineurs se produisent, ils sont suivis par d'autres changements importants, de nature interactionnelle et systémique.

5.1. Concepts clés

Un certain nombre de principes de base servent de lignes directrices à la pratique de l'approche centrée sur les solutions et permettent de décrire et de caractériser cette approche. Ci-dessous, je reprends point par point les concepts clés tels qu'énoncés par de Shazer (de Shazer & Dolan, 2007, pp. 18-21) en les commentant, parfois, afin de faire directement des liens avec ma pratique professionnelle :

« *"Si ce n'est pas cassé on ne répare pas"* : rien ne serait plus absurde que d'intervenir sur une situation déjà résolue. Certaines écoles de psychothérapie encouragent le traitement même en cas d'amélioration, afin d'encourager, solidifier ou chercher des significations plus profondes. L'ACS s'inscrit en faux avec ces approches ».

Ce principe nous oblige à respecter les frontières. Un élève peut vivre une situation désastreuse ou particulièrement difficile à la maison et être parfaitement adéquat à l'école. McCulloch & al. diraient « un problème qui se pose à l'école se résout à l'école ». C'est une autre manière de respecter les frontières et éviter d'aller chercher dans un autre contexte, dans la sphère privée de l'élève et de sa famille par exemple, l'explication d'un problème qui se passe à l'école.

« *"Si ça marche, faites en davantage"* : si le client trouve une solution, le rôle de l'intervenant sera de l'encourager à faire davantage de ce qui marche. Les adeptes de l'ACS ne jugent pas la qualité des solutions du client mais ce qui les intéresse est de savoir si elles sont efficaces ou non. Le travail sera centré sur la manière

exacte dont la personne a réagi et s'est comportée différemment durant les périodes d'amélioration ».

Je mets ce principe en lien avec la nécessité de faire des compliments – outil d'intervention essentiel, comme nous le verrons ci-dessous au point 5.2.5. – car ils « aident à relever et ponctuer les actions positives » (de Shazer & Dolan, 2007, p. 23) de la personne en demande d'aide. Toutefois, en milieu scolaire, ce principe n'est pas le plus facile à appliquer dans le sens où les solutions trouvées par l'élève, que ce soit dans les domaines de l'apprentissage ou du comportement, peuvent aller à l'encontre des attentes de l'institution scolaire. Il s'agit dès lors de bien différencier – et de façon explicite – le comportement de l'un (l'élève) et les attentes de l'autre (système scolaire) sans pour autant les confronter sur un terrain qualitatif de type juste/faux. De cette manière il devient possible de mettre en lumière, dans le contexte spécifique de l'école, ce qui sera le plus utile et le plus efficace pour l'élève.

« *"Si ça ne marche pas, faites quelque chose de différent"* : quel que soit l'intérêt apparent d'une solution, si elle ne marche pas, elle n'en est pas une. Nous avons tendance à persister à résoudre un problème en répétant les actions qui n'ont pas fonctionné par le passé. On aurait tendance à croire que si le problème ne s'améliore pas, la faute en incombe au client et non à l'intervenant ou à la théorie ».

En termes scolaires, on parle de différenciation. En tant qu'enseignante spécialisée, j'y suis confrontée constamment. Différencier, adapter, chercher la porte d'entrée qui correspondra à cet élève, à cet enseignant, à ce moment-là. Dans le cadre de ma fonction de MCDI, je suis régulièrement face à des collègues qui attendent des réponses ou des solutions toutes prêtes. Ces derniers souhaiteraient que la situation problématique change le plus rapidement possible, ils ont entendus dire que ce que nous avons mis sur pied, créé, dans une classe parallèle avait été utile et efficace et souhaiteraient que je vienne faire la même chose chez eux. Ce serait oublier que la solution trouvée correspondait à cet enseignant-là, cet élève-là, à ce moment-là... et qu'elle n'est pas forcément transposable. La mise en pratique de ce principe exige un regard critique de ses propres actions. Si dans le domaine social et thérapeutique, l'introspection tout comme la remise en question et la supervision sont chose courante, ce n'est pas encore le cas dans le milieu scolaire.

« *"De petits pas peuvent amener à de profonds changements"* : l'ACS peut être conçue comme une approche minimaliste, dans laquelle la construction de solutions s'accomplit par une série d'étapes minimalistes et réalisables. Les petits changements entraînant des changements ultérieurs, qui à leur tour, en amèneront d'autres, et ainsi de suite ».

Comme nous le verrons ci-dessous, l'approche centrée sur les solutions utilise les échelles numériques pour mesurer les étapes nécessaires à la construction de solutions. Tenir compte de tous changements, aussi petits soient-ils revient à lutter contre le cercle vicieux de l'échec, et plus spécifiquement de l'échec scolaire. Siaud-Fachin (2006) décrit parfaitement bien la nécessité de rendre nos élèves « réussit addict ». Martin¹⁵ parle de cercle vertueux, de Shazer (1985, p. 63) de cercle enchanteur. Le premier événement déclencheur de ce cercle vertueux, sera une petite réussite, suivie d'une autre, puis encore une autre. Enchaînement de petites réussites, qui fina-

¹⁵ Daniel Martin, professeur et formateur à la HEP

lement, apporteront un changement important dans la vie scolaire de l'élève (meilleure motivation, meilleurs résultats, amélioration du comportement).

« *"La solution n'a pas forcément de lien avec le problème"* : dans la plupart des autres thérapies, l'approche du changement est une séquence problème-menant-à-la-solution. L'ACS met l'accent sur la solution, en commençant par susciter une description de ce que sera la situation une fois le problème résolu. On retourne ensuite en arrière pour atteindre cet objectif en passant attentivement en revue les expériences vécues afin d'y découvrir et d'identifier les moments où les fragments de la solution désirée existent déjà ou pourraient exister dans l'avenir. L'ACS se base donc essentiellement sur le présent et le futur. Elle implique un changement radical de paradigme par rapport à d'autres modèles ».

Afin d'aider la personne en difficulté à travailler sur le présent et le futur, de Shazer a imaginé ce qu'il a appelé la « question miracle » ainsi que la « recherche des exceptions » (voir ci-dessous). Cette position permet de rompre radicalement avec la pensée linéaire qui attribue à tout problème une cause se situant, pas nécessairement dans le passé, mais en tous les cas « ailleurs ».

« *"Le langage de l'élaboration de solutions diffère de celui nécessaire à la description d'un problème"* : le langage des problèmes est différent de celui des solutions. Il est, généralement, négatif, focalisé sur le passé et sous-entend que le problème est permanent. Le langage des solutions est par contre optimiste, orienté vers l'avenir et sous-entend le caractère passager des problèmes ».

S'approprier le langage des solutions demande un travail et un entraînement important. Certaines équipes professionnelles telles que celle de Hardi¹⁶, en Belgique, ont réinventé les heures de colloque en les remplaçant par de l'entraînement au questionnement. De cette manière, toutes les situations devant être passées en revue sont ainsi visitées au travers du jeu des collaborateurs, en lieu et place de l'échange habituel autour d'une table.

« *"Nul problème n'est permanent"* : il existe des exceptions, même minimes, dont on peut se servir pour initier des changements mineurs ».

« *"L'avenir est à la fois création et négociation"* : l'ACS ne perçoit pas les gens comme étant enfermés dans un ensemble de comportements liés à leur passé, à leur classe sociale ou à un diagnostic psychologique ».

Bien qu'ils soient conçus pour un contexte de thérapie, la plupart de ces principes de base sont pertinents et facilement transposables dans un contexte scolaire.

¹⁶ Guy Hardi, assistant social, thérapeute familial, formateur en systémique, fondateur du CARPE, centre d'aide à la réalisation de prestations éducatives, à Verviers, Belgique et de YCI-MEME, organisme de recherche et de formation à Aubel, Belgique.

5.2. Outils d'intervention

Afin de mettre en pratique ces différents principes, de Shazer et son équipe ont développé des outils/techniques spécifiques, favorisant l'application du modèle.

5.2.1. La question miracle

La « question miracle » amène le client à décrire l'état qu'il souhaite atteindre (de Shazer, 1988, 1991) et offre la possibilité de penser autrement. Elle se présente de la manière suivante :

« Vous seriez d'accord que je vous pose une question un peu bizarre ? Supposez que ce soir, après vous être endormi, un miracle se produit et que vos problèmes soient résolus immédiatement. Mais puisque vous dormiez au moment où c'est arrivé, le lendemain matin vous n'en saurez rien. Lorsque vous vous réveillerez, comment découvrirez-vous qu'un miracle est arrivé ? Et sans que vous le leur disiez, comment les personnes de votre entourage sauront qu'un miracle est arrivé ? » (de Shazer, 1994, p. 128).

L'intérêt de la question miracle est qu'elle permet de créer une vision de comment sera la vie lorsque le problème aura disparu. Il est nécessaire, pour cela que la description du miracle soit faite en termes concrets, précis et réalisables. La description détaillée des changements permet d'énumérer ce qu'il faut mettre en place pour que la situation évolue. Avec des enfants, la formulation peut être adaptée afin qu'elle leur soit plus accessible comme par exemple : « si tu avais une baguette magique... que ferais-tu ? ».

C'est en posant *la question miracle* ou en travaillant sur *les exceptions* que se dessinent les objectifs. On retrouve la nécessité que ceux-ci soient petits, réalistes (concrets) et réalisables. Isebaert & Cabié (1997, pp. 90-93) précisent que ceux-ci devraient être formulés en termes de comportement afin d'être plus facilement mesurables et qu'ils devraient décrire la présence d'une solution plutôt que l'absence d'un problème.

Je ne l'utilise pas systématiquement. Habituellement, le simple fait de questionner les élèves sur comment est-ce qu'ils pourraient faire autrement est suffisant. Elle m'est par contre d'un grand secours lorsque la situation est bloquée. Dans le cadre d'un travail avec une classe, alors que les élèves n'arrivent pas à se distancer d'un discours attendu, l'utilisation de la question miracle, faisant appel à l'imaginaire, leur a permis de décrire très concrètement ce qu'ils souhaitaient changer. Ou lors d'un réseau auquel participaient des parents, l'enseignante titulaire et un élève de 5P, les échanges ne parvenaient pas à s'éloigner du problème de l'élève. On restait dans un engrenage de type « diagnostic/écran »¹⁷. L'enseignante était violemment accusée par les parents de ne pas savoir « tenir » leur enfant. Tout en écoutant ces personnes s'exprimer, j'aperçois l'élève s'affaisser de plus en plus sur sa chaise. Je finis par me retourner vers lui et lui demande : « si tu avais une baguette magique, que ferais-

¹⁷ On parle de « diagnostic-écran » lorsque les difficultés de la personne ne se perçoivent plus qu'au travers de son diagnostic : « C'est parce qu'il a un déficit d'attention, qu'il est agité, qu'il a de mauvais résultats, qu'il ne travaille pas, etc. ».

tu ? Imagine que ton vœu s'est exaucé pendant la nuit, tu n'en sais rien lorsque tu arrives en classe demain matin, à quoi le vois-tu ? ». Et l'élève de répondre :

- La maîtresse ne serait plus fâchée contre moi.

Ah bon, et pourquoi ?

- Parce que je resterais assis à ma place, j'arrêteraï de me déplacer pour aller causer avec les copains. Je ne ferais plus le fou quand elle parle, et j'arriverais à faire mon travail ! (Les objectifs, sont ici définis de façon négative « je ne ferais plus... ». Ils seront repris par la suite avec l'élève afin de les reformuler en termes de solution).

Ici, l'utilisation de la question miracle, adressée à l'élève en difficulté, a permis d'introduire un changement de perspective, de remettre de l'action au bon endroit et de débloquer la situation : L'élève décrivant lui-même comment serait la situation lorsque le problème aura disparu fait une description assez précise de celui-ci, et mentionne clairement son implication. Dès ce moment, nous avons pu sortir du problème et réfléchir ensemble, parents, enseignantes et élève, sur la manière de l'aider au mieux.

5.2.2. La recherche d'exceptions

Les exceptions sont les moments où le problème aurait pu survenir mais n'apparaît pas. Il s'agit d'examiner qui a fait quoi, quand, où et comment pour que le problème ne se produise pas. Elles permettent ainsi de trouver un nouveau type de réponses. Trouver les exceptions revient à identifier le moment où la difficulté est absente. Lorsque la personne les a identifiées, le rôle de l'intervenant est de ponctuer, en les répétant, en les accentuant et en cherchant à obtenir toujours plus de détails : à quel moment ? Pourquoi à ce moment-là ? Que s'est-il passé ?

Explorer les exceptions permet de construire sur les points forts et les ressources. Il s'agit, dans un premier temps de les identifier (même l'élève qui se définit comme « archi nul » a des moments où ça va mieux et durant lesquels « il y arrive »), pour, dans un second temps, explorer comment ces exceptions sont arrivées, et ce qui a été possible pour que cela se passe . C'est la description détaillée de ce qui a été fait ou de ce qui s'est passé qui permet d'y arriver. Repérer les exceptions permet donc de prendre conscience de ses compétences et de regagner un bout d'estime de soi.

Il est nécessaire de s'intéresser aux exceptions en termes d'interactions : que se passe-t-il, qu'est-ce qu'il se produit en classe, avec les camarades, l'enseignante, lorsque le problème ne se présente pas ? Les changements opérés peuvent prendre plusieurs formes, émotionnelle, perceptuelle, comportementale, qui découlent souvent l'une de l'autre. « Lorsque les sentiments concernant une situation problème se modifient, il est possible d'effectuer un changement dans sa perception, suivi par un comportement différent, si l'on perçoit la situation problème comme positive. Mais on peut aussi effectuer des changements dans son comportement, penser et sentir autrement en ce qui concerne le problème, provoquant alors des réactions émotionnelles différentes. Lorsque l'on se comporte autrement, il s'ensuit des changements émotionnels et perceptuels. (...) L'important n'étant pas de savoir ce qui a engendré le changement (c'est l'histoire de l'œuf et de la poule) mais s'intéresser à la façon dont la personne a effectué les changements. La répétition de ces comportements,

même faibles en importance, mais couronnée de succès, constitue le fondement des solutions » (Berg, 1994, p. 11).

5.2.3. Le questionnement

En approche solutionniste, le questionnement est l'outil primordial de communication et le moyen principal d'intervention. Les questions sont toujours focalisées sur le présent ou sur l'avenir (de Shazer, 2007, p. 22).

Elles sont destinées à aider la personne à découvrir ses points forts et ses *capacités* à résoudre le problème. La nuance est importante : Il ne s'agit pas de questionner pour trouver une solution et aider la personne mais de questionner jusqu'à ce qu'elle découvre, elle-même, ses propres capacités à dépasser un problème.

De Shazer nous dit (1994, p. 131) « une question ne peut être dite *excellente* que si elle précède une *excellente réponse* » (une excellente réponse étant ce qui est utile à la résolution du problème). Cela signifie que la « qualité » de la réponse va dépendre de la « qualité » de la question ou de la compétence à poser la bonne question. Dans la description de la situation du chapitre 7.2., « instaurer des rituels pour gérer le temps et l'espace », je présenterai à la page 48, une des techniques de questionnement qui est l'utilisation du "quoi d'autre ?".

5.2.4. L'utilisation d'échelles

« *Utiliser des chiffres pour construire un pont...* » (de Shazer, 1994, p. 122).

Le chiffre en lui-même ne signifie rien, il n'a en soi aucune objectivité. Il ne prend une signification que lorsqu'il est utilisé en relation avec les autres nombres de l'échelle dans le but d'observer des différences (de Shazer, 2007, p. 99). L'utilisation d'échelles numériques permet donc de mesurer la perception du client ainsi que de motiver, encourager et élaborer des objectifs. La nuance avec les échelles de comportement est subtile mais essentielle, elle modifie le fondement même de la démarche : il ne s'agit pas de mesurer le comportement de la personne mais bien la perception que cette personne a sur son comportement. De cette manière, elles permettent de travailler sur des notions abstraites telles que la motivation ou l'estime de soi. « Grâce à une telle échelle, on peut considérer n'importe quelle chose floue et informe, et la réduire à un nombre. Voilà alors la chose qui devient réelle et concrète. En toute logique, c'est une tâche impossible. Mais on le fait, et voilà que ça devient réel... ainsi quand quelque chose est global, général, vague et informe, vous lui assignez un nombre ». (Weakland, communication personnelle en 1993, cité par de Shazer, 1994, p. 123). L'utilisation du chiffre permet donc de décrire l'indescriptible.

Chiffrer ces notions abstraites que sont la motivation, l'espoir, la réussite permet également de les nuancer. Trop souvent nous sommes emprisonnés dans des représentations très tranchées de type « tout va mal », « il ne fait jamais rien », « il fait tout faux, tout le temps ». Il est pourtant rare que la personne soit en permanence dans le « rien » ou le « jamais », ce qui correspondrait au 0 sur l'échelle. L'utilisation de l'échelle numérique permet alors de diviser ces sentiments en petits fragments afin d'observer les progrès et les différences forcément existants.

Cet outil est simple et facilement utilisable aussi bien avec des adultes que des enfants. Seules les modalités d'utilisation vont différer. Avec un adulte, l'utilisation verbale couplée aux représentations sont suffisantes : « Imaginez que sur une échelle de 0 à 10... ». Avec des enfants, même jeunes, il sera nécessaire de l'adapter en utilisant une échelle visuelle : tableau noir, feuille de papier, courbe graphique. « Il suffit uniquement que l'enfant soit suffisamment âgé pour comprendre le concept de nombre, soit que 10 est plus grand que 5 » (Berg, 1994, p.98).

Lorsque je travaille avec une classe ou en individuel, je la dessine au tableau noir ou sur une feuille de papier. A force de l'utiliser, je me suis construit un canevas, facilement utilisable, que j'utilise directement avec l'élève dans un suivi individuel ou comme référence, et de point de repère, dans le cas d'un travail avec une classe. Comme nous le verrons dans les exemples présentés dans la partie suivante, j'ai principalement utilisé l'échelle dans le but d'évaluer des progrès mais elle pourrait aussi être exploitable pour travailler sur la motivation avec des questions de type : « d'après l'échelle, combien d'effort es-tu prêt à mettre pour résoudre ce problème ? » ; ou l'estime de soi : « si 10 représente la personne idéale que tu voudrais être à l'école, à quel point dirais-tu que tu es aujourd'hui ? », « sur cette même échelle, quel est le nombre le plus près de 10 jamais atteint ? », « que se passait-il alors », « qu'est-ce que ça te demanderait pour te rapprocher de 7 ? ». (Berg, 1994, pp. 100-101).

5.2.5. Les compliments

Lorsqu'une personne parvient à décrire les exceptions, cela permet à l'intervenant, de reprendre la description des points forts et de faire un compliment.

Les compliments sont une composante essentielle de l'approche centrée sur les solutions. Le fait de valider ce que les personnes font déjà bien et de reconnaître la difficulté de leurs problèmes les encourage à changer, tout en leur transmettant le message que l'intervenant les a écoutés attentivement (c'est-à-dire compris) et s'intéresse à eux (Berg & Dolan, 2001). Les compliments aident à relever et ponctuer les actions positives (de Shazer, 2007, pp. 22-23). En résumé, ils ont donc les fonctions suivantes :

- Valider ce que le client fait de bien.
- Reconnaître la difficulté du problème.
- Ponctuer les actions positives.
- Créer un contexte positif.

Lors d'une conférence au CHUV¹⁸, Siaud-Fachin expliqua l'importance de la valorisation et de la réussite, d'un point de vue neurologique : les techniques actuelles d'imagerie cérébrale qui permettent de « lire » ce qui se passe dans le cerveau en temps réel démontrent – lorsque nous avons réussi après avoir fourni un effort – que le cerveau secrète de la dopamine, qui est l'hormone du plaisir. On a donc envie de recommencer.

¹⁸ Conférence du 11 novembre 2009, « Qu'est-ce qui l'empêche de réussir ? Le trouble du déficit de l'attention et le haut potentiel analysés sous le regard de... »

5.3. La position de l'intervenant

Meynckens-Fourez & Henriquet-Duhamel (2005, pp. 191-192) nous disent que : « Le thérapeute intervient comme un coach, un entraîneur. Il est un catalyseur de changement pour que la famille découvre ses ressources. (...) Il est également un collecteur d'informations importantes pour co-construire des solutions avec le patient, la famille, l'entourage ».

Cette posture de l'intervenant est déterminante. Elle se caractérise de la façon suivante :

5.3.1. Une posture positive, collégiale et orientée vers les solutions

L'attitude globale de l'approche solutionniste est positive, respectueuse, optimiste et part de l'hypothèse selon laquelle les gens portent en eux une puissante résilience dont ils peuvent se servir pour amener des changements. Ce qui dans d'autres modèles sera perçu comme de la « résistance » est considéré par les intervenants solutionnistes comme « un ensemble de mécanismes naturels de protection, un désir de faire preuve de prudence ou alors une erreur de la part du thérapeute, c'est à dire une intervention inadaptée à la situation du client » (de Shazer, 2007, p.21).

A mon avis, cette idée rompt avec les représentations habituelles en milieu scolaire, de type : « il est paresseux, il ne veut pas travailler, il n'en fait qu'à sa tête, quand il veut il peut, il le fait exprès, il n'est pas motivé, il n'a pas eu le déclic... ». Ces exemples nombreux que l'on entend en salle des maîtres, illustrent bien la façon dont l'élève est fréquemment perçu, soit comme résistant à toutes techniques et pédagogies essayées. Le modèle systémique et plus précisément ici le modèle solutionniste oblige à changer de regard : et si l'élève n'était pas résistant mais enfermé dans une spirale de l'échec, en perte d'estime de soi qui l'empêche de s'ouvrir aux apprentissages ? Plusieurs études dont celle de Siaud-Fachin (2006), démontrent que l'échec scolaire, ou la posture de l'élève qui ne travaille pas, est plus rentable pour l'estime de soi :

Je ne travaille pas	→	J'ai une mauvaise note	=	Normal je n'ai pas travaillé
J'ai travaillé	→	J'ai une mauvaise note	=	Je suis nul

Ne pas travailler permet donc de garder l'illusion que si on avait travaillé, on aurait eu une bonne note : l'estime de soi est préservée. Dans ce cas, l'élève ne peut être considéré comme résistant mais bien imbriqué dans un système de protection personnel.

Un autre risque majeur est de considérer l'élève comme n'étant pas à niveau, pas capable, voire immature, mais la culture scolaire et ses représentants, n'ont que peu l'habitude de remettre en question leur pratique. « Si ça marche pour dix-huit élèves, pourquoi est-ce que ça ne marcherait pas pour deux d'entre eux ? ». Les solutions proposées sont alors de l'ordre de la pédagogie compensatoire avec comme objectif

de remettre l'enfant sur les rails et/ou de lui faire rattraper son retard mais rarement dans une perspective de remise en question de sa propre pratique.

5.3.2. Une position de non-savoir

Ne pas prendre une position d'expert implique d'adopter ce que De Jong & Berg (1998, p. 28) nomment, en reprenant les termes de Anderson & Goolishian (1992), "la position de non-savoir" : « la position de non-savoir nécessite une attitude ou posture générale dans laquelle les actions de l'intervenant traduisent une curiosité étendue et authentique. C'est-à-dire que les actions et attitudes de l'intervenant manifestent un besoin d'en savoir plus sur ce qui a été dit plutôt que de véhiculer des opinions et des attentes préconçues sur le client, le problème ou ce qui doit être changé ». Cela signifie que c'est uniquement la personne en demande d'aide qui informe.

De Jong & Berg (1998, p. 28), toujours, précisent que « apprendre à acquérir et garder cette attitude nécessite engagement et pratique ; c'est le travail de toute une vie ». Cela suppose un certain nombre de techniques dont certaines sont spécifiques à la construction de solution : écouter sans filtrer au travers de notre propre cadre de référence – être attentif au comportement non-verbal – repérer les mots clés du client – utiliser des questions ouvertes – résumer – reformuler – complimenter – amplifier les propos sur la solution – guider tout en restant en retrait – faire preuve d'empathie.

Je constate que défendre une position de non-savoir dans le contexte scolaire qui, par définition, est celui du savoir et de la connaissance, est parfois délicat. Lorsque je suis appelée pour une situation, je ne sais pas toujours, préalablement, ce que je vais faire ou proposer. Cela dépendra de ce qui émergera de la première rencontre. Ce positionnement peut être, à juste titre, vécu comme désécurisant. Ma « boîte à outils » construite au fil des années, me permet généralement d'y remédier. En citant de nombreux exemples de ce qui est possible de faire, mes collègues peuvent ainsi se projeter positivement dans l'attente de la construction des solutions qui se fera ensemble.

5.3.3. Se référer au cadre de référence de la personne

La posture particulière propre à la construction de solutions, tient compte essentiellement du cadre de référence de la personne en demande d'aide (De Jong & Berg, 1998, p. 27). Historiquement, les métiers d'aide se sont construits sur un mode d'application de la recherche scientifique, plaçant de ce fait, l'intervenant dans une position d'expert. Dans la construction de solution, c'est la personne en demande d'aide qui est considérée comme experte de sa propre vie. C'est donc son cadre de référence à elle – et non celui de l'intervenant – qui va être pris en compte dans la recherche de solutions. C'est dans ce processus d'exploration du cadre de référence de la personne que sont développées les techniques telles que la recherche des solutions antérieures et des exceptions présentées ci-dessus (3.2.2.). De Shazer a observé que, tenir compte du cadre de référence de la personne réduit fortement les comportements de résistance au point que ceux-ci ne soient plus une préoccupation. Il re-conceptualise la notion de résistance en l'associant à la coopération (de Shazer 1985). Cette nouvelle perception amène à considérer que si la personne résiste, c'est que ce qui lui est proposé ne lui convient pas. De ce fait, la résistance de

la personne en demande d'aide devient la résistance du praticien. De Jong & Berg (1998, p. 89) nous disent que : « la notion de résistance fait reposer la plus grande partie de la responsabilité du manque de progrès sur le client et autorise les praticiens à dégager leur propre responsabilité ». Tenir compte du cadre de référence de la personne en besoin d'aide permet d'accroître de façon importante sa motivation – car elle estime elle-même ce qui lui est utile et aidant – et permet aussi de responsabiliser davantage l'intervenant.

Je pense que ce positionnement est utile dans le contexte scolaire face à des élèves démotivés et/ou en rupture. Il renvoie à bon nombre de courants pédagogiques, comme par exemple, la coopération ou la pédagogie du projet. Toutefois, en milieu scolaire, le cadre de référence de l'élève est également celui de l'école. Ce cadre de référence est prédéterminé, l'élève ne l'a pas choisi ; de ce fait nous nous approchons davantage d'une notion d'aide contrainte comme définie par Hardy (2001). Un certain nombre de parallèles pourraient être faits mais là n'est pas le propos.

En tant qu'enseignant, nous sommes en situation pour interroger et écouter les mots de l'élève et lui demander de les expliquer. En termes d'apprentissage, se référer au cadre de référence de l'élève renvoie à la pédagogie constructiviste¹⁹ de Vygotsky et permet, dans une démarche métacognitive²⁰, de partir des représentations de l'élève afin de comprendre le processus de sa pensée et apporter, si nécessaire, des remédiations.

5.4. Résumé des étapes d'intervention.

De Jong & Berg (2008, p. 7 et pp. 24-25) décrivent les différences essentielles entre les étapes par résolution de problèmes (thérapie brève du M.R.I., voir ci-dessus) et celles de constructions de solutions (ACS). Les tableaux ci-dessous, en font un bref résumé. Le postulat de base de la résolution de problème est que *avant de pouvoir aider, il faut comprendre ce qu'il y a*, alors que de Shazer défend l'idée qu'il est possible de construire des solutions sans que la nature des problèmes ait été évaluée, ni comprise.

¹⁹ Pédagogie constructiviste (Vygotsky) : La connaissance ne résulte pas d'une simple transmission d'informations mais elle se construit à partir de l'interprétation, de la compréhension et des représentations antérieures qu'une personne s'est déjà forgée. Pour Vygotsky, l'apprentissage est abordé sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social.

²⁰ Je me réfère à la définition de la métacognition telle que proposée par Martin (cours A303 HEPL, 2008) :
1) Connaissance d'un sujet sur son propre fonctionnement et sur celui d'autrui. 2) Fonctions ou mécanismes métacognitifs qui permettent de réguler et de piloter le fonctionnement cognitif. 3) Prises de conscience de ses processus de pilotage de sa pensée.

*Tableaux comparatifs des étapes d'une approche « résolution de problème »
et d'une approche « construction de solution ».*

ÉTAPES RÉOLUTION DE PROBLÈME

Selon la formulation de McMahon (1990)

- 1. Description du problème et recueil de données.**
Descriptions des préoccupations. Le praticien pose une série de questions afin d'obtenir une compréhension plus détaillée du (des) problème(s) dans le but d'en réaliser une évaluation professionnelle.
- 2. Evaluation du problème.**
L'intervenant procède à la détermination de la nature du problème et de sa gravité.
- 3. Planification de l'intervention.**
Clients et intervenants établissent une liste d'objectifs et mettent au point une série d'interventions destinées à résoudre ou à réduire les conséquences négatives du problème.
- 4. Intervention.**
Actions de résolution de problème.
- 5. Evaluation et suite.**
Mesure des conséquences de résolution de problème.

ÉTAPES CONSTRUCTION DE SOLUTION

Selon la formulation de Berg (1998)

- 1. Description du problème.**
Etape similaire à la résolution de problème à la différence que beaucoup moins de temps et d'effort y soit consacré. Il s'agit d'une écoute respectueuse orientée vers l'étape suivante de recherche de solutions et non pas d'une recherche des causes possibles.
- 2. Elaboration des objectifs bien construits**
Ce travail amène à obtenir des descriptions de ce qui sera différent lorsque le problème sera résolu.
- 3. Exploration des exceptions.**
Recherche des moments où le problème ne se présente pas ou de façon moins aiguë. Observation de qui a fait quoi pour que l'exception survienne.
- 4. Feed-back de fin de séance.**
Messages qui contiennent des compliments et quelques suggestions. L'accent est mis sur ce que la personne fait déjà d'utile pour résoudre le problème.
- 5. Evaluation des progrès du client.**
Recours à l'échelle numérique. La façon dont la personne procède dans la construction de solution est régulièrement évaluée.

5.5. ... et dans le contexte scolaire ?

Sans anticiper sur la conclusion, qui cherchera à faire émerger les intérêts et les limites du modèle en contexte scolaire, j'emprunte, ci-dessous, un tableau réalisé par Ben Ezra et qui a l'avantage d'exprimer clairement la différence de posture entre l'approche centrée sur la résolution de problème et celle centrée sur la construction de solution, dans le travail avec les élèves.

Différences entre une approche centrée sur le problème et une approche centrée sur la solution, en milieu scolaire

CENTRATION SUR LE PROBLÈME	CENTRATION SUR LA SOLUTION
<p>Approche centrée sur l'élève</p> <p>L'élève est le problème. Evaluation des déficits. Evaluation des difficultés. L'élève souffre d'une pathologie éventuelle.</p> <p>Les discussions tournent autour des causes du problème, des détails du comportement-problème, de l'effet négatif sur l'ensemble de la classe, de l'effet décourageant sur l'ensemble du personnel enseignant, du manque d'implication des parents.</p> <p>L'élève est un apprenant. L'école est l'expert en apprentissage. La solution est la thérapie ou la sanction disciplinaire. La thérapie est longue, difficile et coûteuse.</p> <p>Le thérapeute ou le conseiller sont des experts, ils doivent trouver des solutions. L'élève résiste à tout ce qu'on lui propose Les parents sont désengagés et de mauvaise volonté.</p> <p>Les objectifs sont fixés par le conseiller, les parents ou le personnel enseignant.</p>	<p>Approche centrée sur l'élève et son Contexte</p> <p>Le problème est le problème. Evaluation des savoir-faire et des compétences déjà acquises. Un problème n'est pas nécessairement une pathologie, il est un apprentissage à faire.</p> <p>Les discussions s'intéressent à ce qui se passera à la place du problème, à l'effet positif que cela aura sur l'enfant, la classe et les parents, à l'espoir et la confiance en eux améliorée du personnel encadrant et des parents plus coopératifs.</p> <p>L'élève est à la fois apprenant et expert de son propre apprentissage. Si c'est un problème et non une limite pathologique, la thérapie n'est pas nécessaire. Mais il peut être utile de former le personnel ou de faire appel à des consultants ayant une approche solutionniste.</p> <p>Le conseiller parle le langage des solutions et amène l'élève ou les familles à construire des solutions. S'ils se sentent entendus, ils sont coopératifs.</p> <p>Il y a des objectifs évidents en termes d'évaluation mais l'élève doit se les approprier.</p>

Ben Ezra, 2004

C. APPLICATION PRATIQUE SUR LE TERRAIN

Comme énoncé dans le chapitre 3, j'ai cherché à démontrer l'application du modèle dans différentes configurations, et avec des élèves d'âges variés, d'où la multiplicité des exemples. Lors de la retranscription des dialogues enregistrés, j'ai constaté à quel point les étapes successives de la *définition du problème*, de la *recherche d'exceptions*, de *l'utilisation des compliments* pouvaient être répétitives à consulter. S'est donc rapidement imposée la nécessité de trouver une manière de transmettre cette expérimentation de façon à ce qu'elle soit lisible, tout en gardant sa pertinence. J'ai choisi de maintenir les trois catégories d'observation comme définies dans l'introduction c'est-à-dire, – suivi individuel – gestion de classe – gestion des apprentissages – tout en les rattachant à une thématique propre. La très grande partie des dialogues a été coupée afin de n'en garder que les aspects significatifs en regard du thème abordé, à l'exception de la première situation (suivi individuel d'un élève de 3P) dans le but de démontrer, une seule fois, le processus de la démarche.

Dans certaines situations mais pas systématiquement (du fait que de nombreux passages ont été supprimés), j'ai utilisé des codes de couleurs permettant de repérer les étapes d'intervention comme définies par leurs auteurs : la **description du problème** est surlignée en jaune, les **exceptions** en vert, les **objectifs** apparents en rouge et les **compliments** en gris.

6. Suivi individuel

Bien qu'intervenant essentiellement dans les classes, il peut arriver, occasionnellement, que je prenne un élève en individuel. Généralement, ce choix est motivé par les raisons suivantes : lorsque le travail porte sur le comportement « intime » de l'élève tel que l'estime de soi ou la motivation et lorsque la collaboration avec l'enseignant n'est, pour diverses raisons, pas envisageable.

6.1. « A la rencontre de l'estime de soi », Gestion des apprentissages

C. est un élève de 9 ans et demi, du CYP2, 3^{ème} année. Son enseignante me contacte car elle ne « sait plus que faire » : elle commence à être sérieusement inquiète car C. ne travaille ni à la maison ni en classe. Il n'a jamais ses affaires. Il les perd ou les oublie constamment. Il prend du retard sur le programme et les résultats s'en ressentent. Suite à notre échange, l'enseignante définit deux priorités : C. doit avoir ses affaires et il doit se mettre à travailler.

Nous avons rencontré la famille afin de leur faire part de nos inquiétudes. Il est convenu que j'interviendrai une période par semaine afin d'aider C. à s'organiser, voir avec lui ce qui ne va pas et travailler autour de la motivation. Les parents, ne maîtrisant pas bien la langue française ne peuvent pas l'aider dans ses devoirs,

mais, sur notre demande, ils s'engagent à mettre sur pied un système pour que leur enfant arrive en classe avec ses affaires. L'enseignante propose de participer en collant dans le cartable de C. le matériel absolument nécessaire pour travailler. Ainsi, pour aider son fils, le papa pourra vérifier le contenu de son sac.

Meyneckens-Fourez & Henriquet-Duhamel (2005, p. 182) disent de la thérapie brève que « le concept de *ressource* est central dans cette approche. Ce concept est parfois utilisé de façon très floue, mais il nécessite pourtant une grande rigueur de la part de l'intervenant, en évitant de s'enfoncer de plus en plus dans la description du problème ».

Le récit de ce suivi individuel de cinq interventions réalisées entre le 22 janvier et le 19 mars 2010, montre bien, à mon avis, le côté « flou » que peut revêtir la démarche. Je n'ai rien mis en place de particulier, cela n'ayant pas été nécessaire. Les seuls échanges hebdomadaires ont suffi à remobiliser cet élève et lui permettre de se mettre au travail.

1^{ère} intervention

Description du problème

M.L. : *Qu'est-ce qui va moins bien ?*

C. : *Je dois rattraper des fiches, j'ai beaucoup de piles (travail en retard).*

M.L. : *Qu'est-ce qui se passe si tu as beaucoup de piles ?*

C. : *Je peux pas rattraper.*

M.L. : *Ben non, y'en aura trop. Du coup, qu'est-ce qui se passe ?*

C. : *Je dois les finir à la maison.*

M.L. : *Tu vas le faire ça ?*

C. : *... Non.*

M.L. : *Qu'est-ce qui va se passer ?*

C. : *.....*

M.L. : *Qu'est-ce que tu imagines ?*

C. : *Ce serait dommage car j'aurais pu avoir beaucoup de « justes ».*

M.L. : *Oui, je pense que tu as raison. Est-ce que tu penses que c'est possible de ne pas avoir du retard ?*

C. : *C'est possible.*

M.L. : *Qu'est-ce qui t'empêche de faire le travail ?*

C. : *C'est que je comprends pas.*

M.L. : *Que fais-tu quand tu ne comprends pas ?*

C. : *Je vais voir la maîtresse.*

M.L. : *La maîtresse elle t'explique, puis tu comprends ?*

C. : *Oui.*

M.L. : *Comment ça se fait alors qu'elles sont toujours pas faites les fiches, est-ce que c'est toujours parce que tu n'as pas compris ?*

C. : *Non.*

M.L. : *Des fois, c'est à cause de quoi ?*

C. : *Que j'ai pas envie.*

M.L. : *Des fois c'est parce que tu n'as pas compris et des fois parce que tu n'as pas envie.*

Après avoir évoqué le problème de ne pas travailler et de prendre du retard, C. parle de sa difficulté à comprendre. Je n'entre volontairement pas immédiatement sur cette piste car je pense qu'en amont se situe le problème lié au fait qu'il ne travaille pas, même dans les branches où il n'a aucune difficulté comme les maths. C'est la raison pour laquelle, sans aborder les problèmes d'apprentissage, je poursuis le questionnement pour arriver sur la piste de l'attitude au travail, avant d'enchaîner sur la question miracle.

Question miracle

M.L : *Je vais te demander quelque chose d'un peu spécial : imagine que tu as une baguette magique et que tu peux changer quelque chose... dans la nuit, tu dors, avec ta baguette magique... tu te réveilles demain matin, tu ne sais pas si ça a marché... tu vas à l'école... et tu te rends compte que, oui, ça a marché... A quoi le vois-tu ?*

C: *J'aurais plus de piles.*

M.L : *Plus de piles, ça veut dire que tu n'aurais plus de travail en retard... c'est à ça que tu verrais que ça a marché, ta baguette magique ? Plus de piles ?*

C: *Ouiiiiiiiiis !*

Je n'ai pas utilisé la formulation initiale de la question miracle, construite par de Sha-zer, et présentée à la page 22, car elle est compliquée pour de jeunes enfants. Berg (1996) propose des adaptations faciles telles que l'utilisation de la baguette magique. Ben Ezra (2004) propose même aux enfants de se substituer aux héros/héroïnes de série TV comme dans « ma sorcière bien-aimée ».

M.L : *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu peux faire pour que ça arrive ?*

C: *Ben, que j'aie tout mon matériel, aussi.*

M.L : *Oui, avoir tout son matériel, c'est vrai, ça aide. Tu l'as en ce moment ?*

C: *Oui.*

M.L : *Quoi d'autre ? Est-ce que d'avoir ton matériel, seulement, te permet de ne plus avoir de piles ?*

C: *Non.*

M.L : *Qu'est-ce qu'il faut de plus ?*

C: *Il faut travailler.*

M.L : *Il faut travailler, oui. Ça veut dire quoi travailler, pour toi ? Tu m'expliques comment ça se passe quand tu travailles ? Comment ta maîtresse peut le voir ?*

J'utilise ici le questionnement circulaire.

C: *Ça veut dire que je me concentre.*

M.L : *OK. Tu te concentres et quoi d'autre ? Est-ce que les réponses vont venir toutes seules ? Elles viennent comment les réponses ?*

C: *Ben, dans ma tête, quand je réfléchis.*

M.L : *D'accord, tu réfléchis, tu vas chercher dans ta tête. Autre chose ?*

C: *Si je sais pas les mots, je prends le dictionnaire.*

Ben Ezra (2004) nous dit que « La question miracle permet au client et à l'intervenant de visualiser le pays de possible, celui où le problème ne se pose plus et ce qu'il y a, à la place. A partir de la question miracle, on peut poser la question des exceptions au problème ».

Echelle

M.L : Je te propose une autre chose. On va faire une échelle. Tu sais ce que c'est une échelle ?

C: Oui, du plus petit au plus grand...

M.L : (Je dessine l'échelle). On va dire que le 0 c'est « je ne travaille pas, j'ai plein de piles » et 10 c'est « je travaille bien, je n'ai plus de piles »... Où est-ce que tu te mettrais aujourd'hui sur l'échelle ?

C: Je serais plutôt là.

M.L : Tu te mettrais là, à 1 ? D'accord, ça veut dire que tu n'as pas beaucoup travaillé et que tu as encore plein de piles, c'est juste ? Que penses-tu qu'il faudrait faire pour monter d'un échelon ?

C: Me concentrer, avoir mon matériel, chercher dans ma tête ou dans le dictionnaire.

Tout le travail autour du questionnement incite à découvrir ce qui fonctionne bien plutôt que de rester figé sur les dysfonctionnements. L'accent est mis d'emblée sur la recherche de solutions comme réfléchir, chercher dans sa tête, dans le dictionnaire, se concentrer. On perçoit comment le questionnement permet de préciser les changements possibles et souhaitables.

M.L : Où penses-tu pouvoir être sur l'échelle la semaine prochaine ?

C: A 6 ! (sans hésitation).

M.L : Qu'est-ce qui sera différent quand tu seras là ?

C: J'aurai mieux compris et ce sera plus facile.

M.L : Comment t'auras fait pour mieux comprendre ?

C: Ben, en faisant les fiches.

CQFD...

2^{ème} intervention

M.L : Tu es où aujourd'hui sur l'échelle ?

C: Je trouve que je serais vers 5 parce que j'ai quand même fait mes trucs. J'ai pas de fiches en retard et je fais pas trop, trop de fautes.

M.L : D'accord, pas de fiches en retard, pas trop de fautes... Quoi d'autre? Tu as tout terminé le travail que la maîtresse t'as donné ?

C: Oui.

M.L : Est-ce que c'est mieux que la semaine dernière ?

C: Oh oui, je trouve que c'est mieux.

M.L : C'est vrai, c'est mieux. La semaine dernière tu disais être à 1, aujourd'hui, tu dis que tu es à 5. C'est pas mal du tout. Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce que tu as fait pour arriver à 5 ?

C: J'ai travaillé.

Il n'a pas été nécessaire de mettre en place des stratégies d'apprentissage ou d'organisation. D'emblée, C. s'est mis au travail de façon efficace. Le travail sur l'échelle lui a permis de se représenter précisément ce qu'il devait faire et de s'approprier son apprentissage. De ce fait, de sujet passif, il devient un sujet actif, porteur du projet.

Face à la réaction de C., tellement avide de vouloir faire mieux, l'hypothèse que je peux faire se construit autour de l'estime de soi. Je pense que dans cette situation, l'élève a essentiellement besoin d'être reconnu et valorisé. Le travail sur l'échelle lui permet de rendre visible ses réussites et ses progrès, et C. semble avide de pouvoir le démontrer. « L'enfant restauré dans sa confiance en lui a de l'espoir et l'espoir est porteur. (...) C'est l'espoir qui est le plus facilement mobilisable dans un premier temps » (Ben Ezra, 2004).

M.L : *C'est comment de ne pas avoir de fiches en retard ?*

C: *Je trouve que c'est mieux parce que, par exemple, tous les autres ils font du dessin et pis moi je devais toujours rattraper du travail.*

M.L : *Et cette semainetu as pu faire du dessin ?*

C: *Oui.*

M.L : *Entre le ski et les vacances, on se revoit dans quatre semaines, où penses-tu que tu seras sur l'échelle dans quatre semaines ?*

C: *Je serai à 9,5.*

M.L : *Qu'est-ce qui sera différent ?*

C: *Je travaille encore plus, je finis toutes les fiches et je fais toutes les fiches que les autres n'ont pas faites.*

C. a tellement envie de bien faire qu'il est prêt à en faire trop. Il est important que l'objectif décrit soit « petit, concret et réalisable ». En voulant faire du travail supplémentaire, C. n'est plus dans un objectif réalisable. Il s'avère donc nécessaire que je le réfrène dans son engouement. Faire « simplement » le travail que demande son enseignante est déjà, pour lui, une réussite importante. De cette manière il peut continuer à se projeter dans le futur avec un objectif qu'il est sûr de pouvoir atteindre.

Berg (1994, p. 67) nous dit que « contrairement à la notion de bon sens que les gros problèmes demandent de grosses solutions, l'approche centrée sur la solution souligne que même les gros problèmes peuvent être résolus par des solutions petites et simples. Nous négligeons fréquemment les solutions les plus évidentes, compliquant ainsi inutilement les activités de résolution du problème, lorsque nous restons les yeux fixés sur le problème. Comment peut-on dire qu'un objectif est petit ? C'est généralement quelque chose que le client peut faire immédiatement, au cours de la semaine ou des deux semaines suivantes. (...) Les objectifs que vous négociez devraient être quelque chose que le client puisse réellement faire ».

3^{ème} intervention

Aujourd'hui, sur l'échelle de progrès, C. estime qu'il est entre 7 et 8.

M.L. : *C'est quoi la différence entre le 7 et le 8 ?*

C. : *Le 8, on a progressé plus.*

M.L. : *Et qu'est-ce que ça veut dire « progresser plus » ?*

C. : *On a rattrapé les fiches, on a fait les devoirs.*

M.L. : *Et tu n'as pas de corrections ?*

C. : *Non, j'ai tout fini.*

M.L. : *Bravo. Et ça, ça correspond à quoi sur notre échelle ?*

C. : *A 10.*

M.L. : Oui, ça correspond à 10. Qu'est-ce que tu devrais faire en plus pour dire que tu es à 10 ?

C. : Ben je trouve que je dois faire ce qu'elle me donne, et puis si je fais trop vite, trop vite, trop vite, je fais beaucoup, beaucoup de fautes.

M.L. : Donc 10 ce serait tout finir, sans trop de fautes. Tu penses que tu as fait beaucoup de fautes ?

C. : Ouais, quand même...

M.L. : Comment tu vas t'y prendre pour faire moins de fautes ?

C. : Plus me concentrer, réfléchir sur ma fiche et pas regarder les autres.

M.L. : Tu te poses des questions dans ta tête, quand tu réfléchis ?

C. : Ben oui par exemple quand je dois trouver le verbe, avant, je me disais pas les questions. Par exemple « Jean va au cinéma », je me disais... Je savais pas. Quand je me pose la question je me dis « je vais, tu vas, il va... » et je trouve comment écrire le verbe.

La semaine précédente, l'enseignante avait transmis une fiche à corriger. Il y avait tellement d'erreurs que je suis allée lui demander une copie pour recommencer. Ce jour là, j'ai modélisé²¹ la manière dont on se pose la question pour accorder le verbe avec le sujet.

M.L. : Tu as bien travaillé, bravo. Qu'est-ce qui a été différent cette semaine ?

C. : Ben, avant j'avançais pas, je rêvais. Maintenant j'arrive à pas être ailleurs, pas regarder les autres... ce qu'ils font, mais être vraiment sur la fiche et réfléchir.

M.L. : Cette semaine c'était comment alors ?

C. : C'était bien parce que comme j'avais fini toutes les fiches et les corrections, j'ai pu faire les activités avec les autres.

M.L. : Tu as fait du beau travail, cette semaine, bravo. Je t'encourage à continuer. Et tu as fait des bonnes notes cette semaine ?

C. : Ben sur l'évaluation du papillon, en lecture, j'ai fait Atteint avec Aisance. J'ai fait que 3 fautes et demie.

M.L. : Est-ce que c'est un bon résultat ?

C. : Oui !

M.L. : Oui, c'est un très bon résultat. Tu en sais des choses dans ta tête. Et quand tu fais comme ça, tu nous le montres, tu nous montres tout ce que tu sais. Est-ce qu'on refait l'échelle la semaine prochaine ?

C. : Oui ! Pour arriver jusqu'à 10.

4^{ème} intervention

M.L. : Aujourd'hui, tu te mets où sur l'échelle ?

C. : Vers 9.

M.L. : Quelle serait la différence pour être à 10 ?

C. : J'aurais vraiment tout fini.

M.L. : Parce que aujourd'hui, tu n'as pas tout fini ?

²¹ Quand je parle de modélisation, je me réfère à la première des trois étapes d'un enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, « l'enseignant cherche à verbaliser toutes ses pensées dans le but de faire mieux voir les différentes étapes de son processus mental » (Lafortune & al., 2000).

C. : Non, là il me reste 3, 4 phrases.

M.L. : Mais ça c'est ton travail pour la semaine prochaine...

C. : Ah bon ?

M.L. : Ta maîtresse vient de dire que non seulement tu as terminé le travail de cette semaine mais tu as pris de l'avance pour la semaine prochaine. Donc aujourd'hui, tu as tout fini.

C. : Je suis même à 9,5 alors...

M.L. : Comment tu as réussi à faire cela ?

C. : **Quand je regarde les copains qui travaillent, je me dis que je dois avancer et me concentrer encore plus.**

M.L. : Autre chose ? Tu as changé de place ?

H. : Oui, **je suis tout devant maintenant.**

M.L. : Est-ce que tu penses que ça t'aide ?

C. : Oui, parce que **je peux me renseigner vers la maîtresse et des fois elle me regarde,** et me dis si je dois mettre un "s".

Lors des échanges avec l'enseignante, j'avais suggéré de déplacer C. pour le mettre devant, afin qu'il puisse être sous son regard et être « porté » par elle. A dix ans, C. bénéficie de toute l'affection de ses parents mais c'est un enfant qui « grandit tout seul » en termes de *responsabilité scolaire* : il est seul responsable d'être à l'heure, voire d'être tout simplement présent à l'école (les périodes où il est fréquemment en retard ou absent, correspondent aux périodes où sa maman est à la maison sans travail), seul responsable de l'état de ses affaires (aspects vestimentaires et propreté compris), seul face à l'apprentissage (ses parents ne maîtrisent pas le français et ne peuvent pas l'aider). Il est vrai qu'en classe, il lui manque fréquemment quelque chose et qu'il est souvent désorganisé. Mais compte tenu de ce qui précède, C. est peut-être bien l'élève le plus autonome de la classe, même s'il ne réussit pas à tous les coups. Le mettre sous le regard de la maîtresse permet de lui offrir un « contenant » ainsi qu'une attention particulière qui lui manquent de manière générale.

Je commence à me poser la question de l'adéquation à poursuivre le travail sur l'échelle de progrès. En regard de l'objectif fixé au départ – se mettre au travail – nous pourrions stopper aujourd'hui car l'objectif est atteint. C., exprime son souhait de poursuivre jusqu'à ce qu'il soit à 10. Je suis soucieuse de ne pas entrer dans un *paradoxe de l'aide* (McCulloch, 1997, pp. 138-142), mais décide de poursuivre mon travail avec lui. Bien que les progrès soient visibles, la situation de C. reste bien fragile et il me paraît utile d'asseoir les acquis comme le mentionnent Calicis et Cardoso (1990) : « malgré la notion de brièveté il s'agit tout de même de s'assurer que la personne dispose des armes nécessaires pour affronter les rechutes » (Meynckens-Fourez & Henriquet-Duhamel, 2005, p. 183).

C. a progressé de façon très rapide mais je ne suis pas certaine qu'il soit assez solide pour poursuivre seul : son enseignante paraît fatiguée et souhaite surtout que les problèmes n'apparaissent plus et ses parents ne sont pas en mesure de lui apporter ce soutien. Je vais donc lui proposer de continuer mais quelque peu différemment, voire mettre en place une autre échelle de progrès s'il le souhaite.

C. : Je voudrais continuer jusqu'à 10.

M.L. : D'accord. On pourrait dire aussi qu'on ne la fait pas toutes les semaines, seulement une fois de temps en temps... parce que là, tu t'es vraiment mis au travail... c'est magnifique. Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?

C. : Au départ, à 1, j'avais des piles et des piles et je devais tout le temps rattraper, et pis les autres ils faisaient des activités tandis que moi je devais faire des fiches. Et puis maintenant, je peux faire les activités avec les autres sans faire des fiches.

M.L. : Cette semaine, tu as pu faire des activités avec les autres parce que tu avais terminé ton travail...

C. : Oui !

M.L. : Magnifique. Je t'encourage à continuer, et continuer encore ce que tu es en train de faire. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais améliorer dans ton travail en classe ?

C. : Mon écriture.

Lors de mon bref échange avec l'enseignante en fin de cours, je vérifie que tout se passe aussi bien que C. me le décrit. Elle est effectivement très satisfaite de son travail. J'en profite pour lui transmettre les projets de C., c'est-à-dire d'améliorer l'écriture. Cet objectif correspond à la suite des progrès qu'elle souhaite voir chez cet élève.

5^{ème} intervention

M.L. : Si on faisait une nouvelle échelle pour l'écriture, tu te mettrais où ?

C. : Vers 5, quand même.

M.L. : D'accord à 5. A quoi tu verrais que tu grimpes sur l'échelle ?

C. : Des fois, je fais pas bien les lettres...c'est juste que je dois améliorer les lettres.

C. a une manière très particulière d'écrire : le graphisme en soi est joli mais il commence la plupart de ses lettres à l'envers, principalement les lettres arrondies qu'il forme de gauche à droite et non de droite à gauche. Cela a pour effet des lettres mal formées donc une écriture par moment illisible.

M.L. : D'accord, autre chose ?

C. : Il y a aussi le soin.

M.L. : Qu'est-ce que tu changerais par rapport au soin ?

C. : Quand il y a une grande phrase, je peux pas la mettre dans un petit espace.

M.L. : Autre chose ?

C. : Soigner les cahiers...

M.L. : Qu'est-ce qui se passe avec tes cahiers ?

C. : Parfois, ils se plient. Quand je rajoute quelque chose, ils se plient...

M.L. : Comment tu peux faire pour que ce ne soit pas le cas ?

C. : Ben bien regarder quand je les mets (sous la table).

M.L. : Autre chose ?

C. : J'ai plein d'encre sur les mains et ça fait des taches.

Et nous voilà partis pour une nouvelle échelle. Au cours du questionnement et de la recherche d'exceptions, outre le problème d'écriture, C. identifie ce qui est nécessaire pour soigner ses affaires, que ce soit la propreté du cahier (taches) ou l'état de ses livres (pliés, cornés) et trouver des solutions adéquates et parfois aussi simples

que se laver les mains avant d'entrer en classe (voir annexe : transcription entière des interventions).

6.1.1. Analyse

L'"approche centrée sur les solutions" se distingue des autres approches par la brièveté mais également par la posture que prend l'intervenant. Isebaert & Cabié (1997, p. 183) nous rappellent que « en période de crise, l'intervention est axée sur le changement. Lors des phases de stabilisation, la prise en charge s'oriente plutôt vers le maintien des acquis. (...) Lorsque nous parlons de brièveté, il ne s'agit pas seulement de durée, mais bien plutôt d'un parti pris de respect et de coopération ».

C'est en s'appuyant sur ses réussites et en se référant à l'échelle de progrès que C. a pu se mettre dans une position active. Calicis & Cardoso (1990) distinguent par ailleurs, l'observation faite *sur* l'élève de l'observation faite *avec* l'élève comme vecteur de changement. Chaque réussite observable lui a permis de gagner en estime de lui et a suscité son envie de recommencer. Siaud-Facchin durant la conférence du 11 novembre 2009 (voir note de bas de page, p. 26) transmettait qu'elle n'avait jamais rencontré d'enfants qui n'avaient pas envie de réussir. C. en est un bel exemple. Bien que ses parents n'accordent pas à l'école la place et le sérieux que celle-ci aimerait avoir... bien que C. ne travaille pas autant qu'il le pourrait... bien que son enseignante soit fatiguée par ses oublis et ses inattentions... son envie de faire toujours mieux a rapidement été évidente. Cette expérience de l'exception est d'ailleurs devenue un outil pour l'enseignante : dans les moments de creux, où ça va moins bien, savoir que « ça peut être autrement » lui permet, aujourd'hui, de garder espoir.

Je ne sais pas si C. parviendra à tenir le cap à long terme dès qu'il sera à nouveau seul, mais, au vu de sa situation, lui faire vivre une fois l'expérience de l'exception me semblait utile, afin qu'il puisse, à tous moments, la réactiver et la réutiliser.

A la fin de ces cinq interventions, il était convenu que nous fassions un bilan avec les parents afin d'évaluer les deux objectifs définis préalablement. Il s'agissait que C. ait ses affaires en classe et qu'il se mette au travail. Le bilan a évidemment été positif. Outre le fait que C. se soit mis au travail, il avait tous les jours le matériel scolaire adéquat. De ce fait, persuadées que le papa avait tenu ses engagements, c'est-à-dire "accompagner son fils à vérifier le sac avant de partir pour l'école", la grande surprise pour nous, enseignantes, a été de découvrir qu'il n'a pas pu le faire une seule fois. Ce qui signifie que durant ces six semaines C. s'est débrouillé seul, sans oublier une seule fois ses affaires !

Le travail sur l'échelle numérique a permis à C. de se remettre en mouvement. Il est bon de se souvenir que le modèle systémique inscrit *toujours* les situations dans une perspective évolutive. Traduit en termes scolaires, cela signifie qu'il est différent de dire d'un élève « qu'il ne fait plus de progrès » (la situation est alors figée, arrêtée) ou de transmettre « qu'on ne voit plus les progrès en math, en français... » (cette dernière formulation maintient l'existence d'un processus dans l'axe du temps : elle sous-entend que l'élève peut continuer à évoluer sur un plan qui n'est pas forcément visible, comme la construction intérieure). La différence de formulation peut paraître minime voire insignifiante, pourtant elle marque la différence entre le langage axé sur le problème et le langage axé sur la solution. Comme le souligne de Shazer dans la

description des principes de base servant de lignes directrices à l'ACS, « le langage de l'élaboration de solutions diffère de celui nécessaire à la description d'un problème. (...) D'ordinaire, le langage des problèmes est négatif et focalisé sur le passé et sous-entend la permanence du problème ("il ne fait plus de progrès"). Le langage des solutions, par contre, est en général positif, optimiste et orienté vers l'avenir, et sous-entend le caractère passager des problèmes » (de Shazer & Dolan, 2007, pp. 19-20).

7. Gestion de classe

Lorsque je suis appelée dans une classe pour des problèmes de discipline d'un ou de plusieurs élèves, je refuse, dans la mesure du possible, de considérer le problème comme étant inhérent à ces seuls élèves. Une classe, de par sa multiplicité d'individus, chacun porteur d'une histoire et de caractéristiques personnelles constituent un système dans lequel ils interagissent. Il s'agit donc, comme le décrivent Curonici, Joliat & McCulloch (2006, pp. 70-71) de s'intéresser à l'état de l'organisation de ce système (Pauzé & Roy, 1987) : « Un faible état d'organisation du système peut contribuer à générer, à maintenir et à amplifier toute une série de troubles tels que turbulences généralisées, absentéisme, présence de clans ou de boucs émissaires, manque d'écoute et d'entraide entre les élèves, climat de moquerie voire même des troubles du comportement. (...) L'enseignant peut être tenté de considérer ces troubles comme la problématique du ou des élève(s) "agitateurs" voire les associer à des difficultés familiales ». Au fil de leur expérience, Curonici & McCulloch (1997) ont observé que le mode d'encadrement de l'enseignant peut contribuer à faire persister – ou non – ce type de difficultés. Je peux, dans mon rôle d'enseignante spécialisée itinérante, faire les mêmes constatations.

7.1. « Une histoire de frontières ».

Cette situation concerne une classe du cycle de transition (cinq et sixième années de scolarité obligatoire), soit des élèves de 11-12 ans. La porte d'entrée de mon intervention a été le signalement d'un élève posant des difficultés de comportement importantes. Suite à deux périodes d'observation en classe, il s'avère qu'il n'est, et de loin, pas le seul à perturber même s'il occupe une place de leader. J'ai donc proposé à l'enseignante d'intervenir sur l'ensemble de la classe et non sur l'élève en particulier. Nous avons planifié le rythme de mes interventions à une période par semaine.

Comme le signifie le titre du mémoire, la méthode solutionniste est le modèle que j'ai privilégié comme outil d'intervention mais il n'est pas dissociable de l'approche systémique qui modèle ma pensée et ma compréhension des situations. Cette situation va permettre de mettre en lumière un certain nombre de principes systémiques tels que l'homéostasie et la totalité.

Je suis intervenue dans cette classe entre le milieu du deuxième semestre de 5P (année scolaire 2008-2009) puis à la rentrée scolaire en tout début de 6P (quatre semaines) pour animer une activité particulière autour des rôles et places de chacun. Lors de la première séquence d'interventions, en 5^{ème}, l'élaboration de mon mémoire n'en était qu'à ses débuts et je n'ai pas, comme par la suite, enregistré les interventions. Pour mémoire, j'ai demandé à l'enseignante de la classe de prendre des notes, le plus précisément possible, de mes interventions ainsi que des réponses des élèves. A la fin de l'heure, j'ai moi-même pris un certain nombre de repères que j'ai croisés avec les notes de l'enseignante.

1^{ère} intervention

Description du problème

M.L. : Savez-vous pourquoi je suis venue ce matin ?

EI. : Pour la discipline.

EI. : On fait les fous.

M.L. : Qu'est-ce que ça veut dire plus précisément ?

EI. : On n'écoute pas.

EI. : On parle.

EI. : On se regarde, on rigole.

M.L. : Y-a-t-il autre chose ?

EI. : On fait trop de bruit quand on est dans le couloir avant les cours.

M.L. : Est-ce un problème de faire du bruit dans le couloir ?

EI. : Non, sauf quand on crie.

Je rebondis sur cette information et prends le temps, à l'aide d'un schéma au tableau de repérer, avec les élèves, « ce que l'on peut faire où » : dans la cour de récréation il est possible de se défouler, de jouer, de courir, de crier, de faire de la trottinette ; dans les couloirs il faut marcher et l'on peut discuter alors que dans la classe il est nécessaire de se taire ou de chuchoter, de préparer ses affaires, d'écouter et de lever la main.

M.L. : Vous connaissez vraisemblablement très bien les règles. C'est normal, vous les connaissez depuis l'école enfantine. On ne va pas les répéter davantage.

Exceptions

M.L. : A quels moments est-ce que ça fonctionne bien ? Quand est-ce que vous avez l'impression de respecter les règles ?

EI. : En fait, quand on s'est mis au travail, ça va bien.

EI. : C'est surtout quand on attend dans le couloir qu'on fait trop de bruit et .

EI. : ... quand on entre en classe en début de matinée et d'après-midi. . .

EI. : ... entre les périodes aussi, quand il y a un changement de maître.

M.L. : Donc quand vous êtes au travail, c'est bon.

EI. : Oui. Quand on a notre travail et qu'on sait ce qu'on doit faire ça va.

Les réponses des élèves, en quelques minutes, sont une mine d'informations précieuses et font apparaître rapidement un problème de frontière ainsi que de gestion du temps et de l'espace. Nous sommes dans une autre définition du problème par

rapport à celle, focalisée sur un élève particulier, transmise précédemment par l'enseignante. Lors de ma rencontre avec elle, elle me dira être impressionnée par l'exactitude de la description du problème faite par les élèves, et adhérera à cette nouvelle définition.

Echelle numérique

M.L. : Je vais vous proposer quelque chose d'un peu spécial. Sur une échelle de 0 à 10 sur laquelle 0 représente ce qui ne va pas en classe et 10 ce qui se passe bien (0 = rien ne va, 10 = OK rien à redire)... Où vous situeriez-vous aujourd'hui, maintenant ?

Les élèves estiment être autour de 5.

2^{ème} intervention

Aujourd'hui, lors de la « mise en échelle », les élèves se situent entre 4,5 et 5,5. Certains observent donc une légère amélioration alors que d'autres estiment que c'était encore moins bien que lors de ma première visite.

Repérage des exceptions

M.L. : Qu'est-ce qu'il y a eu de différent pour être à 5,5 ?

EI. : Il y a eu un petit peu moins de bruit.

EI. : On s'est fait gronder. Les punitions étaient claires.

EI. : La maîtresse nous a félicités et complimentés.

Il peut paraître surprenant de relever le fait de se faire gronder et punir comme une exception d'autant plus que cette remarque est couplée avec celle d'être félicité et complimenté. Suite à notre première rencontre, l'enseignante est parvenue à poser plus clairement les limites de ce qu'elle attend et a « marqué le coup » lors de transgressions. Cela a eu un effet contenant et sécurisant.

M.L. : Que signifie le 4,5 ?

EI. : Certains ne respectent pas la maîtresse.

M.L. : Qu'est-ce ça veut dire ne pas respecter la maîtresse ?

EI. : Ils rigolent ou font rire tout le monde.

M.L. : Quand vous dites que vous ne respectez pas la maîtresse, c'est juste parce que certains rigolent ?

EI. : Ils se lèvent et vont causer avec un copain.

M.L. : Pourtant il y a des moments où on peut se lever en classe et échanger avec des camarades.

EI. : Mais pas quand la maîtresse parle.

M.L. : Autre chose ?

EI. : Quand la maîtresse entre en classe, on continue à discuter.

Sur cette dernière information, je leur propose de mimer la scène. Un élève prend le rôle de l'enseignant, avec la consigne d'entrer dans la classe, très agitée, et de débiter son cours par la transmission d'une information. Lors de la verbalisation des

émotions ressenties pendant le jeu de rôles, l'élève parlera de peur (au moment d'entrer dans la classe, il a fait un pas en arrière et a attendu quelques minutes avant d'oser « se lancer ») ainsi que d'impuissance (il n'est pas parvenu à transmettre son message de début de cours). Cette mise en jeu de la situation a engendré une mise à distance de la tension dans la relation maître-élèves et permis à l'enseignante d'avoir un échange individuel avec l'élève en particulier.

M.L. : *Pour atteindre le 6 la semaine prochaine qu'est-ce qui serait différent ? A quoi votre enseignante le verrait ?*

Elèves : *On arrêterait de parler lorsqu'elle entre en classe.*

Suite à cette séquence qui a fait émerger de manière importante un irrespect dans la relation élèves-enseignant, nous avons décidé de mettre en place, sur la base des informations données par les élèves, une grille d'auto-évaluation du comportement, que les élèves rempliront et feront signer chaque semaine à leurs parents. L'enseignante indiquera également pour chacun, ses appréciations et prendra le temps d'en discuter individuellement. Afin d'informer les parents de la démarche en cours, nous leur avons fait parvenir un courrier officiel les informant de la démarche.

Interventions suivantes

Durant les semaines qui ont suivi, le travail à l'aide de l'échelle numérique (questionnement, recherche des exceptions) a fait apparaître d'autres problèmes comme par exemple : le bruit (parler, bruits de chaise, de stylos que l'on frappe sur la table, de « bouche »), le respect (écouter toute personne qui parle, adulte ou camarades), être assis correctement (soit ne pas se retourner, ne pas être avachi). Nous avons pris soin de les détailler et nous les avons intégrés, soit dans l'échelle numérique, soit dans la grille d'observation individuelle.

Lors de mes entrevues avec l'enseignante, nous avons repéré de quelle manière elle pouvait agir pour favoriser un encadrement sécurisant lui permettant de se positionner en « pilote » de la classe : être présente lorsque les élèves arrivent en classe, les attendre sur le pas de porte, organiser les temps d'interclasse (c'est-à-dire, au secondaire, les temps de changement d'enseignant entre chaque cours), instaurer des rituels ainsi que favoriser des moments d'échange et de connivence, etc.

Pendant la sixième intervention, les élèves se situent entre 7,5 et 8 sur l'échelle de progrès. La relation enseignante-élèves est bien meilleure bien qu'elle reste fragile. En fin d'année, la classe est reconnue par les collègues, lors d'un événement d'établissement extraordinaire (durant cette activité spéciale, la classe devait effectuer un parcours comportant divers défis et activités), comme ayant une attitude exemplaire en termes d'autonomie, de respect, de solidarité et de dynamique de groupe.

7.1.1. Analyse

La notion de frontières, dans cette situation, est déterminante à plus d'un titre :

Tout d'abord parce que, comme le souligne Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p. 73) « la frontière marque une différence entre dehors et dedans (lieu) et entre avant et après (temps) ». C'est ce que nous avons fait lors de la première intervention, avec les élèves, en redéfinissant et identifiant clairement les comportements différenciés et attendus selon que l'on se trouve dans la cours de récréation, dans les couloirs ou dans la classe (lieu), puis avec l'enseignante en réfléchissant sur la manière de planifier et d'organiser le début des cours et les temps d'interclasse (temps).

Ensuite parce que « la frontière a une fonction protectrice pour le système, pour ses membres, pour ce qui se passe à l'intérieur » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 73). Le fait que la classe soit reconnue comme exemplaire par les collègues enseignants (voir dernière remarque des interventions, ci-dessus), corrobore ce que j'ai pu observer au fil de mes interventions : le système-classe (composé uniquement des élèves) fonctionne, en termes de dynamique, extrêmement bien, mais tend à dysfonctionner dès lors qu'une personne extérieur s'y introduit (enseignant). Morin propose de considérer que « le mot frontière révèle l'unité de la double identité qui est à la fois distinction et appartenance. La frontière est à la fois ouverture et fermeture. C'est à la frontière que s'effectuent la distinction et la liaison avec l'environnement. Toute frontière, y compris la membrane des êtres vivants, y compris la frontière des nations, est, en même temps que barrière, le lieu de la communication et de l'échange. Elle est le filtre qui à la fois repousse et laisse passer » (cité par Amiguet & Juliet, 1996, p. 113). C'est comme si la classe, bénéficiant d'une dynamique interne forte et positive, possède face à l'extérieur (système scolaire, enseignants) une frontière qui est passablement fermée. Outre le conflit apparent entre l'enseignante, titulaire de classe, et les élèves, les autres collègues observent également une importante difficulté à être en relation avec *le groupe-classe*. Ce qui tendrait à confirmer cette hypothèse. De ce fait, comme nous le verrons plus loin, il va s'avérer utile d'aider le sous-système classe-élèves à assouplir sa frontière pour la rendre plus perméable.

Autre observation significative appuyée par ce que nous dit Selvini (1980, pp. 58-59) « La classe est caractérisée par sa *totalité* : chaque membre de la classe est dans un rapport tel avec les autres que n'importe quel changement chez lui provoque un changement dans tout le système. Chaque comportement d'un membre de la classe influence les autres et est influencé par eux. Les élèves "équilibrés, gentils et consciencieux" aussi bien que les élèves "turbulents, inquiets et dérangeants" contribuent de façon égale à *l'homéostasie* (équilibre) du système. Si nous acceptons que le comportement de chaque individu à l'intérieur de la classe est en rapport étroit avec le comportement de tous les autres, on peut en déduire que l'apparente pathologie des uns est fonctionnelle de l'apparente normalité des autres, et qu'il est possible que l'homéostasie du groupe s'appuie justement sur la présence de certains troubles comportementaux déterminés. Le principe de *totalité* contredit un préjugé répandu concernant l'interaction humaine : celui des rapports unilatéraux entre éléments, c'est-à-dire que A peut influencer B, mais non l'inverse. Le rapport entre les membres d'une classe, comme tout rapport à l'intérieur d'un système interactif est circulaire : chaque réponse est un stimulus pour l'événement suivant et il est absolument arbitraire de ponctuer la séquence de comportements en termes de cause-effet, provocateur-provoqué. Affirmer que le comportement de A est cause du comportement de B à l'intérieur de la classe, c'est ne pas vouloir prendre en considération l'effet des comportements de B sur A. »

L'élève signalé au tout départ (« porte d'entrée » de la situation) n'est plus reconnu par l'enseignante comme l'élément perturbateur prioritaire de la classe. En revanche, je pense que le problème s'est déplacé. Bien que cette situation convienne à l'enseignante, qui n'est plus en conflit permanent avec lui, (appelons-le l'élève J.) elle dit être maintenant en difficulté avec d'autres. J., a effectivement cessé ses « pitre-ries » continues. Plusieurs entretiens avec ses parents nous ont appris qu'il est un élève HP²² avec un déficit d'attention reconnu. On peut donc faire l'hypothèse que sa place privilégiée de perturbateur avait comme fonction de cacher ses difficultés et de l'aider à se positionner dans le groupe. Durant ces dernières semaines, j'ai le sentiment qu'il ne va pas très bien et qu'il commence à être marginalisé.

Nous sommes en fin d'année scolaire, l'enseignante souhaite que je revienne dès le début de la rentrée suivante – afin de l'aider à « bien commencer ». Suite aux observations ci-dessus, je lui propose une activité particulière consistant à définir les « places et rôles » de chacun dans le groupe (outils découverts lors d'un séminaire dans le cadre de la formation en pédagogie spécialisée de la HEP, et transmis par Grisel²³) : Il s'agit, sur la base de la métaphore suivante « si la classe était un cirque », d'attribuer à chacun un rôle : L'ensemble des élèves de la classe attribuent, à un de leur camarade, un rôle qu'ils justifient en termes de compétence uniquement. Ce dernier prend une attitude passive dans le sens où il n'a pas le droit d'intervenir sur ce que disent ses camarades mais a le droit de choisir le rôle attribué s'il y en a plusieurs ou de le refuser s'il n'y en a qu'un.

Il me semble utile de relater les conclusions de cette activité, telles que je les ai transmises aux élèves car, que ce soit par rapport aux difficultés de l'élève J. ou par rapport à la dynamique de la classe, elle a fait surgir des informations intéressantes.

Dans un premier temps, j'ai relevé les propos des élèves, lorsqu'ils justifiaient – positivement – le choix d'un rôle pour l'un de leur camarade, et les ai résumés sous forme de verbes d'action, puis d'adjectifs qualificatifs:

Capacités à...

s'exprimer	encadrer
encourager	partager ses connaissances
tolérer, accepter (ne pas juger, ni critiquer)	mettre de l'ambiance
tenir compte de l'avis des autres	faire rire
gérer le stress	apporter de l'aide
comprendre les autres	diriger
être attentif aux autres	savoir évaluer
prendre soin des autres	savoir s'imposer

²² HP : haut potentiel

²³ Séminaire C413, analyse de pratique (orientation systémique), HEPL, mars 2009.

savoir motiver

savoir prendre position

Compétences à être...

honnête	franc	doux(ce)
convaincant	calme	drôle
rapide (compréhension)	discret	gentil
généreux	souriant	joyeux
efficace	confiant	exceptionnel

autoritaire

Nous avons construit un tableau que l'on a affiché en classe de telle sorte qu'il soit visible et facilement consultable. Je les ai encouragés, autant que possible, à utiliser les compétences des uns et des autres, sans oublier qu'elles leur ont été attribuées par leurs pairs. Cela qui signifie qu'ils sont reconnus et appréciés avec ces qualités-là – que ce soit la capacité à diriger, calmer ou encourager – et qu'ils sont donc autorisés à en user.

Dans un second temps, j'ai attiré leur attention sur la répartition des rôles. Sur dix-huit élèves/employés du cirque, il y a six clowns, soit le tiers de classe. Ce qui est énorme. Cela laisse entrevoir le bénéfice d'une ambiance joyeuse mais aussi la difficulté de se mettre au travail et de se concentrer sur la tâche. Fort de ce constat, il ne s'agit pas d'empêcher les clowns de tenir leur rôle (en mettant une bonne ambiance) mais de les aider à mieux identifier les moments où ils peuvent entrer en scène, sans que cela ne soit préjudiciable à l'ensemble. Les autres élèves peuvent, alors, prendre une place importante : le travail métaphorique a fait émerger des rôles de directeur, responsable d'équipe, manager – donc des compétences importantes en termes de gestion d'équipe et dynamique de groupe – ainsi que de technicien, présentateur, dresseur d'oiseau, acrobate, spectateur et j'en passe. Il s'agit pour les élèves de maintenir la bonne dynamique qui caractérise leur classe (ce qui est loin de l'image initiale telle qu'elle m'a été transmise au premier entretien) tout en rendant la frontière du système-classe perméable à l'enseignement.

Ce travail a également permis de mettre à jour – et de reconnaître – combien il est difficile pour l'enseignante de se positionner. Il s'agit de l'aider à (re)prendre le pilotage et la responsabilité de la dynamique de la classe. Lors de l'échange formel avec elle, je l'encourage à utiliser les compétences des élèves que ce soit pour, par exemple, constituer des groupes de travail ou pour mobiliser la coopération et le soutien entre les élèves ainsi que pour les placer à leur table.

Quant à l'élève J., si l'hypothèse – nommée précédemment – permettait de donner un sens à son comportement inadéquat (cacher ses difficultés d'apprentissage), l'activité métaphorique a fait apparaître qu'il lui était difficile de prendre sa place de clown, dans une classe qui en comporte cinq autres, sans faire une constante surenchère de pitreries.

J'ai eu l'occasion de retourner dans cette classe début janvier et les élèves ont demandé de refaire l'échelle. Tous, enseignante comprise, estiment être à 8 – 8,5. A la question de savoir comment ils s'y sont pris :

El. : On a vu que si on s'y met tous un petit peu, ça va super.

Je ne les avais pas revus depuis plusieurs mois ni échangé avec leur enseignante (je suis dans un grand établissement comportant plusieurs bâtiments répartis entre deux villages) et suis heureuse de constater qu'ils sont parvenu à préserver leur dynamique de classe – assez extraordinaire – tout en arrivant à intégrer davantage les attentes de l'école en ce qui concerne les attitudes et le comportement.

7.2. « Instaurer des rituels pour gérer le temps et l'espace »

Je suis intervenue dans cette classe de première année primaire (CYP1/1) sur demande de la direction : les élèves, de 6 à 7 ans, sont particulièrement bruyants, indisciplinés et n'obéissent pas. La direction est inquiète et me demande d'intervenir car l'enseignante est jeune, n'a pas d'expériences (première classe après sa formation) et semble être débordée. Elle ne parvient pas à faire face à la situation qui prend de l'ampleur et s'aggrave de semaine en semaine.

Nous sommes aux vacances d'automne et l'enseignante paraît épuisée. Lors de notre première rencontre, elle a l'air soulagée que j'intervienne malgré le fait que cette demande émane de la direction. Effectivement, mes interventions d'enseignante MCDI, débutent généralement sur demande de l'enseignant – et non de la direction – à l'exception des suivis de situations d'un cycle à l'autre. Il se trouve qu'en début d'année scolaire, je suis intervenue dans cette classe pour un suivi de situation, justement, et m'apprêtais à y mettre un terme. J'avais bien perçu le désarroi de l'enseignante, face à une classe vraisemblablement difficile, et nous avons eu l'occasion d'en parler à plusieurs reprises sans pour autant qu'une demande claire et formelle soit formulée. Une relation de confiance entre l'enseignante et moi avait été établie préalablement, ce qui a certainement facilité cette entrée en matière particulière.

Au vu de la situation qui se dégradait rapidement, nous avons décidé, au retour des vacances d'automne, que j'interviendrais trois fois par semaine en classe et que nous nous verrions, l'enseignante et moi, une fois par semaine, afin de co-construire les interventions et les évaluer rapidement. Deux périodes ont été consacrées aux apprentissages et une période à la gestion de classe, lors de laquelle j'ai appliqué le modèle propre à l'approche centrée sur les solutions.

Les interventions suivantes, soit huit, ont été faites entre le 7 décembre et le 19 mars.

1^{ère} intervention

Description du problème

M.L. : Vous pouvez me raconter comment ça se passe en classe ?

EI. : Bien... sauf avec la maîtresse.

M.L. : Tu dis que ça va bien sauf avec la maîtresse. Qu'est-ce que ça veut dire ?

EI. : Ça veut dire que des fois, on est bruyant.

M.L. : D'accord, vous êtes bruyants. Est-ce qu'il y a autre chose à dire ?

EI. : Des fois il y en a qui font du bruit et d'autres pas. La maîtresse sonne la cloche et c'est injuste, on est tous punis.

Lorsque la maîtresse sonne la cloche, les élèves ont une punition collective, ce qui a pour effet de créer un sentiment d'injustice.

Quand je rencontre l'enseignante, quelques jours plus tard, nous évoquerons l'organisation du système de règles et de sanctions, sur la base des questions suivantes : Les règles de classe sont-elles explicites (raisons pour lesquelles une pincette²⁴ est descendue) ? Les sanctions sont-elles en lien avec le comportement général (bruit), les apprentissages (ne travaille pas), le non respect des règles ? Lorsqu'un élève rentre à la maison avec une fleur rouge²⁵, est-ce parce qu'il s'est mal comporté ou parce qu'il n'a pas fait le travail demandé ? Ces questions demandent à être précisées et travaillées.

M.L. : Est-ce qu'il y a autre chose que le bruit qui ne va pas ?

EI. : Des fois, la maîtresse elle est fâchée.

M.L. : Ah bon. Et pourquoi elle est fâchée votre maîtresse ?

EI. : Parce qu'on fait trop de bruit.

M.L. : D'accord, autre chose ?

EI. : Parce que des élèves font les fous.

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : Y'en a qui se lèvent et qui viennent embêter.

EI. : Y'en a qui montent sur la table et sur les chaises.

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : Y'en a qui s'amuse avec le cartable. (le sous-main)

M.L. : Ça en fait des choses. Qu'est-ce que ça veut dire être bruyant ? Comment c'est quand vous êtes bruyants. Comment vous le raconteriez ?

EI. : On parle fort et ça fait beaucoup de bruit.

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : En tapant des pieds.

EI. : Y'en a encore un : quand on se balance sur les chaises.

« En approche solutionniste, le questionnement est l'outil primordial de communication, le moyen principal d'intervention. Le jeu de questionnement est utilisé à la place des directives ou de l'interprétation » (de Shazer & Dolan, 2007, p. 22). Une des

²⁴ et ²⁵ Le système de contrôle du comportement de l'enseignante est le suivant : Trois grandes fleurs, verte (pour un bon comportement), orange (pour informer qu'il faut faire attention) et rouge (pour un comportement inadéquat) sont affichées sur les murs de la classe. Chaque élève possède une pincette à son nom. Suivant la manière dont il se comporte, sa pincette se trouvera, en fin de semaine, sur la fleur verte, orange ou rouge.

techniques de questionnement est l'utilisation du "quoi d'autre ?". Cette question est extrêmement importante car les détails n'apparaissent pas spontanément. On ne les obtient qu'en écoutant attentivement et en demandant toujours davantage. « C'est seulement quand on est arrivé au quatrième ou au cinquième *quoi d'autre ?* que l'on obtient les réponses les plus performantes » (de Shazer & Dolan, 2007, p. 111). Savoir que l'on est bruyant est une notion abstraite, détailler plus précisément ce que cela veut dire (jouer avec les cartables, taper des pieds, faire du bruit avec les chaises, le crayon) met dans une posture de pouvoir agir concrètement.

Suite à ces observations, nous mettons en place des rituels permettant de structurer le temps et l'espace. Plusieurs chercheurs, dont Curonici, Joliat & McCulloch (2006, pp. 104-106), relèvent l'importance de la fonction des rituels. « Le rituel a une fonction organisatrice et structurante permettant de canaliser l'anxiété et la désorganisation que peuvent induire les situations de changement. Il participe à la définition des relations interpersonnelles et favorise un sentiment d'appartenance au groupe ». Les élèves, en début de première année primaire, sont au début de leur apprentissage du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Le groupe n'est pas encore organisé, ils en sont à découvrir leur nouvel environnement ainsi que les exigences de l'école primaire.

Curonici, Joliat & McCulloch poursuivent en expliquant que « la ritualisation signifie la formalisation et/ou la répétition de certaines habitudes, de gestes relationnels et pédagogiques qui permettent de marquer explicitement un début, une fin, un changement de lieu ou de tâche. » Les rituels que nous avons rapidement instaurés sont les suivants :

En début de matinée et d'après-midi:

- Une colonne calme et silencieuse avant d'entrer en classe.
- Arrivé à sa place, chaque élève descend sa chaise et met ses pantoufles (auparavant, ces dernières étaient rassemblées dans un coin de la classe et le va et vient d'élèves allant les chercher créait beaucoup d'agitation).
- Seulement le matin : les élèves sortent agendas et devoirs qu'ils posent sur le coin de leur table.

Au retour de la récréation :

- Une colonne calme et silencieuse avant d'entrer en classe.
- Les élèves s'asseyent en silence pour consulter un livre préalablement préparé.

Fin de matinée ou d'après-midi :

- Un temps collectif de type devinettes ou lecture par l'enseignante.

Echelle

Pour la mise en place de l'échelle, je me suis inspirée de ce que décrit Berg (1996, p.106) ainsi que Ben Ezra (2004) pour son utilisation avec de jeunes enfants et j'ai dessiné au tableau, une série de smileys dont les expressions allaient du très fâché au très content. Les illustrations sont complétées par des chiffres allant de 0 à 10. Je clarifie ma pensée en leur demandant :

M.L. : A quoi correspond le 10 ? En ce moment, certains font du bruit avec leurs chaises, d'autres parlent, est-ce que c'est cela le 10 ? Est-ce ça correspond au smiley très content ?

EI. : Non.

EI. : Ce serait plutôt un 3 ou un 4.

M.L. : D'accord, ce serait plutôt un 3 ou un 4. Ah ! je vois un de vos camarades qui se lève sans autorisation. Où est-ce qu'il va ? Est-ce que c'est cela le 10, le smiley très content ?

EI. : **On a le droit de se lever pour aller chercher un mouchoir ou pour aller boire.**

Effectivement, j'observe à tout moment, les élèves se lever pour venir chercher un mouchoir, l'amener à la poubelle ou traverser la classe avec un verre pour aller boire. Ce point sera également discuté avec l'enseignante : à quel moment autoriser les élèves à se déplacer librement sans que cela gêne l'attention de l'ensemble ? Comment organiser ces déplacements ? Il s'agit à nouveau de ritualiser en mettant en lien avec les notions théoriques de frontières et d'encadrement (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, pp. 73-75).

Je remarque que la notion d'échelle n'est pas claire (les élèves donnent des indications allant de 1 à 10). Les smileys, associés aux nombres, ne semblent pas avoir de sens. J'en tire la(es) compréhension(s) suivante(s).

- Les smileys font rire et l'attention des élèves n'est accaparée que par eux.
- Les smileys sont trop nombreux et les expressions trop fines. La notion d'échelle est déjà difficile à percevoir pour de jeunes enfants. Cette représentation amène la confusion et n'a pas de sens (si ce n'est celui de s'amuser).
- L'utilisation des smileys et des chiffres prête à confusion. Il faudrait favoriser l'un ou l'autre.
- Les élèves (au premier semestre de leur première année d'école primaire) n'ont pas encore l'expérience de « ce qu'il faut faire / être » en classe. Ils sont au tout début de cet apprentissage.
- Leur vécu en classe se passe mal depuis le début de l'année (comme décrit ci-dessus). Ils n'ont donc pas l'expérience de « comment ça peut être autrement ». Il est alors difficile de repérer les exceptions.
- J'ai peu, pour ne pas dire pas, l'habitude de travailler avec de si jeunes enfants et je découvre, comprends, adapte sur le moment.

A ce stade, j'ai besoin de vérifier où en sont les représentations des élèves.

M.L. : *On va faire la liste de tout ce que vous imaginez devoir faire pour atteindre le smiley très content.*

J'inscris au tableau sous la dictée des élèves : Se taire – lever la main – Etre silencieux (laisser les cartables tranquilles, les crayons à leur place) – Etre à sa place assis comme il faut – Ecouter la personne qui parle.

Formuler les objectifs de cette manière permet l'élaboration d'un langage orienté solution. Celui-ci s'ancre dans le positif, il est orienté vers l'avenir et de ce fait, sous-entend le caractère passager des problèmes, contrairement au langage des problèmes qui tend à être négatif, se focalise sur le passé et sous-entend la permanence du problème (de Shazer, 2007, p. 19). Dans cette situation, le langage des problèmes proposerait une remarque du type : *On va repérer tout ce que vous ne devez plus faire...* . Une phrase comme celle-ci, formulée négativement, « entraîne du dé-

couragement, un manque d'énergie et une impression d'être coincé ou piégé » (De Jong & Berg, 1998, p. 100). Il est donc rare qu'elle soit utile.

2^{ème} intervention

Lors de la première intervention, j'ai été frappée par l'attitude générale des élèves. Ils ne semblent faire aucune différence entre la manière de se comporter en classe ou à l'extérieur de la classe, que ce soit dans la manière de se tenir ou de s'adresser la parole. Cela m'amène à faire un lien avec l'apprentissage nécessaire du métier d'élève. Celui-ci ne s'improvise pas, il se construit petit à petit, au fur et mesure que l'enfant grandit et comprend la posture différente que cela demande. J'ai commencé cette deuxième intervention en les invitant à compléter deux panneaux préalablement préparés. Le premier s'intitule « Quand je suis enfant... » et le deuxième « Quand je suis élève... ». Ainsi, c'est en partant de leur représentation qu'en tant qu'enseignantes, nous pouvons expliciter clairement nos attentes.

Repérer les exceptions

M.L. : *Est-ce qu'il y a des moments où c'était différent ?*

EI. : *Oui, un après-midi, on a fait silence.*

M.L. : *Est-ce qu'il y a eu autre chose ?*

EI. : *Une fois, la maîtresse était très contente de nous.*

M.L. : *Comment avez-vous réussi à faire silence ?*

EI. : *C'est quand on faisait une fiche.*

M.L. : *Super. Qu'avez-vous fait d'autre ?*

EI. : *On écoutait ce qu'elle nous disait.*

M.L. : *Vous avez écouté la maîtresse. Ça, c'est quelque chose qu'il faut rajouter sur le panneau « élève ».*

L'intérêt de ces panneaux étant de les construire avec les élèves et de les compléter au fur et à mesure.

EI. : *On a réussi à bien travailler et à ne pas parler.*

M.L. : *Bravo. C'est bien. Qu'est-ce qui vous a aidé ?*

EI. : *(Plusieurs élèves) On aimait bien le travail.*

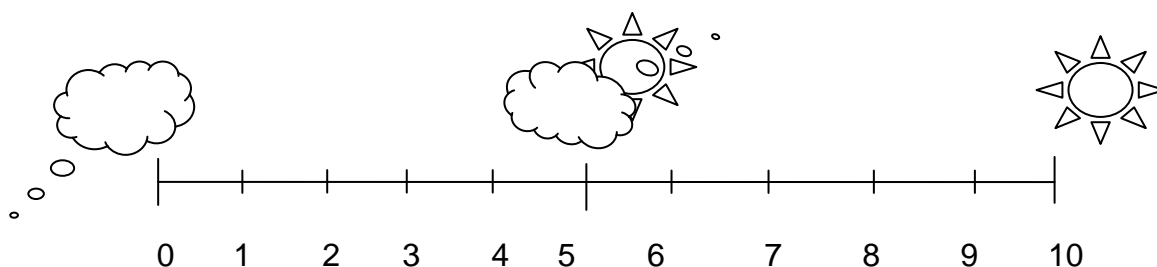
M.L. : *Donc, quand vous aimez bien le travail, vous arrivez à « faire silence », et quand vous n'aimez pas, vous faites du bruit.*

Cette information, confirmée à plusieurs reprises, m'amènera à travailler avec l'enseignante sur la manière de transmettre, quoi transmettre et comment transmettre. J'observe que les élèves travaillent souvent seuls à leur place et ne comprennent pas toujours ce qu'ils doivent faire. D'autres élèves, ayant acquis la lecture, avancent vite alors que certains ne parviennent pas à déchiffrer ce qui leur est demandé. Il y a peu de moments collectifs et structurés. Richoz (2009, p. 239) parle de la nécessité, dans les périodes de recadrage, d'adopter une gestion du travail cadrée et dirigée : « Dans les leçons d'application (exercices), les élèves sont en général trop laissés à eux-mêmes, dans un rythme de travail très individualisé, dont ils profitent rapidement si l'enseignant n'est pas à côté d'eux pour ne rien faire, pour bavarder et entreprendre d'autres activités inappropriées ». Je propose à l'enseignante de modéliser et

d'expérimenter, au cours des prochaines semaines, différentes manières d'enseigner de façon collective : nous avons utilisé le rétroprojecteur pour travailler la compréhension des consignes et pour faire des corrections, nous avons travaillé en sous-groupe et avons interpellé les élèves sur leurs représentations.

Echelle

J'ai abandonné l'idée d'utiliser les smileys et adapté l'échelle de la façon suivante :



M.L. : Comment c'était votre classe cette semaine ? Où est-ce que vous vous mettriez sur l'échelle ?

EI. : 0-10-5-3-4-0-10-4-9-5-5...

Les élèves finissent par être plus ou moins d'accord pour le 5

EI. : Mais c'est un 5 qui est plutôt 4 !

EI. : Oui ! (général)

EI. : Moi, je dirais plutôt 0 car y'en a qui disent « regarder la tête de la maîtresse ! ».

EI. : Moi aussi, moi aussi (plusieurs).

Identifier ce qu'il faut faire pour devenir « élève » semble toujours clair pour la plupart d'entre eux mais lorsqu'il s'agit de se placer sur l'échelle, donc d'évaluer, de mesurer où ils se situent, la confusion reste importante malgré les panneaux réalisés. J'ai l'impression de ne pas parvenir à faire passer la notion du nombre sur l'échelle et me pose les questions suivantes : Faut-il abandonner les chiffres ? Ne parler que de nuage et de soleil ? Quelque chose « coince » mais je ne comprends pas encore quoi. Cette question va me préoccuper quelque temps et ce n'est qu'à la 4^{ème} intervention que je vais comprendre pourquoi.

Tous les élèves qui disent 0 se réfèrent à la remarque sur « la tête de la maîtresse ». Il s'avère que l'enseignante, fatiguée et débordée par la situation, crie beaucoup et ne parvient plus à être en relation avec ses élèves. La tension et le malaise accumulés sont « physiquement » visibles, son visage est crispé, le ton de voix également... Et les élèves en rient. C'est l'occasion de compléter les panneaux en ajoutant le *respect* et de mettre en mots l'inadéquation de ce comportement particulièrement irrespectueux et malpoli.

Lors de l'entretien avec l'enseignante, nous évoquons la nécessité de reconstruire un lien avec ses élèves et de soigner la relation, par exemple, en leur lisant des histoires ou en leur proposant des jeux (dirigés et collectifs). Comme le relève Richoz (2009, p. 225) « parallèlement au recadrage, il importe de mettre immédiatement en œuvre divers moyens pour permettre aux élèves et aux enseignants de retrouver du plaisir à travailler ensemble et à partager certaines activités ».

3^{ème} intervention

J'ai pris le temps de vérifier que la notion basique du nombre et celle de plus petit au plus grand soit acquise – ce qui est le cas – mais mesurer les progrès à l'aide de valeurs numériques, et les placer sur l'échelle, ne fonctionne toujours pas.

Je suis interrogative et continue à me questionner sur la raison pour laquelle « ça ne prend pas ». Je prends note de cette observation et poursuis le questionnement ainsi que la recherche d'exceptions.

Les élèves repèrent que parfois « ça va bien » et d'autre pas. Nous sommes déjà dans une autre réalité par rapport au début où « ça n'allait pas » presque tout le temps. Il est important qu'ils prennent conscience que même lorsque l'on fait des efforts et que l'on essaie, ça ne marche pas forcément à tous les coups.

Lors de ma rencontre hebdomadaire avec l'enseignante nous réfléchissons, à nouveau, sur les notions de gestion du temps et de l'espace et décidons d'ajouter un rituel : Inscrire chaque matin le programme de la journée au tableau et en prendre connaissance avec les élèves en début de matinée ou d'après-midi.

4^{ème} intervention

Ce jour-là, au début du travail avec l'échelle, la question d'un élève anglophone maîtrisant peu le français, me permet de comprendre ce qui ne fonctionnait pas jusqu'alors.

El. : Qu'est-ce que c'est une échelle ? (!!!)

N'ayant pas l'habitude de travailler avec de si jeunes enfants, je n'ai pas pensé à vérifier si les élèves avaient connaissance de ce mot, ni la représentation qu'ils en avaient ! Cela fait un mois que l'échelle « ne prend pas »... Je pense avoir la réponse !!

Je renvoie la question à l'ensemble de la classe et la représentation qu'ils ont de l'échelle est celle, classique, de l'objet que l'on appuie contre un mur ou un arbre pour monter dessus. L'échelle que je représentais horizontalement, sans échelon, n'était, pour eux, pas représentative d'une échelle. J'ai modifié sa représentation graphique (voir photo) et dès lors, mesurer les progrès sur l'échelle n'a plus posé de difficultés.



Aujourd'hui, les élèves s'évaluent – sans difficulté – à 5 car ils ont levé la main, laissé les cartables tranquille à leur place (n'ont plus joué avec) et ils sont parvenus à rester davantage assis correctement. A la question de savoir à quel moment ça se passe mieux, ils répondent spontanément le matin. Je leur demande alors qu'est-ce qui est différent le matin pour ça aille mieux ? Les réponses sont les suivantes :

EI. : *Le matin on n'a pas encore beaucoup joué et l'après-midi, on s'est mis à jouer (à la maison durant la pause de midi) et on voulait rester chez nous pour continuer.*

EI. : *L'après-midi, on est plus fatigué.*

A nouveau une information importante pour l'enseignante en termes de gestion et d'organisation du temps scolaire. Cette problématique du temps ressurgi où on ne l'attend pas. Un peu plus tard, plusieurs élèves relèvent que « la gym et la piscine c'est difficile » :

M.L. : *Ah bon. Ce sont des moments difficiles ?*

EI. : *Oui, parce qu'il faut se doucher et se dépêcher.*

Pour continuer à grimper sur l'échelle, les élèves fixent l'objectif de parvenir à chuchoter. Afin de les aider, nous avons repris un système qu'utilise une classe parallèle : l'enseignante indique à l'aide de pommes de couleur affichées au tableau si c'est un moment où les élèves ont le droit de chuchoter ou s'ils doivent se taire. Pomme verte = chuchoter (travail de groupe, moments de détente). Pomme rouge = se taire (travail individuel). Dans cette classe, nous avons introduit une pomme orange qui correspond aux moments collectifs lors desquels il ne s'agit ni de chuchoter ni de se taire.

L'enseignante s'est réapproprié ce système en indiquant les codes de couleur à côté de chaque période du plan de journée inscrit au tableau. Cela présente un double avantage car en plus d'être très explicite pour les élèves, ce système lui permet de mieux équilibrer le déroulement et le rythme de la journée en termes d'exigences : il y a les moments où l'on se tait et écoute, ceux où on chuchote, d'autres où l'on travaille seul, ou en sous-groupe, voire en collectif.

De la 5^{ème} à la 8^{ème} intervention

Pendant les semaines qui ont suivi, les élèves ont continué à progresser régulièrement sur l'échelle de progrès, motivés à grimper les échelons. Les entretiens avec l'enseignante se sont poursuivis au rythme d'une fois par semaine. Bien

qu'amoindries, les difficultés, n'ont pas disparu par enchantement mais elles ont changé de statut et ne sont plus représentatives d'un problème : l'enseignante a appris à les gérer, les anticiper et les utiliser positivement. Elle peut à nouveau enseigner et les élèves travaillent. Dès lors, les thèmes abordés lors de nos échanges hebdomadaires sont davantage centrés sur des problématiques d'apprentissage.

A la fin de la 8^{ème} intervention, les élèves se situent tous entre 8 et 9. Je décide de stopper le travail régulier sur l'échelle numérique car l'objectif fixé au départ, soit apprendre à devenir des élèves, est quasiment atteint, en tous les cas, en très bonne voie.

7.2.1. Analyse

Cette situation nous confronte fortement à la notion de frontières qui permettent de marquer clairement le « dedans » et le « dehors », comme vu au chapitre 7.1.1. (p.44). McCulloch (2007, p. 465) nous dit que : « une frontière clairement marquée entre le dedans et le dehors, ainsi qu'une attention accordée à l'accueil des élèves aident à asseoir la position encadrante de l'enseignant et à installer un cadre sécurisant pour les élèves, pour l'enseignant, et en définitive, pour le travail à faire ».

Ben Ezra (2004, p. 35) – tout comme Berg (1996, p. 106) – relève que « pour des enfants plus jeunes on peut dessiner des figures plus ou moins souriantes qui représentent le degré de satisfaction ». L'utilisation de ces figures semble, dans ce cas, desservir : nous sommes ici dans un contexte de dynamique de groupe difficile et, contrairement à un contexte de thérapie individuelle, l'utilisation des figures a attisé l'agitation générale.

Les élèves, au cours des interventions successives et en prenant connaissance de ce qui était – explicitement – attendu, ont appris leur *métier d'élève* ainsi que les incidences de leur comportement dans la relation qu'ils développent avec leur enseignante. Ben Ezra (2004, p. 34) nous dit encore que « ce qui importe c'est que l'enfant comprenne que l'avenir se construit à partir d'étapes concrètes et que cela influencera en plus ses rapports aux adultes ».

Dans cette situation, j'ai modifié et adapté l'échelle numérique que ce soit en regard du développement cognitif des élèves (représentation graphique) ou en regard du contexte dû au grand groupe classe (suppression des smileys).

8. Gestion des apprentissages. « Une définition de la relation d'aide »

J'utilise fréquemment l'échelle numérique, lors de difficultés de type « gestion de classe » car je trouve que cet outil s'y prête particulièrement bien. Quant aux difficultés d'apprentissage, je l'utilise également en individuel mais ne l'avais jamais expérimentée en collectif, avec l'ensemble d'une classe. Pour la partie recherche de ce mémoire, il me paraissait donc intéressant de compléter l'observation du modèle avec une intervention collective centrée sur cet aspect. J'intervenais, alors, dans

deux classes du CYP2/4 (élèves de 10 à 11 ans) dans lesquelles les enseignantes rencontraient des difficultés semblables : chacune, à leur façon, étaient envahies par les élèves. Dans la première classe, l'enseignante estime avoir trop de travail de corrections car les élèves ne réfléchissent pas à ce qu'ils font. Dans la seconde, l'enseignante considère que les élèves ne se prennent pas assez en main, qu'ils sont trop « demandeurs » et devraient être plus autonomes face aux apprentissages. L'une et l'autre ayant des demandes d'aide sur cette problématique, c'était une opportunité – pour moi – d'utiliser le modèle solutionniste, dans des situations d'apprentissage, afin d'en mesurer l'impact et de les intégrer dans mon travail de recherche.

Ces deux situations, à priori proches, ont conduit à des démarches et à des solutions très différentes. Dans l'une, le travail à l'aide de l'échelle numérique a permis d'identifier des ressources et de définir des objectifs constructifs et *travaillables*, alors que dans l'autre cela n'a pas été possible. Cela m'amène à développer la notion de relation d'aide. De Shazer identifie trois types de relation qu'il a nommé « visiteur », « plaignant » et « acheteur ». Il précise que « ce serait une erreur de croire que cette distinction équivaut à attribuer au client de la "motivation" ou une "disposition à la thérapie" ou tout autre caractéristique. Les « visiteurs » doivent trouver quelqu'un à qui rendre visite, les « plaignants » quelqu'un à qui se plaindre, et les « acheteurs » quelqu'un à qui acheter quelque chose. Le seul objectif de ces étiquettes est de donner à l'observateur une description sommaire de la relation entre le thérapeute et le client » (1988, p. 86).

Berg & De Jong décrivent ces trois types de relation de la manière suivante :

- Relation de type *acheteur* : « le client et le praticien identifient conjointement un problème et/ou une représentation de la solution afin de travailler dans cette direction. Le client indique qu'il se considère lui-même comme une partie de la solution et qu'il désire entreprendre quelque chose pour résoudre son problème » (Berg & De Jong, p. 69).
- Relation de type *plaignant* : « cette relation se développe entre un praticien et un client quand ils sont capables d'identifier conjointement une plainte ou un problème mais incapables d'identifier un rôle pour le client dans la construction de solution. Leur dialogue révèle que le client peut souvent décrire en détail son problème et qu'il est important pour lui de trouver une solution ; cependant, il ne perçoit pas encore qu'il est une partie de la solution. Au lieu de cela, il pense que la solution exigera des changements de la part de quelqu'un d'autre » (Berg & De Jong, p. 71).
- Relation de type *visiteur* : elle est de celle de type « plaignant » à la différence que « le professionnel et son client ne sont pas capables d'identifier conjointement une plainte ou un objectif vers lequel travailler. Le client ne perçoit pas le problème à propos duquel il veut travailler avec le praticien (cela apparaît fréquemment dans les situations d'aide contrainte) ou pense que c'est quelqu'un d'autre qui a un problème » (Berg & De Jong, p. 75).

Isebeart & Cabié (1997) ont changé la terminologie pour ces trois relations en y associant à chaque fois une question :

- les *acheteurs* (idem), « Le client dispose-t-il des informations nécessaires au changement ? Pense-t-il avoir les ressources pour changer ? » (Isebeart & Cabié, p. 148).
- les *chercheurs* (au lieu de *plaignant*), « S'il existe une demande d'aide, celle-ci est-elle "travaillable" ? » (Isebeart & Cabié, p. 125) ;
- les *passants* (au lieu de *visiteur*), « Existe-t-il une demande d'aide ? » (Isebeart & Cabié, p. 118) ;

Ils ajoutent une quatrième catégorie, propre au travail thérapeutique qui est :

- « les cothérapeutes » (Isebeart & Cabié, p. 150) : Ce sont les personnes qui ont une demande d'aide travaillable donc des objectifs précis et qui ont les ressources pertinentes pour y arriver. Il s'agit pour l'intervenant de les aider à appliquer leur propre stratégie. Dans le contexte scolaire, nous pourrions parler de co-enseignement²⁶.

En respectant les définitions ci-dessus, dans la situation A, la relation avec l'enseignante serait de type « plaignant ou chercheur », alors que dans la situation B, elle serait de type « acheteur » puis « co-enseignant ».

8.1. « D'une relation de *visiteur* à une relation de *chercheur* »

Il s'agit d'une classe de 4^{ème} primaire, tenue par deux enseignantes, chacune à mi-temps. Lors de l'entretien préalable, la plainte de départ de l'enseignante, présente lors de mon intervention, concerne le travail général des élèves : le travail est mal fait, il y a trop d'erreurs, les élèves ne vérifient pas leurs réponses, ils ne réfléchissent pas à ce qu'ils font. Bien qu'elle reconnaisse que le niveau général soit bon et qu'ils n'aient pas besoin d'aide particulière, l'enseignante souhaite qu'il y ait moins d'erreurs dans les fiches car elle s'épuise dans des corrections sans fin. Nous convenons de nous revoir formellement d'ici quatre semaines afin de faire le bilan de l'intervention et l'adapter, si nécessaire.

1^{ère} intervention

Lors de cette première intervention, nous proposons aux élèves un exercice sur les accords de l'adjectif. Un tel exercice permet de bien repérer la capacité de contrôle des élèves sur leur travail car il est nécessaire de se questionner systématiquement sur le genre et le nombre. Nous les mettons au défi de faire le moins de fautes possibles sur l'ensemble de la classe. Ceci a pour fonction de solliciter les ressources de chacun et me permettra d'observer leurs compétences plutôt que leurs faiblesses.

Lors de mes précédents passages dans la classe, pour aider deux élèves en difficulté, il m'était très difficile d'être à mon affaire tant les élèves discutaient et se déplaçaient à tout moment (pour prendre un mouchoir, aller boire, chercher du maté-

²⁶ Je parle de co-enseignement dans une perspective de co-construction des interventions avec l'enseignant, comme défini par Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p. 83), soit que « l'enseignant accepte de se pencher sur ce qui se passe en classe, sur sa relation avec un élève ou un groupe classe, sur les relations entre élèves ».

riel). Afin de créer une situation de travail différente, j'ai demandé à l'enseignante de ne pas autoriser les déplacements, sous aucun prétexte, durant le temps de l'exercice. J'espère ainsi créer des conditions favorables permettant l'émergence d'exceptions repérables auxquelles les élèves pourront se référer. Cette exigence a suscité, chez eux, beaucoup de réactions, voire d'inquiétude : « et s'il me manque un crayon de couleur ? », « et si je dois me moucher ? ». Avant de commencer, nous prenons donc le temps de réfléchir au matériel nécessaire à l'exécution de la tâche (premier travail sur la consigne), à ce qui est nécessaire pour le confort de chacun (mouchoirs, feuilles de brouillons, etc.) et récapitulons rapidement, en collectif, les réflexions nécessaires à la réalisation de l'exercice.

2^{ème} intervention

Définition du problème

M.L. : *Vous vous souvenez ce qu'on a fait la semaine dernière ?*

EI. : *On a fait le jeu de moins de fautes possibles.*

M.L. : *Pourquoi on a fait ça ?*

EI. : *Pour pouvoir mieux se concentrer et faire moins de fautes.*

M.L. : *Oui, c'est exact. Autre chose ?*

EI. : *S'entraîner à bien relire.*

M.L. : *Oui. Quoi d'autre ?*

EI. : *D'un côté c'est un jeu donc ça peut être marrant et puis ça nous entraîne en même temps.*

M.L. : *Exactement. Autre chose ?*

EI. : *Comme ça, ça veut dire que si on peut faire juste, là, ben il faut essayer de faire aussi juste autrement.*

M.L. : *Tout à fait. Ça veut dire que vous savez le faire... Est-ce qu'il y aurait autre chose ?*

EI. : **Avoir moins de fiches dans la fourre.**

M.L. : *Effectivement. S'il y a moins de corrections, il y a moins de fiches dans vos fourres.*

EI. : **Et puis ça embête moins la maîtresse.**

Cette dernière réponse est apparue à plusieurs reprises. Elle pose la question de la pertinence de l'objectif défini par l'enseignante (j'y reviendrai plus tard). Les résultats de la fiche sur les accords de l'adjectif, faite la semaine dernière, étaient bons quant aux notions à atteindre, mais mauvais quant à la quantité des erreurs de ponctuation (majuscules en début de phrase et point à la fin) et des erreurs de copies.

M.L. : *On va faire quelque chose d'un peu spécial. On va faire une échelle de 0 à 10. On va dire que le 0 c'est « je ne relis pas, je ne vérifie pas, je travaille trop vite » et le 10 sera...*

EI. : *Je relis attentivement.*

EI. : *Je vérifie...*

EI. : *Il faut vérifier 2 fois.*

M.L. : *D'accord. Si on prend l'exemple de votre fiche de la semaine dernière, vous avez bien relu pour les accords de l'adjectif et ça a bien marché, il y avait très peu de fautes : ça, c'était la 1^{ère} lecture. Mais qu'est-ce qui manquait ?*

El. : Ben deux autres lectures.

M.L. : Une deuxième lecture pour quoi ?

El. : Pour les points et les majuscules.

M.L. : D'accord, pour la ponctuation et la troisième ?

El. : Pour les fautes de copies.

Exception

M.L. : Lorsque l'on a fait ce travail, qu'est-ce qui s'est passé de différent pour que vous ayez fait un si bon résultat ? Qu'est-ce que vous avez fait ?

El. : J'avais travaillé moins vite.

M.L. : Oui, et je crois que tu n'as pas été le seul. Autre chose ?

El. : On était plus concentré.

M.L. : Vous étiez plus concentré. Comment tu fais pour te concentrer ?

El. : J'essaie de m'occuper de ma fiche et de ne pas me laisser distraire.

M.L. : Autre chose ?

El. : On est resté à nos places.

El. : Il y avait moins de bruit.

Echelle

Lorsque l'on fait l'échelle, les élèves estiment être entre 3 et 5.

M.L. : Vous êtes très homogènes entre 3 et 5. Quelle est la différence entre le 3 et le 5 ?

El. : Le 3 c'est quand on regarde très rapidement, qu'on relit presque pas, on regarde juste si on a rien oublié et on ramène la fiche.

Tout ce jeu de questionnement a pour fonction de préciser, de détailler le problème et de construire des solutions, mais aussi de m'aider à comprendre de quelle manière se pose le problème et où il se situe. Les remarques des élèves, ainsi qu'une discussion avec l'enseignante, me permettent de comprendre que le système de contrôle instauré consiste à repérer qu'il n'y ait pas de mots ou de phrases manquantes dans une fiche, par contre il n'y a pas vraiment de réflexion cognitive ou métacognitive²⁷ sur la tâche en elle-même.

M.L. : C'est quand tu travailles trop vite, c'est ça ? Autre chose ?

El. : Le 3, on ne se relit pas.

El. : C'est quand on est pas très concentrés... qu'on regarde les copains.

M.L. : D'accord, pas assez de concentration.

El. : La plupart du temps, on prend pas le temps de vérifier un mot dans le dictionnaire.

3^{ème} et 4^{ème} interventions

Lors des troisième et quatrième interventions, les élèves estiment être entre 5 et 6 relevant « qu'ils se sont mieux concentrés », « qu'ils ont mieux relus », sans pour

²⁷ Sur une fiche de conjugaison, par exemple, les élèves doivent vérifier avoir utilisé tous les verbes indiqués et avoir rempli tous les espaces disponibles, mais ils ne se posent pas de questions pour trouver le sujet et vérifier les accords.

autant parvenir à détailler davantage malgré la succession de "quoi d'autre ?" (si ce n'est que certains observent avoir moins de fiches dans leur fourre). Nous avons poursuivi le défi de diminuer le nombre d'erreurs pour l'ensemble de la classe lors de la période où je suis présente et les résultats ne se sont pas améliorés ; ils étaient même mauvais. Les élèves réévaluaient alors la valeur numérique pour s'estimer à 1 ou 2, sans pour autant repérer les différences significatives pouvant expliquer les écarts sur l'échelle de progrès. Le chiffre prenait alors valeur de note.

Après la quatrième intervention, comme la situation se répète, et qu'aucun changement ne s'opère, je n'envisage pas de poursuivre le travail sur l'échelle. Celui-ci ne fonctionne pas et n'a, semble-t-il, pas de sens.

Comme vu précédemment dans la partie théorique, l'approche solutionniste ne reconnaît pas la résistance du client ou plutôt, elle y attribue une signification d'information et d'opportunité : « en résistant, le patient nous informe que le cours de l'intervention est en train d'être dévié ; il nous invite à nous réorienter et à renégocier avec lui des objectifs et une stratégie auxquels il pourra adhérer » (Isebaert & Cabié, 1997, p. 36). Je pense que les élèves ne peuvent pas s'approprier l'objectif car, tel qu'il a été défini, il ne leur appartient pas. Ils le relèvent lorsqu'ils disent « qu'il faut faire moins de fautes pour que ça embête moins la maîtresse ». Ils ne se trompent pas car c'est bien dans ces termes que la demande explicite avait été formulée : « que les élèves fassent moins d'erreurs pour que nous ayons moins de corrections ». Une redéfinition du problème aurait été nécessaire afin de dégager un objectif *travaillable* de type « de quelle manière intervenir / aider les élèves à faire moins d'erreurs pour que nous ayons moins de corrections ? ».

McCulloch (2006, p. 55) dit que « nous avons à travailler avec la construction de la réalité proposée par l'enseignant » et que « si nous voulons avoir une influence sur la situation scolaire problématique, il est important de comprendre *ce qui pose problème à l'enseignant* plutôt que *ce qui pose problème* ». Partant de ce postulat, mes échanges informels avec l'enseignante m'indiquent que pour la plupart des élèves, le fait qu'ils fassent des erreurs dans leurs fiches n'est pas un problème en termes d'apprentissage car ils réussissent bien les évaluations. Je lui suggère, pour ne pas être submergée, de mettre des priorités sur les objectifs d'apprentissage et de laisser, momentanément, de côté les exigences de fautes de copies et de ponctuation.

Comme nous allons le voir ci-dessous, les choses se sont passées autrement.

Entretiens avec les enseignantes

Lors de l'entretien de bilan après quatre semaines, l'une des enseignantes (celle avec laquelle je travaille) observe que les élèves sont plus silencieux et paraissent plus concentrés. Lorsque je lui demande si elle a modifié quelque chose à sa manière de faire, elle dit avoir continué à exiger qu'ils restent à leur place, sans se déplacer, lorsqu'ils ont une tâche à faire et qu'elle « voit la différence » : les élèves sont plus calmes et plus attentifs. Elle a tenté également, suite à un de nos échanges, de lâcher prise face aux corrections (ne pas faire systématiquement refaire lorsqu'il manquait un point, une majuscule ou lorsqu'il y avait des erreurs de copies) afin de privilégier les notions à maîtriser. Elle n'a pas insisté car elle s'est rapidement trouvée en désaccord avec ses propres exigences. Elle a toujours autant de corrections,

tout comme sa collègue, et toutes deux souhaitent que l'on poursuive mais que je propose autre chose.

Je leur transmets mes propres observations : il me semble que les élèves savent ce qu'ils doivent faire (réfléchir, vérifier, chercher dans leur tête, etc.) mais ne savent pas comment s'y prendre. A partir de ce constat, je leur propose alors un travail de type métacognitif en commençant par modéliser la démarche ainsi qu'une mise en commun des questions et réflexions. Ce temps de travail durant les quatre semaines qui ont suivi a permis de mettre en évidence les écueils que rencontrent même les « bons élèves ». Durant le temps de modélisation, l'enseignante a peu participé, voire s'installait au fond de la classe pour faire des corrections. Curonici, Joliat & McCulloch (2006, p. 84), parle leur modèle de consultation systémique avec les enseignants, nous disent que : « notre approche suppose que l'enseignant accepte de se pencher sur ce qui se passe en classe, sur sa relation avec un élève ou un groupe-classe, sur les relations entre les élèves. (...) Cependant, ce n'est pas toujours le cas et nous ne devons en aucun cas imposer une telle démarche à quelqu'un qui n'en veut pas, qui n'y croit pas, qui ne souhaite pas investir plus pour un élève ou un groupe, qui n'a pas le temps ».

Après quatre semaines, lors de l'entretien suivant et du bilan de ce qui a été fait, l'enseignante avec laquelle je travaille ne souhaite pas poursuivre dans ce sens car, bien que trouvant la démarche intéressante, elle estime qu'elle est inutile pour la grande partie des élèves, que celle-ci prend du temps et elle s'inquiète pour l'avancée du programme. La quantité de corrections n'a pas diminué.

Une nouvelle demande des deux enseignantes est alors formulée. Elles observent qu'il y a de plus en plus de *chicanes* et d'insultes entre les élèves ainsi que davantage de chahut en classe et demandent ce qu'il est possible de faire. Nous sommes à deux mois de la fin de l'année scolaire, je me trouve confrontée à la notion de temps comme définie par Curonici, Joliat & McCulloch (2006, pp.68-70) qui proposent de « s'interroger sur *le temps du système* pour lequel nous avons été interpellés : s'agit-il d'un système nouvellement ou récemment constitué ou au contraire, très ancien ; entrons-nous dans un système en changement et en reconstitution, dans un système qui va prochainement se défaire... (...) Dans les deux cas, l'hypothèse générale formulée (le recadrage en systémique) est que les troubles du comportement représentaient une tentative de la part des élèves de se ressembler (Pauzè, Roy, 1987) mais aussi de se rassembler. Cependant dans le système nouveau, la recherche de similitudes est comprise comme une tentative d'organisation du groupe alors que dans le système qui va se défaire, les mêmes symptômes sont perçus comme une tentative *d'être ensemble* avant de se quitter pour de l'inconnu (passage au secondaire, par exemple) ».

Malgré le peu de temps à disposition, je propose de mettre sur pied un conseil de classe, ou plutôt d'un lieu formel de parole (car nous n'avons pas respecté strictement les étapes comme prévues par la pédagogie institutionnelle). Dans un premier temps nous avons travaillé sur les notions de lois et de règles. Anzules²⁸ estime que la différence entre les lois et les règles est fondamentale : Les lois seraient les piliers, les fondations du cadre qui doit être suffisamment contenant pour accueillir et transformer les éléments « bruts » (Bion, 1979) tels que la violence verbale et physique.

²⁸ Dimitri Anzules, cours E504, « Prévention de la violence en classe avec les adolescents », HEPL, 2009.

Les lois sont immuables et inviolables. « Elles doivent être clairement identifiées et identifiables, en petit nombre, pour que leur application puisse être facilement intégrée et, le cas échéant, leur transgression prioritairement traitée » (Anzules, communication personnelle, 2010). Nous avons donc identifié, avec les enseignantes, trois lois prioritaires, et y avons associé des sanctions claires. Puis, nous avons défini un certain nombre de règles « qui, elles, au contraire, vont s'adapter, évoluer et se construire dans la rencontre et la réalité des individus du moment » (Anzules, communication personnelle, 2010). Richoz (2009, p. 210-212) parle de règles essentielles (sorte de lois sacrées, que seul l'adulte décide) et de règles pratiques (règles de fonctionnement concret de la classe qui peuvent être établies avec les élèves).

Partant du postulat que la violence apparaît lorsque la rencontre avec l'autre ne se fait pas (Bion), nous avons travaillé dans un second temps sur les conflits rencontrés, avec comme objectif principal de faire émerger des solutions et voir comment il était possible, dans une même situation, de *faire autrement*, comme par exemple, parler, dire non, prendre de la distance (notion de distance de sécurité²⁹), chercher de l'aide.

Ce temps de parole a permis aux élèves et à leurs enseignantes, non seulement de mettre en mot les conflits, les attentes, les blessures, mais aussi de prendre conscience des différents choix de réactions possibles avec comme conséquence de créer un nouveau climat de confiance dans le groupe.

8.1.1. Analyse

Le bilan de ces quelques semaines d'intervention peut être perçu, en termes d'efficacité, comme mitigé (que ce soit pour les enseignantes ou pour moi-même). Comme aucune des démarches proposées n'ont été menées à terme, il a été difficile d'en apprécier les effets.

Lors des « questions à échelle », plusieurs informations importantes et significatives, dans les domaines suivants, n'ont pas été exploitées :

La gestion du temps

EI. : *Ben, si on fait plus vite, on aime mieux parce qu'après, on peut s'occuper, comme ça... et on préfère plutôt que travailler.*

EI. : *Moi, ce qui m'empêche de relire c'est que j'aimerais aller plus vite, et puis je trouve que c'est ennuyant de relire.*

M.L. : *Il y aurait quelque chose à imaginer... (m'adressant à l'enseignante).*

EI. : *Sinon, ce que l'on pourrait faire c'est que, au lieu d'aller à l'ordinateur dès que l'on a fini, on devrait rester à notre place.*

Le sens et l'objectif de la tâche

EI. : *En fait, quand on fait des tests, que ça compte, on serait plutôt vers 9 ou 10... quand ça compte pas, on s'en fiche.*

L'adéquation de l'objectif

M.L. : *Qu'est-ce qu'on a cherché à faire avec cette échelle ?*

²⁹ Technique d'autodéfense.

El. : Que la maîtresse se donne moins de peine. Qu'elle ait moins de travail.

Les confusions possibles lorsque nous transmettons une information pas toujours explicite

El. : Je ne comprends pas. Des fois la maîtresse nous dit de travailler plus vite et là, travailler vite, c'est le 0 !

Enseignante : Quand je te dis de travailler plus rapidement, ça veut dire que tu rêves, que tu ne te mets pas au travail.

M.L. : Si je comprends bien quand la maîtresse te dit de travailler vite ça veut dire : « Arrête de rêver, mets-toi au travail »...ce qui n'est pas la même chose que de prendre le temps de réfléchir et de se poser des questions.

Je repère deux parties du temps d'intervention : la première durant laquelle nous avons travaillé sur les apprentissages et la deuxième qui correspond au début du lieu de parole. Si je reprends la terminologie proposée par de Shazer, dans la première partie, la relation d'aide a été de type « visiteur » : nous ne sommes pas parvenues à identifier conjointement un objectif vers lequel travailler. Pour l'enseignante, le problème se trouvait clairement du côté des élèves. Je pense qu'il n'y avait pas réellement de demande d'aide. De ce fait, nous n'avons pu co-construire une définition commune du problème de telle manière à ce qu'il prenne sens.

Pendant la deuxième partie, je dirais que la relation a été de type « chercheur³⁰ » : le problème a été identifié de part et d'autre mais il est resté à l'extérieur dans le sens où les changements devaient venir de quelqu'un d'autre : des élèves ou de moi.

J'ai été confrontée au fait de respecter le système établi entre les élèves et les enseignantes. Il est important de se souvenir qu'il ne s'agit pas de déstructurer le système en place car il doit continuer à fonctionner hors de ma présence. Je pense malgré tout que le temps investi reste productif : Nous avons visité un certain nombre de choix d'interventions possibles et de manières de faire, qui ont eu l'effet de mobiliser la pensée et la création : les enseignantes ont le projet de débiter l'année scolaire suivante différemment, de soigner davantage leur collaboration et disent avoir beaucoup appris de (et sur) leurs élèves lors du temps de parole.

Hardi³¹ dirait : « La seule chose importante à faire est de semer des graines de pensées positives... sur le reste, nous n'avons, en finalité, aucun contrôle ».

8.2. « D'une relation d'acheteur à une relation de co-enseignement »

Mon intervention dans cette classe de 4^{ème} primaire a débuté l'année dernière alors que les élèves étaient en début de 3P. D'une période par semaine suite au signalement d'un élève à besoin particulier, je suis rapidement intervenue deux périodes car d'autres élèves me sont signalés par l'enseignante. A cette époque, j'observe une mauvaise dynamique de classe qui perdure depuis la première année primaire : cette

³⁰ Je préfère la terminologie de « chercheur », proposée par Isebaert & Cabié, qui positionne la personne dans l'action, ou au moins dans une certaine curiosité, à celle de « plaignant » qui peut sous-entendre une immobilité (voir être perçu comme négatif), ce qui n'était en l'occurrence pas le cas.

³¹ Parole fréquemment entendue de sa part lors de séminaires ou de formations.

classe est reconnue, par les autres collègues et par la direction, comme étant « infernale », c'est-à-dire que les élèves sont soit amorphes, soit très agités, indisciplinés et bruyants. Ils ne respectent pas les règles et n'ont pas une attitude d'élèves. A ce moment-là, je propose à l'enseignante de faire un travail avec toute la classe, en co-enseignement, et tout au long de la 3^{ème} année nous avons travaillé essentiellement sur le cadre, le comportement et l'attitude face au travail, à l'aide de différents outils, dont l'échelle numérique. En début de 4^{ème}, l'ensemble de la classe s'étant « posé », nous avons décidé de travailler sur les apprentissages et principalement sur les processus d'apprentissages tels que les stratégies cognitives et métacognitives (Vianin, 2007 & 2009). A la fin du premier semestre, la plupart des élèves ont fait des progrès importants : lors de rédactions ou de divers travaux, c'est avec plaisir que nous les observons s'arrêter, lever le crayon et réfléchir avant de poursuivre.

Demeure, pour l'enseignante, un souci en lien avec l'autonomie. Les élèves font d'interminables files au bureau, souvent inutilement. L'enseignante les renvoie alors à leur place pour résoudre seuls la difficulté devant laquelle ils se trouvent. Nous décidons de finir l'année en travaillant cela, ce qui permettra, nous l'espérons, d'unifier ensemble ce qui a été vu auparavant, soit l'attitude, le comportement et la réflexion métacognitive. Je propose de refaire un travail à l'aide de l'échelle numérique et c'est ce cheminement qui est relaté ci-dessous. Chaque semaine, nous évaluons, l'enseignante et moi ce qui a été fait et organisons les interventions suivantes.

Les rencontres se passent entre le 16 mars et le 4 mai.

1^{ère} intervention

Lors de la description du problème à l'aide du questionnement et des « quoi d'autre ? », nous identifions le terme d'autonomie et surtout à quoi il correspond.

El. : Il faut savoir comment s'organiser.

El. : Penser à ses affaires, savoir comment s'y prendre.

El. : On doit faire soi-même, pas demander à quelqu'un d'autre.

El. : On réfléchit à ce qu'on doit faire.

Nous construisons l'échelle de la manière suivante : 0 = Je ne réfléchis pas, Je ne sais pas travailler seul, je compte sur les autres. J'attends qu'on me dise ce qu'il faut faire. 10 = Je réfléchis, je compte sur moi, je sais ce qu'il faut faire. Les élèves s'évaluent entre 3 et 4,5. Lors du questionnement pour repérer ce qu'il faudrait faire pour grimper sur l'échelle, apparaissent les problèmes des déplacements et de la file au bureau :

El. : Il faut mieux s'organiser.

M.L. : Qu'est-ce qu'il faudrait faire de plus pour mieux s'organiser ?

El. : Pas tout le temps bouger...ça veut dire pas aller tout le temps au bureau. Se débrouiller plus tout seul.

M.L. : Donc rester à sa place et réfléchir tout seul.

Je reformule sur un mode positif. Résumer et/ou reformuler sont des techniques d'entretien propres à "l'approche centrée solutions". Lorsque l'on résume, on fait un

récapitulatif des pensées, actes et sentiments de la personne. Cela permet de mettre les sentiments de côté. Le résumé est fréquemment utilisé après le descriptif du problème, par exemple. La reformulation est, elle, proche du résumé mais plus courte. Elle permet de clarifier sans trop interrompre la pensée du client (De Jong & Berg, pp. 34-36).

2^{ème} intervention

Nous commençons par repérer ce qui va mieux par rapport à l'objectif fixé. Tous les élèves ont remarqué une différence positive, ce qui n'est pas le cas de l'enseignante.

El. : On est moins allé au pupitre.

Enseignante : Alors moi, je n'ai pas vraiment remarqué de différences. Je dois souvent dire « allez à votre place, il y a toute une file, allez voir si vous n'avez pas quelque chose à faire ».

En regard de ce qui suivra, la formulation est intéressante. « Allez à votre place voir si vous n'avez pas quelque chose à faire ». L'enseignante part du postulat que les élèves savent ce qu'ils doivent faire (terminer des brochures, en français, en math) bien que ce ne soit vraisemblablement pas explicite pour eux. Nous avons à faire, ici, aux règles implicites comme expliqué à la page 14. Lors de notre rencontre nous aborderons ce sujet et déciderons d'inscrire clairement, de façon visible, les tâches à effectuer.

M.L. : A quoi est-ce que la maîtresse verra la semaine prochaine que vous êtes devenus un peu plus autonomes ?

El. : On aura changé.

M.L. : Qu'est-ce qui aura changé ?

El. : On va réussir à s'auto-corriger.

Enseignante : Comment est-ce que tu peux me montrer que tu t'auto-corriges ?

El. : Je fais zéro faute.

L'élève mentionne le résultat de son action, et non la manière dont il va s'y prendre. L'enseignante rebondit et poursuit le questionnement.

Enseignante : Si je te regarde de loin, comment je vais voir que tu t'auto-corriges ?

El. : Ben, je cherche dans le dictionnaire...

Enseignante : Par exemple, donc tu utiliseras quoi ?

El. : Les documents de références.

El. : Mais en math, on ne va pas utiliser le dictionnaire.

La remarque de cet élève fait apparaître un problème de transfert. Durant le premier semestre, nous avons beaucoup travaillé sur les processus et stratégies à utiliser mais essentiellement en français. On voit bien que reporter le savoir-faire sur une autre matière ne va pas de soi. Le questionnement permet ici de mettre en évidence l'incompréhension de cet élève et de solliciter ses camarades pour trouver une réponse.

M.L. : C'est juste, le dictionnaire ne va pas t'être très utile pour les maths. Est-ce que vous avez des documents de référence en maths ?

EI. : Le cahier de livret.

M.L. : OK. Et comment vous pouvez faire en maths... il y a peut-être d'autres moyens que le cahier de référence.

EI. : Réfléchir avec sa tête.

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : On peut faire les calculs sur une feuille de brouillon.

EI. : On peut aussi faire des dessins.

Enseignante : Exactement, des dessins, des schémas...

3^{ème} et 4^{ème} interventions

Au début de la 3^{ème} intervention, tous, élèves et enseignante ont observé une légère amélioration. Les élèves disent être à 5 sur l'échelle numérique.

Exceptions

EI. : Y'avait moins de monde au pupitre.

EI. : On a travaillé beaucoup plus tout seul.

M.L. : Autre chose, qu'est-ce que vous avez observé de différent ?

EI. : Des fois y'en a qui avançaient leurs fiches. Il y avait beaucoup de monde au pupitre donc en attendant ils faisaient leurs fiches d'après.

M.L. : D'accord, donc certains ont continué leur travail... Bravo, ça c'est être autonome. Très bien. Par rapport à votre confort est-ce que ça change quelque chose ?

EI. : On gagne du temps.

EI. : Des fois au lieu d'attendre dans la colonne, on a avancé du travail et on n'a pas besoin de rattraper à la maison.

Enseignante : Il me semble effectivement que certains commencent à se dire que s'ils travaillent en classe, il y aura moins de devoirs.

M.L. : Est-ce que tu aurais imaginé qu'en travaillant en classe tu aurais moins de travail à la maison ?

EI. : Ben non !

Bien que le problème de la file au pupitre ait quelque peu diminué, il reste important. Nous cherchons ensemble comment y palier et plusieurs systèmes sont proposés par les élèves, puis testés sans apporter une amélioration significative. Il a été question entre autre de limiter le nombre d'élèves au pupitre en fixant un repère visuel (pas plus loin que...) et le nombre de fois où les élèves sont autorisés à y aller (par période, par tranche horaire, par demi-journée).

Deux problèmes émergent plus particulièrement. Le premier, déjà apparu lors de la deuxième intervention : les élèves ne savent pas toujours ce qu'ils doivent faire.

EI. : Il faudrait que la maîtresse marque tout ce qu'on doit faire et après on sait, pour avancer.

L'enseignante avait pris pourtant l'habitude d'inscrire au tableau les tâches à effectuer mais uniquement ce qui était à faire prioritairement. Donc les élèves plus rapides se retrouvent rapidement désœuvrés et « en attente ». Je l'encourage à considérer

les élèves comme étant compétents car j'ai le sentiment qu'elle reste sur la représentation d'une classe à problème et à qui on ne peut trop demander. Il est vrai que, proportionnellement, le nombre d'élèves en difficulté est particulièrement important mais le risque de baisser les exigences et d'engendrer ainsi un cercle vicieux d'incompétence l'est aussi.

Le deuxième problème apparent est l'inquiétude des élèves en difficulté d'être privé des conseils de leur enseignante en cas de besoin (soit parce qu'ils sont limités dans le nombre de fois où ils peuvent y aller soit parce que leur table est suffisamment éloignée du pupitre pour craindre de ne pas y arriver à temps si le nombre est limité). L'enseignante les rassure en leur disant qu'elle leur portera une attention particulière.

5^{ème} et 6^{ème} interventions

Les différents systèmes mis en place pour limiter la file au bureau n'ont pas apporté d'amélioration, les élèves l'observent eux-mêmes lors du travail sur l'échelle numérique. A la question toujours actuelle de "*comment faire autrement ?*", certains proposent de réaliser une grille sur laquelle ils noteraient le nombre de fois où ils vont au bureau et pourraient ainsi comparer d'un jour à l'autre s'ils s'améliorent. Nous rebondissons sur cette idée intéressante en y introduisant une complémentarité : il s'agira non seulement de noter le nombre de fois où ils se rendent au bureau mais aussi la raison pour laquelle ils y vont (liste des réponses apportées par les élèves) :

El. : Quand on ne comprend pas une consigne.

El. : Quand on est bloqué dans le travail.

El. : Pour faire corriger.

El. : Quand on a plus de travail et qu'on ne sait pas quoi faire.

El. : Pour faire vérifier, confirmer quelque chose.

El. : Pour une demande particulière (faire un jeu).

El. : Pour aller aux toilettes.

El. : Pour remplir la gourde au lavabo.

Un élève-secrétaire relève toutes les informations transmises par ses camarades et les inscrit sous forme de grille à double entrée qu'ils rempliront durant les deux semaines suivantes.

Sans avoir le résultat des grilles que nous observerons plus loin, l'enseignante relève déjà des informations qui vont lui permettre d'agir rapidement sur toutes les demandes que nous avons nommées les *demandes spéciales* (w-c, lavabo, jeux, etc.), en redéfinissant clairement à quel moment sont autorisées ces différentes actions.

Lors de la 6^{ème} intervention, tous les élèves, ainsi que leur enseignante, ont vu la différence et relèvent qu'il y avait beaucoup moins de monde au pupitre. Certains disent clairement avoir été aidés par la grille alors que pour d'autres cette dernière a représenté une surcharge. D'autres encore disent être moins allés au bureau car ils n'avaient pas envie de remplir la grille. L'enseignante souhaite poursuivre une semaine supplémentaire. Les élèves disent être à 6 sur l'échelle numérique.

Enseignante : *J'ai aussi vu la différence. Il me semble qu'ils font plus attention et qu'ils réfléchissent plus pour savoir si c'est nécessaire de venir me voir ou pas.*

Bien que le système de grille a représenté une surcharge pour plusieurs élèves et a peu été utilisée par d'autres, le changement d'attitude est visible pour chacun.

7^{ème} et 8^{ème} interventions

Je débute cette intervention en demandant aux élèves ce qui va mieux et relève les exceptions suivantes :

EI. : Pour faire corriger, j'attends d'avoir plusieurs fiches de faites.

EI. : Je réfléchis plus.

EI. : De marquer les coches, quand je vais au bureau, ça m'aide car je vois chaque fois où je pourrais essayer de faire autrement. Ça m'aide à y faire attention.

EI. : Ben en re-vérifiant.

EI. : J'ai plus regardé au tableau ce qu'il fallait faire.

EI. : J'ai re-corrigé. J'ai plus relu les mots.

EI. : J'ai regardé plusieurs fois dans les documents de référence.

M.L. : Et comment ce sera sur l'échelle quand vous serez à 8 ?

EI. : On va plus du tout vers la maîtresse pour corriger, on pose nos fiches sur la table rouge.

EI. : On corrige nous-mêmes.

Suite à l'observation des grilles remplies par les élèves nous avons constaté qu'une grande majorité d'entre eux vont voir la maîtresse pour faire corriger leur travail. Cette dernière a donc instauré un nouveau système qui consiste à déposer les fiches terminées en un lieu précis : la table rouge. Elle a également introduit d'autres modifications comme le relèvent les élèves lors de la recherche d'exceptions :

...en indiquant davantage de tâches à effectuer (en changeant sa représentation quant aux capacités des élèves)

EI. : Ces temps, la maîtresse met plus au tableau ce qu'on doit faire.

EI. : On va moins au bureau parce qu'on sait ce qu'on doit faire.

EI. : Grâce aux indications au tableau, on va moins souvent vers la maîtresse, on travaille plus tout seul.

EI. : La maîtresse a presque plus eu besoin de nous dire qu'il y avait trop de monde. On posait nos travaux sur la table rouge.

EI. : Y'avait presque personne au bureau.

M.L. : Très bien, bravo. Donc le fait qu'il y ait plus d'informations au tableau, vous a permis d'être plus autonomes. Est-ce qu'il y a eu autre chose de différent ?

...en imposant aux élèves de rester à leur place (inversion de la dynamique des demandes).

EI. : C'est la maîtresse qui nous appelait pour venir au bureau.

M.L. : Si je comprends bien, ce n'est plus vous qui venez faire la queue mais c'est la maîtresse qui vous appelle ?

Enseignante : *Oui et je leur ai plus souvent donné l'indication de ne pas venir, ce que je ne faisais pas avant.*

Les élèves observent les effets positifs suivants :

El. : *C'est mieux car si j'ai vraiment besoin de la maîtresse, il y a presque plus personne vers elle alors j'ai pu avoir plus rapidement ma réponse.* (Cette remarque est donnée par l'élève qui était particulièrement inquiet de ne plus pouvoir aller faire la queue au pupitre en cas de besoin).

El. : *Y'avait aussi moins de monde qui ont dû descendre leur pincette. Comme on était moins dans la file, on parlait moins et on travaillait plus.*

El. : *L'avantage aussi c'est que j'ai fait plus de travail que d'habitude.*

Ce jour-là, les élèves estiment être à 8 sur l'échelle de l'autonomie. Pour un élève de dix ans, la notion d'autonomie est très abstraite. Le travail sur l'échelle a, petit à petit, permis de quantifier cette notion et de « faire naître le désir de travailler fort pour y arriver » (Berg, 1996, p. 98).

8.2.1. Analyse

La relation avec l'enseignante a été, dès le début de la 3P, de type *acheteur*. C'est-à-dire « qu'elle s'est considérée comme une partie de la solution, désirant faire quelque chose à propos de son problème » (Berg & Miller, 1992, p. 22). A tout moment, que ce soit face aux difficultés comportementales des élèves ou face aux problèmes d'apprentissage, nous avons pu élaborer des objectifs *travaillables*. Sa posture, active, a favorisé l'action ainsi que de constantes remédiations.

« Dans notre définition, lorsque la personne présente une demande d'aide *travaillable* et lorsque, en même temps, elle ne sait pas comment s'y prendre, nous parlons d'une relation *d'acheteur* : la personne est prête à *acheter notre marchandise*, prête à mettre en œuvre les méthodes et techniques que nous lui conseillerons. Elle dispose des ressources requises pour résoudre ses problèmes ou accepter ses limitations, mais il lui manque une ressource du second ordre, à savoir les connaissances nécessaires, pour savoir et pouvoir s'en servir » (Isebaert & Cabié, 1997, p. 148).

Durant cette dernière année scolaire, la direction a accepté – au vu du nombre d'élèves en difficulté dans cette classe et surtout en regard de la réalisation de mon mémoire – de salarier une heure supplémentaire hebdomadaire à l'enseignante afin que nous puissions travailler, élaborer des stratégies d'interventions, réfléchir ensemble, en bref, collaborer. Chaque semaine nous avons donc eu l'opportunité de co-construire les interventions, de les évaluer rapidement et de les ajuster si nécessaire. Si au début de notre collaboration, j'ai été très active pour proposer, expliquer, appliquer certaines techniques et comprendre les problématiques rencontrées, l'enseignante a pris, au fil des mois, une place toujours plus importante, en développant ses propres stratégies. Cette situation qui nous a permis d'aboutir à une réelle collaboration de co-enseignement.

D. ANALYSE GLOBALE ET SYNTHÈSE

Le chapitre 9, premier de cette partie, répond à la question globale

- En quoi l'approche solutionniste est-elle pertinente en milieu scolaire, dans une posture d'enseignante spécialisée?

Dans le chapitre 10 sont abordées les questions de l'intérêt, des limites et de l'aménagement du modèle.

- Quels en sont les intérêts, les limites et les adaptations nécessaires pour une utilisation en classe ?

J'ai longuement hésité entre les termes d'aménagement ou d'adaptation, pour finalement considérer que l'adaptation était plus adéquate. L'aménagement consiste à organiser, à disposer différemment alors que l'adaptation suppose une modification (Petit Robert, 2007). Mes représentations, avant de débiter ce travail de recherche, portaient sur l'aménagement du modèle. Les analyses réalisées au fil des différentes situations me permettent d'observer certaines modifications du modèle initial. Les difficultés particulières que j'ai rencontrées lors de l'application du modèle sont résumées au point 10.4. intitulé « recommandations ».

Le dernier chapitre est une conclusion générale avec un regard sur les perspectives que peuvent amener cette recherche.

9. Pertinence

Si certaines recherches en démontrent déjà l'utilité (Andreetta Di Blasio (2009), Berg (1996), et indirectement McCulloch (2006)), c'est – généralement – le point de vue et le regard du psychologue, comme intervenant extérieur à l'école, qui est présenté. Ma curiosité au travers de cette recherche était donc d'en vérifier l'application en tant qu'enseignante spécialisée, faisant partie intégrante de l'organisation complexe du système scolaire.

Je pense que l'utilisation du modèle par les enseignants a non seulement l'avantage de ne pas démultiplier le nombre d'intervenants mais permet, dans le cas d'une intervention sur la dynamique et la gestion de la classe, de réinvestir directement les observations dans des actions pédagogiques.

De façon générale, l'approche solutionniste me semble pertinente et adéquate pour l'enseignant spécialisé car elle propose de chercher des solutions dans le présent et l'avenir : l'école n'étant pas un lieu de thérapie, tenir compte du vécu, du passé ou de l'histoire familiale des élèves peut souvent être perturbateur. Comme le relève McCulloch, dans plusieurs de ses ouvrages, « on peut se demander si investir cet aspect personnel et privé des élèves va vraiment nous permettre de les aider dans leurs difficultés scolaires ». Autant il s'avère nécessaire de tenir compte de leur état

émotif, autant en attribuer une causalité linéaire (quand on connaît les parents... les difficultés familiales... les problèmes de l'enfant...) peut représenter non seulement un frein mais également nous mettre dans une posture de non-agir. La causalité linéaire nous cantonne automatiquement dans une posture d'attente : tant que l'élève n'ira (personnellement) pas mieux, ça ne pourra pas aller à l'école. Martin³² – se référant à Piaget qui préconise d'attendre que l'élève soit prêt d'un point de vue du développement cognitif – parle de « pédagogie attentiste ». C'est oublier que cette posture peut créer des dégâts conséquents puisque plus on attend, plus l'élève prend du retard sur le programme.

Le changement de regard, proposé par l'approche solutionniste, entraîne un changement de posture : s'intéresser au potentiel, aux solutions et aux ressources donne à l'élève la possibilité et le droit d'avoir un espace de reconstruction dans lequel on cesse de lui rappeler ses difficultés et/ou son handicap. McCulloch le résume de la manière suivante : « *un problème à l'école se résout à l'école* ». Cette posture est non seulement intéressante pour l'élève mais également pour nous, enseignants, dans la mesure où elle nous permet de nous extirper d'un sentiment d'impuissance immobilisant et favorise l'action.

De manière générale, il est possible d'affirmer que le langage solutionniste – par l'utilisation des outils tels que *la question miracle*, *le questionnement* et *la recherche d'exceptions* – permet à l'élève, ou à l'enseignant ordinaire en difficulté, d'être mieux entendu et, de ce fait, favorise la coopération. Comme nous l'avons vu, ces outils élargissent le champ des possibilités et en cela, je rejoins Tardif (1992, p. 452) qui estime qu'un des plus grands objectifs de l'enseignement est « d'intervenir pour augmenter le nombre de choix possibles de l'élève ».³³

Je dirais encore que le principe de brièveté est, en soi, intéressant et certainement très actuel. Cette approche est née d'ailleurs dans un climat d'austérité économique. Par son choix d'une école intégrative, le système scolaire va devoir faire face à de nombreuses situations qui, de ce fait, va engendrer des coûts importants. Isebaert et Cabié (1997, p. 37) nous disent que « faire en sorte que l'intervention soit la plus courte possible, et qu'il n'y ait pas plus d'entretiens que nécessaires, relève d'un souci éthique, synonyme de respect, mais également économique. (...) Dans les circonstances économiques actuelles, il est évident qu'à résultat égal, une intervention plus courte est préférable ». J'ajouterai que cette approche, entre les mains de l'enseignant spécialisé, évite également de démultiplier les intervenants, donc les dépenses.

10. Intérêts, limites, adaptations et recommandations

L'application du modèle comporte un certain nombre d'intérêts mais également de limites. En plus des adaptations, j'ai développé un point traitant des recommanda-

³² Cour A302, HEPL, septembre 2008

³³ Cité par Andreetta Di Blasio (2009, p. 17).

tions utiles, dont certaines résument des difficultés particulières auxquelles j'ai été confrontées.

10.1. Intérêts

Parmi les outils solutionnistes, présentés au chapitre 5.2., j'ai utilisé essentiellement *l'échelle numérique* car c'est elle qui m'a été le plus utile face aux situations présentées. Bien que *la question-miracle* apparaisse parfois, que les compliments sont présents, l'échelle numérique, incluant *le questionnement* et *la recherche d'exceptions* ont été mes outils privilégiés.

Concernant les intérêts de l'utilisation de l'échelle numérique, à proprement parler, je peux dire que

- elle intervient comme un tiers, permettant de mettre les émotions de côté ;
- elle met en mouvement et nous amène à agir concrètement ;
- elle permet de sortir de l'évaluation de comportement en s'intéressant au processus ;
- elle permet de quantifier ce qui, de prime abord ne peut pas l'être, car considéré comme trop abstrait : l'estime de soi, la confiance en soi, l'engagement à changer, la motivation, le désir de travailler pour améliorer une situation, l'établissement de priorité sur le chemin du changement, l'évaluation du progrès, etc. ;
- elle sert à mettre une ponctuation, dans un sens systémique, c'est-à-dire : mettre un point, définir où la situation commence pour ne tenir compte que de ce qui vient après. Cela aide à donner du sens à la situation présente ;
- elle « rend visible »... les progrès, les solutions et les étapes pour les atteindre ;
- elle rend possible ce qui, à priori, ne l'est pas ou plus. « Le seul fait d'être capable de décrire en détail la solution semble la rendre plus accessible » (Durrant, 1995, p. 27) ;
- elle permet de travailler sur la relation élève-enseignant ;
- comme le signifie Andreetta Di Blasio (2009) « elle met, en général, en évidence la croyance que les élèves ont par rapport aux attentes des adultes. Par exemple, ils pensent que les adultes attendent d'eux qu'ils "soient à 10" pour dire que "ça va bien". Grâce à l'échelle, il est ainsi possible de rendre les élèves attentifs au fait que le "défi" n'est pas tant d'arriver à 10, mais plutôt de savoir comment ils vont s'y prendre pour montrer qu'ils ont progressé sur l'échelle »

- elle nous aide à repérer les progrès les plus petits soient-ils. De Shazer (2007, p. 19) nous dit que « l'ACS est une approche minimaliste. La construction de solution s'accomplit par une série d'étapes minimales et réalisables »
- elle modifie la notion de changement : vouloir entretenir le changement de l'autre « Il faut que ça change... il faut qu'il change... », engendre systématiquement de la déception. Le travail à l'aide de l'échelle numérique, de recherche des exceptions créé la possibilité de changer soi-même. Que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants.

Si je devais résumer succinctement l'intérêt premier de cette approche, les deux points qui me paraissent essentiels sont la « visibilité » et la « mise en mouvement ».

Et pour les raisons mentionnées ci-dessus, le travail à l'aide de l'échelle nous donne des indications importantes pour, en tant qu'enseignants, nous interroger afin de construire différemment nos interventions.

10.2. Limites

J'ai été confrontée aux limites du modèle, lors de son application en classe, dans les cas liés à gestion des apprentissages. Comme nous l'avons vu dans la situation présentée au chapitre 8.1, (« d'une relation de type *visiteur* à une relation de type *chercheur* ») la « mise en échelle » n'a pas fonctionné. Si dans la situation du chapitre 8.2 (« d'une relation de type *acheteur* à une relation de type *co-enseignement* ») l'application du modèle a été performante, elle montre aussi que nous nous sommes écartés du problème des apprentissages à proprement parler pour se soucier essentiellement de l'attitude face à l'apprentissage. Contrairement aux problèmes liés à la discipline et aux comportements inadéquats, qui concernent la dynamique de la classe dans son ensemble, donc tous les individus en interaction et constituant le système complexe classe, les troubles et difficultés d'apprentissage sont typiquement individuels. De ce fait mettre en pratique la *recherche d'exceptions* et évaluer les progrès à l'aide de *l'échelle numérique* n'a pas de sens et reviendrait à vouloir y trouver une solution généralisée. Une démarche sur les processus cognitifs et métacognitifs est, dans ce cas, beaucoup plus appropriée. Ce n'est que dans le cadre de cette recherche que j'ai appliqué le modèle pour des problématiques d'apprentissages dans un contexte classe. Cela m'a permis d'observer et de comprendre les limites du modèle, que je percevais certainement intuitivement.

Je dirais également que lorsque l'enseignant ne se considère pas comme faisant partie du problème (pour toutes les raisons qui lui appartiennent), nous sommes confrontés à une limitation importante. Isebaert et Cabié (1997, pp. 116-118) différencient les difficultés en : *problème* ou *limitation*. Dans cette optique, les problèmes ont forcément une solution alors que les limitations impliquent de « faire avec ». Lorsqu'un élève a besoin d'une réponse particulière (que ce soit de l'enseignement explicite, des aménagements instrumentaux ou organisationnels, une posture contenant) et que son enseignant, pour diverses raisons, ne peut le lui offrir, nous avons à faire à une limitation.

10.3. Adaptations

Comme vu ci-dessus, un des intérêts de l'application du modèle est de « rendre visible ». Cette visibilité est évidente lorsque l'on travaille avec l'échelle numérique mais elle peut aussi se manifester de différentes manières. Dans le milieu scolaire, le langage des solutions n'est pas spontané et particulièrement méconnu. Elèves et enseignants décrivent spontanément ce qui va moins bien ou ce qui ne va pas et le poids de la culture institutionnelle est particulièrement difficile à inverser. Lorsque je rencontre les enseignants, et pour m'aider dans cette entreprise, il m'arrive, dans un premier temps, de rendre visible, moi-même – avant de commencer un travail à l'aide de l'échelle numérique – tout ce qui peut l'être en termes de réussite : les absences de remarques dans l'agenda ou les exercices et les résultats scolaires satisfaisants. J'ai observé que procéder de cette manière n'entrave pas, dans un second temps, le travail sur l'échelle numérique avec les élèves, donc la mise en évidence des différences et des processus de progression. Par contre cela me permet « d'amorcer le mouvement ».

Si *l'échelle numérique* rend visible le processus de progression, j'utilise, comme compléments, des schémas, des tableaux ou des dessins, généralement construits avec les élèves. Ils ont une fonction structurante qui sert de mémoire externe ou d'état des lieux sans pour autant être figés. L'objectif est de les faire vivre, de les modifier au cours de mes interventions et, lorsque je ne suis plus présente en classe, que l'enseignant puisse se les approprier et les utiliser. Concernant ma collaboration avec les enseignants, je leur transmets par écrit un résumé de ce qui a été entrepris, des moments forts et significatifs, des exceptions repérées, des solutions trouvées ainsi que les utilisations possibles. Ces différents procédés servent d'amplification aux changements amorcés au fil des interventions. Lorsque je travaille en individuel, c'est habituellement le canevas de mise en échelle qui sert de repère à l'élève.

Concernant l'utilisation des outils solutionnistes à proprement parler, j'évite lors de la « mise en échelle » des objectifs, d'atteindre le 10 lorsque je travaille avec les élèves. Ne pas confondre le chiffre avec une note est déjà un défi en soi dans le contexte scolaire où les résultats et les performances ont une place de choix. Cette prise de position est également motivée par le souci de ne pas induire l'idée qu'ils doivent être « parfaits » pour y arriver. Comme le souligne Ben Ezra (2004) : « ce qui importe c'est que l'enfant comprenne que l'avenir se construit à partir d'étapes concrètes ».

10.4. Recommandations

Lors de l'utilisation du modèle dans un contexte de thérapie, le patient est seul responsable de l'orientation des solutions et des progrès réalisés. Dans un contexte scolaire, les élèves sont responsables des progrès réalisés mais ce sont les enseignants qui vont mettre – ou non – en place ce qui est nécessaire pour favoriser les changements. Nous avons affaire ici à la complexité des organisations telle que le décrit Selvini (1980 et 1984). Il est indispensable que l'enseignant titulaire soit partie prenante et ouvert au changement car, sachant que travailler ainsi l'obligera à remettre en question sa façon habituelle de réagir, cela l'amènera aussi à se remettre per-

sonnellement en question. C'est également la responsabilité de l'intervenant extérieur de favoriser l'implication de l'enseignant.

L'approche centrée sur les solutions est avant tout un outil qui aide à repérer ce qu'il faut changer et la manière de s'y prendre. La réalisation de ce travail fait apparaître que l'utilisation du modèle, dans le contexte scolaire, est utile pour mettre ou remettre en route la dynamique des systèmes ainsi que pour remettre en mouvement une situation figée dans sa problématique. Il n'exclut aucunement l'utilisation d'autres procédés tels que : l'utilisation d'un outil métaphorique comme dans la situation présentée au chapitre 7.1. (travail sur les places et rôles de chacun), la mise en place d'une pédagogie institutionnelle au chapitre 8.1. (lieu de parole), l'utilisation de la pensée métacognitive au chapitre 8.2. ou d'autres méthodes ou outils créatifs tels que le théâtre, l'élaboration de dessins, la construction de panneaux. Bien au contraire, ceux-ci viennent soutenir les changements amorcés.

Concernant l'utilisation de l'échelle numérique, il s'agit d'être particulièrement vigilant à bien différencier l'échelle propre à l'approche solutionniste – qui s'intéresse à la différence et au processus de progrès – de l'échelle de comportement qui priorise le résultat à atteindre. La différence est minime mais pourtant significative. La première échelle s'inscrit dans le mouvement alors que la deuxième est figée.

Du moment que le modèle est connu et maîtrisé, il est parfaitement utilisable, « en amont », par les enseignants ordinaires ou spécialisés dans leur pratique quotidienne en classe. Cependant en cas de conflit avéré, « d'état de crise » ou de problématique relationnelle importante entre l'enseignant et un ou des élèves, l'intervention d'un tiers extérieur est généralement préconisée voire indispensable.

L'utilisation de l'échelle numérique, et plus généralement celle de l'approche solutionniste, est sans danger. Le pire qui puisse arriver est qu'il ne se produise aucun changement significatif. De ce fait, je ne peux qu'encourager les personnes intéressées par le modèle à le tester et de s'y lancer.

Je préciserais encore, que l'un des points cruciaux apparaissant à maintes reprises est la collaboration nécessaire avec l'enseignant titulaire. Qui dit collaboration dit temps et disponibilité afin de pouvoir élaborer, construire, évaluer et remédier.

Je trouve intéressant de relever que les deux situations qui ont révélé une progression clairement significative – et surtout durable – (« instaurer des rituels pour gérer le temps et l'espace », chap. 7.2, p. 47 et « d'une relation d'acheteur à une relation de co-enseignement », chap. 8.2, p. 63) correspondent aux deux situations où la rencontre avec les enseignantes titulaires a pu se faire toutes les semaines. Dans ces deux situations, non seulement l'envie, mais les moyens étaient présents. Cela suppose donc que le système offre la possibilité de construire des situations de soutien et de co-enseignement efficaces, sans que celles-ci soient limitées par des soucis d'organisation, de décharge horaire et de rémunération, donc finalement de reconnaissance du travail.

11. Conclusion

En termes de frontières, on pourrait me reprocher de vouloir faire de la thérapie à l'école. Je prendrais le contre-pied en affirmant, comme le mentionnent McCulloch et Curonici (1997, p. 144), que « l'on peut se questionner, en termes de frontières, sur ce que fait un psychologue dans une classe ». L'école et la classe, ne sont-elles pas le terrain privilégié de la pédagogie et de l'enseignant ? En fonction des offres d'établissement, chacun peut y prendre sa place à condition de la définir le plus clairement possible. Dans le canton de Vaud, tous les établissements ne bénéficient pas d'enseignants spécialisés MCDI, par exemple. Dans ce cas, il peut être intéressant que l'équipe PPLS de l'établissement, ou de l'arrondissement investisse cette fonction comme définie tout au long de ce travail. Dans le cas d'une présence formée à la pédagogie spécialisée, je défends l'idée que ce terrain soit bien le sien.

On le sait bien, la pédagogie n'est pas qu'une question de "savoir" à transmettre. Il s'agit également de connaître comment transmettre ce "savoir" ainsi que d'être compétent pour gérer le système classe, donc la dynamique du groupe. Ce n'est qu'ainsi que les "savoirs" peuvent être transmis dans les meilleures conditions. Ces aspects sont du ressort de l'enseignant et relèvent de ses compétences. Ils déterminent son identité, que celui-ci soit enseignant ordinaire ou enseignant spécialisé.

Andretta Di Blasio (2009, p. 19) pense que « souvent il est nécessaire de s'impliquer directement dans la dynamique enseignant-élèves afin de pouvoir, une fois les changements réalisés, se retirer et laisser le système s'organiser », alors que Curonici & McCulloch (1997, p. 65) proposent une position médiante³⁴, c'est-à-dire une intervention où « le psychologue (en l'occurrence l'enseignant spécialisé) n'intervient pas dans le système-classe en contact direct avec l'élève (ou le groupe d'élèves) qui a été identifié comme porteur du problème ». Je pense qu'intervenir en classe, en relation directe avec les élèves et leur enseignant permet, dans les situations les plus tendues, de rassurer et sécuriser les uns et les autres mais aussi de *modéliser* une manière différente de procéder ou d'être en relation. Même si, selon les demandes ou les besoins, une intervention médiante reste, dans certains cas, ce qui convient le mieux.

M'appuyant sur la définition du principe d'homéostasie présenté par Marc & Picard (2000, p. 26) « c'est le caractère d'un système autorégulé ; un tel système réagit à toute perturbation d'origine interne ou provenant de l'environnement par une série de mécanismes régulateurs qui ramènent l'ensemble à son état initial. C'est l'une des caractéristique les plus importantes des systèmes ouverts complexes », tel que le système scolaire. (...) « l'homéostasie est donc une caractéristique nécessaire des systèmes ouverts d'interaction qui leur assure une identité et une permanence à travers le temps ; mais c'est aussi un mécanisme qui s'oppose au changement et qui peut donc, lorsqu'un système doit affronter des modifications internes ou contextuelles importantes, nuire à ses qualités adaptatives ». Je trouve intéressant de faire un parallèle avec l'école vaudoise actuelle. Celle-ci, par le choix politique d'une école intégrative, subit des pressions externes qui vont l'obliger à modifier son fonctionnement interne. Si l'on prend l'exemple qui m'intéresse, soit les élèves à besoins particuliers, tout ce qui précède démontre la nécessité de modifier l'organisation interne, ne serait-ce que pour dégager, construire, créer des « espaces-temps » permettant

³⁴ L'intervention médiante (Curonici & McCulloch, 1997) s'apparente davantage à une démarche de supervision ou d'analyse de pratique.

la co-construction entre intervenants. Cela sera d'autant plus vrai lorsque l'école inclusive aura pris sa juste place. Cette réalité rencontre à n'importe quel niveau des forces d'oppositions importantes mais compréhensibles car, elle met en danger le système homéostatique de l'institution scolaire, à commencer par ses finances.

Je terminerais en disant que, concernant la démarche entreprise, je constate avoir suivi une procédure s'apparentant à celle de de Shazer et son équipe, soit une recherche réalisée de façon pragmatique et basée sur l'expérimentation. Bien que n'ayant pas utilisé les mêmes procédés (c'est-à-dire l'observation derrière une vitre sans teint et/ou l'enregistrement vidéo permettant une étude attentive des interventions), j'ai travaillé de manière inductive, en analysant les enregistrements audio et en y portant une attention particulière, lors de leurs transcriptions. Ce travail rigoureux et enrichissant m'a permis de corriger et d'adapter mes interventions ainsi qu'à affiner la formulation de « bonnes questions ».

11.1. Perspectives

Quelles peuvent être les perspectives de cette recherche ? Peut-être une pierre de plus – différente – à l'édifice d'un changement pédagogique envisagé et souhaitable ? Pour cela il serait nécessaire, non seulement de transmettre, mais d'intégrer à la formation d'enseignants (ordinaires et spécialisés), des formateurs de cette méthode. Une posture telle que celle décrite tout au long de ce travail ne s'improvise pas et exige, en plus des connaissances, une certaine pratique et un entraînement rigoureux.

Ce travail a suscité chez moi l'envie de poursuivre le chemin amorcé, de continuer à me questionner, à observer et surtout à transmettre la richesse d'une telle expérience. L'enseignant, de manière générale, écrit peu sur son vécu professionnel – moi la première – et c'est regrettable car, c'est de la transcription de ce vécu que pourra émerger une pédagogie qui lui convient. En regard de cela, le mémoire professionnel représente une belle opportunité dans nos vies surchargées...

BIBLIOGRAPHIE

Amiguet, O. (1994). Travail social et systémique : contexte et/ou épistémologie. In O. Amiguet & C. Julier (textes réunis par). *Travail social et systémique*. Genève : IES, pp.11-36.

Amiguet, O. & Julier, C. (1996). *L'intervention systémique dans le travail social*. Genève : IES, EESP.

Andreetta Di Blasio, R. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste. *Thérapie familiale*, V(3), 11-25.

Ausloss, G. (1990). Temps des familles, temps des thérapeutes. *Thérapie familiale*, V(1), 15-25.

Ausloss, G. (1992). Temps et systémique. *Thérapie familiale*, V(3), 221-226.

Ausloss, G. (2004). *La compétence des familles. Temps, chaos et processus*. Ramonville Sainte-Agne : Éres.

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Le Seuil.

Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée*. Paris : Le Seuil.

Ben Ezra, C. (2004). L'approche de la thérapie brève solutionniste adaptée aux enfants. *Thérapie familiale*, V(1), 27-44.

Berg, I. K. (1996). *Services axés sur la famille*. Bruxelles : Satas.

Berg, I. K. & Dolan, Y. (2002). *Récits de solutions*. Québec : EDISEM.

Berg, I. K. & Miller, S. (1998). *Alcool, une approche centrée sur la solution*. Bruxelles : Satas.

Berger, M. (2006). *Les troubles du développement cognitif*. Paris :Dunod.

Boscolo, L., Cecchim, G., Hoffman, L. & Penn, P. (1993). *Le modèle milanais de thérapie familiale*. Paris : ESF.

Cabié, M.-C. & Isebaert, L. (2006). *Pour une thérapie brève*. Ramonville Sainte-Agne : Éres.

Caillé, P. & Rey, Y. (2004). *Les objets flottants*. Paris : Fabert.

Curonici, C. & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : de Boeck.

Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : de Boeck.

De Jong, P. & Berg, I. K. (1998/2002). *De l'entretien à la solution. L'accent sur le pouvoir des clients*. Bruxelles : Satas.

de Shazer, S. (1985/1999). *Clés et solutions en thérapie brève*. Bruxelles : Satas.

- de Shazer, S. (1988/2002). *Explorer les solutions en thérapie brève*. Bruxelles : Satas.
- de Shazer, S. (1991/1996). *Différence, changement et thérapie brève*. Bruxelles : Satas.
- de Shazer, S. (1994/1999). *Les mots étaient à l'origine magiques*. Bruxelles : Satas.
- de Shazer, S. & Dolan Y. (2007). *Au-delà des miracles*. Bruxelles : Satas.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette education.
- Donnadieu, G., Durand, D., Neel, D., Nunez, E. & Saint-Paul, L. (2003). L'approche systémique de quoi s'agit-il ? [Version électronique]. Consulté le 10 juillet 2010 dans www.afscet.asso.fr/systemicApproach.pdf
- Durrant, M. (1997). *Stratégies pratiques en milieu scolaire*. Bruxelles : Satas.
- Elkaïm, M. (1990). *Si tu m'aimes, ne m'aime pas*. Paris : Le Seuil, 2000.
- Erickson, H.M. (1986). *Ma voix t'accompagnera*. Paris : HG.
- Garbellini, M., Nanchen, M. & Kuhfuss, E. (1984). Méthodologie relationnelle dans le cadre scolaire : un cas paradigmatique. *Thérapie familiale*, V(3), 227-250.
- Grenier, C. (2001). Pour une vision systémique des difficultés scolaires. [Version électronique]. Consulté le 10 juillet 2010 dans www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/13/13-2-01.htm
- Haley, J. (1984). *Les tacticiens du pouvoir*. Paris : ESF.
- Hardy, G. (2001). *S'il te plaît ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Ramonville Sainte-Agne : éres.
- Isebaert, L. & Cabié, M-C. (1997). *Pour une thérapie brève. Le libre choix du patient comme éthique en psychothérapie*, Toulouse : éres.
- Lafortune, L., Jacob, S & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Montréal : PUQ
- Lapointe, J. L'approche systémique et la technologie de l'éducation. [Version électronique]. Consulté le 10 juillet 2010 dans www.Grenoble.iufm.fr/privas/pradel/doc/apsyst.htm
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : de Boeck.
- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances à l'école*. Paris :ESF.
- Marc, E. & Picard, D. (2000). *L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz.
- Maury, S. (2008). *Aider les élèves en difficultés*. Paris : Eyrolles.

- McCulloch, P. (2007). Et si on fermait la porte... ? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie familiale*, V(4),461-469.
- McMahon, M.O. (1990). *The general method of social work practise : A problem-solving approach* (2^e ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Meynckens-Fourez, M. & Henriquet-Duhamel, M.-C. (2005). *Dans le dédale des thérapies familiales*. Paris : Éres.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Neuburger, R. (1984). *L'autre demande*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.
- Selvini-Palazzoli, M. & al., (1980). *Le magicien sans magie*. Paris : ESF.
- Selvini-Palazzoli, M. & al., (1984). *Dans les coulisses de l'organisation*. Paris : ESF.
- Seron, C. & Wittezaele, J.-J. (1991). *Aide ou contrôle, l'intervention thérapeutique sous contrainte*. Bruxelles : de Boeck.
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Tilmans-Ostyn, E. (1983). Analyse de la demande versus analyse de la plainte. *Thérapie familiale*, V(2), 201-205.
- Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté s'apprentissage*. Bruxelles : de Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : de Boeck.
- Watzlawick, P. (1984). *L'invention de la réalité*. Paris : Le Seuil.
- Watzlawick, P. & Nardone, G. (1997). *Stratégie de la thérapie brève*. Paris : Le Seuil.
- Watzlawick, P. (1988). *Les cheveux du baron de Münchhausen*. Paris : Le Seuil.
- Wittezaele, J.-J. (2003). *L'homme relationnel*. Paris : Le Seuil.
- Wittezaele, J.-J. & Garcia, T. (1992). *A la recherche de Palo Alto*. Paris : Le Seuil.
- Wittezaele, J.-J. & Seron, C. (1991). *Aide ou contrôle*. Bruxelles : de Boeck.

ANNEXES

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à

M. Yvan Gasser, directeur d'établissement, ainsi qu'à l'ensemble du conseil de direction, pour leur entière confiance ;

Mes collègues de l'enseignement ordinaire qui ont accepté d'entrer dans la démarche proposée, parfois bien différente de ce qu'ils connaissaient jusqu'alors ;

M. Daniel Martin, mon directeur de mémoire, pour ses précieux conseils ;

Claire, Marion, Cécile et Jean... amis lecteurs, correcteurs, tout autant que critiques ;

Ainsi qu'à Robert, Sébastien et Gabriel, pour leur patience de chaque instant, et leurs encouragements si souvent bienvenus.

TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS

« À la rencontre de l'estime de soi », CYP2/3

1^{ère} intervention

M.L. : Bonjour C., qu'est-ce qui va mieux cette semaine?

C. : Les travaux

M.L. : Qu'est-ce que tu as compris quand je suis venue à la maison l'autre jour ?

C. : Les notes

M.L. : Oui, on a parlé des notes. Qu'est-ce qui se passe avec tes notes ?

C. : Elles sont pas bien.

M.L. : Certaines sont bien aussi. Lesquelles ?

C. : Ben, j'ai fait des fois AA, des fois PA.

M.L. : C'est dans quelle branche que ça va bien ?

C. : Je trouve mieux les maths.

M.L. : Oui, les maths c'est bien, je suis d'accord. Et puis, qu'est-ce qui va moins bien ?

C. : Encore à rattraper des fiches.

M.L. : Alors ça, c'est dans ton travail en général. Qu'est-ce qui se passe quand tu travailles pas, C. ? Comment tu expliques ça, toi ?

C. : Ben, si je rattrape pas, j'ai beaucoup de piles.

M.L. : Qu'est-ce qui se passe si t'as des piles ?

C. : Je peux pas rattraper.

M.L. : Ben non, y'en aura trop. Du coup, qu'est-ce qui se passe?

C. : Je dois les finir à la maison

M.L. : Tu vas le faire ça ?

C. :

M.L. : Qu'est-ce qui va se passer ?

C. :

M.L. : Qu'est-ce que tu imagines ?

C. : Ce serait dommage car j'aurais pu avoir beaucoup de « justes ».

M.L. : Oui, je pense aussi. Si tu fais tes fiches au fur et à mesure que la maîtresse le demande, penses-tu que ça sert à quelque chose ?

C. : A faire une fiche.

M.L. : Oui, et puis, ça sert à quoi de faire une fiche ?

C. : Si on fait pas ses fiches, on a du retard.

M.L. : Est-ce que ça t'es utile pour toi de faire cette fiche ?

C. : A apprendre.

M.L. : Oui, ça sert à apprendre ce que vous avez vu en classe. Donc si tu ne le fais pas qu'est-ce qui se passe ?

C. : Ben, j'apprends pas.

M.L. : Effectivement, il y a des choses que tu n'apprendras pas. Si c'est une seule fiche, c'est grave ?

C. : Non, pas beaucoup.

M.L. : Si c'est deux fiches, ça va encore. . .

C. : Ouais. . .

M.L. : Par contre si c'est tout ça. . . (je montre avec les doigts). . . c'est tout ça que tu n'as pas appris et pas entraîné. . . et ça c'est embêtant tu crois ?

C. : Ben oui.

M.L : C'est encore plus embêtant parce que la maîtresse, elle ne va plus les refaire ces fiches, c'est fini, c'est passé. Ça veut dire qu'il y a tout ça que tu n'as pas fait, pas appris et puis, quand tu continues, ben, y'a un gros trou là. . . ça c'est embêtant. Est-ce que tu penses que c'est possible de ne pas avoir du retard ?

C. : C'est possible

M.L : Qu'est-ce qui t'empêche de faire le travail ?

C. : C'est que je comprend pas

M.L : Que fais-tu quand tu ne comprends pas ?

C. : Je vais voir la maîtresse.

M.L : La maîtresse elle t'explique ? Puis tu comprends ?

C. : Oui

M.L : Comment ça se fait alors qu'elles ne soient toujours pas faites les fiches ?

C. : Des fois j'arrive pas à combiner les mots.

M.L : Des fois, t'arrives pas à combiner, à mettre ensemble ? Je vais te demander quelque chose d'un peu spécial, **C.** : si tu avais une baguette magique et que tu pouvais changer quelque chose . . . dans la nuit, tu dors, avec ta baguette magique. . . tu te réveilles demain matin, tu ne sais pas si ça a marché. . . tu vas à l'école. . . et tu te rends compte que, oui, ça a marché. . . A quoi le vois-tu ?

C. : J'aurais plus de piles.

M.L : Plus de piles, ça veut dire que tu n'aurais plus de travail en retard. . . c'est à ça que tu verrais que ça a marché, ta magique magique ? Plus de piles ?

C. : Ouuuuuuuu !

M.L : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu peux faire pour que ça arrive ?

C. : Ben, que j'aie tout mon matériel, aussi.

M.L : Oui, avoir tout son matériel, c'est vrai, ça aide. Tu l'as en ce moment ?

C. : Oui

M.L : Quoi d'autre ? Est-ce que d'avoir ton matériel, seulement, te permet de ne plus avoir de piles ?

C. : Non

M.L : Qu'est-ce qu'il faut ?

C. : Il faut travailler.

M.L : Il faut travailler, oui. Ça veut dire quoi travailler, pour toi ? Tu m'expliques comment ça se passe quand tu travailles ? Tu es devant ta fiche, tu as tout ton matériel, on te voit de loin on se dit « il est en train de travailler **C.** ». Est-ce que c'est toujours comme ça ? Qu'est-ce qui fait que tu es en train de travailler ?

C. : Ça veut dire que je me concentre.

M.L : OK. Tu te concentres et quoi d'autre ? Est-ce que les réponses vont venir toutes seules ? Elles viennent comment les réponses ?

C. : Ben, dans ma tête, quand je réfléchis.

M.L : Ben oui, tu réfléchis, tu vas chercher dans ta tête. C'est tout ça travailler, se concentrer, réfléchir. . . y'a autre chose ?

C. : Si je sais pas les mots, je prends le dictionnaire.

M.L : Effectivement, si tu trouves pas dans ta tête, tu cherches dans un dictionnaire... Je te propose une autre chose. On va faire une échelle. Tu sais ce que c'est une échelle ?

C. : Oui, du plus petit au plus grand. . .

M.L : (Je dessine l'échelle). On va dire que là c'est le 0 et là, c'est 10. On va dire que le 0 c'est « je ne travaille pas, j'ai plein de piles » et 10 c'est « je travaille bien, je n'ai plus de pile ». . . Où est-ce que tu te mettrais aujourd'hui sur l'échelle ?

C. : Je serais plutôt là.

M.L : Tu te mettrais là, à 1 ? Ouais, c'est ça que tu dirais aujourd'hui ? . . . D'accord, ça veut dire que tu n'as pas beaucoup travaillé et que tu as encore plein de piles, c'est juste ? Tu es d'accord que l'on fasse cette échelle chaque semaine pour voir ce qu'il y a de différent d'une fois à l'autre ?

C. : Ouaiiiiis

M.L : Que penses-tu qu'il faudrait faire la semaine prochaine pour monter d'un échelon ?

C. : Me concentrer, avoir mon matériel, chercher dans ma tête ou dans le dictionnaire.

M.L : Quand t'arrives pas à te concentrer, qu'est-ce qui se passe ?

C. : Ben je vais voir la maîtresse pour qu'elle me redise ce qu'il faut faire. Elle me redit la consigne et puis après. . .

M.L : Quand tu travailles, est-ce que c'est toujours parce que tu n'as pas compris ?

C. : Non

M.L : Des fois, c'est à cause de quoi ?

C. : Que j'ai pas envie

M.L : T'as pas envie et puis tu ne travailles pas. Des fois c'est parce que tu n'as pas compris et des fois parce que tu n'as pas envie. C'est souvent que tu n'as pas envie ?

C. : Avant j'avais pas envie mais maintenant, j'ai envie.

M.L : Qu'est-ce qui s'est passé pour que tu aies envies ?

C. : J'ai pensé que j'allais en 4^{ème} et que si je restais comme ça, je peux pas y aller en 4^{ème}

M.L : Ben non, t'as raison. Où penses-tu pouvoir être sur l'échelle la semaine prochaine ?

C. : A 6 ! (sans hésitation)

M.L : Qu'est-ce qui sera différent quand tu seras à 6 ?

C. : J'aurai mieux compris et ce sera plus facile.

M.L : Comment t'auras fait pour mieux comprendre ?

C. : Ben, en faisant les fiches.

2^{ème} intervention

M.L : Tu te souviens de l'échelle qu'on avait fait la semaine dernière ? Tu te rappelle ce que c'est ?

C. : C'est une échelle où je suis. Le 0 c'est pas bien, pas bien, pas bien.

M.L : Qu'est-ce que ça voulait dire pas bien ?

C. : J'apprenais pas, je faisais pas mes devoirs, tout ça.

M.L : C'était pas les devoirs, c'était quoi ?

C. : . . .

M.L : C'était le travail, les fiches que tu dois faire en classe et tu avais plein de fiches en retard. On avait dit que le 0 c'était quand tu ne travailles pas et que tu as plein de fiches en retard et le 10 c'est quand tu n'as pas de travail en retard. La semaine dernière tu avais dit que tu étais à 1. Tu es où aujourd'hui ?

C. : Je trouve que je serais vers 5 parce que j'ai quand même fait mes trucs. J'ai pas de fiches en retard et je fais pas trop, trop de fautes.

M.L : D'accord, pas de fiches en retard, pas trop de fautes. . quoi d'autre. Tu as tout terminé le travail que la maîtresse t'as donné ?

C. : Oui

M.L : Pourtant, Mme yyy vient de me dire que tu n'avais pas tout terminé

C. : Oui, là, je dois faire encore deux (fiches de voc)

M.L : Oui, c'est ça, tu n'as pas tout à fait fini les fiches de voc. Tu devais faire 5 fiches de voc, c'est juste ? Et tu en as fait combien ?

C. : J'en ai fait quatre, il en manque une.

M.L : Est-ce que c'est mieux que la semaine dernière ?

C. : Oh oui, je trouve que c'est mieux

M.L : C'est vrai, c'est mieux. La semaine dernière tu disais être à 1, aujourd'hui, tu dis que tu es à 5. C'est pas mal du tout. Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce que tu as fait pour arriver à 5 ?

C. : J'ai travaillé

M.L : Tu t'y es pris comment ?

C. : Je me suis concentré

M.L : C'est comment de ne pas avoir de fiches en retard ?

C. : Je trouve que c'est mieux parce que, par exemple, tous les autres ils font du dessin et pis moi je dois toujours rattraper du travail

M.L : T'as pu faire cette semaine des choses chouettes ?

C. : Oui.

M.L : C'est la 1^{ère} fois ?

C. : C'est pas la 1^{ère} fois, peut-être la 3^{ème}.

M.L : Entre le ski et les vacances, on se revoit dans quatre semaines, où penses-tu que tu seras sur l'échelle dans quatre semaine ?

C. : Je serai à 9,5

M.L : Qu'est-ce qui sera différent ?

C. : Je travaille encore plus, je finis toutes les fiches et je fais toutes les fiches que les autres n'ont pas faites.

M.L : Çà, tu penses que c'est nécessaire ? La maîtresse demande que tu fasses plus de fiches que les autres ? Elle demande que tu fasses quoi ?

C. : Les fiches qu'elle me donne pour la semaine.

M.L : Exactement. Que tu fasses les fiches qu'elle te donne en début de semaine. Et que tu les fasses toutes.

3^{ème} intervention

M.L. : On va juste prendre le temps de faire l'échelle. Tu te souviens de cette échelle ?

C. : Ouais

M.L. : Tu me rappelles, parce que ça fait 1 mois qu'on ne s'est pas vu.

C. : C'est où je suis par rapport aux affaires du travail.

M.L. : C'est par rapport à ton travail, oui. Tu peux me rappeler à quoi correspond le 0 ?

C. : C'est quand je fais pas bien du tout. Que je ne fais pas de fiches

M.L. : Oui, très juste. Tu me précise un petit peu ce que ça veut dire « pas bien du tout »

C. : C'est de ne pas faire des fiches, de prendre du retard, beaucoup, beaucoup beaucoup de retard,

M.L. : Oui, c'est bien ça. Le 0 c'est quand tu ne travailles pas et que tu as trop de fiches en retard. Tu te souviens ? On parlais des piles que tu avais... Et puis 10, c'est comment ?

C. : Ben 10 c'est très bien

M.L. : Et ça veut dire quoi très bien ?

C. : Ben...on fait tout son travail, on prend pas de retard, on fait tous ses devoirs

M.L. : Oui. Autre chose ?

C. : ...

M.L. : C'est vrai, on a surtout parlé de cela...du retard et du fait que tu ne travaillais pas et qu'il y avait ces piles qui s'accumulaient. Tu te souviens où tu t'étais mis sur l'échelle la première fois qu'on l'a faite ?

C. : Au 1

M.L. : Oui, au 1. Et la 2^{ème} fois ?

C. : Au 5.

M.L. : Et aujourd'hui, tu te mettrais où ? Pour cette semaine ?

C. : Ben là, je trouve que je serais entre le 7 et le 8.

M.L. : C'est quoi la différence entre le 7 et le 8.

C. : Le 8, on a progressé plus

M.L. : Et qu'est-ce que ça veut dire « progresser plus »

C. : On a rattrapé les fiches, on fait les devoirs

M.L. : Cette semaine, est-ce que tu as du travail en retard ou tu as fait tout le travail que la maîtresse a demandé.

C. : J'ai fait tout le travail

M.L. : Ben oui tu as raison, elle est vide ta fourre, tu as réussi à tout faire

C. : Oui tout.

M.L. : Et tu n'as pas de corrections ?

C. : Non, j'ai tout fini

M.L. : Bravo. Et ça, ça correspond à quoi sur notre échelle ?

C. : A 10

M.L. : Oui, ça correspond à 10. Qu'est-ce que tu devrais faire en plus pour dire que tu es à 10 ?

C. : Ben je trouve que je dois faire ce qu'elle me donne, et puis si je fais trop vite, trop vite, trop vite, je fais beaucoup, beaucoup de fautes

M.L. : Donc 10 ce serait tout finir, sans trop de fautes. Tu penses que tu as fait beaucoup de fautes ?

C. : Ouais, quand même

M.L. : Donc aujourd'hui, tu dirais 8 ? Tu as bien travaillé, bravo. Qu'est-ce qui a été différent cette semaine ?

C. : Ben, les autres semaines je prenais du retard, j'avançais pas, je rêvais.

M.L. : Donc là, ce qui a été différent c'est que tu as arrêté de rêver ? Comment ça se fait que tu sois arrivé à faire ça ?

C. : Ben je me concentrais sur cette fiche.

M.L. : Comment tu t'y es pris ?

C. : J'ai pas regarder les autres... Qu'est-ce qu'ils font... mais être vraiment sur ma fiche et réfléchir.

M.L. : Et réfléchir à ce que tu fais... bravo. C'est super

C. : Ouais. Je suis content parce que avant quand j'avais tout fini le travail, je devais faire les autres fiches. Les autres, ils allaient faire un dessin et moi je devais rattraper les autres fiches.

M.L. : Tu te retrouvais à tout le temps travailler. Et cette semaine c'était comment alors ?

C. : C'était bien parce que j'ai pu faire les activités avec les autres.

M.L. : Tu as fait du beau travail, cette semaine, C., bravo. Si tu imagines que tu es à 10 la semaine prochaine, comment ce serait ?

C. : Je travaillerais mieux : je ferais moins de fautes.

M.L. : Comment tu vas t'y prendre pour faire moins de fautes ?

C. : Plus me concentrer, réfléchir sur ma fiche et pas regarder les autres.

M.L. : Tu te poses des questions dans ta tête, quand tu réfléchis ?

C. : Ben oui

M.L. : C'est ça aussi se concentrer et réfléchir.

C. : Ben oui, par exemple quand je dois trouver le verbe, avant, je me disais pas les questions. Par exemple « Jean va au cinéma », je me disais... Je savais pas. Quand je me pose la question je me dis « je vais, tu vas, il va... » et je trouve le verbe.

M.L. : Oui, et quand tu te poses la question dans ta tête, tu sais, tu connais la réponse... et tu vois que ça marche.

C. : Ouais !

M.L. : Tu te poses les bonnes questions, tu travailles, et tu gagnes de pouvoir aller jouer avec les autres, tu as plus de temps, tu as les félicitations de la maîtresse... Bravo, tu as fait du très bon travail cette semaine, C.. Je t'encourage à continuer. Et tu as fait des bonnes notes cette semaine ?

C. : Ben sur l'évaluation du papillon, en lecture, j'ai fait Atteint avec Aisance.

M.L. : Ouaah, AA... Magnifique

C. : Ouais, j'ai fait que 3 fautes et demi

M.L. : Est-ce que c'est un bon résultat ?

C. : Oui !

M.L. : Oui, c'est un très bon résultat. Tu en sais des choses dans ta tête. Et quand tu fais comme ça, tu nous le montre, tu nous montres tout ce que tu sais. Est-ce que que l'on continue l'échelle ?

C. : Oui ! pour arriver jusqu'à 10

4^{ème} intervention

M.L. : Aujourd'hui, où penses-tu être sur l'échelle ?

C. : Vers 9

M.L. : Quelle serait la différence pour être à 10 ?

C. : J'aurais vraiment tout fini.

M.L. : Parce que aujourd'hui, tu n'as pas tout fini ?

C. : Non, là il me reste trois, quatre phrases.

M.L. : Mais ça c'est ton travail pour la semaine prochaine...

C. : Ah bon ?

M.L. : Ta maîtresse vient de dire que non seulement tu as terminé le travail de cette semaine mais tu as pris de l'avance pour la semaine prochaine. Donc aujourd'hui, tu as tout fini.

C. : Je suis même à 9,5 alors

M.L. : Et pour être à 10 qu'est-ce qu'il te faudrait faire ?

C. : Finir le vocabulaire, il me reste une phrase.

M.L. : Comment tu as réussi à faire cela ?

C. : Ben je me suis concentré. Avant je passais une heure sur fiche... Une heure !

M.L. : Oui, je me souviens

C. : Maintenant, je fais seulement 5 minutes pour une fiche et je fais seulement 4 fautes, comme ça.

M.L. : Comment tu arrives à faire ça, une fiche en 5 minutes.

C. : Je me concentre plus. Avant j'étais dans les nuages.

M.L. : Qu'est-ce qui t'aide à ne pas être dans les nuages ?

C. : Quand je regarde les copains qui travaillent, je me dis que je dois avancer et me concentrer encore plus.

M.L. : Autre chose ? Tu as changé de place, non ?

C. : Oui, je suis tout devant maintenant.

M.L. : Est-ce que tu penses que ça t'aide ?

C. : Oui, parce que je peux me renseigner vers la maîtresse et des fois elle me regarde, et me dis si je dois mettre un /s/.

M.L. : D'accord, elle peut plus facilement jeter un coup d'œil.

C. : Et pis si je veux voir mes camarades, je dois me tourner complètement et la maîtresse elle me dit de me retourner. Maintenant, comme je peux plus voir les copains et me retourner, ben, je regarde devant, et je peux me concentrer sur ma fiche.

M.L. : Et ça, ça t'aide ?

C. : Oui !

M.L. : Très bien C., c'est de nouveau du beau travail cette semaine. Je ne sais pas si on va la faire encore longtemps cette échelle, parce que tu arrives bien à travailler, maintenant. Qu'est-ce que tu en penses ?

C. : Ben j'aimerais continuer jusqu'à que je sois à 10.

M.L. : On pourrait aussi dire qu'on ne la fait pas toutes les semaines, seulement une fois de temps en temps... Parce que là, tu t'es vraiment mis au travail... C'est magnifique. Qu'est-ce que ça a changé pour toi de faire ton travail ?

C. : Au départ, à 1, j'avais des piles et des piles et je devais tout le temps rattraper, et pis les autres ils faisaient des activités tandis que moi je devais faire des fiches. Et pis maintenant, je peux faire les activités avec les autres sans faire des fiches.

M.L. : Cette semaine, tu as à nouveau pu faire des activités avec les autres ?

C. : Oui !

M.L. : Magnifique C.. Je t'encourage à continuer, et continuer encore ce que tu es en train de faire. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais améliorer dans ce que tu fais en classe ?

C. : Mon écriture.

M.L. : Qu'est-ce que tu améliorerais dans ton écriture ?

C. : Là, par exemple c'est pas bien (pas aligné). Je fais une phrase et puis elle monte, elle monte.

M.L. : Donc toi tu aimerais améliorer l'écriture, est-ce qu'il y aurait autre chose ?

C. : Non, le reste ça va pas mal.

M.L. : Bravo. Continue, comme ça.

5^{ème} intervention

M.L. : Où est-ce que tu es sur l'échelle aujourd'hui ?

C. : Puisque j'ai plus de fiches à faire et que j'ai fait tout mon travail de la semaine... au 10

M.L. : Bravo. C'est très bien. Je t'encourage à continuer, encore et encore. La dernière fois, je t'avais demandé si il y avait autre chose que tu avais envie d'améliorer à l'école et tu m'avais dit...

C. : l'écriture

M.L. : Oui. Si on faisait une nouvelle échelle pour l'écriture, tu te mettrais où ?

C. : Vers 5, quand même

M.L. : Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour être à 6 ?
C. : Des fois, je fais pas bien les lettres.
M.L. : D'accord, autre chose ?
C. : Non, c'est juste que je dois améliorer les lettres. Il y a aussi le soin.
M.L. : Qu'est-ce que tu changerais par rapport au soin ?
C. : Quand il y a une grande phrase, je peux pas la mettre dans un petit espace.
M.L. : Ce que tu veux dire c'est que s'il reste un petit espace et que tu dois écrire une grande phrase, tu ne peux pas le faire. Qu'est-ce que tu vas faire alors ?
C. : Ben, je vais écrire en bas.
M.L. : D'accord, tu écris à la ligne en dessous. Tu as raison.
C. : Pour écrire joli, c'est mieux si je ne dépasse pas la marge.
M.L. : Oui, c'est juste... Est-ce qu'il y aurait autre chose en lien avec le soin ?
C. : ...
M.L. : Qu'est-ce qui fait que tu es à 5 et pas à 4 ?
C. : Ben à 5, je prends quand même un peu soin de mes affaires
M.L. : Tu me donnes des exemples ?
C. : Mon cahier de math, avant il était tout plié, plus maintenant
M.L. : Et comment tu as fait ?
C. : Je fais attention quand je range.
M.L. : A la maison ou à l'école ?
C. : A l'école, quand je range sous la table. Avant je regardais pas et tout se pliait
M.L. : Qu'est-ce que tu fais d'autre pour être à 5 et pas à 3 ou 4 ?
C. : j'ai moins de tâches d'encre dans le cahier
M.L. : Et comment tu fais pour avoir moins de taches ?
C. : Je vais me laver les mains
M.L. : OK . Est-ce qu'il y a autre chose ?
C. : Non, ça me dit rien d'autre

6^{ème} intervention

M.L. : Tu me dis que tu es un peu débordé cette semaine. C'est ça que tu viens de dire ? Raconte...
C. : Hier, j'avais très bien récité mes calculs et finalement, j'ai fait beaucoup de fautes
M.L. : Tu expliques ça comment ?
C. : Quand ça va trop vite, j'arrive pas bien à faire. Il me faut du temps pour réfléchir.
M.L. : On va vérifier ça tout à l'heure. Tu en es où avec le soin ? Tu souhaitais améliorer l'écriture...
C. : Je dirais toujours vers le 5. J'ai essayé mais j'arrive pas, pourtant, j'essaie... je les fais peut-être trop vite (les lettres).
M.L. : C'est la formation de la lettre qui pose problème ou le fait que tu ne restes pas sur la ligne ?
C. : Les deux. J'essaie de rester sur la ligne mais ça monte, ça monte...

Durant les semaines qui ont suivi, nous avons travaillé la formation des lettres et le sens de l'écriture des lettres « rondes » (a-c-d-g-o-q) : C. les écrivait de gauche à droite au lieu de droite à gauche. Nous les avons repérées et identifiées à l'aide de couleurs différentes et avons entraîné le respect du sens (ainsi que la taille des lettres), en écrivant de façon liée, de courtes phrases.

Nous avons également entraîné l'apprentissage des livrets – et la manière d'apprendre les livrets – afin que C. puisse augmenter sa rapidité.

« Une histoire de frontières », CYT

1^{ère} intervention, CYT 5 (sur la base de notes)

M.L. : Savez-vous pourquoi je suis venue ce matin ?

EI. : Pour la discipline.

EI. : On fait les fous.

M.L. : Qu'est-ce que ça veut dire plus précisément ?

EI. : On n'écoute pas.

EI. : On parle.

EI. : On se regarde, on rigole.

M.L. : Y-a-t-il autre chose ?

EI. : On fait trop de bruit quand on est dans le couloir avant les cours.

M.L. : Est-ce un problème de faire du bruit dans le couloir ?

EI. : Non, sauf quand on crie.

M.L. : Il y a donc des lieux où on peut se permettre des choses différentes ?

EI. : Il y a la classe et le couloir.

M.L. : Seulement ?

EI. : Il y a aussi la cour.

M.L. : Il y a donc trois lieux différents. Peut-on rapidement repérer ce que l'on peut se permettre dans chacun de ces lieux ? (Je fais un schéma, sous leur dictée). Vous connaissez vraisemblablement très bien les règles. C'est normal, vous les connaissez depuis l'école enfantine. On ne va pas les répéter. A quels moments est-ce que ça fonctionne bien ? Quand est-ce que vous avez l'impression de respecter les règles ?

EI. : En fait, quand on s'est mis au travail, ça va bien.

EI. : C'est surtout quand on attend dans le couloir qu'on fait trop de bruit et. .

EI. : . . quand on entre en classe en début de matinée et d'après-midi. . .

EI. : . . . entre les périodes aussi, quand il y a un changement de maître.

M.L. : Donc quand vous êtes au travail, c'est bon.

EI. : Oui. Quand on a notre travail et qu'on sait ce qu'on doit faire ça va.

M.L. : Est-ce que vous êtes tous d'accord avec cela ? (je m'adresse au reste de la classe). Qui n'est pas d'accord ? (Personne ne se manifeste).

La porte d'entrée de la classe est comme une frontière ; une fois qu'on l'a passée, on ne peut pas avoir les mêmes comportements qu'à l'extérieur de la classe. Que faites-vous quand vous entrez en classe ?

EI. : On pose nos affaires à notre place puis on va dire bonjour à la maîtresse.

M.L. : Je vais vous proposer quelque chose d'un peu spécial. Sur une échelle de 0 à 10 sur laquelle 0 représente ce qui ne va pas en classe et 10 ce qui se passe bien (0 = rien ne va, 10 = OK rien à redire) . . . Où vous situeriez-vous aujourd'hui, maintenant ?

(Après avoir interpellé tous les élèves et vérifié que tout le monde soit en accord avec le nombre choisi, nous arrivons à 5.)

Avant que nous terminions, je demande à l'ensemble de la classe « que faudrait-il faire pour arriver à 5,5 ? ». Plusieurs élèves parlent de « faire attention au moment où ils entrent en classe » et « entre les périodes en attendant le prof suivant ». L'ensemble de la classe semble d'accord. Après vérification, personne ne propose autre chose ou manifeste un désaccord. Nous convenons d'être particulièrement

attentif aux débuts de journée et d'après-midi, c'est-à dire dès que l'on a passé le pas de la porte 1) se taire, 2) saluer l'enseignante et 3) préparer les affaires et (en m'adressant à la maîtresse) de réfléchir à ce qui pourrait être mis en place pour favoriser une bonne entrée en matière à ces deux moments.

2^{ème} intervention, CYT 5 (sur la base de notes)

M.L. : La semaine dernière, vous avez estimé être à 5 sur l'échelle de comportement. Où est-ce que vous vous situer aujourd'hui ?

Les élèves se situent entre 4,5 et 5,5

M.L. : Qu'est-ce qu'il y a eu de différent pour être à 5,5 ?

EI. : Il y a eu un petit peu moins de bruit.

EI. : On s'est fait gronder. Les punitions étaient claires.

EI. : La maîtresse nous a félicités et complimentés.

M.L. : Que signifie le 4,5 ? Le 1^{er} jour où je suis venue et que tout allait mal, vous aviez estimé un 5, donc qu'est-ce qui s'est passé pour que ce soit 4,5 aujourd'hui ?

EI. : Certains ne respectent pas la maîtresse.

M.L. : Qu'est-ce ça veut dire ne pas respecter la maîtresse ?

EI. : Ils rigolent ou font rire tout le monde.

M.L. : D'accord, certains rigolent quand la maîtresse parle. Quoi d'autre ?

EI. :

M.L. : Quand tu dis vous ne respectent pas la maîtresse, c'est juste parce que certains rigolent ?

EI. : Ils se lèvent et vont causer avec un copain.

M.L. : Pourtant il y a des moments où on peut se lever en classe et échanger avec des camarades.

EI. : Mais pas quand la maîtresse parle.

M.L. : Tu dis que ça ne va pas de se déplacer et de parler quand la maîtresse parle... Je suis d'accord avec toi. Y-a-t-il Autre chose ?

EI. : Quand la maîtresse entre en classe, on continue à discuter.

M.L. : Rire quand la maîtresse parle peut être interprété comme de la moquerie, voir de l'insulte. Ça ne se fait pas. C'est grave et ça ne se négocie pas. Mais j'entends aussi que vous avez pour habitude de vous déplacer, de parler entre vous, de rire pendant le cours ; tout cela est un manque de respect. Ces éléments sont nouveaux et nous permettent de préciser ce que représente le 0 et le 10 de notre échelle :

0 = « rien ne va » : rire, parler, se déplacer quand quelqu'un (enseignant ou camarade) parle, causer pendant le cours, faire du bruit pendant les interclasses, ne pas être prêt lorsque le cours commence.

10 = « OK » : Ecouter lorsque l'enseignant ou un camarade parle, se taire et être prêt lorsque l'enseignant entre en classe, rester et se tenir correctement à sa place, lever la main pour prendre la parole. Pour atteindre le 6 la semaine prochaine qu'est-ce qui serait différent ? A quoi votre enseignante le verrait ?

EI. : (gén.) On arrêterait de parler lorsque la maîtresse entre en classe.

5^{ème} interventions, CYT 5 (sur la base de notes)

Durant les 3^{ème} et 4^{ème} interventions, les élèves ont progressé sur l'échelle jusqu'au 7, à l'aide d'objectifs précis et toujours plus détaillés tels que : respecter l'enseignante, se taire, rester assis correctement (= ne pas se retourner, ne pas être avachis..), être silencieux (= ne pas parler mais également ne pas faire de « petits bruits »), etc.

Pour cette 5^{ème} intervention, l'objectif fixé par les élèves était de maintenir le 7,5 afin de consolider les acquis réalisés jusqu'à maintenant, de continuer à observer et repérer tout ce qui allait mieux ce qui permettait que ça aille mieux. Le but étant de « continuer à faire encore et encore ce qui marche » (faire plus de la même chose, Ausloos, 2004). Les élèves, d'un commun accord, reconnaissent y être parvenu et se maintiennent à 7,5.

Au moment où nous terminons le travail de repérage et d'identification des exceptions j'apprends, par les élèves, que, lors d'une activité commune à toutes les classes du cycle de transition, ils ont eu, une attitude exemplaire (et transmise comme telle par les différents enseignants de l'établissement) en termes d'autonomie, de respect, de solidarité et dynamique de groupe. Je décide spontanément de fixer un 8 sur leur échelle de progrès dans l'intention de marquer positivement l'événement.

Quelques minutes après avoir quitté la classe, je réalise l'inadéquation de mon action :

- En agissant ainsi, j'ai transformé l'indication numérale de l'échelle en note : Le 8 ne correspond plus à une évaluation d'un écart positif de comportement, identifié comme tel par les personnes concernées mais à une « récompense » d'un comportement adéquat.
- Je me suis positionnée en tant que « personne qui sait » et qui décide, les privant ainsi de leur rôle de personnes responsables. Bien sûr, ils semblaient être flattés et fiers d'être reconnus ainsi mais je les privais de leur propre démarche responsable et autonome modifiant de la sorte l'objectif qu'ils s'étaient eux-mêmes fixés, soit de ne pas aller trop vite et de maintenir les acquis.

La semaine suivante, j'ai commencé la période en reprenant l'événement.

6^{ème} intervention, CYT 5 (sur la base de notes)

M.L. : Avant que l'on travaille sur l'échelle, j'ai besoin de reparler avec vous de ce qui s'est passé la dernière fois juste avant que l'on termine. Est-ce que vous vous en souvenez ?

EI. : Vous aviez décidé de nous mettre un 8.

M.L. : Oui, c'est exact. Et pourquoi j'avais décidé de vous mettre un 8 ?

EI. : Parce qu'on s'était bien comporté pendant l'activité du CYT.

M.L. : Effectivement, j'avais été impressionnée par le retour que vous m'aviez donné de cette journée et je trouvais que c'était un comportement à mettre en valeur dans le cadre de notre travail sur l'échelle. Est-ce que c'était à moi de décider de ce /8/ ?

EI. : Non, nous on avait dit 7,5 car on voulait pas aller trop vite et glisser de la montagne. (Expression que j'utilise parfois pour exprimer la nécessité de prendre son temps, que le chemin qu'ils ont décidé d'entreprendre ressemble à une ascension de montagne et qu'il est important de bien stabiliser les pas pour ne pas glisser en arrière).

M.L. : C'est exact, en faisant ainsi, j'ai modifié votre propre objectif. Ca ressemble à quoi ce que j'ai fait ?

EI. : Comme une note.

M.L. : Oui, c'est comme si je vous avais donné une bonne note de comportement alors que depuis plusieurs semaines j'insiste sur le fait que l'échelle n'est pas une note mais que l'on peut monter et descendre sur l'échelle sans qu'il y ait une notion de « bon » ou « mauvais », seulement une indication de progression en fonction d'un objectif déterminé.

EI. : Vous étiez contente, c'est pour ça.

M.L. : C'est vrai, j'ai été impressionnée, pour une classe réputée comme ayant des problèmes de discipline que vous puissiez avoir, dans un autre cadre, une telle dynamique positive et une telle solidarité et fairplay entre vous. Ce sont des qualités importantes à entretenir. C'est génial. Ça n'empêche que j'ai changé la règle en agissant ainsi et qu'à cause de cela, je vous mets dans une situation qui n'est pas juste : atteindre comme objectif le 8 de l'échelle alors que vous ne l'aviez pas prévu ainsi. Les dés sont faussés. Je vous propose donc de continuer notre réflexion en retenant « votre » 7,5 ; on oublie le 8.

7^{ème} intervention, CYT6, enregistrement

M.L. : Si je suis revenue aujourd'hui, c'est pour intégrer K. dans le travail que nous avons fait ensemble cet automne. Nous avons fait une étiquette pour K. en spécifiant qu'il était accidenté mais maintenant qu'il est de retour, nous devons lui trouver un rôle en termes de compétences afin qu'il fasse partie du tableau. Nous pourrions également refaire l'échelle. (*Spontanément, toute la classe souhaite la refaire*).

Comme ça fait trois qu'on ne l'a pas faite, on va commencer par repérer à quoi correspondait le 0 et le 10. Est-ce que c'était par rapport à votre travail ou votre comportement.

EI. : Le comportement

M.L. : C'était plutôt au niveau du comportement. Donc en termes de comportement, à quoi correspondait le 0 et le 10 ?

EI. : 0, c'est vraiment n'importe quoi on n'est jamais à notre place, y'a personne qui fait rien, et tout et 10, on ne se déplace pas tout le temps.

M.L. : On avait cherché ce que voulait dire ce « n'importe quoi » et repéré que dans ce qui posait problème, il y avait les déplacements. Quoi d'autre ?

EI. : Les bruits inutiles

M.L. : Oui, dans les bruits, il y avait quoi ? Qu'est-ce qu'on peut mettre dans les bruits ?

EI. : On touche son crayon et ça fait du bruit

M.L. : Exact. Toutes ces sortes de bruits qui peuvent être dérangeants quand l'enseignant ou un élève cause. Quoi d'autre ?

EI. : Parler, bavarder

M.L. : Oui, simplement parler et bavarder. Aussi les bruits de chaises, les bruits de bouche, tous ces petits bruits inutiles. Quoi d'autre ?

EI. : Quand on arrive en classe, on doit sortir nos affaires

M.L. : OK, oui, quand vous entrez en classe, le matin, l'après-midi, après la récré, se préparer rapidement. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ?

EI. : Par rapport à la maîtresse, la respecter

M.L. : Oui, respecter la maîtresse et les enseignants de manière générale. Qu'est-ce que ça veut dire respecter l'enseignante, tu peux préciser un peu ?

EI. : Par exemple, quand elle nous dit d'arrêter de faire le clown et qu'on le fait encore.

M.L. : Comment on pourrait dire cela ?

EI. : Ecouter

M.L. : Oui, écouter et tenir compte, obéir. Autre chose ?

EI. : Quand on fait les fous, que la maîtresse nous gronde et qu'on rigole.

M.L. : Oui, c'est vrai, y'avait eu tout le problème autour de la manière de réagir quand l'enseignante intervenait et qui n'était pas du tout adéquate, effectivement. Autre chose ?

EI. : Ne pas parler en même temps

M.L. : Si on regroupe avec écouter, ça joue pour toi ? Si on écoute la personne qui nous cause, c'est qu'on ne parle en même temps qu'elle. Moi, j'ai encore autre chose en tête. C'est pas si éloigné de ce que vous venez de dire...faire attention à la manière dont on cause.

EI. : La politesse

M.L. : Oui, la politesse, exactement. On ne s'adresse pas de la même manière à un enseignant, à un adulte qu'à un camarade. Les codes de politesse ne sont pas les mêmes. Est-ce qu'on aurait oublié quelque chose ?

EI. : . . .

M.L. : Dans les grandes lignes, il y a à peu près tout ce que l'on a abordé. Tu verrais autre chose A. ? (je m'adresse à l'enseignante)

Enseignante : Je ne crois pas

M.L. : Alors, notre échelle. Aujourd'hui, 8 janvier 2010, où est-ce que vous vous situeriez ?

EI. : 8-8-8-8,5-8-8-8,5-8-8,5-8-8-8-8-

M.L. : waow! Vous pouvez m'expliquer la différence entre ce 8 d'aujourd'hui et le. . . , on était plus prêt de 5 les dernières fois où je suis venue

EI. : On est beaucoup plus dans notre travail

EI. : Plus concentré

EI. : Y'a toujours plus de périodes où on est calme

EI. : Au début de l'école, on se prépare

M.L. : Vous préparer vos affaires correctement et plus rapidement, c'est ça que tu veux dire ? . . . D'accord. Et par rapport aux déplacements ?

EI. : On se déplace plus.

M.L. : Il n'y a quasiment plus de déplacements. Super. Autre chose ? (je jette un coup d'œil à la maîtresse). . . Vous êtes tous d'accord, y compris votre maîtresse. Joli travail ! Comment est-ce que vous expliquer cela ?

EI. : On a compris que c'était quand même mieux de travailler

M.L. : Qu'est-ce qui a permis ce changement ?

EI. : On a vu que si on s'y met tous un petit peu, ça va super.

M.L. : Et là, on retrouve le côté solidaire propre à votre classe. Vous l'utilisez, maintenant, dans le bon sens, aussi. Vous savez toujours rire entre vous mais vous avez appris à le faire au bon moment et au bon endroit. Et vous avez appris à utiliser vos compétences de solidarités différemment, dans un cadre de travail. Super. Continuez à faire toujours plus ainsi.

« Instaurer des rituels pour gérer le temps et l'espace », CYP1/1

1^{ère} intervention

M.L. : Aujourd'hui, je suis venue chez vous pour travailler avec toute la classe. Qu'est-ce que vous imaginez que l'on va faire ensemble ?

EI. : Les fiches ?

M.L. : Non, on ne va pas faire de fiches ?

EI. : Du foot ?

M.L. : Non, non ne va pas faire de foot en classe. Est-ce que c'est le lieu pour faire du foot ?

EI. : (rires...) Non !

EI. : On va finir des dossiers

M.L. : Non, on ne va pas faire de travail scolaire.

EI. : On va dessiner ?

EI. : On va faire des jeux ?

EI. : Je sais, on va faire des bricolages.

M.L. : Non, je vais vous dire ce que l'on va faire. On va travailler sur « qu'est-ce qui se passe dans votre classe ? ». Comment ça se passe entre vous ? Comment ça se passe entre la maîtresse et vous ? Comment ça se passe quand vous avez du travail à faire ? Vous pouvez me raconter un peu comment ça se passe ?

EI. : Bien. . . sauf avec la maîtresse.

M.L. : Tu dis que ça va bien sauf avec la maîtresse. Qu'est-ce que ça veut dire ?

EI. : Ça veut dire que des fois, on est bruyant.

M.L. : D'accord, des fois vous êtes bruyants. Est-ce qu'il y a autre chose à dire ?

EI. : Des fois il y a en a qui font du bruit et d'autres pas. La maîtresse sonne la cloche et c'est injuste pour ceux qui n'ont pas fait de bruit.

M.L. : Qu'est-ce que ça veut dire quand la maîtresse sonne la cloche ?

EI. : Ça veut dire qu'il y a trop de bruit et si la maîtresse sonne la cloche, il y a tout le monde qui descend.(= descendre d'un cran une pincette sur un tableau de comportement).

EI. : Dans l'agenda, il y a des fleurs et si la pincette est en bas, elle est rouge, et on a une punition.

M.L. : Est-ce qu'il y a autre chose que le bruit qui ne va pas ?

EI. : Des fois, la maîtresse elle est fâchée.

M.L. : Ah bon. Et pourquoi elle est fâchée votre maîtresse ?

EI. : Parce qu'on fait trop de bruit.

M.L. : D'accord, toujours le bruit. Est-ce qu'il y a autre chose ?

EI. : Parce que des élèves font les fous dans la classe.

M.L. : Certains font les fous dans la classe...

EI. : Des fois, y'en a qui se lèvent et qui viennent prendre les pantoufles. Ils embêtent.

EI. : Et puis d'autres fois, y'en a qui montent sur la table et sur les chaises.

M.L. : Certains montent sur la table et les chaises. Quoi d'autre ?

EI. : Y'en a qui s'amuse avec le cartable. (le sous-main)

M.L. : Ça en fait des choses. Qu'est-ce que ça veut dire être bruyant ? Comment c'est quand vous êtes bruyants. Comment vous le raconteriez ?

EI. : On parle fort et ça fait beaucoup de bruit.

M.L. : Oui, on est bruyant quand on parle fort. Est-ce qu'on peut faire du bruit autrement ? D'une autre manière ?

EI. : En criant

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : En tapant des pieds.

Un élève fait du bruit en s'amusant avec son crayon et son plumier, pendant que l'on cause.

M.L. : Ça aussi, ce sont des bruits qui dérangent. Tous ces sons, ces bruits qui dérangent, on va les appeler les « petits bruits »

EI. : Y'en a encore un : quand on se balance sur les chaises.

M.L. : Oui exactement. C'est encore un autre bruit. Je vais vous demander quelque chose d'un peu spécial. Le smiley très très fâché, c'est quand il y a tous les bruits que vous avez décrits tout à l'heure. Et le smiley à l'autre bout, celui qui est très content, c'est quand vous pouvez travailler parce qu'il y a du silence et que vous écoutez. Où est-ce que vous vous mettriez aujourd'hui, sur cette échelle ?

Les indications données vont de 1 à 9 donc d'une extrême à l'autre de l'échelle.

M.L. : A quoi correspond le 9 ? en ce moment, certains font du bruit avec leur chaise, d'autres parlent, est-ce que c'est cela le 9 ? Est-ce ça correspond au smiley très content ?

EI. : Non

EI. : Ce serait plutôt un 3 ou un 4

M.L. : Ah, je vois un de vos camarades qui se lève sans autorisation. Où est-ce qu'il va ? Est-ce que c'est cela le 9, le smiley très content ?

EI. : On a le droit.

M.L. : Vous avez le droit de vous lever quand la maîtresse parle ?

EI. : Oui, on peut se lever pour aller chercher un mouchoir ou pour aller boire.

M.L. : D'accord... On va faire la liste de tout ce que vous imaginez devoir faire pour atteindre le smiley très content.

EI. : Se taire

M.L. : Et quand tu veux parler, qu'est-ce que tu fais ?

EI. : Il faut lever la main

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : Pas « faire des petits secrets ».

M.L. : Qu'est-ce que ça veut dire « faire des petits secrets » ?
EI. : C'est quand on dit quelque chose à l'oreille de sa voisine.
M.L. : OK. Autre chose ?
EI. : Laisser les cartables tranquille.
M.L. : D'accord... autre chose ?
EI. : Il faut rester assis à sa place.
M.L. : Oui, c'est vrai. Et de quelle manière est-on assis ? Est-ce qu'on peut être assis comme cela ? (je montre une élève qui a les genoux appuyés contre la table).
EI. : Non !!!
M.L. : D'accord, il faut être assis correctement, « comme il faut ». Vous me montrez ?
...
M.L. : Magnifique. Autre chose ?
EI. : Ecouter.
M.L. : Oui, c'est juste, écouter. Est-ce que l'on écoute seulement quand la maîtresse parle ?
EI. : Non, aussi quand notre maman nous dit quelque chose.
M.L. : Oui, bien sûr ! Et en classe, est-ce que l'on écoute seulement la maîtresse quand elle parle ?
EI. : ...
M.L. : On écoute aussi quand ce sont les camarades qui parlent. On va s'arrêter là, pour aujourd'hui, on a repéré déjà beaucoup de choses.

Durant cette première intervention, il y a eu beaucoup d'interférences, beaucoup de bruit et d'élèves qui parlent en même temps. J'ai eu de la difficulté à me faire entendre et j'ai dû m'interrompre à plusieurs reprises pour ramener le silence.

2^{ème} intervention

M.L. : Qui peut me rappeler à quoi correspondait le 0 sur notre échelle ?
EI. : Que c'est pas bien.
M.L. : Et ça veut dire quoi quand c'est pas bien ?
EI. : C'est quand on n'est pas sages avec la maîtresse.
M.L. : Qu'est-ce qui se passe quand vous n'êtes pas sage avec la maîtresse ?
EI. : On n'obéit pas.
M.L. : Autre chose ?
EI. : On est bruyant.
EI. : Quand on fait les petits bruits.
M.L. : C'est vrai, on avait parlé du bruit. Autre chose ?
EI. : On parle
M.L. : D'accord, quoi d'autre ?
EI. : Quand on se mettait debout sur les tables.
EI. : Et puis quand on travaille pas.
M.L. : Autre chose ?
EI. : Quand on embête les copains.
EI. : Se déplacer
M.L. : Oui, se déplacer sans autorisation. Autre chose ?
EI. : Parler

M.L. : Oui, le 0, c'est tout cela... Quand vous êtes en classe, car dans la cours de récréation, à part embêter les copains, vous pouvez le faire. Et le 10, à quoi ça correspond ?

EI. : C'est... bien.

M.L. : Ça veut dire quoi bien, qu'est-ce qui se passe quand tu fais bien ?

EI. : Tu travailles, tu es concentré

EI. : On fait pas de bruit.

M.L. : Si tu ne fais pas de bruit, tu es comment ?

EI. : On parle pas

EI. : On fait silence

M.L. : Oui, quand on ne fait pas de bruit, ça veut dire qu'on est silencieux. Autre chose ?

EI. : On chuchotte

EI. : Lever la main

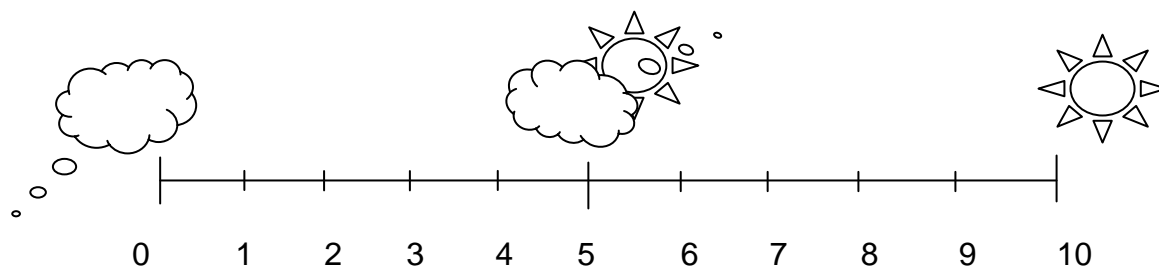
M.L. : Autre chose ?

EI. : Quand on obéit à la maîtresse

EI. : Quand on respecte toutes les choses.

M.L. : J'ai modifié l'échelle, cette semaine. J'ai remplacé les smiley par un nuage et un soleil. Le nuage représente le 0, le soleil le 10 et l'entre-deux, le 5, est représenté par un nuage qui cache en partie le soleil. Comment c'était votre classe cette semaine ?

EI. : 0-10-5-3-4-0-10-4-9-5-5....



M.L. : Est-ce qu'il y a des moments où ça a été différent ?

EI. : Oui, un après-midi, on a fait silence

M.L. : Vous avez « fait silence » durant tout un après-midi... Est-ce qu'il y a eu autre chose ?

EI. : Une fois, la maîtresse était très contente de nous

EI. : Oui, c'était quand on faisait une fiche.

M.L. : Super. Qu'est-ce que vous avez fait cet après-midi-là pour que la maîtresse soit très contente de vous ?

EI. : On écoutait ce qu'elle nous disait

M.L. : Vous avez écouté la maîtresse. Ça, c'est quelque chose qu'il faut rajouter à notre liste. Qu'est-ce que vous avez fait d'autre ?

EI. : . . .

M.L. : Comment cet après-midi là, vous avez réussi à « faire silence » ?

EI. : On a fait un effort.

EI. : On a réussi à bien travailler et à ne pas parler.

M.L. : Bravo. C'est bien. Qu'est-ce qui vous a aidé ?

EI. : (plusieurs élèves) On aimait bien le travail.

M.L. : Donc, quand vous aimez bien le travail, vous arrivez à « faire silence », et quand vous n'aimez pas, vous faites du bruit. On ne va pas chercher d'autres différences maintenant. On a déjà repéré pas mal de choses importantes. Est-ce qu'on est plus près du 0 donc du nuage, du 10, du soleil ou du 5 qui est au milieu ?

EI. : 5 !!! (général)

EI. : Mais c'est un 5 qui est plutôt 4 !

EI. : Oui ! (général)

EI. : Moi, je dirais plutôt 0 car y'en a qui disent « regardez la tête de la maîtresse ! ».

EI. : Moi aussi (plusieurs)

M.L. : Alors là, je suis d'accord avec toi. C'est très malpoli de dire ça. On est plutôt à 0 quand une chose comme ça se passe. Etre malpoli, ça fait partie des choses graves que l'on ne peut pas accepter. Ça fait partie des lois qui ne se discutent pas. Pas seulement pour vous mais pour tous les élèves de l'école.

Tous les élèves qui disent 0 se réfèrent à cet événement.

Au vu de l'événement précité mais pour tenir compte des progrès réalisés, nous fixons l'échelle à 4.

M.L. : Que pensez-vous qu'il faudrait faire pour être à 5 la semaine prochaine ?

EI. : On arriverait à « faire silence ».

EI. : Oui !!! (général)

3^{ème} intervention

M.L. : Aujourd'hui, je vous ai amené des panneaux. On va voir ensemble ce que c'est. Là, il y a le panneau « Quand je suis enfant. . . » : comme vous l'aviez dit, quand on est « enfant », on joue. . .

EI. : On saute, on crie, on grimpe, on rigole. . .

EI. : On mange, on fait du bruit. . .

M. L. : Et puis l'autre panneau s'appelle « Quand je suis élève. . . ». Quand on est élève, on doit. . . qu'est-ce qu'on doit faire ?

EI. : Travailler

EI. : Lever la main

EI. : Quand quelqu'un parle, il faut écouter

M.L. : F. assieds-toi comme il faut. . .

EI. : On s'asseye pas n'importe comment

M.L. : « Je m'asseye comme il faut », tiens on ne l'a pas mis sur le panneau... On va le rajouter. On peut toujours rajouter des choses, au fur et à mesure... est-ce que je crie en classe ?

EI. : Non, on reste silencieux.

EI. : Ou bien on chuchote.

M.L. : Oui, c'est juste. J'ai entendu aussi qu'il fallait marcher. On va rajouter « je marche », sur le panneau. Qu'est-ce qu'il faudrait mettre encore ?

EI. : Je me concentre

EI. : Je prends soin du matériel

M.L. : « Je prends soin de mon matériel », d'accord. Autre chose ?

EI. : J'écoute la maîtresse.

M.L. : Oui, vous avez raison, il y avait tout cela. Je crois que l'on a dit à peu près tout. Donc pour notre échelle, le 0 c'est quand en classe vous vous comportez

comme des « enfants » et le 10, c'est quand vous vous comportez comme des « élèves ». On va reprendre l'échelle avec le nuage qui représente le 0 et le soleil qui représente le 10... Où est-ce que vous êtes aujourd'hui ?

EI. : Au 5

M.L. : Qui dirait autre chose ?

EI. : 10-10-5-5-5-10-5...

M.L. : C'est quoi la différence entre le 10 et le 5 ?

EI. : Ben le 10, c'est quand on travaille, quand on chuchote, quand on fait ce que la maîtresse dit. Et le 5, c'est quand on fait un petit peu.

M.L. : Donc le 5, c'est quand vous faites un petit peu, mais pas tout le temps, pas toujours. Une fois, vous faites puis vous ne le faites plus... C'est entre deux. Vous étiez plusieurs à dire 10, donc pour vous, aujourd'hui, vous êtes parvenus à faire tout ce qu'on a dit tout à l'heure...

EI. : Non !!

EI. : Moi, je dis 6

EI. : Moi, je dirais 5 parce que ce matin, il y a eu un moment où on était silencieux et puis un moment où il y a eu beaucoup de bruits.

M.L. : Je vous rappelle que les chiffres de l'échelle ne correspondent pas à une note. 5, si ça correspond à un progrès que vous avez fait, c'est pas mal du tout...

EI. : Je dirais entre 6 et 7.

M.L. : Quelle est la différence entre le 6 et le 5 ?

EI. : Parce que ce matin, on était tranquille

EI. : Oui, pendant l'évaluation

M.L. : Et puis après l'évaluation ?

EI. : Il y avait du bruit

M.L. : Qu'est-ce que c'était comme bruit ?

EI. : Comme ça : ayayayaya.. (en chantant)

EI. : Y'en a qui faisaient des bruits rigolos.

M.L. : Ce que j'entends, c'est qu'on est plus dans l'entre deux, ce serait plutôt un 4,5-5 : un moment c'est tranquille et un autre moment il y a du bruit.

EI. : Oui, 4,5

M.L. : Qu'est-ce qui sera différent quand vous serez à 5 - 5,5 ?

EI. : On fera plus de bruit

EI. : On fera plus les clowns

M.L. : Est-ce qu'on peut toujours faire le clown ?

EI. : Ben non !

M.L. : Comme tu dis, ben non ! Il y a des moments où on peut faire le clown et d'autres pas. A quels moments vous pouvez faire les clowns ?

EI. : A la récré

M.L. : A la récréation tu peux faire le clown. Donc quand vous serez à 6, il n'y aura plus de clowns en classe, seulement à la récré ?

4^{ème} intervention

M.L. : A quoi est-ce que ça sert cette échelle, que l'on fait chaque semaine ?

EI. : On apprend chaque semaine un nouveau truc et on regarde ce qu'on a fait.

M.L. : Oui, on essaie de repérer ce qui s'est passé pour que ça aille mieux

EI. : Qu'est-ce que c'est une échelle ? (l'élève qui pose la question est anglophone)

M.L. : Une échelle, c'est ce que l'on fait chaque semaine pour repérer, évaluer de quelle manière vous vous comportez. Mais ça peut être autre chose aussi : un objet que l'on pose contre un mur. Par exemple, pour grimper dessus (dessin au tableau). Celle que nous avons fait ensemble est une autre sorte d'échelle. . . mais on pourrait aussi la faire ainsi : le 0 serait là en bas et le 10 ici en haut. A ce moment, on mettrait le nuage en bas, près du 0 et le soleil tout en haut de l'échelle dans le ciel. On va la faire comme cela aujourd'hui. Comment c'était cette semaine ?

EI. : On a levé la main

EI. : On a pas joué avec les cartables.

M.L. : Bravo. Super. Autre chose ? Est-ce que vous êtes montés sur les tables, est-ce que vous avez couru ?

EI. : Non !!! (général)

M.L. : Ça, vous ne le faites plus du tout c'est bien. Est-ce que vous êtes resté assis comme il faut. Est-ce que c'était mieux ou moins bien que la semaine dernière ?

EI. : Mieux (général)

M.L. : A quel moment est-ce que c'était mieux ?

EI. : Le matin

M.L. : Ah. . . tous les matins, vous arriviez mieux à être des « élèves » ?

EI. : Oui !!! (général)

M.L. : Ça, c'est intéressant. Qu'est-ce qui est différent le matin ?

EI. : Le matin on n'a pas encore beaucoup joué donc on est frais et l'après-midi, on s'est mis à jouer (à midi, à la maison) et on voulait rester chez nous pour continuer.

M.L. : Ben oui, c'est difficile de rester toute la journée à l'école pour faire « comme il faut », c'est vrai. C'est quelque chose qui s'apprend. Autre chose ?

EI. : L'après-midi, on est plus fatigué.

M.L. : Oui, il y a plus de fatigue l'après-midi. Quoi d'autre ?

EI. : La gym et la piscine c'est difficile.

M.L. : Ah bon. Ce sont des moments difficiles ?

EI. : Oui, parce qu'il faut se doucher et se dépêcher.

M.L. : C'est vrai que parfois, à l'école, on doit apprendre à se dépêcher. Ça fait aussi partie de ce que vous devez apprendre, du métier d'élève. Qu'est-ce que vous diriez aujourd'hui. Vous étiez plutôt « enfant » ou plutôt « élève » en classe cette semaine ?

EI. : On n'était pas toujours « élève »

M.L. : Tu penses que vous n'avez pas fait comme des élèves. Qu'est-ce qui s'est passé ?

EI. : On a fait les clowns.

M.L. : C'est comment faire le clown ?

EI. : On rigole

M.L. : Est-ce qu'on peut faire le clown en classe ?

EI. : (rires) Non !!!

M.L. : Ben non, vous le savez tous. La semaine dernière, vous étiez à 4,5 - 5 sur l'échelle et vous aviez dit que pour grimper il ne fallait pas faire le clown en classe. Ça veut dire que vous restez à 4,5 ?

EI. : Non !!! (général)

EI. : On a appris à lever la main

EI. : Et puis, on n'a pas fait de bruit avec les cartables.

M.L. : D'accord. Vous avez raison, c'est un progrès. Ce serait alors plutôt un 5 ?

EI. : Oui !!! (général)

M.L. : Pour grimper à 5,5 ou à 6 la semaine prochaine, qu'est-ce qu'il faudrait faire ?

EI. : Apprendre à chuchoter

M.L. : Est-ce que vous êtes tous d'accord ?

EI. : Oui !!! (général).

5^{ème} intervention

M.L. : La semaine dernière, vous vous souvenez où vous étiez sur l'échelle ?

EI. : 5

M.L. : Oui, vous étiez à 5. On avait décidé quelque chose pour grimper cette échelle, est-ce que vous vous en souvenez ?

EI. : C'était de se taire

M.L. : Ce n'était pas se taire, c'était autre chose, un peu différent. C'était apprendre à chuchoter. Est-ce que vous avez appris à chuchoter ?

EI. : Oui...non...oui...non

EI. : Pas du tout

M.L. : Pas du tout ? Je n'ai pas cette impression parce que j'étais souvent chez vous cette semaine et je vous ai vu travailler en chuchotant.

EI. : Oui, mais des fois la maîtresse mettait la pomme verte comme on n'arrivait pas à chuchoter, elle mettait la pomme rouge (indication de se taire).

M.L. : D'accord, ça veut dire que vous n'y êtes pas arrivés tout le temps. Quand on apprend, on n'arrive pas tout le temps mais est-ce que c'était mieux qu'avant ?

EI. : OUI (général)

M.L. : C'est ça qu'on essaie de repérer. Et vous avez tous l'air d'être d'accord pour dire que c'était mieux que la semaine précédente. Qu'est-ce que l'on va dire pour notre échelle aujourd'hui ? 5,5 ?

EI. : Non plus.

M.L. : Toi tu dirais plus. Pourquoi ?

EI. : Parce qu'on a appris à chuchoter et parce que des fois c'était bien et la maîtresse nous l'a dit.

M.L. : Qu'est-ce qui était bien, que la maîtresse vous a dit ?

EI. : D'abord, elle était pas contente parce qu'elle a dû mettre la pomme rouge à la place de la pomme verte, elle nous a averti et donné une dernière chance sinon elle descendait les pincettes... et finalement on n'est pas descendu.

M.L. : Donc, si je comprends ce que tu dis, vous avez juste réussi à vous reprendre pour que vos pincettes ne descendent pas. Ça veut dire que vous avez écouté la maîtresse et que vous avez réussi à vous reprendre. C'est bien. Où est-ce que vous mettriez sur l'échelle ?

EI. : A 6 (grande majorité).

M.L. : Ah bon 6 parce que vous avez appris à chuchoter, vous avez écouté la maîtresse et vous vous êtes repris. Autre chose ?

EI. : En plus on est entré en classe correctement et on a préparé nos affaires

EI. : Quand la maîtresse a demandé quelque chose, on a respecté.

M.L. : Vous ne faisiez pas ça avant, respecter la maîtresse quand elle demande quelque chose ?

EI. : (général): Non

M.L. : Et cette semaine vous l'avez fait ?

EI. : (général): Oui

M.L. : Ça aussi c'est important de le remarquer et de le dire. Entrer en classe correctement, préparer ses affaires, écouter la maîtresse, apprendre à chuchoter. . . Ça fait beaucoup de choses qui vont mieux. Bravo, c'est magnifique. C'est beaucoup de progrès. Ça veut dire qu'à partir de maintenant, vous savez faire tout cela. Est-ce que c'est différent ? Comment est-ce que c'est quand vous faites tout cela ?

EI. : Il y a le silence

EI. : Le vestiaire est mieux rangé

M.L. : Autre chose ?

EI. : On lève la main

M.L. : Encore autre chose ?

EI. : . . .

M.L. : Pour la semaine prochaine. . .

EI. : On essaie à 7

M.L. : Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour être à 7 ?

EI. : Il faut arrêter de faire les fous.

M.L. : Qu'est-ce que ça veut dire faire les fous ?

EI. : Quand on se balance. . .

M.L. : D'accord, arrêter de se balancer, c'est une bonne idée car c'est très précis.

EI. : On doit faire en plus tout ce qu'on a fait cette semaine.

M.L. : Oui, tu as raison. Ce que vous avez appris à faire, il faut le faire encore et encore. . . et en plus ne pas se balancer. Bravo, je vous félicite. Vous avez appris à faire déjà beaucoup de choses en cinq semaines.

6^{ème} intervention

M.L. : On va prendre un tout petit moment pour faire l'échelle...et ensuite la maîtresse passera du temps avec chacun de vous pour la grille d'observation. On va se rafraîchir un peu la mémoire car il y a eu les vacances, ensuite je n'étais pas là la semaine dernière...C'est quoi cette échelle ? Qui peut me rappeler à quoi correspond le 0 ?

EI. : C'est quand on sait pas se taire, quand on joue avec les cartables

EI. : On a pas obéi à la maîtresse

M.L. : Oui, c'est bien ça, quoi d'autre ?

EI. : On se balance sur sa chaise, on fait les clowns...

M.L. : Il y a une chose que vous aviez appris à faire la dernière fois, vous vous souvenez ?

EI. : Oui ! On avait appris à pas se balancer

M.L. : Ça, c'est ce que vous aviez décidé de faire pour aujourd'hui, mais avant les vacances, vous aviez appris à chuchoter. Vous savez toujours ?

EI. : Oui ! (gén.)

M.L. : Et le 10, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'il faut faire pour être à 10, qu'est-ce qu'il faut avoir appris ?

EI. : Il faut obéir à la maîtresse, on ne se balance pas

M.L. : Oui, c'est quand vous obéissez à la maîtresse, c'est quand...vous êtes comment à vos place ?

EI. : Quand on est assis comme il faut

M.L. : Et qu'est-ce que ça veut dire être assis comme il faut ?

EI. : Ça veut dire qu'on n'est pas comme ça, ni comme ça, ni comme ça, mais comme ça. (L'élève mime les différentes postures).

M.L. : Oui c'est vrai, ça veut dire qu'on ne se retourne pas, qu'on ne met pas les pieds sur la table, qu'on ne se couche pas sur la table mais qu'on est simplement assis, prêt à être attentif. Quoi d'autre ?

EI. : On doit pas faire le clown

EI. : On doit pas se mettre debout sur les tables

M.L. : Effectivement, d'ailleurs si tu es assis comme il faut, ben tu n'es pas debout sur ta table. Autre chose ?

EI. : Se taire

M.L. : Oui, se taire ou chuchoter quand vous avez le droit de chuchoter. Quoi d'autre ?

EI. : Obéir à la maîtresse.

M.L. : Oui, ça commence à être bien clair.

EI. : Quand elle nous dit de parler, on a le droit de parler.

M.L. : Oui, d'ailleurs tu obéis à la maîtresse à ce moment. Où est-ce que vous étiez sur l'échelle avant les vacances ?

EI. : A 6 (presque tous)

M.L. : Est-ce que vous vous souvenez ce que vous aviez réussi à faire pour être à 6 ?

E.I. : A chuchoter (gén.)

M.L. : Est-ce que vous avez toujours su chuchoter ?

EI. : Non ! (gén.)

EI. : Non et des fois, on arrive toujours pas.

M.L. : Alors, comme c'est quelque chose que vous êtes en train d'apprendre, vous n'y arrivez pas toujours. C'est normal de ne pas arriver à faire tout de suite lorsque l'on apprend, par contre c'est important de faire un effort pour y arriver petit à petit. Où est-ce que vous diriez que vous êtes sur l'échelle aujourd'hui ?

EI. : 7-9

EI. : Hein, 9 ? (plusieurs élèves)

EI. : 7-7-7-7-7-7-7-7-etc..

M.L. : Bien, vous êtes tous d'accord avec 7 ? A part S. qui dit 9. C'est quoi pour toi la différence entre 7 et 9 ?

EI. :

M.L. : C'est très bien d'être à 7. Bravo. Quand on vient dans votre classe, on voit tout de suite que ça se passe beaucoup mieux. Cette semaine, j'ai vraiment eu l'impression d'être dans une classe « d'élèves », qui écoutent, qui sont attentifs, qui sont assis correctement, c'est magnifique. C'était pas du tout comme ça avant. Je vous félicite. Je trouve que vous avez appris beaucoup de choses ces dernières semaines. Je vous encourage à continuer...je ne suis pas la seule avoir vu tout cela. Il y a parfois d'autres personnes qui passent dans la classe et ils voient aussi que ça va beaucoup mieux...alors bravo, continuez. Vous avez fait du beau travail. Qu'est-ce qui était différent pour être à 7 ?

EI. : On a arrêté de se balancer. (presque tous)

M.L. : D'accord... plus de balancements

EI. : Non il y en a encore

M.L. : OK, il y en a encore mais, apparemment ça va mieux ?

EI. : Oui

Enseignante : Ça dépend des moments, des fois oui, des fois non.

M.L. : Est-ce qu'il y a autre chose de différent pour être à 7 ?

EI. : Obéir à la maîtresse

EI. : Et puis on a moins parlé

M.L. : Bravo. Ça en fait des progrès. Est-ce que la maîtresse dirait la même chose ?

Enseignante : Oui. Il y a beaucoup de progrès

EI. : Y'a même un jour où on était tous au vert.

M.L. : Magnifique. Continuez à faire la même et toujours plus de ce que vous avez appris.

7^{ème} intervention

M.L. : Changement de programme aujourd'hui, je ne serai pas là cet après-midi, on va donc prendre un tout petit moment pour faire l'échelle ce matin. Qui me rappelle où vous étiez la semaine dernière ?

EI. : On était au 7

M.L. : Oui, c'est juste, vous étiez déjà au 7

EI. : On avait appris à chuchoter

EI. : On avait arrêté de se balancer

M.L. : Il y a deux choses que vous aviez décidé de faire encore mieux pendant cette semaine, qu'est-ce que c'était ?

EI. : ...

Enseignante : C'était obéir à la maîtresse et moins parler

M.L. : Où est-ce que vous êtes aujourd'hui sur l'échelle ? C'était mieux que la semaine d'avant ?

EI. : Oui , non, oui, non....

M.L. : Est-ce que ça veut dire que c'est un peu comme la semaine dernière ?

EI. : Oui (presque tous)

M.L. : C'est déjà bien 7, et surtout d'y rester, c'est que vous avez continué à faire ce que vous avez appris. Rester autour de 7, c'est déjà drôlement bien. Est-ce qu'il y avait quelque chose qui était mieux cette semaine ?

EI. : La même chose (presque tous)

M.L. : La même chose. D'accord. Est-ce qu'il y a des choses qui ont été moins bien ?

EI. : Non (gén.)

M.L. : Donc aujourd'hui, on reste à 7

EI. : Non (gén.)

M.L. : On ne peut pas grimper sur l'échelle s'il n'y a rien de mieux...

EI. : C'était un tout petit peu mieux.

M.L. : Qu'est-ce qu'il y avait de mieux ? Tu me donnes des exemples ?

EI. : On a plus chuchoté

EI. : Et puis hier, on a pas du tout parlé pendant un moment, parce que la maîtresse l'a demandé.

M.L. : D'accord, ça veut dire que vous avez obéi à la maîtresse. Ça fait déjà deux choses où vous avez observé un progrès. Autre chose ?

EI. : On a presque arrêté de jouer avec les cartables

M.L. : OK, donc vous dites qu'il y a trois choses qui ont été un petit mieux et le reste qui est resté la même chose...

Enseignante : Ça dépend des jours de la semaine. Hier ça s'est très bien passé, lundi aussi...

M.L. : Donc les progrès que les élèves ont relevé sont, à certains moments, visibles.

Enseignante : Oui

M.L. : Les élèves chuchotaient davantage, ils obéissaient mieux...ce sont des moments qui ont existé pendant la semaine... même si ce n'était pas tout le temps...d'accord... donc ce n'est pas faux de les relever ?

Enseignante : Non

M.L. : Les cartables aussi ?

Enseignante : non pas vraiment

M.L. : Donc il y a des progrès qui sont visibles et d'autres moins. Mais il y a eu vraiment eu des petits progrès...ça compte...on pourrait dire 7,5 alors ?

EI. : Non, 8 !

M.L. : Ce n'est pas un concours où on doit arriver le plus vite possible... ce n'est pas une note non plus... C'est une échelle de progrès... Est-ce que vous avez fait beaucoup de progrès cette semaine ou un petit peu ?

EI. : Non, un petit peu (gén.)

M.L. : Alors le 7,5 est plus juste

EI. : Oui (gén.)

M.L. : Je continue à vous dire Bravo...vous avez appris à faire beaucoup de choses, on se le rappelle ?

EI. : Chuchoter

EI. : Arrêter de se balancer

EI. : Arrêter de jouer avec les cartables

M.L. : Autre chose ?

EI. : Pas se coucher sur la table

M.L. : Ça aussi, ça va mieux il me semble, vous n'en avez pas parlé tout à l'heure ... On peut le rajouter à la liste. Comment se passent les entrées en classe ?

EI. : Ben beaucoup plus en silence

EI. : On lève plus la main, aussi

M.L. : C'est vrai, vous faites tout cela beaucoup plus. Donc bravo, faites le encore et encore plus.

8^{ème} intervention

M.L. : On n'a pas fait l'échelle depuis un petit moment, on va prendre le temps de la refaire...J'aimerais que vous me disiez ce qui va mieux dans votre classe, tout ce qui va mieux...

EI. : On s'amuse plus avec les cartables et on s'asseye correctement, et...

M.L. : Attends, que j'aie le temps d'écrire... autre chose ?

EI. : On se tait plus

EI. : On est plus sage

M.L. : qu'est-ce que ça veut dire être plus sage ? tu m'expliques un peu ?

EI. : On obéit plus à la maîtresse

EI. : On a arrêté de faire des petits bruits

M.L. : D'accord... Magnifique. Vous en avez appris des choses...Vous êtes en train de devenir des super élèves ! Bravo !

EI. : Et puis, il y a tout le monde au vert

M.L. : C'est vrai, et ça se voit aussi quand on entre dans votre classe : on voit des élèves assis à leur table, en train de travailler...

EI. : Oui, on a plus travaillé

M.L. : Ah bon, à quoi tu as vu cela ?

EI. : Parce que la maîtresse nous a dit qu'on avait bien travaillé toute la semaine

M.L. : La maîtresse vous l'a dit et vous, vous l'avez vu à quelque chose ?

EI. : Moi quand je travaillais, je voyais les autres qui travaillaient aussi

M.L. : Où est-ce que vous vous mettiez sur l'échelle aujourd'hui ?

EI. : 8-8-8-8...

M.L. : Qui dirait autre chose que 8 ?

EI. : 9-9-9...

M.L. : Est-ce que quelqu'un dirait autre chose que 8 ou 9 ?

EI. : 8,5

EI. :

M.L. : On va mettre alors entre 8 et 9. C'est excellent, bravo, vous vous rendez compte comme vous avez grimpé le long de l'échelle, depuis là en bas quand on essayait de voir tout ce qui n'allait pas ? Qu'est-ce qui s'est passé pour que vous soyez à 8-9 aujourd'hui ?

EI. : On a appris à obéir

M.L. : A quels moments est-ce que ça se passe comme ça bien ?

EI. : Le matin, avant et après la récréation

M.L. : C'est toujours plus facile le matin ?

EI. : Oui (gén.)

M.L. : Et l'après-midi, ça reste un peu moins facile

EI. : Oui, on a envie de rester à la maison pour jouer.

M.L. : C'est vrai, on en avait parlé, il y a longtemps, vous êtes aussi en train d'apprendre à rester une journée entière assis en classe, vous ne faisiez pas ça l'année dernière, à l'école enfantine...vous jouiez encore beaucoup, vous n'étiez pas là tous les jours, ni toute la journée...C'est la première fois que vous devez faire cela... et ce n'est pas facile. Quand vous serez dans les grandes classes, ça vous paraîtra super facile..c'est maintenant que vous êtes en train d'apprendre ça. Je crois qu'on ne va plus faire toutes les semaines l'échelle...ce n'est plus nécessaire avec tout ce que vous avez appris...On va l'arrêter et de temps en temps on pourra la refaire... comme ça...On verra. Encore bravo à tout le monde.

« D'une relation de visiteur à une relation de chercheur », CYP2/4P

1^{ère} intervention

M.L. : Vous vous souvenez ce qu'on a fait la semaine dernière ?

EI. : On a fait le jeu de moins de fautes possibles.

M.L. : Pourquoi on a fait ça ?

EI. : Pour pouvoir mieux se concentrer et faire moins de fautes.

M.L. : Oui, c'est exact. Autre chose ?

EI. : S'entraîner à bien relire.

M.L. : Oui. Quoi d'autre ?

EI. : D'un côté c'est un jeu donc ça peut être marrant et puis ça nous entraîne en même temps.

M.L. : Exactement. Autre chose ?

EI. : Comme ça, ça veut dire que si on peut faire juste là, ben, il faut essayer de faire aussi juste autrement.

M.L. : Tout à fait. Ça veut dire que vous êtes capables de le faire. . . que vous pouvez le faire. Est-ce qu'il y aurait autre chose ?

EI. : Avoir moins de fiches dans la fourre.

M.L. : Effectivement. S'il y a moins de corrections, il y a moins de fiches dans vos fourres.

EI. : Et puis ça embête moins la maîtresse.

M.L. : Eh oui. Ça économise la maîtresse. C'est important aussi parce que si la maîtresse passe plus de temps à corriger vos erreurs plutôt qu'à enseigner...

On va faire quelque chose d'un peu spécial. On va faire une échelle de 0 à 10. Ce ne sont pas des notes. Il ne faudra pas confondre. Ces chiffres indiquent un écart de progrès. On va dire que le 0 c'est « je ne relis pas, je ne vérifie pas, je travaille trop vite » et le 10 sera...

EI. : Je relis attentivement

EI. : Je vérifie 2 fois

M.L. : C'est juste. Relire plusieurs fois est important. Si on prend l'exemple de votre fiche la semaine dernière, vous avez bien relu pour les accords de l'adjectif et ça a bien marché, il y avait très peu de fautes : 1^{ère} lecture. Mais qu'est-ce qui manquait ?

EI. : Ben deux autres lectures.

M.L. : Une deuxième relecture pour quoi ?

EI. : Pour les points et les majuscules

M.L. : Oui, pour la ponctuation et la troisième ?

EI. : Pour les fautes de copies.

M.L. : Exactement. Est-ce qu'il faut simplement relire ?...Parce que si je relis simplement les fautes...Qu'est-ce qu'il faut faire ?

EI. : Chercher dans un document de référence.

M.L. : Oui, on peut faire ça.... Mais avant ?

EI. : Il faut réfléchir

M.L. : Effectivement, il faut réfléchir dans sa tête. Et qu'est-ce que tu fais quand tu réfléchis ?

EI. : Ben on réfléchit si on a fait faux ou pas.

M.L. : Oui, et surtout, quand tu réfléchis bien, tu te poses des questions. Donc si on complète le 10, on pourrait dire « je réfléchis, je me pose des questions, on peut même dire je me pose les bonnes questions ». Lorsque l'on a fait la fiche sur les accords de l'adjectif, qu'est-ce que vous avez fait de différent ?

EI. : J'avais travaillé moins vite.

M.L. : Oui, et je crois que tu n'as pas été le seul. Autre chose ?

EI. : On était plus concentré

M.L. : Vous étiez plus concentré. Comment tu fais pour te concentrer ?

EI. : J'essaie de m'occuper de ma fiche et de ne pas me laisser distraire.

M.L. : On pourrait dire que tu te mets dans une bulle, quelque chose comme ça ? Autre chose ?

EI. : On est resté à nos places, il y avait moins de bruit

M.L. : Effectivement, si chacun reste à sa place, il y a moins de déplacements et c'est plus facile de se concentrer. Sur cette échelle aujourd'hui, vous diriez que vous vous situer où ? de manière générale sur cette semaine...pas seulement sur la période où je viens travailler avec vous .

EI. : Si je fais le résultat de toute la classe, je dirais 3

M.L. : Je vous rappelle que ce n'est pas une note, c'est indication. Il n'y a pas de juste ni de faux.

EI. : Moi, je dirais 5

EI. : 5-3-5-4-3-5-4-3-5-3-4...

M.L. : Vous êtes très homogènes entre 3 et 5. Quelle est la différence entre 3 et 5 ?

EI. : Le 3 c'est quand on regarde très rapidement, qu'on relit presque pas, on regarde juste si on a rien oublié et on ramène la fiche.

M.L. : C'est quand tu travailles trop vite, c'est ça ? Autre chose ?

EI. : Le 3, on ne se relit pas.

EI. : Aussi quand on est pas très concentrés...qu'on regarde les copains.

M.L. : D'accord, pas assez de concentration.

EI. : La plupart du temps, on prend pas le temps de vérifier un mot dans le dictionnaire

M.L. : On a à nouveau à faire avec la rapidité. Et quand on va trop vite...on ne prend pas le temps à la réflexion...et le résultat c'est que tu ne prends pas le contrôle, le pilotage de ta tête... tu laisses la place au hasard. Aujourd'hui, toutes vos indication étaient entre 3 et 5, je vous propose de prendre l'entre deux, pour représenter toute la classe, le 4. Est-ce que ça convient à tout le monde ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour être à 5 ?

EI. : Faire attention

EI. : Bien vérifier

2^{ème} intervention

M.L. : Qui me rappelle rapidement ce qu'est cette échelle?

EI. : C'était pour apprendre à corriger

M.L. : Oui. On avait repéré à quoi correspondait le 0 et le 10. A quoi correspond le 0 ?

EI. : Pas relire, pas être attentif, faire trop vite

M.L. : Oui et le 10 ?

EI. : Bien relire, rester à sa place..

M.L. : Pour bien relire qu'est-ce qu'il faut faire ?
EI. : Il faut se mettre dans une bulle
M.L. : Et qu'est-ce que tu fais dans ta bulle ?
EI. : Je me concentre
M.L. : Qu'est-ce qu'on fait d'autre ?
EI. : On va pas trop vite
M.L. : Oui, on prend le temps. Quoi d'autre ?
EI. : Etre attentif
M.L. : Qu'est-ce qui se passe pour être attentif ? Qu'est-ce que tu fais quand tu te concentres ?
EI. : On écoute
M.L. : Oui, mais quand tu es seul devant ta fiche...
EI. : On vérifie l'orthographe
M.L. : Oui et comment tu t'y prends pour vérifier ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
EI. : On réfléchit.
M.L. : Exact et surtout tu te poses des questions... les bonnes questions. Avant de vous donner un retour sur les fiches de la semaine dernière, où pensez-vous être sur l'échelle aujourd'hui ?
EI. : 6-6-4,5-5-5,5-5-6-7-6-5,5-5-4-6-3
M.L. : La plupart d'entre vous estiment être en progrès par rapport à la semaine dernière. Qu'est-ce qui a été différent pour que ce soit mieux ?
EI. : Quand je suis arrivé le matin, il y avait moins de fiches dans la fourre
EI. : J'ai mieux relu
M.L. : Qu'est-ce que tu as fait exactement ?
EI. : Je me suis moins occupé de ce qui se passait autour.
EI. : Moi, j'étais contente parce que j'avais moins de fiches à faire.
M.L. : Je vous donne le retour des fiches qu'on a faites ensemble. La 1^{ère} fiche, sur l'ensemble de la classe, il y a eu 35 fautes pour 12 réponses.
EI. : waouh ! C'est beaucoup ! (tous)
M.L. : Et il y a eu en plus 11 fautes de copies ou de majuscules
EI. : Hein ! (tous)
M.L. : Sur la seconde fiche, 12 réponse aussi, 44 fautes, et sur la dernière, 50 fautes + 11 erreurs de ponctuation et de copies.
EI. : Wooh !
M.L. : Qu'est-ce que vous en pensez ?
EI. : Ben, un gros choc !
EI. : Je pense plutôt que là, on est vers 1 ou 2.
M.L. : Ça te fait voir l'échelle autrement. Est-ce que ça correspond à un 5 sur notre échelle ?
EI. : Ben non ! (gén.)
M.L. : Cela montre qu'il faut apprendre à réfléchir et à se poser des questions. Sur l'ensemble des trois fiches, il y a eu 129 erreurs au total !
EI. : *Bruit général, beaucoup de réactions*
EI. : En fait, on est plutôt à 1 !
M.L. : Est-ce que ça change la manière dont vous vous placeriez sur l'échelle ?
EI. : 1-1-2-1,5-1-1-1-1,5-1-1-0,5-1-0,5
EI. : En fait, quand on fait des tests, que ça compte, on serait plutôt vers 9 ou 10... quand ça compte pas, on s'en fiche

M.L. : Vous espériez être à 5 ou 6 et votre constat c'est que vous êtes plutôt à 1,5...Où est-ce que vous pensez pouvoir être la semaine prochaine ?

EI. : Au moins à 5

M.L. : Qu'est-ce que vous allez faire pour être à 5 ?

EI. : Prendre le temps

Enseignante : Je trouve que vous êtes dur avec vous-même car moi je trouve que vous avez fait de gros progrès : vous travaillez maintenant en silence.

EI. : C'est vrai, c'est plus facile

3^{ème} intervention

M.L. : Qu'est-ce qu'on cherche à faire avec cette échelle ?

EI. : Que la maîtresse se donne moins de peine. Qu'elle ait moins de travail.

M.L. : Est-ce que c'est à la maîtresse de corriger vos fautes ?

EI. : Non (gén.)

M.L. : Ben non, chacun son travail !

EI. : Je ne comprends pas. Des fois la maîtresse nous dit de travailler plus vite et là, travailler vite, c'est le 0 !

Enseignante : Quand je te dis de travailler plus rapidement, ça veut dire que tu rêves, que tu ne te mets pas au travail.

M.L. : Ce qui est effectivement différent. En fait quand la maîtresse te dit de travailler vite ça veut dire : « Arrête de rêver, mets-toi au travail »...ce qui n'est pas la même chose que de prendre le temps de réfléchir et de se poser des questions. Qu'est-ce que vous diriez sur l'échelle aujourd'hui ?

EI. : 3-4-2-4-2,5-2-5-2-5-2-2-3-2,5-2-2

M.L. : Une grande majorité de 2, à part quelques exceptions. Quelle est la différence entre 2 et 1,5 ?

EI. : J'ai juste regardé la fiche, voir s'il ne manquait rien.

M.L. : Tu as juste regardé ta fiche, tu n'as pas pris le temps de relire, c'est ça ? Ceux qui ont dit 5, qu'est-ce que vous avez fait de différent ?

EI. : Moi, c'est que je me suis relu plusieurs fois et je me suis donné de la peine

EI. : Moi, je dirai la même chose

Ces deux élèves ont réellement fait un effort et travaillé différemment. Ils ont observé une différence de résultat dans leur travail.

M.L. : Donc certains d'entre vous le font déjà. Est-ce que vous le faisiez ainsi avant (réfléchir) ou c'est quelque chose de nouveau ?

EI. : Plutôt nouveau.

M.L. : Qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?

EI. : ben par exemple, si on fait plus vite, on aime mieux parce qu'après, on peut s'occuper, comme ça... et on préfère plutôt que travailler

EI. : Moi, ce qui m'empêche de relire c'est que j'aimerais aller plus vite, et puis je trouve que c'est ennuyant de relire

M.L. : Et quand tu dois refaire tes fiches plusieurs fois parce qu'il y a plein de fautes de copies, c'est pas plus embêtant ?

EI. : Ben je sais pas

M.L. : Tu pourrais peut-être essayer de faire différemment et voir ce qui est le plus embêtant ? Vous êtes plusieurs à parler d'aller vite pour aller jouer ou plutôt, faire autre chose, s'occuper.. on pourrait réfléchir sur ce que l'on peut mettre en place...On pourrait

imaginer que pour faire autre chose, il faudrait non seulement avoir fini mais que ce soit juste, par exemple ?

Enseignante : Alors là le problème c'est qu'il faut faire la queue vers la maîtresse, et les longues queues, c'est très désagréable. C'est toujours ça le problème. Les enfants passent beaucoup de temps à attendre dans la colonne.

M. L. : Effectivement, ça ce n'est pas une bonne solution

Enseignante : D'un autre côté, si vous réfléchissez suffisamment à votre place avant de rendre la fiche la première fois, c'est vrai qu'il y aurait moins de perte de temps comme ça.

M.L. : Il y aurait quelque chose à imaginer

EI. : Sinon, ce que l'on pourrait faire c'est que, au lieu d'aller à l'ordinateur dès que l'on a fini, on devrait rester à notre place

EI. : Ou dès que l'on a fini la fourre jaune (travail de la semaine), on doit faire deux fiches supplémentaires et les deux doivent être justes.

M.L. : Le but ce n'est pas de faire des fiches supplémentaires, c'est de faire juste celles que vous avez.

Enseignante : C'est ça qui pose encore un problème.

M.L. : Est-ce que ça vous arrive de vous corriger entre vous ?

EI. : Non.

Enseignante : De temps en temps, mais ce n'est pas régulier.

M.L. : C'est parfois intéressant parce que pour trouver les erreurs de l'autre, on est obligé de réfléchir et de se poser des questions.

EI. : Avec une autre enseignante, elle nous donne la fiche pour corriger et après on doit corriger soi-même

M.L. : Avec des fiches auto-correctrices... Tu as tout de suite la réponse et tu ne réfléchis pas à la raison pour laquelle c'est juste ou faux.

EI. : Des fois on a des fiches à deux et on se corrige ensemble, on regarde si on a la même chose.

M.L. : Il faudrait réfléchir à ce qui vous aiderait. Est-ce que vous avez des idées de ce qui vous aiderait ?

EI. : On pourrait ressortir la petite fiche jaune

M.L. : D'accord, ça, ça pourrait vous aider ?

Enseignante : Peut-être que de l'avoir sur la table, vous aidera à y penser ?

M.L. : Est-ce que l'on pourrait décider que jusqu'à mardi prochain vous la sortez et la laissez sur votre table ?

M.L. : Qu'est-ce que vous diriez alors aujourd'hui ? Vous seriez entre 2 et 3 ?

4^{ème} intervention

M.L. : Sur la fiche des verbes comme « espérer », il y avait 23 réponses, vous avez totalisé 77 erreurs !... sans compter les erreurs de copies. Et sans compter les élèves qui ont oublié de répondre à une des deux consignes, c'est-à-dire toute la classe sauf un... Je vous ai observé travailler la semaine dernière et j'ai trouvé que vous vous posiez très de questions, j'en ai peu vu vérifier leur travail ! Donc si on refais notre échelle...

EI. : 0,2-1-1,5-0,5-0-0-2-0,5-moins 1-0,5-1-0-0-1, etc..

M.L. : Si on résume, vous vous mettez entre 0 et 1,5. Je voulais aujourd'hui rectifier quelque chose par rapport à l'échelle. La deuxième fois que l'on avait fait l'échelle, vous vous étiez évalué à 1,5. Comme aujourd'hui. Vous commencez à réaliser concrètement que vous ne faites pas correctement le travail qui vous est demandé. Vous êtes face à tout le travail que l'on vous demande... qui n'est pas seulement de remplir des fiches mais de réfléchir à ce que l'on fait... et ça vous ne le faites pas pour l'instant. Vous étiez donc évalué à 1,5 et votre enseignante avait réagit disant « vous êtes dur avec vous-même, vous avez fait des progrès,

vous êtes plus tranquille à votre place, vous vous déplacez moins »...Ce qui est vrai, je trouve aussi. Quand je viens dans votre classe, je trouve qu'il y a une autre ambiance de travail... certains l'ont remarqué. Je ne sais plus qui disait une fois, « c'est plus facile de travailler comme ça, dans le silence ». C'est donc juste, vous avez fait de grands progrès et je vous félicite pour cela mais ça ne fait pas partie du travail que l'on fait avec l'échelle. L'échelle c'est l'observation de « comment vous vous posez des questions pour faire le moins de fautes possibles ». Aujourd'hui, vous dites entre 0 et 1,5. Comment vous allez faire pour grimper sur cette échelle ?

EI. : Cette fois, on va vraiment faire autrement et réfléchir.

M.L. : Moi, je vous propose, aujourd'hui, que l'on fasse les corrections ensemble et que l'on prenne le temps de réfléchir ensemble... Je vais vous montrer la manière dont il faut se poser les questions pour être sûr de ce que l'on fait, et pour contrôler son travail.

« D'une relation d'acheteur à une relation de co-enseignement », CYP2/4P

1^{ère} intervention

M.L. : Vous vous rappelez quand on avait fait l'échelle... vous vous souvenez pourquoi on avait fait cette échelle...

EI. : Pour s'améliorer

M.L. : Oui. S'améliorer ...pourquoi ? Par rapport à quoi ?

EI. : Au comportement

M.L. : Oui, c'était par rapport au comportement. Et qu'est-ce qu'on observait ?

EI. : Si on arrivait bien à se mettre direct au travail.

M.L. : Oui, y'avait ça

EI. : Pas parler

EI. : Respecter les consignes

M.L. : Oui, et par rapport à un moment précis de la journée..

EI. : Etre comme il faut dans la colonne.

M.L. : Oui, il y avait toute l'entrée en classe. Quoi d'autre ?

EI. : Rester assis au vestiaire.

M.L. : Oui, la colonne, être assis au vestiaire...Autre chose ? Quand vous arriviez en classe..

EI. : Descendre les chaises sans bruit

M.L. : Oui, c'est juste.

EI. : Sortir les devoirs.

M.L. : Exactement, sortir les devoirs en silence....c'est vrai, il y avait tout cela qui était tellement difficile au début de 3^{ème} On voyait pas la différence de quand vous étiez à la récréation ou en classe. Vous avez beaucoup travaillé tout cela ... qu'est-ce vous diriez aujourd'hui par rapport à ça ?

EI. : Ça va nettement mieux.

M.L. : Vous diriez autre chose ?

EI. : Ça a drôlement progressé.

M.L. : Oui, c'est vrai, vous avez fait des progrès énormes. Aujourd'hui, de manière générale, vous êtes vraiment une classe au travail. Vous avez appris à être des élèves. Bravo.

Enseignante : C'est devenu automatique, maintenant, alors qu'avant c'était un effort.

M.L. : Magnifique, bravo. Ça c'était l'année dernière. Et cette année qu'est-ce qu'on a plutôt travaillé, dans un autre domaine ?

EI. : On a travaillé sur les mots, sur les textes.

EI. : A se corriger soi-même.

M.L. : Oui, comment se corriger soi-même. Quelqu'un dirait autre chose ?

EI. : On a appris à faire tout seul le travail.

M.L. : Oui, à se débrouiller tout seul ... donc voir ce qu'il faut faire, se poser des questions, à s'auto-corriger, à vérifier...donc là, on était davantage sur les apprentissages alors que l'année dernière, on était plus sur le comportement. On va aller un petit bout plus loin dans cette démarche. Qu'est-ce que vous pensez qu'il serait encore important d'apprendre ? L'année prochaine vous serez en secondaire, qu'est-ce qui sera différent ?

EI. : Ce sera plus dur, il y aura l'allemand.

M.L. : Oui. Qu'est-ce qui sera encore différent ?

EI. : Il faudra s'organiser. On devra se déplacer partout.

M.L. Oui. Ça sera une des grandes différences. Autre chose ?

EI. : Il y aura différentes salles.

M.L. : Il y aura beaucoup plus de profs. Par rapport à tout ça, qu'est-ce que vous pensez qu'il serait important d'apprendre ?

EI. : Comment s'organiser.

M.L. : Et qu'est-ce que ça veut dire s'organiser ?

EI. : Tout mettre dans son sac, préparer pour le jour d'après, penser à ses affaires, savoir comment s'y prendre.

M.L. : Oui. Savoir comment s'y prendre, comprendre les consignes. Quoi d'autre ?

EI. : Préparer les choses en avance.

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : Utiliser nos documents de référence.

M.L. : Qu'est-ce qu'on fait avant d'aller chercher dans les documents de référence ?

EI. : Chercher dans nos têtes.

M.L. : On pourrait dire, savoir où chercher l'information... Comment on pourrait appeler tout cela ? Si on devait mettre un titre...

EI. : Apprendre à nous organiser.

M.L. : Oui, tout cela fait partie de l'organisation et ça va faire vous apprendre à devenir plus autonome.

EI. : Ça veut dire qu'on doit faire soi-même, qu'on demande pas à quelqu'un d'autre.

M.L. : Exactement. Et le grand mot de tout ça, c'est l'autonomie et ça va être de plus en plus important l'année prochaine. On va faire une échelle par rapport à ça... sur l'autonomie. Où est-ce que vous diriez que vous êtes aujourd'hui ? Je vous rappelle qu'il n'y a pas de juste ou de faux, ce ne sont pas des notes, ce sont des indications de progrès.

EI. : 3-4-4-4-4-5-3,5-4,5-4-5-3-4,5-4-3-4-4...

M.L. : entre 3 et 4, avec un 5. Avec une majorité de 4. Est-ce que ça représente l'esprit général ?

EI. : Oui ! (gén.)

M.L. : Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour grimper sur l'échelle ?

EI. : Mieux s'organiser.

M.L. : Qu'est-ce qui faudrait faire de plus, précisément, pour t'organiser ?

EI. : Pas tout le temps bouger...ça veut dire pas aller tout le temps au bureau. Se débrouiller plus tout seul.

M.L. : Ce qui veut dire, plus réfléchir tout seul, c'est juste ?

EI. : Moi, je pensais plus à l'organisation.

M.L. : Et tu pensais à quoi par rapport à l'organisation ?

EI. : Regarder dans le sac, tout le temps, avant de partir.

M.L. : D'accord, oui, ça c'est très précis. Avant de partir de l'école ?

EI. : De la maison aussi.

M.L. : Autre chose ?

EI. : Pas tout le temps parler avec ses voisins et se déconcentrer.

M.L. : On pourrait dire plus réfléchir seul ?

EI. : Préparer les affaires pour le travail qu'on doit faire.

M.L. : OK donc avant de te mettre au travail, qu'est-ce que tu vas faire ?

EI. : Réfléchir à ce que je dois faire

M.L. : Donc ça veut dire prendre le temps de lire la consigne et de réfléchir à ce que tu as besoin, à ce moment. On va s'arrêter là pour aujourd'hui, il y a déjà pas mal de choses importantes qui ont été dites. On va juste définir plus précisément à quoi correspond le 0 et le 10 de l'échelle, qu'est-ce que vous diriez ?

EI. : Le 0 c'est quand on n'arrive pas à mettre nos affaires dans le sac, qu'on réfléchit pas...

EI. : On ne se pose pas de questions. On fait « vite fait, bien fait », comme ça c'est fait et je passe au truc suivant.

M.L. : OK. Par rapport à la question d'autonomie, qu'est-ce qu'on pourrait encore dire que c'est le 0 ?

EI. : Je ne sais pas travailler seul et je ne sais pas corriger.

M.L. : Oui...Autre chose

EI. : On parle toujours à ceux qui sont à côté de nous, pour se donner des réponses.

M.L. : D'accord, c'est comme si tu dépendais des autres, c'est ça ?

EI. : Oui

M.L. : On pourrait rajouter pour le 0... « je compte sur les autres »...On peut dire ça comme ça ?

EI. : Oui, oui.

M.L. : On pourrait dire aussi « j'attends qu'on me dise ce qu'il faut faire ? »

EI. : Oui, c'est ça.

M.L. : Et le 10 ? Ce serait quoi ?

EI. : Je sais bien travailler seul, Je compte pas sur les autres.

M.L. : Si tu ne comptes pas sur les autres, tu comptes sur qui ?

EI. : Ben, sur moi.

M.L. : Oui, « je compte sur moi, je sais ce qu'il faut faire ». Autre chose pour le 10 ?

EI. : Je réfléchis seul

M.L. : Très bien. On va laisser comme ça aujourd'hui et on pourra toujours compléter.

2^{ème} intervention

M.L. : Où est-ce que vous diriez que vous êtes sur l'échelle cette semaine ? Est-ce que c'était mieux ?

EI. : Oui, c'était mieux parce que quand on devait s'occuper tout seul, la maîtresse elle a dit de sortir une brochure et après elle a dit de ne pas venir au pupitre...Y'avait quelques personnes qui allaient mais on s'est quand même amélioré.

M.L. : Donc vous êtes moins allé au pupitre. Qu'est-ce que vous diriez sur l'échelle ?

EI. : 5-5-6-5-5,5-5-5-5,5-4,5-5-5

M.L. : Donc une grande majorité de 5. Pour quelle raison, qu'est-ce qui s'est passé ? La semaine dernière vous étiez à 4. Qu'est-ce qui a été différent ? C'est quoi la différence entre le 4 et le 5 ?

EI. : On est moins allé au pupitre.

M.L. : D'accord. Ça, vous l'avez bien remarqué. Autre chose ?

EI. : On arrive mieux à se débrouiller seul.

M.L. : Tu peux donner un exemple ?

EI. : Par exemple, quand on faisait une fiche, ben quand on comprenait pas, on allait tout de suite au pupitre demander à la maîtresse...Maintenant, ça a un peu changé.

M.L. : Donc vous allez moins au pupitre, de nouveau...ça revient...Et vous allez moins au pupitre parce que vous réfléchissez plus tout seul ... C'est ça ? Autre chose ?

EI. : Pour corriger aussi, on se corrige plus facilement qu'avant.

M.L. : Quand vous dites que vous allez moins au pupitre, vous y allez moins parce que c'est la maîtresse qui vous le dit ou c'est vous qui le faites tout seuls ?

EI. : C'est nous qui décidons.

M.L. : Quand la maîtresse elle nous demande une fois, après on sait qu'on doit le faire.

EI. : Des fois c'est la maîtresse, des fois c'est nous.

EI. : Oui, un peu des deux.

EI. : C'est nous qui décidons, comme ça, on peut faire plus de travail et on avance.

M.L. : Tu dis que si vous restez plus à vos places, vous faites plus de travail ? Tu peux m'en dire plus ?

EI. : On va faire plus de travail que si on va direct vers la maîtresse pour corriger.

M.L. : Si tu vas vers la maîtresse pour corriger tu perds du temps ?

Enseignante : Peut-être que ce qu'il veut dire c'est que s'il vient directement vers la maîtresse, il ne fait pas l'effort de se corriger tout seul.

EI. : Oui.

M.L. : Y'en a d'autres qui ont l'impression d'avoir fait plus d'efforts ? ... Ah oui, ça fait pas mal...

EI. : Et puis aussi, si on ne reste pas à notre place, après il y a tous les autres qui vont venir et on attendra tous dans la colonne.

Enseignante : Alors moi, je n'ai pas vraiment remarqué de différences. Je dois souvent dire « allez à votre place, il y a toute une file, allez voir si vous n'avez pas quelque chose à faire ».

M.L. : Votre maîtresse a l'impression de devoir beaucoup vous le rappeler mais vous, vous avez perçu tout de même une différence... Donc certainement que vous avez fait un effort. A quoi est-ce que vous verrez que vous avez grimpé sur l'échelle. A quoi est-ce que votre maîtresse le verra ?

M.L. : Fermez les yeux. Vous imaginez que pendant la nuit, vous avez réussi à devenir super autonome. Donc vous arrivez à faire votre travail seul, vous réfléchissez à ce dont vous avez besoin, vous savez où aller chercher les réponses, vous débrouillez... Votre souhait, pendant que vous dormez, s'est réalisé... ça a marché... Vous ne le savez pas... Vous arrivez en classe demain matin, vous installez, vous sortez vos affaires, vous vous mettez à travailler... à quoi est-ce que vous verrez que ça a marché et que vous êtes devenus autonomes ?

EI. : Parce que on se mettrait direct à travailler et on sortirait direct nos affaires.

EI. : On irait moins au pupitre et on corrigerait plus tout seul.

M.L. : Et qui est-ce qui le verra ?

EI. : La maîtresse.

M.L. : Et qu'est-ce qu'elle verra la maîtresse ?

EI. : Elle verra qu'on ne vient pas au pupitre et il y aura moins de fautes.

M.L. : Comment allez-vous faire pour qu'il y ait moins de fautes ?

EI. : On va réfléchir

M.L. : Qu'est-ce qui vous aide à réfléchir ?

EI. : Moins bouger, moins aller au pupitre.

M.L. : Donc plus rester à ta place. A quoi est-ce que la maîtresse verra la semaine prochaine que vous êtes devenu un peu plus autonome ?

EI. : On aura changé.

M.L. : Qu'est-ce que tu auras changé ?

EI. : On va réussir à s'auto-corriger.

Enseignante : Comment est-ce que tu peux me montrer que tu t'auto-corriges ?

EI. : Je fais zéro faute

Enseignante : Si je te regarde de loin, comment je vais voir que tu t'auto-corriges ?

EI. : Ben, je cherche dans le dictionnaire...

Enseignante : Par exemple, donc tu utiliseras quoi ?

EI. : Les documents de références.

M.L. : Et c'est vrai qu'au final, il y aura moins de fautes voir pas de faute.

EI. : Mais en math, on ne va pas utiliser le dictionnaire.

M.L. : C'est juste. Est-ce que vous avez des documents de référence en math ?

EI. : Le cahier de livret.

M.L. : OK. Et comment vous pouvez faire en math... il y a peut-être d'autres moyens que le cahier de référence.

EI. : Réfléchir avec sa tête.

M.L. : Oui, bien sûr. Qu'est-ce que vous pouvez utiliser encore comme moyens ?

EI. : La calculatrice ?

Enseignante : Ça, je ne vous le dis pas souvent...

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : On peut faire les calculs sur une feuille de brouillon.

EI. : On peut aussi faire des dessins.

Enseignante : Exactement, des dessins, des schémas...

M.L. : Donc ce ne sont pas des documents de référence mais c'est d'autres moyens que tu peux utiliser pour arriver au même résultat...Où tu réfléchis tout seul. (18.20)

3^{ème} intervention

EI. : On était à 4,5.

M.L. : Oui, et certain, se mettaient à 5. Où est-ce que vous êtes cette semaine ?

EI. : 5-5,5-4,5-5-5,5-5-5,5-5,5-4,5-5-5,5

M.L. : Pour ceux qui disent 5 ou 5,5 donc plus que la semaine dernière, qu'est-ce qui a été différent ?

EI. : Y'avait moins de monde au pupitre

EI. : On a travaillé beaucoup plus tout seul

M.L. : C'était l'objectif qu'on avait fixé. Aller moins vers la maîtresse au pupitre et plus se débrouiller tout seul. Autre chose, qu'est-ce que vous avez observé de différent de différent ?

EI. : Des fois y'en a qui avançaient leurs fiches car y'avait beaucoup de monde au pupitre donc ils attendaient un petit moment et pendant ce temps ils faisaient leurs fiches d'après.

M.L. : D'accord, donc certains ont continué leur travail.. Bravo, ça c'est être autonome. Très bien. Observer ce qu'il se passe, et s'il n'y a pas de place vers la maîtresse, qu'il y a trop de monde, continuer son travail plutôt que de ne rester à rien faire à sa place ou dans la file. Très bien. Autre chose ?

EI. : Y'a des jours où ça marchait plus que d'autres. Des moments il y avait une grande file et d'autres que jusqu'à la table de M.

M.L. : Donc tu as observé une différence certains jours. Autre chose ?.. Pour vous c'était comment ? Par rapport à votre confort est-ce que ça change quelque chose ?

EI. : On gagne du temps.

EI. : Des fois au lieu d'attendre dans la colonne, on avance du travail et on n'a pas besoin de rattraper à la maison.

M.L. : Donc vous gagnez du temps par rapport à votre travail en classe et ça vous fait moins de travail à la maison. Qui a expérimenté la même chose ? (une dizaine d'élèves lèvent la main)

Enseignante : Il me semble effectivement que certains commencent à se dire que s'ils travaillent en classe, il y aura moins de devoirs.

M.L. : Est-ce tu aurais imaginé qu'en travaillant en classe tu aurais moins de travail à la maison ?

EI. : Ben non !

M.L. : Tu en as fait l'expérience, c'est bien. Vous qui aviez dit 4,5, c'est qu'il n'y avait pas de progrès par rapport à la semaine dernière ?

EI. : Non, y'avait pas beaucoup.

M.L. : Tu ne dis pas beaucoup. Ça veut dire qu'il y en avait un petit peu ?

EI. : Oui, j'en ai vu un tout petit peu.

M.L. : Même si c'est un tout petit peu, c'est quand même un progrès.

EI. : Moi aussi. Y'avait juste un tout petit peu moins de file.

EI. : J'ai aussi vu des qui avançaient au lieu d'être au pupitre.

M.L. : Donc vous avez tous observé un progrès. Bravo. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour grimper sur l'échelle ?

EI. : Faire des fiches le plus possible avant d'aller au bureau

EI. : On pourrait dire qu'il n'y a pas de file plus loin que la table de M.

M.L. : Tu propose une limite visuelle pour se repérer et ce serait la table de M.

Enseignante : Ah, ça, c'est pas une mauvaise idée. J'ai déjà pensé à des solutions comme ça.. pas plus de trois... mais après il font la course...c'est pas facile à gérer.

M.L. : Et la limite du repère visuel à la table de M. ..Ce serait une bonne idée ? Ce qui serait bien aussi c'est que ça n'empêcherait pas ceux qui sont plus loin de travailler.

EI. : Mais à chaque fois qu'une place se libère, ce sera évidemment ceux qui sont là-bas.. (*l'élève qui parle est la plus éloignée du pupitre*).

M.L. : Tu as peur de ne pas avoir le temps d'arriver au pupitre.

Enseignante : C'est vrai qu'elle a plus de chemin à faire.

EI. : C'est vrai que eux, ils seront toujours plus au pupitre que nous. (*élève également éloigné, parlant de ceux qui sont proches du pupitre.*)

M.L. : Effectivement, il ne faudrait pas que tu ailles moins vers la maîtresse si tu en as besoin. Vous observer comment ça se passe ? On en reparle la semaine prochaine ?

EI. : Il faudrait que la maîtresse marque tout ce quoi doit faire et après on sait, pour avancer.

Enseignante : On le fait souvent. Et quand tu as fait tout ce qui est au tableau, qu'est-ce que tu peux faire encore ?

EI. : Ma fourre.

Enseignante : Exactement.

EI. : On peut aussi faire le brevet d'orthographe.

Enseignante : Et il y a le dossier de calcul aussi..

M.L. : C'est bien ça permet de repérer tout ce qu'il y a à faire. Merci. Bravo pour vos progrès, continuer à faire tout ça, tout ce que vous savez déjà faire.

4^{ème} intervention

M.L. : Quel était l'objectif fixé ?

EI. : Devenir plus autonome

M.L. : Oui. Et à quoi est-ce que ça se verrait ?

EI. : Il y aurait moins de file vers la maîtresse

EI. : On ne devait pas dépasser la table de M.

M.L. : Et à pourquoi c'est utile qu'il y ait moins de file ?

EI. : On fait notre travail au lieu d'attendre

M.L. : Comment la maîtresse le verrait encore ?

EI. : Elle nous verrait travailler

EI. : Elle verrait qu'on cherche dans nos documents de références

M.L. : Vous disiez aussi la semaine dernière que quand vous restez à vos places, et que vous vous déplacez moins, ça vous aide à réfléchir et à vous concentrer. Vous disiez aussi que vous vous corrigez plus facilement. Tout cela ce sont des compétences que vous avez. L'un de vous disait que ça permettait de gagner du temps. D'autres avaient relevé que ça permettait d'avoir moins de travail à la maison. Quels sont les progrès que vous avez observé durant la semaine écoulée ?

EI. : Y'a pas eu vraiment de différence

EI. : La file était toujours grande

EI. : Y'avait moins de monde en train de travailler et plein dans la file pour demander des trucs à la maîtresse

EI. : La maîtresse nous a beaucoup renvoyé à nos places pour qu'on réfléchisse tout seul

EI. : Et puis aussi parce que y'en a qui parlent dans la file

M.L. : Donc cette semaine, vous n'avez pas vu de différence. Le repère de ne pas dépasser la table de M. n'a pas aidé.

EI. : C'est même moins bien que la semaine d'avant.

EI. : On est plutôt vers 4-4,5 (tout le monde est d'accord)

M.L. : Comment est-ce qu'on va poursuivre ?

EI. : On pourrait décider le nombre de fois où on a le droit d'aller au bureau

M.L. : Pourquoi pas ? Qu'est-ce qui se passera si vous avez le droit d'aller qu'une fois au bureau ?

EI. : On devra beaucoup plus faire ce qu'on a pas fait

EI. : On travaillera plus

EI. : Quand on aura fini une fiche, on sera plein à la fois au bureau

M.L. : Qu'est-ce que vous faites quand vous avez fini une fiche ?

EI. : On va la montrer à la maîtresse

M.L. : Est-ce qu'il y aurait une autre manière de faire ? Il y aurait des choses à imaginer.

EI. : On pourrait poser nos fiches sur le bureau

M.L. : Oui, mais ça fait chaque des déplacements et vous disiez que c'était plus difficile de se concentrer quand il y a des déplacements dans la classe

Enseignante : Il y a aussi beaucoup d'élèves qui restent assis à leur place en levant la main sans rien faire pendant un long moment

EI. : Ce qui est bien quand on va vers la maîtresse, c'est qu'elle peut directement corriger et on ne reçoit pas plein de fiches de corrections en même temps

Enseignante : Ça te rassurerait de savoir tout de suite si tu as fait juste ?

EI. : Oui. Comme ça, je suis sûr que je peux passer à une autre chose.

M.L. : C'est intéressant ce que tu dis car ça fait partie de l'autonomie. Comment pourrais-tu t'y prendre pour contrôler, toi, ton travail ?

EI. : En relisant, en réfléchissant

M. L. : Oui. En prenant le temps de te poser les questions utiles.

EI. : Oui mais si j'arrive pas, j'ai peur de prendre du retard

M.L. : Est-ce que tu prends moins de retard quand tu attends dans la file ou que tu lèves la main à ta place sans rien faire ?

EI. : Non, c'est pire.

M.L. : Comment peux-tu faire alors ?

EI. : Passer à une autre fiche et poser ma question après.

EI. : Il peut y avoir des contrôleurs aussi

M.L. : Oui, ça peut être un système à mettre en place. Il faut qu'on réfléchisse avec votre maîtresse ce que l'on va faire

5^{ème} intervention

M.L. : Quelles décisions avaient été prises la semaine dernière ?

EI. : Il ne fallait pas dépasser la table de M.

M.L. : Et pourquoi ? quel était le problème ?

EI. : Parce que sinon on attendait dans la file et pendant de ce temps, on pouvait pas faire notre travail.

M.L. : Oui, vous passez trop de temps dans la file sans travailler.

EI. : Il fallait devenir plus autonome.

M.L. : Oui ça c'est la finalité et on est en train de repérer comment y arriver.

EI. : On ne devait pas aller plus d'un nombre de fois au bureau de la maîtresse.

M.L. : C'est juste et vous deviez organiser cela d'ici aujourd'hui.

Enseignante : On n'en a pas reparlé. La semaine était chargée.

M.L. : C'est pas grave, on va faire ça maintenant. Plusieurs idées avaient été données : limiter à 1 ou 2 fois le droit d'aller au bureau.. par période scolaire, par demie-journée, par tranche (avant et après la récré) ? Comment est-ce qu'il faudrait organiser cela ?

EI. : Par périodes.

Enseignante : Ça me paraît beaucoup. Combien est-ce qu'il y a de périodes avant la récré ?

EI. : Deux

Enseignante : Et après ?

EI. : Deux

Enseignante : Oui et deux l'après-midi... ça me paraît beaucoup, j'aurais peur que ce soit l'invasion.

M.L. : Vous travaillez plus par période ou par tranche ?

EI. : Par tranche (presque tous les élèves)

Enseignante : Ça dépend des jours, certains jours c'est plus par tranche et d'autres plus par périodes

M.L. : Moi, je crois qu'il faut essayer, tester et puis voir comment ça marche. Et comment vous allez vous y prendre pour savoir combien de fois vous êtes allés au bureau ?

EI. : On prend une feuille de brouillon et on écrit dessus. On la range sous le cartable.

EI. : Sur la table comme ça on peut comparer

EI. : Il faudrait une feuille par jour pour voir si on s'améliore

M.L. : Un système où vous pouvez comparer d'un jour à l'autre, c'est une bonne idée

EI. : On pourrait faire un quadrillage avec chaque jour de la semaine

M.L. : C'est intéressant. On va essayer de la faire maintenant. Mais avant, j'ai besoin de savoir pour quelles raisons est-ce vous faites la file pour voir la maîtresse ?

EI. : Si on comprend pas une consigne

EI. : Quand on est bloqué dans le travail

EI. : Pour faire corriger

M.L. : Quoi d'autre ?

EI. : Quand on a plus de travail et qu'on ne sait plus quoi faire

EI. : Pour faire vérifier, confirmer quelque chose, si je suis pas sûr

EI. : Pour une demande particulière (faire un jeu)

Enseignante : Est-ce qu'il y a que cela comme demande particulière ?

EI. : Pour aller aux toilettes

EI. : Ou remplir sa gourde au lavabo

M.L. : Vous attendez parfois 5 min. dans la file pour demander la permission d'aller aux w-c ou au lavabo ? Vous n'avez pas de règles par rapport à cela ?

EI. : Si, on peut aller aux toilettes mais pas pendant la leçon, pendant les pauses

Enseignante : Par contre, pour remplir la gourde, on n'a jamais fixé de règles, ce serait l'occasion. A quel moment est-ce que ça irait le mieux ?

EI. : Le matin quand on arrive
M.L. : Et si nous, les maîtresses, on allait au w-c pendant la classe ?
EI. : Ce serait bizarre...
M.L. : Ah bon ! Et pourquoi ?
EI. : Parce que vous pouvez pas faire votre travail, si vous n'êtes pas là ?
M. L. : Et vous, vous pouvez faire votre travail si vous n'êtes pas là ? Concernant les corrections... Il y aurait peut-être d'autres manières de faire plutôt que de faire la file.
Enseignante : Parfois faire corriger, c'est surtout pour vérifier, confirmer que c'est juste avant de poursuivre
M.L. : OK, ça prend un autre sens dans ce cas là. On va voir avec votre maîtresse ce qu'on va faire de toutes ces informations.
M.L. : Si on reprend notre échelle ? Qu'est-ce qui va mieux aujourd'hui ?
EI. : Y'a moins de monde au bureau
EI. : La file est de plus en plus courte
M.L. : Autre chose ?
EI. : Hier, il y a même des moments où il n'y avait personne vers la maîtresse
M.L. : Où est-ce que vous mettriez sur l'échelle aujourd'hui ?
EI. : 5,5- 5,5-5,5-5-5-5-5-5-5,5-... etc.
M.L. : La semaine avant les vacances, vous disiez être à 4-4,5. C'était une semaine où tout allait moins bien. Donc vous avez fait des progrès, bravo.
EI. : Qu'est-ce qu'on met comme objectif pour la semaine prochaine ?
EI. : Toujours moins venir au bureau.
Enseignante : Il y a plusieurs élèves qui n'osent pas continuer le travail même s'il est inscrit au tableau. Il faut qu'ils passent d'abord par moi, pour vérifier.
M.L. : Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour monter à 6 la semaine prochaine ?
EI. : Il faudrait qu'il y ait moins de file.
EI. : Passer directement au travail suivant quand on a fini.
EI. : Continuer le travail.
EI. : Oui, et on pose sur la table rouge quand on a fini une fiche, comme ça, on peut avancer
M.L. : Donc si je résume votre objectif, c'est d'enchaîner le travail qui est indiqué sans passer forcément par la maîtresse.

6^{ème} intervention

M.L. : Qu'est-ce qui va mieux cette semaine ?
EI. : C'est beaucoup mieux parce que des fois, il n'y avait personne au pupitre ou seulement un tout petit peu.
M.L. : Est-ce que ça vous a aidé de remplir la grille ?
EI. : Moi oui j'essayais d'aller le moins possible
Enseignante : Beaucoup d'élèves ont oublié de remplir la grille
EI. : Moi, ça m'embrouille un peu de chaque fois noter
M.L. : Donc c'est plutôt une charge de plus dans la tête
M.L. : Où est-ce que vous diriez que vous êtes sur l'échelle aujourd'hui ?
EI. : 6-6-6-6-6-6...
M.L. : Unanimité à 6. Donc une bonne progression par rapport aux semaines précédentes.

Enseignante : J'ai aussi vu la différence. Il me semble qu'ils font plus attention et qu'ils réfléchissent plus pour savoir si c'est nécessaire de venir me voir ou pas.

Enseignante : J'aimerais que chacun essaie encore une semaine... de repérer les raisons pour lesquels vous venez au bureau.

EI : Est-ce que pour le dessin c'est la même chose ?

Enseignante : Non. Le dessin, la gym, les exposés... sont des situations particulières. J'aimerais que vous remplissiez la grille par rapport au travail scolaire individuel, encore cette semaine. Pour moi, ça peut être utile.

EI : Si c'est la maîtresse qui note, comme ça on n'oubliera pas.

M.L. : Non, ce n'est pas le travail de la maîtresse. C'est à toi de savoir pourquoi tu viens au bureau.

EI : Mais comme ça, on oublierait pas.

M.L. : C'est à toi d'y penser. C'est ton travail.

7^{ème} intervention

M.L. : Les grilles d'observation sont bien remplies cette semaine. Qu'est-ce qui va mieux ? Racontez-voir.

EI : Je vais beaucoup moins au bureau.

M.L. : Comment t'expliques ça ?

EI : J'ai pas envie de mettre des coches

M.L. : Comment tu fais alors ? Pour quelles raisons est-ce que tu vas au bureau ?

EI : Pour faire corriger et pour la compréhension de consigne

M.L. : Qu'est-ce que tu fais à la place ?

EI : Pour faire corriger, j'attends d'avoir plusieurs fiches de faites

M.L. : Et pour la compréhension de consigne ?

EI : Je réfléchis plus

M.L. : Et ça t'as permis de comprendre tout seul ?

EI : Parfois, oui

EI : De marquer les coches, quand je vais au bureau, ça m'aide car je vois chaque fois où je pourrais essayer de faire autrement. Ça m'aide à y faire attention.

M.L. : Tu nous donnes un exemple ?

EI : Par exemple, chaque fois que je vais au bureau c'est pour vérifier quelque chose. Je devrai peut-être plus me faire confiance pour que ce soit juste..

M.L. : Et comment tu peux y arriver pour te faire plus confiance ?

EI : Ben en re-vérifiant

EI : Moi, j'ai vu qu'il y a un jour où je ne suis pas allé au pupitre car, soit j'ai posé les fiches devant, soit je me suis débrouillé.

M.L. : Qu'est-ce que tu as fait pour te débrouiller ?

EI : J'ai plus regardé au tableau ce qu'il fallait faire

M.L. : Si je me souviens bien, toi tu avais besoin d'aller au pupitre pour vérifier que ton travail était juste. Ça te posait un problème de ne pas être sûr pour continuer. Comment c'était ce jour là pour toi ?

EI : Ça allait

M.L. : Ça ne t'as pas empêché de continuer le travail, tu n'étais pas trop inquiet de te retrouver avec beaucoup de fautes sur une fiches ?

EI : Non

M.L. : Comment tu as fait pour être plus sûr de toi ?

EI. : J'ai re-corriger. J'ai plus relu les mots

M.L. : Autre chose ?

EI. : J'ai regardé plusieurs fois dans les documents de référence

M.L. : Tu l'as plus fait que d'habitude ?

EI. : Oui

M.L. : Autre chose ?

EI. : De mettre les coches dans la grille, ça permet de voir si on fait des progrès

EI. : Moi, ça m'a plutôt embrouillé, toujours

M.L. : Vous diriez que vous êtes où sur l'échelle aujourd'hui ?

EI. : 6

M.L. : Comme la semaine dernière ?

EI. : Non, 7

M.L. : Qu'est-ce qui était différent ?

EI. : Y'avait toujours moins de monde vers le pupitre

M.L. : Les autres qu'est-ce que vous diriez ?

EI. : 7-7-7-6,5-7-7-6,5-7-7-7- etc

M.L. : Qu'est-ce qui était différent ?

EI. : La maîtresse nous a souvent dit de ne pas venir au pupitre

EI. : Elle nous a dit de plus rester à nos places

M.L. : Et pour vous, comment c'était à vos places ?

EI. : Quand le programme au tableau est trop court, on sait pas trop ce qu'on doit faire, on arrive vite à la fin

EI. : On a plus travaillé

EI. : On corrige plus tout seul

Enseignant : Certain oui. Mais j'observe aussi que d'autres font vite leur travail et qu'il y a plus de fautes.

M.L. : C'est une remarque intéressante car le but n'est pas de tout faire ce qui est inscrit au tableau ni le plus vite possible. Si la maîtresse écrit les tâches au tableau c'est pour que vous sachiez que faire si vous avez tout fini. Mais il vaut mieux faire moins de fiches justes que beaucoup de fiches fausses.

Comment ce sera quand vous serez à 8, sur l'échelle?

EI. : On va plus du tout vers la maîtresse pour corriger, on pose nos fiches sur la table rouge

EI. : On corrige nous-mêmes

Enseignante : Je dirais prendre le temps de vérifier, pas seulement relire

M.L. : Qu'est-ce que c'est la différence ?

Enseignante : Sur une fiche de conjugaison, par exemple...

EI. : C'est voir si ça sonne bien, regarder les terminaisons.

EI. : Vérifier dans le cahier de référence.

M.L. : Et avant de regarder dans le cahier de référence ?

EI. : On cherche dans la tête.

M.L. : Oui, quoi d'autre ?

EI. : On vérifie la consigne.

EI. : On réfléchit.

Enseignante : Et qu'est-ce que tu fais quand tu réfléchis ?

EI. : Je me demande si c'est masculin ou féminin.

M.L. : Oui, tu te poses la question. Réfléchir, c'est se poser des questions pour bien vérifier... et d'être sûr... Autrement tu laisses la place au hasard. Donc pour grimper

sur l'échelle, il faut aussi bien vérifier son travail. Bravo pour les progrès déjà réalisés. Continuez à faire cela et toujours plus.

8^{ème} intervention

M.L. : Qu'est-ce qui va mieux cette semaine ?

EI. : La file, y'en a moins

EI. : Ces temps, la maîtresse met plus au tableau ce qu'on doit faire

EI. : On va moins au bureau parce qu'on sait ce qu'on doit faire

EI. : Grâce aux indications au tableau, on va moins souvent vers la maîtresse, on travaille plus tout seul

EI. : La maîtresse a presque plus eu besoin de nous dire qu'il y avait trop de monde. On posait nos travaux sur la table rouge

EI. : Y'avait presque personne au bureau

EI. : C'est pas qu'elle a presque jamais dû dire, c'est qu'elle a jamais dû dire

M.L. : Très bien, bravo. Donc le fait qu'il y ait plus d'informations au tableau, vous a permis d'être plus autonome. Est-ce qu'il y a eu autre chose de différent ?

EI. : ...

M.L. : Est-ce que la maîtresse a dû beaucoup vous répéter de rester à vos places

EI. : Non

EI. : En tous cas beaucoup moins que les semaines d'avant

M.L. : OK, donc vous avez vraiment vu une différence cette semaine. Comment c'était pour vous ?

EI. : C'est mieux car si j'ai vraiment besoin de la maîtresse, il y a presque plus personne vers elle alors j'ai plus rapidement ma réponse.

EI. : C'est la maîtresse qui nous appelait pour venir au bureau

M.L. : Si je comprends bien, ce n'est plus vous qui venez faire la queue mais c'est la maîtresse qui vous appelle ?

Enseignante : Oui et je leur ai plus souvent donné l'indication de ne pas venir, ce que je ne faisait pas avant. Donc ils avaient moins le choix.

EI. : Y'avait aussi moins de monde qui ont dû descendre leur pincette. Comme on était moins dans la file, on parlait moins et on travaillait plus.

EI. : L'avantage aussi c'est que j'ai fait plus de travail que d'habitude.

EI. : Par contre, c'est difficile d'écrire comme il faut en ayant la main levée

M.L. : OK, très bien, ça fait beaucoup de choses. Qu'est-ce que vous diriez aujourd'hui sur l'échelle ?

EI. : 7,5 (à l'unanimité)

M.L. : Qu'est-ce qui serait nécessaire pour continuer à grimper sur l'échelle ? Comment est-ce que ce sera quand vous serez à 8 ?

EI. : Il faudrait encore moins lever la main.

M.L. : Comment est-ce que vous pourriez faire autrement ?

EI. : Des fois on a eu fait colonne par colonne et ceux qui avaient besoin de venir au bureau venaient.

EI. : Si tout une colonne vient au bureau, ça fera trop de monde.

M.L. : Oui mais ça ne veut pas dire que tous les élèves de la colonne auront besoin d'aide. Par contre ça peut créer un espace où chacun peut être sûr de pouvoir poser sa ou ses questions, sans devoir rester la main levée et avoir de la peine à écrire.

Enseignante : Ce que j'ai fait aussi, c'est utiliser les élèves plus rapides pour répondre aux questions des camarades.

Systeme d'élèves ressource pour expliquer, ou aider à démarrer une activité, comme nous l'avions évoqué lors de nos rencontres.

RESUMÉ

Nous savons aujourd'hui la place pertinente que peut avoir l'approche systémique en milieu scolaire. Elle est, depuis quelques années, l'outil privilégié de certains psychologues scolaires et commence à devenir un modèle de pensée de nos dirigeants de l'instruction publique. Ma préoccupation a été de questionner de quelle manière – dans une posture d'enseignante spécialisée MCDI (Maîtresse de classe de développement Itinérante) – cette approche peut-elle être utilisée dans ma pratique quotidienne : que ce soit en classe avec les élèves, ou lors de collaboration avec mes collègues enseignants titulaires. Au milieu des nombreux sujets d'étude et de recherche possibles sur ce vaste thème, j'ai choisi de porter mon regard et mon analyse sur l'application du modèle de *L'approche centrée sur les solutions* appelée également *solutionnisme*.

L'interprétation des difficultés des élèves est trop souvent comprise en termes d'événements familiaux (difficultés ou situation particulière des parents : problèmes sociaux, divorces, maladies) ou de personnalité de l'élève (impulsivité, hyperactivité, troubles du comportement, de la personnalité). N'ayant aucune prise sur ces facteurs, il devient alors difficile de se sentir concerné afin de pouvoir agir. Contrairement à ces idées reçues, Steve de Shazer, à l'origine du modèle, soutient qu'il n'est pas nécessaire de connaître ni de comprendre l'origine du problème pour construire des solutions. Cette posture innovante, modifie considérablement le regard porté sur les difficultés scolaires et permet, bien souvent, de (re)mettre en mouvement des situations figées dans l'échec. En tant qu'enseignant, cette approche propose des pistes d'actions concrètes qui permettent d'agir « ici et maintenant », en mettant l'accent sur l'action et sur le changement.