

# Palo Alto à l'école

par Michel Vidal et Teresa Garcia-Rivera









# Palo Alto à l'école

par Michel Vidal et Teresa Garcia-Rivera



# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	11
<b>Chapitre un : les fondements de l'école de Palo Alto</b> .....	15
Pour la petite histoire : les origines de l'école de Palo Alto .....	19
Regarder le problème différemment .....	23
Les principes de la systémique et ses applications en communication .....	27
Quitter la norme et rentrer dans la logique de l'autre .....	34
« L'incapable » .....	36
<b>Chapitre deux : le modèle de l'école de Palo Alto</b> .....	39
Introduction au modèle de Palo Alto .....	40
Ne pas confondre celui qui a le problème et celui qui en demande la résolution .....	41
Aider l'enseignant ou l'élève ? .....	42
Dévoluer le problème .....	43
Définir le problème .....	45
Redondance et tentative de solution .....	47
Ne pas rentrer dans les tentatives de solutions de la personne qui sollicite de l'aide .....	51
Un éventail de méta-tentatives de solution .....	54
90° ou 180° ? .....	55
Le 180° : le mettre en œuvre sans le savoir .....	57
Le paradoxe et la double contrainte .....	58
Repérer ce qui a pu résoudre le problème .....	62
Du problème au projet .....	64
L'éthique de l'école de Palo Alto .....	65
De la morale, de l'éthique et de la pragmatique .....	68

<b>Chapitre trois : un éventail de méta-solutions possibles</b> .....	71
Ne pas rentrer dans les tentatives de solution .....	72
Méta-communiquer .....	74
Résister au changement : ne pas crier victoire trop vite .....	76
Expliciter ses peurs .....	79
Définir un objectif minimal .....	81
Prescrire le symptôme .....	82
Le diabolotin .....	83
Prescrire la rechute .....	84
Le sabotage bienveillant .....	86
Petits pense-bêtes .....	88
<b>Chapitre quatre : quelques applications spécifiques dans le contexte scolaire</b> .....	91
Introduction .....	92
Les paradoxes inhérents à l'école .....	93
Interlude .....	94
Favoriser la responsabilisation .....	95
Les risques de la sur-responsabilisation .....	97
Les effets de la co-déresponsabilisation .....	99
La sanction .....	100
Se réfugier derrière la règle .....	104
Le décrochage .....	106
« Je ne suis qu'un enfant adopté... » .....	107
Trouver son chemin... .....	110
« Ma fille étudie trop » .....	113
La place de la confidentialité dans l'établissement .....	114
« Je ne comprends rien » .....	116
Le lièvre et la tortue .....	117
« Je n'arrive pas à travailler » Retrouver la flamme... .....	118



La phobie scolaire .....	120
Vouloir devenir ce que je ne suis pas « Je voudrais avoir plus d'autorité » .....	123
L'insolence .....	125
« De toute façon, c'est de votre faute » .....	125
« All I need is a little respect... » .....	127
Vouloir résoudre ce qui est insoluble .....	128
L'aide sous contrainte .....	130
« Laisse-moi t'aider » .....	134
Faire s'exprimer une jeune fille timide .....	136
Médiation ou jugement : ne pas prendre la représentation d'une personne pour la réalité .....	136
Armer le bouc-émissaire .....	137
Les croyances dans la réponse collective .....	138
« Qui veut bien m'aider à aider ? » .....	138
« On ne déroge pas à une charte ! » .....	138
Accueillir un élève handicapé .....	140
Les expériences émotionnelles correctives et le recadrage : sa traduction en pédagogie .....	144
Palo Alto : une approche constructiviste-constructionniste systémique .....	145
<b>Chapitre cinq : à quoi ressemble un entretien d'aide avec un élève .....</b>	<b>147</b>
<b>Chapitre six : l'évolution du modèle de Palo Alto .....</b>	<b>173</b>
Retour sur l'école de Palo Alto .....	174
Où en est l'école de Palo Alto aujourd'hui ? .....	174
Évolution du modèle .....	175
<b>Conclusion .....</b>	<b>179</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>183</b>



# Introduction



« *Un de plus* » diront certains. Il existe en effet pléthore d'ouvrages sur la problématique des élèves en difficulté, et un grand nombre de modalités susceptibles de les aider, et pourtant leur nombre est toujours aussi important, pour ne pas dire croissant. Ce livre ne risque-t-il pas d'être une énième tentative pour solutionner un problème qui nous dépasse tous ? Le risque est sérieux si nous ne prenons pas en compte la complexité des contextes et des dispositifs d'enseignement, et si nous n'interrogeons pas l'opérationnalisation des approches que nous proposons. Nous ne pouvons pas éluder une telle question ni faire l'économie de l'interroger dans cet ouvrage, sans pour autant remettre en cause les approches développées par d'autres confrères. Il s'agit plutôt d'étendre l'éventail des possibles, car c'est bien en termes de « possibles » que nous proposons de présenter l'approche de Palo Alto et non pas en termes de solutions.

L'école de Palo Alto est une approche qui s'inscrit initialement dans le champ de la communication interpersonnelle, la résolution des problèmes humains et la thérapie dite systémique. Le modèle qu'il propose interroge les principes interactionnels qui fondent les communications entre deux ou plusieurs personnes, interactions qui occupent tous les contextes de la vie. Nous espérons que l'introduction de cet angle de vue systémique et stratégique permettra aux lecteurs de revisiter des notions fondatrices des relations éducateur - élève, éducateur - éducateur, telles que la finalité de l'enseignement, le cadre, le contrat, les conditions nécessaires à un acte d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement.

Pour réaliser ce livre, nous nous fondons sur un travail de plusieurs années d'aide et d'accompagnement de diverses équipes éducatives, d'éducateurs, de proviseurs, de parents d'élèves, de conseillers d'éducation, d'enseignants et d'élèves. Nous avons pris le parti de nous appuyer sur les situations vécues que nous avons accompagnées pour interroger et concrétiser les modalités de mise en œuvre du modèle de Palo Alto en milieu scolaire.

On trouvera dans cet ouvrage deux types de situations. Les premières relèvent d'un suivi d'éducateurs ou d'équipes éducatives dans le contexte de l'enseignement technique agricole. Elles auraient pu tout aussi bien s'inscrire dans les dispositifs de l'enseignement général. Nos réflexions et nos conclusions auraient été similaires.

Les secondes se situent dans des contextes scolaires variés et relèvent d'activités diverses telles que coaching scolaire, psychothérapie à l'égard d'enfants ou d'adolescents en difficulté avec l'apprentissage et l'école, ou thérapie familiale auprès d'élèves ou de leurs parents.

Ainsi, tout au long de l'ouvrage, ces différentes situations, qui prennent racine en France et en Belgique, seront détaillées en vue d'explicitier et de conceptualiser le mode de pensée original fondateur de l'école de Palo Alto.

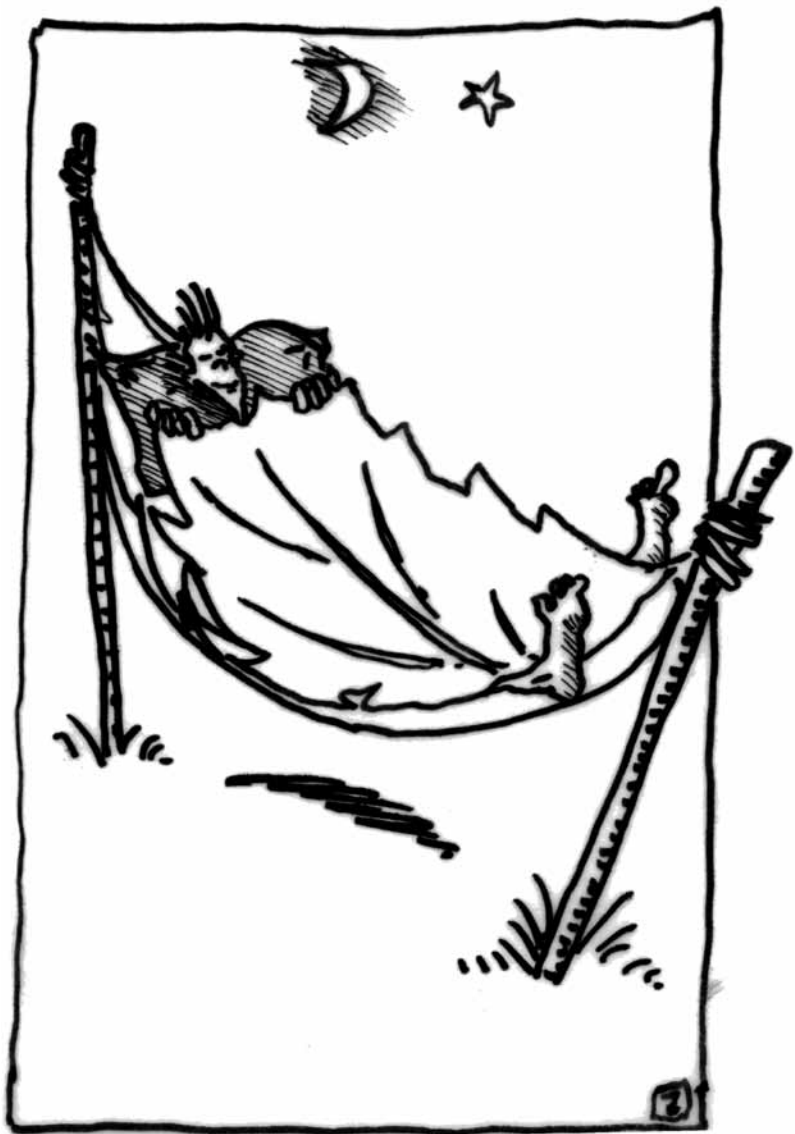
Si l'école de Palo Alto relève à l'origine d'une démarche psychothérapeutique, il ne s'agit pas pour autant de transformer des éducateurs en formateurs ou des enseignants en psychothérapeutes. Il s'agit plutôt de les inviter à partager notre réflexion sur les modalités d'application et la pertinence de ce modèle en contexte scolaire. Certaines situations décrites dans cet ouvrage sont menées effectivement par des psychothérapeutes, et on pourrait objecter que leur gestion fait appel à des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de l'éducation.

Nous avons retenu l'option d'écrire ensemble cet ouvrage et mettre en lumière les problèmes rencontrés et les solutions que nous y avons apportées dans nos contextes respectifs ; et ce pour plusieurs raisons. D'une part, le contexte éducatif suppose des liens plus ou moins étroits entre éducateurs et psychologues. L'élève en difficulté pourra d'autant plus résoudre facilement ses problèmes si ses liens sont très étroits, ce qui lui évitera de vivre une marginalisation qui l'amènerait à être écarté de l'école que nous considérons comme un lieu essentiel à la bonne guérison du jeune. D'autre part, plusieurs situations, bien qu'elles aient été menées par un psychothérapeute, auraient pu l'être tout aussi bien par un éducateur. Si ces deux métiers ne doivent pas être confondus, il faut néanmoins leur reconnaître une proximité et certaines compétences communes.

Les situations décrites ne sont pas des fictions. Toute ressemblance avec des situations réelles risque donc de ne pas être le fruit du hasard. C'est pourquoi nous avons changé les noms et occulté certains détails trop personnels pour préserver l'anonymat des personnes que nous avons accompagnées.

# Chapitre 1

## Les fondements de l'école de Palo Alto





Lorsque nous interrogeons les élèves sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, nous sommes surpris d'observer qu'ils ne mentionnent que très rarement des difficultés d'apprentissage, mais s'appesantissent beaucoup sur des problèmes relationnels. Qu'il s'agisse de difficultés au sein de la famille, avec des enseignants ou des camarades de classe, c'est la relation aux autres qui est prioritairement mise en avant. Nous pourrions rétorquer que c'est une manière bien aisée de ne pas affronter leurs responsabilités et de reporter le problème sur les autres. C'est effectivement là un mécanisme de défense que nous utilisons fréquemment. Le rôle de victime est parfois si confortable.

Pour autant, ces témoignages d'élèves sont frappés sous le sceau du bon sens car ils nous disent en substance que nous sommes des êtres relationnels et que c'est dans la relation que s'exprime leur difficulté. Se dire une personne relationnelle est même là un véritable pléonasmе. Tout être vivant ne peut vivre qu'en interaction avec son environnement. L'environnement n'est pas seulement pourvoyeur d'énergie pour permettre à notre organisme de vivre. La relation, comme fondement de nos processus cognitifs et affectifs, est une nécessité vitale. Des expériences menées sur des animaux, des observations faites sur des enfants sont sans équivoque : un jeune singe, sevré prématurément de sa mère, préfère le contact d'un mannequin habillé d'une moquette que celui froid et peu accueillant d'un objet métallique alors même qu'il est pourvoyeur de nourriture. La nourriture semble à ses yeux moins essentielle que le doux contact d'une peau, ou tout du moins de ce qui s'y apparente. Des travaux démontrent aujourd'hui une très haute mortalité chez des nouveaux-nés qui, soignés et nourris, ne reçoivent pas un contact chaleureux et affectif. Certains orphelins présentent des troubles et des difficultés à s'adapter à leur environnement si, bien que nourris à satiété et vivant dans le confort, ils ne reçoivent aucun contact affectif. Pour en revenir aux témoignages de nos élèves, s'ils portent parfois une représentation, que nous pourrions qualifier de déresponsabilisante, sur les relations qui nuisent à leur apprentissage, c'est bien la relation qu'ils nous proposent d'interroger comme fondement de leur bien-être ou de leur mal-être à l'école. C'est aussi le postulat de l'école de pensée de Palo Alto.

Pour vous permettre de découvrir progressivement la logique particulière qui anime l'école de Palo Alto, plutôt que de vous asséner des théories indigestes, nous vous invitons à prendre part dans un premier temps au problème de Jacqueline, professeure de mathématiques en lycée agricole.

Alors que ses autres élèves sont plutôt attentifs et participatifs, Jacqueline exprime des difficultés à gérer un élève de seconde qui passe, dit-elle, son temps à dormir pendant son cours. Nous l'appellerons pour la circonstance Jérôme. Jacqueline ne le supporte pas, cet élève la renvoie à un échec de sa pédagogie. Elle a fait plusieurs tentatives pour résoudre son problème : le questionner quant à la raison de son état léthargique sans obtenir la moindre réponse,

sermonner l'élève pour le maintenir éveillé, le punir en le retenant certains mercredis après-midi, le mettre au premier rang, rien n'y a fait.

Nous avons interrogé plusieurs enseignants quant à la meilleure façon d'aider Jacqueline à résoudre son problème. Ceux-ci lui ont fait les recommandations suivantes : ne plus s'intéresser à lui, essayer de l'oublier dans la mesure où il ne gêne pas le cours, l'exclure définitivement ou provisoirement des cours de mathématiques, convoquer les parents, le punir de manière systématique, impliquer les conseillers principaux d'éducation ou le directeur.

Aucune de ces réponses n'est apparue satisfaisante pour Jacqueline. Elle considère que c'est avant tout son problème, qu'elle doit le résoudre seule, qu'elle a déjà suffisamment tenté un mode d'agir répressif et que de toute façon elle ne peut pas oublier l'élève, le mettre de côté. Bien au contraire, elle ne cesse de se focaliser sur lui.

Nous avons alors suggéré d'agir d'une manière qui pourrait paraître a priori hors du bon sens commun et qui s'est traduit concrètement comme suit. Lors du cours suivant, Jacqueline a attendu que l'élève s'endorme, ce qui n'a pas manqué d'arriver. Dix minutes après le début du cours, il s'affalait sur ses affaires. Jacqueline a alors délicatement ôté les cahiers du bureau de l'élève, ce qui l'a inévitablement réveillé. Différents échanges s'en sont suivis dont nous vous laissons la primeur :

Jérôme : « *Mais qu'est-ce que vous faites, rendez-moi mes affaires !* »

Jacqueline : « *Ne t'inquiète pas, je ne te les confisque pas, rassure-toi, je les enlève de ton bureau pour te permettre de dormir plus confortablement. Si tu préfères dormir, c'est sans doute que tu en as besoin, ce qui te permettra d'être plus à l'écoute dans les autres cours.* »

Jérôme : « *Mais je ne veux pas dormir, et je veux mes affaires.* »

Jacqueline : « *Visiblement tu as besoin de te reposer. Je te rendrai tes affaires à la fin du cours, ne t'inquiète surtout pas.* »

Se tournant vers l'ensemble de la classe, elle ajoute :

« *Y-en-a-t-il d'autres qui souhaiteraient aussi dormir ?* »

Personne ne répondit et Jérôme maugréa. À l'issue du cours, Jacqueline lui rendit ses fournitures scolaires comme elle le lui avait annoncé. Au début du cours suivant, elle proposa à Jérôme qu'il lui donne directement ses affaires, toujours en lui promettant de les lui rendre à la fin de la séance. Jérôme lui dit alors qu'il n'avait pas l'intention de dormir et qu'il voulait garder ses affaires pour travailler. Jacqueline lui répondit alors :

Jacqueline : « *Écoute, je pense réellement que tu vas dormir, et que tu en as besoin. Alors je te propose la chose suivante : au moment où tu souhaites dormir, tu me fais juste un signe de la main pour m'en avvertir, sans déranger les*

*autres. Je viendrai alors mettre tes affaires de côté, de façon à ce que tu puisses dormir à ton aise. Tu les récupèreras à la fin du cours. »*

Jérôme : « *Non, non, je ne dormirai pas. »*

Jacqueline : « *Je pense que tu vas dormir, car tu en as sans doute besoin. Maintenant tu feras ce qui est le mieux pour toi. Mais es-tu d'accord pour me signaler discrètement ton souhait. »*

Jérôme : « *D'accord, d'accord, mais de toute façon je ne dormirai pas. »*

L'élève ne dort effectivement pas jusqu'à la fin du cours. Il semblait travailler comme ses camarades de classe. Pendant les trois cours qui suivirent, Jacqueline lui rappela les règles qu'ils avaient convenues. Et l'élève ne dort jamais plus.

Cet exemple traduit la manière dont l'approche de Palo Alto peut s'exprimer dans le contexte scolaire. Il peut vous paraître surprenant, incongru, déconcertant, irréalisable. Tentons donc, au travers d'autres situations, d'en comprendre la logique et le mode opératoire.

## Pour la petite histoire : les origines de l'école de Palo Alto

Depuis les années cinquante, Palo Alto, petite ville des Etats Unis, dans la banlieue de San Francisco, a accueilli des noms aussi illustres que l'anthropologue Gregory Bateson, le biologiste Ludwig von Bertalanffy, le cybernéticien Heinz von Foerster ou le philosophe et psychanalyste Paul Watzlawick pour n'en citer que quelques-uns. Si aujourd'hui elle est au centre de la Silicon Valley (avec la présence de Google, Apple, Microsoft...), elle loge aussi des grands centres universitaires et de recherche comme l'Université de Stanford.

On peut situer l'avènement de l'école de Palo Alto à partir de l'arrivée en masse des grands scientifiques européens, cherchant refuge aux Etats-Unis lors de la montée du nazisme. Ils se retrouvèrent pour la plupart à New York quand un millionnaire américain, Josiah Macy, apporta les fonds nécessaires à l'organisation de réunions scientifiques qui allaient permettre des échanges interdisciplinaires. Ces conférences furent à l'origine du fondement de plusieurs disciplines et avancées technologiques : la cybernétique, la théorie des jeux, la création de l'ordinateur, la théorie de l'information et les télécommunications...

Les conférences « Macy » sont citées aussi comme étant à l'origine de la pensée de l'école de Palo Alto. En fondant les principes de la cybernétique, des

sciences de la communication, elles permirent en particulier à Gregory Bateson<sup>1</sup> de développer une réflexion sur le fonctionnement de l'esprit humain en lien avec le monde externe qu'il traduisit par le terme « une écologie de l'esprit ». Son influence sera majeure dans l'émergence d'une approche thérapeutique systémique. Les tenants de l'école de Palo Alto vont plus particulièrement s'intéresser aux interactions qui se jouent entre un sujet et d'autres personnes. Dans les années cinquante, les travaux de Gregory Bateson et des membres de son équipe, Jay Haley, Don Jackson et John Weakland, et notamment les réflexions développées sur les origines de la schizophrénie vont être l'occasion d'introduire des concepts clefs de voûte de la pensée palo altiennne : le paradoxe et la double contrainte (cf p. 58). La maladie mentale n'est alors plus vue comme une pathologie, mais comme une réponse adaptée à un système interactionnel qui, lui, est pathologique. Cette conception nouvelle de la maladie mentale et plus généralement des comportements dits déviants (l'agressivité, la cruauté...) conduit à envisager l'étiologie et la chronicité des problèmes, non pas comme intra-psychiques, mais comme relevant d'une dynamique systémique. En d'autres termes, les interactions entre différentes personnes qui constituent un système donnent lieu à des propriétés émergentes<sup>2</sup> particulières qui peuvent conduire à la souffrance de certains, voire de l'ensemble des acteurs de ce système. La maladie mentale n'est plus alors à interpréter que comme le résultat d'une souffrance issue d'un système malade.

Cette manière de penser contribue largement à fonder les approches méthodologiques des thérapies familiales, mais elle questionne aussi les comportements de nos élèves, de nos adolescents. Ceux-ci ne sont ni agressifs, hystériques, violents, gentils, intelligents en soi, c'est-à-dire pour des raisons intra-psychiques qui relèvent de la personne. Ce sont les interactions que la personne entretient avec les éléments humains et non-humains du système-école (enseignants, camarades, l'institution scolaire...) et peut-être avec d'autres éléments hors de l'école (les parents par exemple) qui peuvent conduire à faire naître un certain comportement, une certaine émotion chez l'élève, qualité émergente de ce système original. Et notamment, certains comportements ou certaines émotions peuvent résulter de paradoxes dans lesquels se retrouve la personne. Tel est le cas de cet enfant en plein mutisme

---

1 Au delà de Gregory Bateson, d'autres chercheurs notoires dans toutes les disciplines scientifiques ont participé à ces réunions. Parmi ceux qui nous intéressent plus particulièrement citons Margaret Mead, Milton H. Erickson, Norbert Wiener, Heinz von Foerster, von Newman ou Warren McCulloch.

2 Ces propriétés émergentes sont une qualité nouvelle qui provient de la forme particulière des interactions qui structure le système. Ainsi on peut dire que l'ajout d'un atome d'oxygène à la molécule H<sub>2</sub>O va changer la « nature » de l'eau pour en faire de l'eau oxygénée qui présente alors des caractéristiques originales par rapport à celles de l'eau. Pareillement, en simplifiant pour l'exemple, le mariage de deux personnes agressives ne conduira pas nécessairement les protagonistes à être davantage violents. Elles pourraient l'être moins que lors du mariage d'une personne agressive avec une personne fuyante. Sa passivité pourrait énerver bien davantage son partenaire.

qui « doit » plaire à son père et à sa mère dans un contexte où ce dernier est volage et indifférent aux récriminations de sa femme, tandis que celle-ci est haineuse à l'égard du comportement de son mari. Ou de l'élève, passif, qui est martyrisé par ses « camarades » et qui ne peut en parler sous peine de voir son martyr s'accroître.

Avec la création du Mental Research Institute (MRI) en 1959, la pensée de l'école de Palo Alto va s'enrichir des travaux de l'équipe de chercheurs qui analyse les dynamiques des systèmes, non seulement les systèmes pathologiques, mais aussi les systèmes thérapeutiques. Ils observent que des changements souvent simples conduisent à la dissolution des problèmes dans les dynamiques systémiques. Ainsi, si des informations paradoxales sont pathogènes pour un système et peuvent conduire à des souffrances pour certains de ses éléments, ils mettent en lumière que des paradoxes peuvent aussi être porteurs de changements salutaires au sein de la structure du système.

Nous en verrons de nombreux exemples au cours de ce livre. À titre d'illustration, pour reprendre l'exemple précédent de Jacqueline, notre professeure de mathématiques, suite aux échanges avec le groupe de supervision, elle insiste (certes avec douceur) pour permettre à l'élève de s'installer confortablement et qu'il puisse dormir. Faire en sorte qu'une personne dorme tranquillement est un geste doux, le faire dans le cadre d'un cours de mathématiques est un acte paradoxal. Et c'est ce paradoxe qui a permis d'assainir leurs relations. Faisant passer la relation d'un conflit autour du comportement de l'élève à une relation de collaboration voire de complicité, conduit par le professeur et suivi par l'élève. C'est bien les relations qu'il s'agit de changer et non pas les personnes. En d'autres termes, l'élève ne change pas, Jacqueline non plus, mais leurs interactions.

En 1960, forts de ces premiers constats, les chercheurs créent le Centre de Thérapie Brève. Ils s'inscrivent alors dans une démarche de recherche-action. Les intervenants (psychiatres, psychologues, anthropologues, philosophes et psychanalystes) suivent les patients pendant une dizaine de séances. Un thérapeute-référent siège avec l'individu, le couple ou la famille en thérapie ; les autres suivent la séance à travers une glace sans tain. Les enregistrements sont étudiés a posteriori pour analyser les interactions familiales mais aussi l'interaction thérapeute - client(s).

Le « patient » que nous appelons « client »<sup>3</sup> quitte son thérapeute avec des instructions à mettre en place avant la prochaine séance. La tâche qui lui est demandée de réaliser est stratégique et essentielle à la résolution du problème car elle introduit des changements dans la communication au sein du système, et donc dans les qualités émergentes de ce dernier. Pour être plus

---

3 Pour mieux comprendre le sens de ces terminologies, vous pouvez vous référer aux pages p.41-42.

précis, elle a pour conséquence l'apparition d'autres caractéristiques émergentes « incompatibles » avec la ré-apparition du symptôme ou du problème. Il ne s'agit pas d'empêcher, encore moins d'interdire le comportement, le problème, mais de construire un contexte nouveau où la probabilité d'apparition du comportement-problème ou des émotions et des relations délétères est rare, voire impossible.

L'équipe du Centre de Thérapie Brève nomma ce type de changement, un changement de type 2. Tandis que le changement de type 1 conduit à des accommodations du système sans pour autant le changer, ni créer de nouvelles propriétés émergentes, le changement de type 2 permet un véritable changement de structure avec la dissolution du problème. Reprenons l'exemple de Jacqueline pour clarifier ces deux types de changement. Proposer à notre professeure de mathématiques de ne plus faire attention à l'élève qui dort est un changement de type 1. L'élève continuera alors à dormir, peut-être en se demandant ce que l'enseignante trame à rester ainsi passive, et Jacqueline continuera à ronger son frein, dépensant une certaine énergie à ne pas regarder l'élève. Il s'agit donc bien d'une accommodation qui ne modifie pas la position des protagonistes, ni leur mode interactionnel. Le changement que nous lui avons suggéré déstructure les anciennes interactions, les anciens positionnements et modifie le contexte interactionnel. Il s'agit d'un changement de type 2. Le changement de structure amène à une modification totale de la nature de la relation (de l'antagonisme vers la coopération), des émotions des protagonistes (de l'agacement vers l'intérêt, l'étonnement), des actions (le professeur protège l'élève au lieu de tenter de le discipliner, ce dernier se réveille au lieu de s'endormir), et de la leçon de l'histoire (« *Il est un enfant ennuyeux et impossible en classe* », « *Elle est derrière mon dos, elle m'agace* »).

Le travail qui s'opère alors chez le « client » n'est pas comportemental et direct mais majoritairement contextuel et indirect, voire paradoxal. Il conduit à regarder les choses, ou pour être plus correct le système, sous un autre angle, et à identifier un autre mode d'action.

Ces réflexions sont sans doute pour l'instant un peu absconses mais elles vont progressivement s'éclairer avec l'exemple qui suit.

## Regarder le problème différemment



Pour Martine, conseillère principale d'éducation, Gisèle est une enfant effacée en classe, qui n'apprend jamais ses leçons. Ces résultats sont catastrophiques et les enseignants souhaitent la faire redoubler. Martine n'est pas d'accord avec un tel choix car elle connaît sa situation familiale : un père absent et une mère dépressive qui est souvent hospitalisée. L'enfant est souvent à l'infirmerie toujours pour de soi-disant bonnes raisons. Elle pense que le fait de redoubler n'y changera rien. Elle s'interroge sur la manière d'aider Gisèle à travailler.

Nous avons soumis cette question à plusieurs éducateurs dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles<sup>4</sup>. Nous vous présentons les questions qui ont été posées à Martine et qui devaient permettre de clarifier la situation.

---

<sup>4</sup> Un groupe d'analyse de pratiques est constitué de professionnels œuvrant dans le même champ d'activités. Ses membres se réunissent avec un animateur pour analyser des pratiques professionnelles qui peuvent par exemple faire difficulté. Les différents regards portés sur une situation donnée conduisent à décadrer le point de vue de la personne impliquée dans cette situation mais aussi celui des participants.

Question : « *Comment se comporte Gisèle en cours ?* »

Réponse : « *Elle est sage, elle ne fait pas de bruit. Elle est là, ne fait rien, mais elle est là.* »

Q : « *A-t-elle des amis ?* »

R : « *Oui, visiblement oui.* »

Q : « *A-t-elle le même comportement quelque soit l'enseignant ?* »

R : « *Oui, visiblement, les profs étaient unanimes durant le conseil de classe.* »

Q : « *Avez-vous convoqué les parents ?* »

R : « *Oui, à plusieurs reprises mais rien n'y a fait. Ils ne viennent pas. Ils se moquent de leur fille.* »

Q : « *Et est-ce-qu'elle se plaint de quelque chose ?* »

R : « *De rien du tout, tout à l'air d'aller bien, mais le problème est évident. L'an dernier encore elle était au lycée, elle marchait plutôt correctement.* »

Q : « *Mais la dépression de la mère est arrivée quand ?* »

R : « *Je ne sais pas exactement.* »

Q : « *Et qu'est-ce-que ça veut dire un père absent ?* »

R : « *En fait, il travaille loin de son foyer, donc il ne revient que le week-end.* »

Q : « *Elle a des frères et sœurs ?* »

R : « *Oui, un petit frère.* »

Q : « *Et comment ça se passe avec lui ?* »

R : « *Elle m'en avait parlé une fois. Elle m'avait dit qu'elle s'en occupait, se chargeait de lui faire à manger ; je crois bien que c'est elle qui l'amène à l'école primaire le matin.* »

Q : « *Tu la vois souvent ?* »

R : « *Ça m'arrive quelque fois, mais elle est toujours souriante et on a l'impression que tout va bien.* »

À la question de savoir ce qui serait possible de faire pour aider Martine, les propositions vont bon train :

- « *De toute façon, les parents sont totalement incapables. Il faut les convoquer de force et les mettre devant leurs responsabilités.* »
- « *Moi j'appellerais une assistante sociale.* »
- « *Elle a besoin de l'aide d'un psychothérapeute.* »
- « *Elle prend la place de la mère dans la famille ; c'est une catastrophe.* »
- « *Il faut être indulgent avec elle, parler de sa situation aux enseignants.* »



Comme on peut le voir dans cet exemple, les informations recherchées par les éducateurs se cristallisent autour de la situation de Gisèle, et les conduisent à formuler deux types de questions : des questions qui relèvent plus du psychisme de l'enfant et d'autres qui s'intéressent plus à son environnement. Les éducateurs cherchent en fait à identifier les causes susceptibles d'expliquer le comportement de Gisèle. Mais, à moins de l'interroger elle-même, et dans la mesure où elle accepterait de répondre et qu'elle soit consciente de ce qui se joue pour elle, il est en fait excessivement difficile de savoir ce qu'elle vit dans ses interactions avec l'environnement aussi bien que dans sa tête. S'il est toujours possible de faire des supputations, imaginer des relations de cause à effet, celles-ci peuvent s'avérer parfaitement erronées. D'ailleurs, de manière plus générale, tenter de trouver les causes qui génèrent un problème n'est pas chose aisée, c'est même parfois mission impossible. Les raisons qui nous poussent à avoir tel ou tel comportement sont souvent multiples et bien enfouies dans notre inconscient. Et si nous en avons identifié certaines, est-on bien sûr d'avoir cerné les causes effectives ? Si elles ont été réellement cernées, peut-on pour autant trouver une solution ? Rien n'est moins sûr. Certaines causes identifiées nous laissent parfois démunies quant à nos possibilités d'action.

Dans cette situation, s'il est difficile d'avoir un accès aux causes, au(x) pourquoi(s) du problème, s'interroger sur la manière dont Martine interagit avec Gisèle et le saisir selon une approche systémique peut par contre permettre d'observer le problème différemment.

Qu'entendons nous par approche systémique ?

Dans cette situation, si Gisèle a peut être un problème, nous en ignorons les fondements. Il est certes toujours possible d'hypothéquer une dynamique familiale nuisible qui l'empêche de travailler. Mais est-ce bien le cas ? N'est-elle pas plutôt amoureuse et ne passe-t-elle pas tout son temps avec son nouveau petit ami ? Et si c'était effectivement le cas, qu'en faire ? En temps que conseillère principale d'éducation, ai-je vraiment la main pour modifier des interactions familiales qui ne sont pas hors-la-loi ? Puis-je demander à Gisèle de ne plus voir son petit ami ?

Nous inscrire dans la logique de Martine, dans sa manière de concevoir Gisèle comme ayant un problème, c'est risquer de nous retrouver dans les mêmes affres quant à la façon d'intervenir. Si la situation est bloquée pour Martine et si nous épousons ses conceptions, nous risquons de voir qu'effectivement le problème est bel et bien bloqué.

Abandonner la question du *pourquoi*, des causes qui font problème, et s'emparer de la question du *comment* nous paraît offrir un accès nouveau au problème que Martine nous pose. Mais que veut dire interroger le *comment* ?

Il s'agit d'appréhender les interactions qui se jouent entre les différents acteurs de la situation qui fait problème, *en y incluant ceux qui cherchent à résoudre le problème*. A minima, au vu des informations collectées, nous avons Martine, Gisèle, les enseignants, l'infirmière, les parents et le petit frère. Concevoir de façon systémique le problème revient à définir les modes interactionnels qui se jouent comme le schéma n° 1 le traduit :

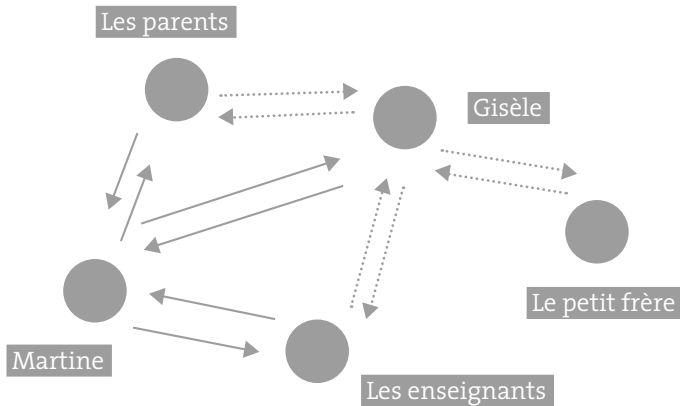


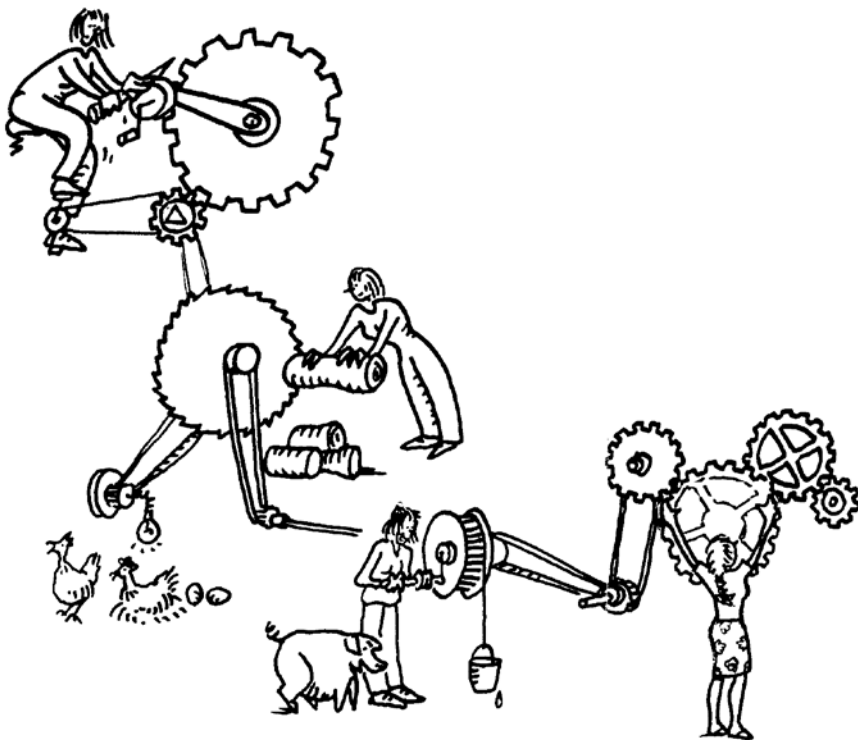
Schéma n°1 : interactions à l'œuvre dans le problème relaté par Martine

Dans le système interactionnel tel que nous l'avons construit, les interactions entre deux personnes ont été conçues systématiquement dans les deux sens. Nous considérons qu'une action relationnelle ou communicationnelle engendre nécessairement une réponse. C'est ce que nous appelons le principe de récursivité. Pour paraphraser Paul Watzlawick et Gregory Bateson, nous ne pouvons pas ne pas communiquer. Toute action conduit à une réaction. À titre d'exemple, l'absence de réponse des parents aux sollicitations de Martine donne en soi une information à Martine, certes, uniquement dans le non-verbal, mais que Martine ne manque pas d'interpréter. « *Ils se moquent de leur fille* ». Cette interprétation influence la conception que Martine a des parents et risque d'engendrer un mode de communication qui en tiendra compte si elle est amenée à les rencontrer.

Mais il n'est ni possible, ni souhaitable d'avoir accès à toutes les interactions. Certaines (qui sont indiquées dans le schéma par des flèches en pointillé) ne peuvent pas être décryptées dans la mesure où aucun protagoniste n'est présent pour nous les décrire. Il s'agit donc non pas d'envisager le système plausible qui entoure *potentiellement* le problème, ce qui, à notre avis, est une tâche impossible, mais plutôt de cerner le système auquel il est possible d'avoir accès, qui fournit une information opérationnelle et qui permet d'instrumentaliser une réponse.

L'idée maîtresse de l'école de Palo Alto est de considérer que ce n'est pas une personne qui fait problème mais un système qu'il s'agit de décrypter. Il s'agit alors non plus de tenter de guérir la personne mais de modifier les interactions qui soutiennent la « pathologie » ou la souffrance. La question est alors d'identifier le système sur lequel agir. Dans notre exemple, nous avons ainsi intégré Martine dans le système interactionnel. Les interactions qu'elle a avec les parents, Gisèle ou les autres enseignants influencent nécessairement la dynamique du système. Mais, avant d'aller plus loin dans l'explication de nos modes d'interprétation, nous vous proposons quelques références plus théoriques sur les fondements de l'approche systémique.

## Les principes de la systémique et ses applications en communication



Selon les principes de l'école de Palo Alto, les problèmes rencontrés par une ou plusieurs personnes ne peuvent être inféodés aux seules personnes impliquées ou jugées responsables. L'approche « systémique de la communication » suggère de saisir la trame des interactions en jeu pour comprendre un problème donné. Dans la mesure où nous nous intéressons ici aux problèmes relevant de l'école et des dispositifs éducatifs, nous sommes amenés à questionner plus particulièrement ces interactions dans le fonctionnement global de l'organisation (la classe, l'école, la vie scolaire...), elle-même incluse dans un méta-système régulé par d'autres méta-jeux communicationnels et interactionnels (l'élaboration des programmes de formation, les personnes légiférant sur les lois relevant de l'éducation...).

Comme nous l'avons déjà précisé, l'approche systémique conduit à éluder la question des causes pour s'intéresser à la question du *comment* se font les interactions entre les éléments du système. En d'autres termes, nous laissons de côté la question de savoir qui, de l'œuf ou de la poule, est apparu en premier ? Question qui, dans le domaine de la communication, est éminemment sensible et elle-même génératrice de nombreux problèmes. Nous avons sans doute tous été impliqués au moins une fois dans une joute verbale sans fin pour savoir qui a commencé le premier, qui est à l'origine du conflit qui nous divise, chacun campant sur ses positions, convaincu de la responsabilité de l'autre. C'est en fait une question souvent stérile, si ce n'est qu'elle permet ... d'amplifier les tensions. Le système interactionnel tel que nous l'envisageons se situe dans l'ici et le maintenant<sup>5</sup>.

Au regard de l'école de Palo Alto, les systèmes qui relèvent des interactions de l'humain avec son environnement sont considérés comme complexes. La notion de complexité est souvent confondue avec celle de complication. Un système peut être très compliqué, c'est à dire présenter un grand nombre d'éléments et un grand nombre d'interactions entre eux, sans pour autant être complexe. De même, un système peut être complexe sans être compliqué. Deux personnes en interactions forment un système simple et pourtant complexe.

Les systèmes complexes se fondent sur plusieurs principes comme suit :

- **Un principe d'incertitude** : il est impossible de prévoir les effets d'un système. Un tel principe a des incidences majeures en termes de gestion d'un problème interactionnel. L'école de Palo Alto a, à ce titre, une posture claire. Les changements qu'elle suggère pour modifier le système qui fait problème conduisent à arrêter l'expression du problème et non pas à trouver la solution au problème. En d'autres termes, puisqu'un problème n'existe que dans la

---

<sup>5</sup> On peut dire que le système lui-même (l'observation de son fonctionnement) est sa meilleure explication.

mesure où il est entretenu par un ensemble plus ou moins complexe d'interactions, on ne le résout pas, on le dissout. Cette conception de la manière de remédier aux problèmes nous éloigne d'une approche positiviste qui verrait à une cause un effet et à un problème une solution. Nous ne pouvons affirmer que tel ou tel changement aura telle ou telle conséquence. Le changement que nous induisons vise à perturber le système et à le conduire à chercher un autre état d'équilibre. Il est certes possible d'envisager ou d'espérer un certain résultat, mais c'est avant tout l'arrêt du fonctionnement du système malade qui compte. Le principe d'incertitude remet donc en cause les bonnes pratiques qui seraient valides en toutes circonstances. Si une solution s'est avérée pertinente dans un contexte donné (une classe particulière, un cours particulier, une discipline particulière...), elle ne l'est pas nécessairement quel que soit le contexte. Tous les éducateurs le savent bien : des méthodes très efficaces une année se sont déclarées inefficaces l'année d'après, laissant parfois ceux qui étaient à leur initiative dans un profond désarroi.

• **Un principe de récursivité** : si tout effet a une cause, l'effet induit en retour influence la cause qui l'a généré. C'est là un principe majeur du processus de communication et de la vie en général. Le modèle de l'émetteur et du récepteur dans les processus communicationnels laissait envisager que l'émetteur recevait l'information d'une manière passive. Dans une approche systémique, la distinction entre émetteur et récepteur n'a plus raison d'être. Des personnes en interaction sont à la fois en réception d'une information et en réaction à l'information reçue. Lorsqu'une personne vous salue, vous recevez ses salutations et réagissez simultanément en la saluant si vous répondez à son attente. Ne pas répondre aura une incidence. Elle indique à la personne qu'il y a un malaise, à moins que vous n'ayez pas entendu son salut. Quoi qu'il en soit un message est bien reçu et ne pourra pas de ne pas avoir un effet, immédiat (comme par exemple : « *Tu m'en veux ?* ») ou différé (la personne ne vous parlera pas à la prochaine rencontre).

• **Les propriétés du système sont plus que la somme des propriétés de ses éléments.** Un système peut générer des qualités émergentes qui ne pouvaient pas être prévisibles en connaissant chaque élément du système. Les équipes éducatives sont ainsi souvent surprises des dynamiques de certains groupes alors que les individus pris isolément ne pouvaient les laisser présager. Il s'agira par exemple d'une classe particulièrement agitée et irrespectueuse alors que les élèves interrogés en tête-à-tête avec l'éducateur sont de véritables agneaux. Ainsi quelle alchimie fait qu'un système génère telle ou telle propriété<sup>6</sup> ? Sera-t-il possible d'y répondre un jour ?

---

6 La seule propriété que nous pouvons prédire est que si le même système se comporte de la même manière dans le même contexte, il y a de fortes chances que les mêmes propriétés émergentes aient lieu.

• **Mais un système est aussi moins que la somme des propriétés de ses éléments** : certaines propriétés sont inhibées par le système. Nous avons tous fait l'expérience, dans certains contextes, d'avoir le sentiment de se sentir idiot, de ne pas pouvoir réfléchir, ou d'être au contraire opérant. Si le système peut favoriser l'émergence de qualités que nous n'aurions pas soupçonnées, il peut tout aussi bien en annihiler.

• **Un système complexe possède une organisation « floue »** : s'il était trop strictement organisé, tel le système d'une horloge, un système complexe ne pourrait s'adapter à des contextes mouvants. Et il n'y aurait alors pour l'intervenant aucune possibilité d'action pour le modifier. Si, a contrario, il était totalement désorganisé, il n'y aurait pas de problème, le système ne cessant de changer de configuration, à moins que la désorganisation elle-même fasse problème. L'organisation n'est qu'une propriété émergente relative au type de structure des interactions qui lient plusieurs éléments entre eux. Tous les systèmes humains ont une organisation floue, même ceux dont les chefs de file tentent de rigidifier et d'empêcher tout espace de liberté.

• **Une partie du système ne peut pas contrôler l'ensemble.** En d'autres termes, un enseignant ne peut pas espérer avoir le contrôle de l'ensemble d'une classe. Il est important de distinguer ici l'intention de l'éducateur de l'impact obtenu. Nous verrons, à travers notre pratique et celle des fondateurs de l'école de Palo Alto, que l'impact que les personnes ont sur le système est rarement voulu ; d'ailleurs les intentions (aider, soulager, soutenir, faire évoluer) sont souvent diamétralement opposées à l'effet obtenu (bloquer, rendre le problème chronique, aggraver le problème). Pour mieux le comprendre, vous pouvez dès à présent vous référer au chapitre relatif aux tentatives de solution (cf p. 47).

• **Un système complexe est un système ouvert** qui échange avec son milieu de la matière, de l'énergie et de l'information. Energie et information sont deux leviers que l'école de Palo Alto met à profit dans les processus d'aide au changement. Le « thérapeute », l'éducateur peut lui-même, en s'intégrant dans le système, envoyer des informations susceptibles de le modifier pour le bien-être des gens et de l'ensemble. Les nouvelles interactions vont nécessairement changer, même temporairement, l'état émotionnel des personnes impliquées.

• **Un système complexe est à la fois robuste et sensible** : un système, de part le nombre de liens qu'il tisse entre ses éléments est robuste face à une perturbation. Des phénomènes d'homéostasie lui permettent de maintenir son équilibre. Si vous saignez, à moins d'être hémophile, par chance vous ne vous videz pas de votre sang. Des phénomènes homéostatiques de coagulation permettent au système vivant que vous êtes de rétablir l'équilibre. Il en est de même dans les systèmes qui réunissent des humains entre eux. Le souci d'atteindre le chiffre

fatidique de 80% de bacheliers en fin d'année scolaire en France conduit à des stratégies diverses pour tenir l'objectif avec pourtant des cohortes d'élèves qui peuvent varier fortement d'une année sur l'autre. Il pourra s'agir de réduire par exemple le niveau d'exigence, ou de rééquilibrer les notes fictivement... Mais si l'homéostasie est vitale pour le maintien du système, elle peut aussi cacher les faiblesses et les fragilités en son sein : difficultés scolaires, baisse de niveau, souffrance des enseignants... Un système composé d'humains en interactions est comparable à bien des égards à un organisme vivant : comme nous ressentons parfois (trop) tardivement certaines douleurs liées à une maladie qui gangrène en nous, nos systèmes homéostatiques conduisent à camoufler des problèmes qui deviennent à un moment donné criants, qui s'expriment dans la violence et altèrent parfois irrémédiablement le système.

Cette robustesse pourrait être vue comme une contrainte pour quelqu'un désireux de changer le système. Certains psychothérapeutes la qualifieront de « résistance » chez le patient en consultation. À moins de ne voir dans la robustesse, son complémentaire, c'est à dire la sensibilité. Un système, bien que cela puisse paraître paradoxal, est d'autant plus sensible qu'il est robuste. En d'autres termes, plus les éléments sont en interactions les uns avec les autres, plus ils sont interdépendants et plus le changement d'un des éléments du système peut conduire aussi à modifier l'ensemble de tout le système. C'est là toute la stratégie de l'approche de l'école de Palo Alto. Il s'agira dans un objectif de « correction-remédiation » d'identifier la modalité informationnelle qui va perturber le système malade.

Vu sous un angle systémique, ce n'est donc plus la personne qui est envisagée comme malade mais le système. Prenons l'exemple du décrochage pour illustrer tous ces propos. La lutte contre le décrochage est une problématique européenne qui justifie la mise en œuvre de recherches, d'expérimentations, et de projets à tous les niveaux des dispositifs d'enseignement. Le maître-mot est d'empêcher le décrochage, de maintenir les élèves dans les filières qu'ils ont choisies... même par défaut, ou dans lesquelles ils ont été acceptés par manque de candidats. Lutter contre le décrochage suppose que tout jeune qui pourrait décrocher doit être accompagné et conduit à revenir sur son souhait. C'est donc un phénomène homéostatique. Mais écoutons le témoignage de Paul, dont, seul le prénom a été modifié. Paul a 23 ans et travaille en menuiserie.

*« Quand je me suis retrouvé à la fin de la troisième, mes résultats étaient vraiment catastrophiques. Alors je me suis engagé dans une filière en agro-alimentaire. Mais de toute façon, je n'avais pas le choix. Ça ne m'intéressait pas, mais c'étaient les seuls qui acceptaient de me prendre et qui étaient près de chez moi. De toute façon, j'ai tout de suite compris, que ça n'était pas fait pour moi. Je m'ennuyais à mourir et au moins il y avait une chose claire, c'est que je ne travaillerais jamais dans ce secteur. Je séchais de plus en plus les cours. On*

*me collait mais je n'y allais pas. Finalement, un jour, j'ai décidé de ne plus y aller. Pendant un an, j'ai fait des petits boulots. C'était pas très intéressant mais au moins j'étais dans l'action. Et puis un jour, j'ai travaillé avec un menuisier. C'était juste pour un mois, mais ça a été la révélation. C'était vraiment ça que je voulais faire. Je me suis inscrit l'année d'après pour faire un CAP menuiserie. Et voilà, depuis quatre ans je travaille dans une entreprise. »*

L'exemple que nous vous suggérons ici n'a pas vocation à stigmatiser les programmes de lutte contre le décrochage. Ils ont tout à fait leur pertinence et ont le mérite de re-questionner le dispositif scolaire et ses paradoxes. Il s'agit plutôt d'en questionner son institutionnalisation et sa systématisation comme processus homéostatique. Si nous considérons que la norme est de ne pas décrocher, nous verrons alors tous les élèves qui ont décroché comme ayant un problème, et nous dépenserons toute notre énergie à les retenir.

À ce titre l'école de Palo Alto gomme de son vocabulaire deux termes : celui de norme et celui de pathologie. Il n'y a pas de normes plus pertinentes que celles de la personne qui a le problème. Cette conception particulière de la relation d'aide nous permet d'éviter de projeter sur l'autre des normes qui ne sont pertinentes... que pour ceux qui les considèrent comme telles. C'est aussi le meilleur moyen pour éviter des résistances bien légitimes d'une personne qui concevrait les normes différemment. Nous nous sommes sans doute toutes et tous heurtés à des personnes qui sollicitaient une aide de notre part mais qui déclinaient les propositions que nous leur faisons en toute bonne conscience. Chercher à aider un élève à ne pas décrocher, c'est parfois ne pas prendre en compte que pour cet élève le décrochage n'est pas un problème mais sa solution. Concevoir celui qui décroche comme ayant une pathologie, non pas au sens médical du terme, mais au sens psychosocial dans le sens d'une marginalité, c'est risquer de le stigmatiser comme a-normal, c'est considérer qu'il est le problème. Paul Watzlawick développe dans son livre « *Les cheveux du Baron de Münchhausen* » la problématique sociale de comment être sain dans un système malade. Considérer que le problème, « la pathologie », sont portés par le système, c'est considérer alors que les personnes « déviantes » au sens premier du terme ne sont que les symptômes de la pathologie du système. La question n'est alors plus de savoir qui est malade, mais de repérer le système qui fait problème. L'école de Palo Alto ne vise donc pas à aider une personne qui fait problème, mais une personne qui est en souffrance.

Ainsi, dire d'un élève qu'il est dyslexique, perturbateur, inintelligent, sur ou sous-doué n'est pas un problème en soi. L'affirmer risque par contre d'en créer un. Les études sur l'effet Pygmalion<sup>7</sup> le mettent bien en évidence. Les

---

<sup>7</sup> L'effet Pygmalion est aussi nommé l'effet Rosenthal et Jacobson. IL est une prophétie auto-réalisatrice relative par exemple à l'évolution d'un élève en fonction de la conception que les enseignants ont de lui. Il a initialement été mis en évidence avec des rats, puis avec des enfants.



prophéties auto-accomplissantes qu'il génère conduit ainsi des élèves à se comporter comme de mauvais élèves sur les « sollicitations » d'enseignants, de parents, ... qui les ont étiquetés comme tels. On ne connaît que trop les effets pervers des normes qui stigmatisent. Au risque de se répéter, la seule norme qui fait sens est celle de la personne en souffrance.

*« Je ne comprends pas, jusqu'à présent j'arrivais à les tenir. J'étais assez autoritaire au début, puis je donnais progressivement un peu plus d'espace de liberté. Mais depuis deux ans, rien n'y fait. Certains élèves ont un comportement inadmissible et ce qui marche d'habitude ne fonctionne pas, ou tout du moins plus avec certains. Certains même ont le comportement d'antan, et le jour d'après, à la même injonction, ils vont réagir de façon radicalement différente. C'est à n'y rien comprendre. Je ne peux quand même pas gérer chaque cas particulier. On n'en sortirait pas. »*

Ce petit extrait tiré d'un échange avec une enseignante qui se trouvait en difficulté avec sa classe de troisième nous amène à introduire le cadre épistémologique de l'école de Palo Alto. À la question de savoir qu'est-ce qui fait que tel élève face à la même injonction aura un certain comportement et que tel autre se comportera de manière fondamentalement différente, il est aisé de répondre : leur vision du monde, leur conception du contexte, est différente. Ce qui ne solutionne pas la question de comment gérer la diversité, mais qui a l'intérêt de choisir le questionnement à avoir pour mieux comprendre le problème. Un groupe n'est pas une entité homogène qui interagit de manière univoque avec l'éducateur. Chaque individu a sa propre vision du monde qui amènera certains à se soumettre à l'autorité, et d'autres à s'y rebeller. Au premier, sa vision du monde lui dira : « À l'école, j'ai intérêt à faire profil bas, c'est l'adulte qui sait et qui décide » ; au second il pourra s'agir plutôt de : « Une personne, quelle qu'elle soit, n'a pas à me critiquer, et me parler sur ce ton ». La vision du monde s'exprime de manière différente selon le contexte. Un élève pourra être docile un jour à une injonction et rebelle un autre à la même injonction pour des raisons multiples : il s'est séparé de sa copine, ses parents l'ont puni la veille...

À la vision behavioriste qui verrait nos interactions sous l'angle d'un conditionnement au travers de l'association stimulus-réponse, ce qui pourtant nous arrangerait bien car elle permettrait d'anticiper les réactions d'une personne, l'approche constructiviste auquel se réfère l'école de Palo Alto conduit à questionner les représentations et les conceptions de l'individu dans un contexte donné.

## Quitter la norme et rentrer dans la logique de l'autre



Comme nous l'avons expliqué, l'école de Palo Alto est non normative. En voici une concrétisation.

L'équipe éducative dans son ensemble rencontre des difficultés récurrentes avec une classe de baccalauréat professionnel agro-alimentaire. Absence complète de motivation, désintérêt pour le métier auquel les étudiants sont destinés, ce qui se traduit par un absentéisme croissant, un manque de travail, des incorrections langagières. Les retenues à répétition et les renvois n'y suffisent pas. La tension est telle que les enseignants rentrent en classe à reculons, sont démotivés. Ils ont pourtant tenté maintes actions : analyse du métier, semaine d'accueil, pédagogie de projet... Ils s'interrogent sur la manière de terminer l'année, et surtout de poursuivre avec de nouvelles promotions dans de pareilles conditions.

Nous rencontrons l'équipe enseignante et les élèves afin de mieux comprendre la manière dont ils conçoivent leur formation.

Pour les étudiants, le métier auquel la formation les destine n'a aucun intérêt et les stages professionnels qu'ils avaient réalisés ne faisaient que le leur confirmer. Avec leurs mots à eux, ils disaient ne pas voir « *Comment trouver un sens à coller des étiquettes ou obturer des pots de yaourt.* »

Nous questionnons dans un second temps les enseignants sur les intérêts d'un tel métier. La réponse fut surprenante, tout du moins, nous ne nous y attendions pas. « *C'est un métier effectivement sans intérêt mais ils sont venus pour cela donc ils doivent se motiver.* »

De retour vers les élèves, nous voulons saisir les raisons qui motivaient leurs choix pour une telle filière. S'ensuivent ces échanges révélateurs :

« *Nous voulons un baccalauréat, mais en aucun cas travailler dans un métier pareil.* » et ce, de manière unanime.

– *Et comment pensez-vous faire pour avoir le baccalauréat ?*

– *On vise uniquement à avoir la moyenne, ça nous suffit largement.* »

Nous faisons part à l'équipe éducative des conceptions et du projet des élèves. Elle en est surprise. Selon elle, ces élèves voulaient juste ne rien faire. Nous suggérons qu'il pourrait être avantageux de répondre au projet des élèves, et uniquement à celui-ci, à savoir obtenir la note minimale pour l'obtention du baccalauréat, et abandonner toute velléité de les intéresser à l'agro-alimentaire. Après débat, l'équipe accepte et va le contractualiser formellement avec la classe. La reconnaissance des points de vue des élèves changera fondamentalement les relations entre eux et les enseignants. Mais, ce qui fut le plus surprenant pour les enseignants, c'est qu'en « lâchant prise » sur les tentatives de motiver les élèves à ce métier, ils la générèrent, tout au moins chez certains. Les résultats au baccalauréat furent bien meilleurs cette année-là.

Que nous apprend une telle situation ? Toute normativité peut conduire à créer le problème, nous l'avons déjà développé dans les exemples précédents. Vouloir des élèves qu'ils soient motivés, obéissants, pertinents dans leurs réponses, c'est soumettre l'autre à sa propre vision du monde, c'est tenter de l'en rendre esclave. Tenter de convaincre les élèves qu'une formation est pertinente, intéressante alors que même l'équipe éducative est persuadée du contraire peut conduire à une perte d'estime de soi, à un sentiment de marginalisation. Elle est aussi un bon moyen pour les élèves de justifier leurs comportements inadéquats et d'éviter toute responsabilisation. Combien d'élèves, au nom de parents absents ou d'une dyslexie diagnostiquée, se dédouanent de leur manque de travail ou de leur désintérêt pour l'école.

La normativité qui veut qu'une formation professionnelle si elle a été choisie par un élève le motive, qui veut que le rôle de l'éducateur soit de motiver l'élève coûte que coûte dans la filière qu'il a choisie, conduit à amplifier le problème. Non seulement la formation ne l'intéresse pas, mais qui plus est, les éducateurs tentent de lui prouver l'inverse, ce qui le conduit à se rebeller, à se replier sur lui-même ou avoir des comportements d'évitement.

La question n'est pas de savoir comment remettre la personne dans le droit chemin, ou comment la rendre « normale » pour l'école, mais plutôt de résorber sa souffrance. Notre mode d'intervention nous a conduits dans cet exemple à travailler avec les deux protagonistes en présence : enseignants d'un côté, élèves de l'autre. Nous nous sommes assurés que les membres de chaque groupe présentaient la même logique, la même vision du monde, au sein de son groupe. Il aurait été sinon nécessaire d'envisager la diversité des logiques en présence.

La démarche mise en œuvre dans cet exemple qui vise à interroger les différents éléments du système (les élèves et les enseignants) n'est pas systématique. Nous verrons dans d'autres exemples qu'un seul des éléments peut être consulté pour que l'ensemble du système bouge. Les élèves auraient pu décliner tout échange avec nous. Cela n'empêchait pas de suggérer un mode d'action avec les enseignants.

L'approche souvent qualifiée d' « antipsychiatrique » de l'école de Palo Alto vise moins à remettre en cause l'existence de troubles intra-psychiques qu'à questionner les postulats du soin. La diversité des comportements, des caractères, des personnalités dans l'espèce humaine en fait toute sa richesse. Toute normativité risque de la remettre en cause, d'imaginer des problèmes là où il n'y en a pas, et ainsi... d'en générer. Un élève diagnostiqué autiste de type Asperger ou dysorthographique peut ne pas exprimer de problèmes dans le contexte scolaire. La question n'est donc pas de savoir s'il faut le soigner plutôt que de savoir s'il souffre dans le contexte dans lequel il se trouve. Il n'y a problème que par rapport à une personne qui se dit en souffrance, et non au regard d'une quelconque classification de troubles pathologiques. L'exemple qui suit en est une bonne illustration.

## « L'incapable... »

Gérard est un fils de parents immigrés.

Ses deux parents avaient connu la pauvreté et depuis leur jeunesse, ils ont dû travailler péniblement pour subvenir aux besoins de la famille, puis de leur couple tout en poursuivant des études. Les deux étaient diplômés de l'université et travaillaient l'une dans sa propre entreprise et l'autre avait un poste important dans une grande entreprise.

Leur fille aînée poursuivait de brillantes études mais, hélas, Gérard n'était pas « scolaire ».

Il avait obtenu des résultats très moyens et les parents avaient insisté auprès de l'équipe enseignante du lycée pour qu'il redouble. Les professeurs, sceptiques, avaient fini par accepter et, au grand désespoir des parents, Gérard avait failli rater l'année suivante tellement il s'était peu investi.

Cette expérience fût très pénible pour Gérard, beau garçon, astucieux, orgueilleux, très sociable et charismatique. Le doute s'était installé en lui quant à ses capacités intellectuelles. Les adultes et deux ou trois psychologues lui avaient assuré qu'il était plus (et bien plus) intelligent que la moyenne et que le problème venait du manque de travail qu'il fournissait, ce qui conduisit à lui ajouter un second doute quant à sa capacité à déployer un effort quelconque.

L'été de ces 19 ans arrivait à grands pas quand sa mère, désespérée, décida de consulter pour repérer comment elle pourrait venir en aide à son fils.

Il devait finir son baccalauréat et il ne semblait pas décidé à s'y mettre. La mère faisait pression pour qu'il se choisisse un avenir, persuadée que la motivation de poursuivre une carrière le sortirait de cette impasse.

Cette subite et forte pression maternelle eut deux conséquences : la première de générer une animosité forte (mais non-physique) dans leurs relations, relations que le père essayait de gérer tant bien que mal. La deuxième fut de convaincre Gérard que tout ce qu'il voulait dans la vie était une carrière de barman, ce que les parents (surtout sa mère) voyaient avec horreur. Les parents commençaient, à leur tour, à être remontés l'un contre l'autre : le père était convaincu que la pression de son épouse avait braqué Gérard, et la mère était convaincue que le manque de fermeté du père donnait une certaine licence à Gérard pour sortir de plus en plus tard le soir et visiter des bars. Malgré ses sorties à répétition, il eut son baccalauréat, à son grand étonnement.

À la rentrée, Gérard trouva un travail de week-end dans un bar prestigieux. Ce n'était pas simple de faire des cocktails à la demande et de faire preuve d'imagination pour en inventer d'autres, mais il était certain d'être dans son élément et il gagnait suffisamment d'argent sur le week-end. Il était rentré à l'université mais il n'était pas souvent en cours et affirmait ne rien comprendre. Les parents lui disaient qu'il ne pourrait pas accepter un travail de barman très en dessous de ses capacités intellectuelles et vivre une vie malsaine. Lui se demandait si ses parents le croyaient capable de réussir « tout court ».

La mère allait de mal en pis ; elle était au bord de la dépression suite à une pression importante au travail. Son mari la critiquait par rapport à son attitude à l'égard de son fils. Alors qu'il n'arrivait pas plus à encourager son fils à étudier, toute sa petite enfance et son passé qui n'étaient que lutte et absence de plaisir remontaient à la surface.

Eut lieu une séance de thérapie familiale très dure dans mon cabinet où la mère exhortait son fils de se donner une chance de briller dans les études et dans le travail. Gérard répondait à sa mère qu'elle était bornée, qu'il n'en était pas capable.

« *Pourquoi refuses-tu ce que l'on t'offre ?* » demanda la mère.

« *Parce que je ne veux pas vivre aussi malheureux que toi.* » répondit Gérard.

Elle le culpabilisa, affirmant que ce n'était pas sa vie qui la rendait malheureuse mais le fait qu'il refuse ce qu'elle lui offrait. Le fils la traita d'égoïste. Le père répondit à Gérard que tout ce qu'il lui demandait était de rester à l'université. Ils savaient tous qu'il allait échouer parce qu'il n'aimait pas ce qu'il y faisait mais il était important pour sa propre estime de rester et de faire le meilleur possible.

Les parents avaient identifié le problème comme un manque de confiance en soi de Gérard et leurs tentatives de solution conduisaient à lui demander de « s'accrocher ». Mais plus le fils s'accrochait, plus il démontrait à lui-même qu'il n'était pas à la hauteur.

Gérard fut d'accord pour faire un effort si son père le lui demandait. Sa mère était ravie. Je proposai de vérifier que l'université allait favoriser la confiance en soi chez Gérard, ce dont je doutais, ou si l'expérience risquait de devenir un vrai poison pour lui.

Deux semaines plus tard, il était évident que l'expérience était une catastrophe. Gérard se trouvait nul, incapable de faire le moindre effort et il affirmait presque en pleurs que ses parents avaient raison de dire qu'il n'arriverait jamais à garder un métier, même celui de barman.

Je pris position en disant à la famille que la seule manière pour lui de sortir de cette vision était de réussir quelque chose qu'il aime. Mais comme toute la famille était contre cette expérience, le mieux était que je leur laisse la possibilité d'améliorer les choses par eux-mêmes ou de consulter ailleurs. Les parents reçurent mon message comme un électrochoc.

La mère m'assura qu'elle était d'accord pour que son fils arrête l'université et qu'il trouve un travail de barman jusqu'à la fin septembre et qu'il s'y éprouve. S'il allait mieux, elle acceptait qu'il décide de sa carrière.

Gérard me contacta fin septembre pour me dire qu'il avait travaillé avec joie comme barman tout l'été, qu'il souhaitait devenir patron d'un bar avec un de ses collègues et que pour y aboutir il s'était inscrit à des études commerciales où il réussissait brillamment. Il s'était rapproché de sa mère à qui il remerciait d'accepter de financer ses études.

# Chapitre 2

## Le modèle de l'école de Palo Alto

## Introduction au modèle de Palo Alto

Reprenons l'histoire de l'école de Palo Alto. Un des chercheurs du projet dirigé par Gregory Bateson était le psychiatre Don Jackson. Ce dernier travaillait avec des jeunes schizophrènes et leurs familles. Une partie de ses patients avait des parents fortunés, motivés à collaborer avec leur psychiatre en vue de continuer les recherches sur l'interaction familiale et la maladie mentale.

Jackson obtint pas loin d'un million de dollars pour ouvrir son Institut (le Mental Research Institute) et l'équipe de Bateson éclata. Bateson lui-même, peu intéressé par les démarches de recherche-action et méfiant du travail du terrain qui pouvait découler de la théorie de la double-contrainte (cf p. 58), partit travailler sur la communication des pieuvres. Le reste de l'équipe suivit Jackson dans sa belle aventure.

Le MRI (Mental Research Institute) se consacra aux recherches sur les interactions humaines (la communication interpersonnelle) et leurs conséquences que ce soit au niveau de la création des problèmes ou de la thérapie.

Quelques années plus tard, après le lancement de divers projets de recherche sur la schizophrénie, la communication des familles « normales », la confusion créée par les paradoxes et la prise du LSD..., l'arrivée de nouveaux chercheurs : Virginia Satir, thérapeute familiale, Paul Watzlawick, philosophe et psychanalyste autrichien et Dick Fisch, jeune psychiatre, va apporter une dimension inusitée au projet.

Suite aux contacts que l'équipe de Bateson a eu pendant des années avec un brillant psychiatre, Milton H. Erickson, ils créent le Centre de Thérapie Brève. Utilisant des notions relatives à la systémique (et notamment les propriétés émergentes des interactions), essayant de créer du sens dans les échanges de patients au sein de leur couple et de leur famille, ils développent leur modèle de prise en charge thérapeutique.

Il est amusant de constater que c'est sur un cas de problème « scolaire » que les chercheurs du Centre de Thérapie Brève ont trouvé leur modèle. Dick Fisch relate qu'un père venait consulter avec son jeune fils qui pleurait et refusait d'aller en classe à l'école primaire. Le thérapeute questionne ce papa pour qu'il lui décrive les interactions et les peurs du garçon avec l'école. L'enfant déclarait que les autres camarades risquaient de le frapper, que la maîtresse allait se fâcher sur lui et qu'il ne voulait pas y aller et rester seul dans ce lieu. Le père expliquait au garçon qu'au contraire, il passerait de beaux moments avec ses camarades, que la maîtresse serait sûrement gentille et qu'il apprendrait beaucoup de choses intéressantes. Les autres thérapeutes suivaient ces échanges au travers d'une glace sans tain. Ils se réunirent pour échanger sur l'action à proposer au père. Ils ne voyaient pas quoi faire et, à la fin de la séance, ils décidèrent, ne fut-ce que pour arrêter les interventions naïves du



père, de lui demander de ne pas rassurer l'enfant de la sorte. Le père, à l'écart de l'enfant, avoua qu'il avait lui-même vécu un début de scolarité très difficile avec une maîtresse qui se comportait en véritable sorcière. Forts de cet aveu, les thérapeutes lui demandèrent de dire à son fils pendant la semaine qui allait suivre : « *Je suis désolé de t'avoir menti, en réalité, j'ai eu une maîtresse très dure la première année quand j'étais enfant, mais il faut malgré tout aller à l'école, ce n'est pas toujours facile mais c'est ainsi.* » Au grand étonnement de tous, parents, professeurs et thérapeutes, l'enfant partit à l'école le lendemain matin et le problème fut résolu de manière permanente.

L'équipe de recherche s'est penchée par la suite sur ce cas, ainsi que sur d'autres situations étonnantes, réussies, et ils arrivèrent à la conclusion incroyable que les échanges humains maintenaient les problèmes d'autant plus qu'ils étaient émis en vue de les résoudre. Ils se retrouvaient encore une fois face à l'aspect récursif des paradoxes. L'effort même qui était déployé pour annihiler le problème pouvait être celui-là même qui le maintenait et qui l'aggravait. Ce que Watzlawick résumera par : « Le problème est la solution. »

Mais comment se fait-il que les gens ne remarquent pas qu'ils aggravent les choses ? Comment comprendre que les personnes mettent en place des solutions si différentes face au même problème et qu'aucune ne marche ? Y-aurait-il des problèmes qui échappent à ce processus « problème - tentatives de solution » ?

Les chapitres qui suivent présentent les différentes étapes-clefs du modèle en vue de remédier à un problème.

## Ne pas confondre celui qui a le problème et celui qui en demande la résolution

Il arrive fréquemment que nous soyons sollicités par un directeur, un enseignant pour l'aider à résoudre le problème de son équipe, ou de ses élèves. « *Je voudrais organiser une formation pour cet enseignant qui est véritablement incompetent. J'espère que cela lui fera du bien.* » Ou encore un enseignant à une infirmière : « *Je voudrais que tu voies cette élève. Elle doit avoir de sérieux problèmes vu son comportement étrange en classe. Elle passe son temps à rêver, et elle est incapable de la moindre concentration. Pourrais-tu la rencontrer et voir ce que tu peux faire ?* » Bien entendu, dans le premier cas de figure, l'enseignant ne vient pas, le directeur est déçu d'avoir organisé une formation inutilement et le formateur se sent incompetent. Dans le second cas, l'élève dit à l'infirmière que tout va très bien, et cette dernière avoue son impuissance à la faire bouger, ce qui la rend incompetente aux yeux de l'enseignant.

Dans la posture d'aide qui est sollicitée, il s'agit de ne pas confondre la personne qui a un problème. Ce n'est ni l'enseignant incompetent, ni l'élève au

comportement défaillant. Ces deux personnes ont peut-être des difficultés, nous l'ignorons, mais il est aussi possible qu'elles aient trouvé leur solution. Ce que nous appelons classiquement le client est la personne qui exprime le problème et non pas celle qui lui fait problème. Accepter de se joindre à sa vision du monde en essayant de résoudre son problème au travers des personnes qui lui causent des soucis ou qui compliquent sa vie, c'est courir le risque de faire partie des diverses tentatives de solution qu'il a déjà mis en œuvre sans succès et d'aboutir à un résultat perdant-perdant. Tentons de l'illustrer par deux exemples.

## Aider l'enseignant ou l'élève ?

Laurent, enseignant de français, sollicitait fréquemment le directeur-adjoint pour conduire Dylan à remettre le pied à l'étrier et reprendre le travail. Il savait que cet élève, dès l'âge de six ans, avait été placé dans plusieurs familles d'accueil mais que son comportement colérique et violent le rendait invivable en société. Il passait ainsi d'une famille à une autre sans pouvoir se stabiliser. Dylan n'était pas spécialement agité en cours, mais il ne faisait strictement rien. Il s'ennuyait, regardait le plafond, mais si l'enseignant tentait de le faire travailler, il se braquait. Laurent tentait bien d'insister mais Dylan s'énervait et devenait très facilement agressif, voire exprimer de la violence physique. Laurent sollicitait alors l'aide du directeur-adjoint pour ramener Dylan à la raison. Le directeur-adjoint répondait à sa demande tout en étant convaincu que s'il pouvait calmer provisoirement le jeune adolescent, le problème continuerait à s'exprimer, ce qui ne manquait malheureusement jamais d'arriver. L'autorité du directeur-adjoint conduisait effectivement Dylan à se calmer jusqu'à la fin de l'heure et rentrer dans un complet mutisme mais au cours de français suivant, les injonctions de l'enseignant le conduisait à rentrer à nouveau dans des rages noires. Le directeur-adjoint, fatigué d'intervenir, sermonnait de plus en plus sévèrement l'élève, tentait de le raisonner, le collait systématiquement et lui demandait de respecter son enseignant. Les punitions pleuvaient sans pour autant conduire à modifier le comportement de l'élève, ni celui de l'enseignant. Ce dernier, non seulement se sentait impuissant à faire travailler Dylan, mais, qui plus est, commençait à agacer le directeur-adjoint. Il n'en était pas dupe et se sentait de plus en plus mal à l'aise.

Le directeur-adjoint avait bien compris que son intervention ne servait à rien si ce n'est à calmer Dylan jusqu'à la fin du cours. Un jour, las de devoir encore une fois punir l'élève, il s'excusa auprès de l'enseignant en lui expliquant qu'il était très occupé et qu'il ne pouvait réagir dans l'instant. Il proposa à l'enseignant de ne plus rien faire, si ce n'est de dire à Dylan qu'il ne s'occuperait plus de lui car il sentait bien qu'il le mettait en danger lorsqu'il le voyait s'énervé ainsi et que, par souci pour sa santé, il préférait qu'il ne travaille pas.

Les jours qui suivirent, le directeur-adjoint ne revit plus Laurent et commença à s'en étonner. A la fin d'une réunion, il l'apostropha et lui demanda des nouvelles de Dylan. Laurent lui répondit laconiquement que l'élève travaillait depuis qu'il ne s'en occupait plus.

Dans cet exemple, répondre aux injonctions de Laurent est inefficace à long terme. L'enfant n'est sans doute pas client, il n'est pas demandeur d'une aide. Par contre, Laurent, lui, est demandeur d'un changement. Dans cet exemple, le directeur-adjoint répond dans un premier temps à sa demande et choisit de prendre ce que nous appelons une « position haute », au risque de démontrer son impuissance à trouver une solution viable. Cette position consiste à répondre positivement à la demande de Laurent et à sous-entendre que son intervention est salutaire. Il change finalement de comportement pour prendre une position « basse ». Cette position qui peut être paradoxalement une position forte, le conduit à ne plus intervenir mais aussi à enjoindre l'enseignant d'en faire autant auprès de Dylan. Il permet alors à Laurent de s'engager comme acteur de changement.

## Dévoluer le problème

Dans les années 90, l'association des centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS)<sup>8</sup> en Belgique a proposé des formations en systémique spécifiques pour leurs agents, psychologues clinicien-ne-s et scolaires, infirmier-e-s et assistant-e-s sociales/sociaux.

Des années durant, nous avons assisté à l'évaluation continue de leurs actions au sein des écoles. Force est de constater que leur confort de travail et leur efficacité était en corrélation élevée avec une évolution du public cible. Cette évolution, pour quelques-uns de ces centres, a eu lieu de la manière suivante : dans les premières années, le personnel de PMS s'est senti mieux outillé pour pouvoir comprendre les problématiques des élèves et proposer, quand ceux-ci étaient demandeurs, des interventions brèves qui les aidaient à mieux s'insérer socialement à l'école, à mieux travailler en classe ou à la maison, à gérer certaines pressions venant des adultes (parents ou enseignants) et même à se diriger vers des études plus adaptées à leurs centres d'intérêts et à leurs capacités.

Néanmoins, les enseignants et les professeurs interpellaient souvent le PMS pour régler des situations où l'élève n'était pas demandeur d'un changement. Les agents du PMS convoquaient l'élève et celui-ci niait ou rejetait la faute sur

---

<sup>8</sup> Les centres psycho-médico-sociaux ont pour objectif en Belgique de permettre une meilleure intégration du jeune à l'école. Ils peuvent interpellier à tout moment les différentes personnes qui interviennent en faveur de son épanouissement et de sa santé (parents, médecins, psychologues, ...).

l'enseignant ou un autre camarade de classe. Ils demandaient parfois au professeur de venir pour s'expliquer avec l'élève, invitation qui était accueillie par un refus catégorique. La situation n'était pas très différente quand l'enseignant se plaignait des parents ou pire, d'un collègue de l'équipe éducative qui ne collaborait pas avec lui dans ses efforts pour aider l'élève.

Malgré cette situation compliquée pour les agents des PMS, ceux-ci ne se décourageaient pas, aidés parfois par la chance de rencontrer un élève demandeur à l'égard d'un problème complémentaire ou tout autre. La situation évoluait, de temps à autre, et l'amélioration déteignait positivement sur le comportement incriminé par le professeur.

Le temps passant, les agents apprenaient à mieux cerner le problème et à mieux impliquer le jeune dans une stratégie permettant d'identifier une solution. Ceci a eu trois effets majeurs : les professeurs ont commencé à avoir confiance dans la méthode qui était utilisée, les agents de PMS ont pu impliquer certains professeurs dans le « suivi » de l'élève hors des consultations, les échanges entre les agents et les professeurs ont permis à ces derniers de mieux comprendre la manière de prendre en charge l'élève.

Certains des professeurs, parfois par gratitude, acceptaient de s'entretenir plus longuement sur leur(s) problème(s) et les agents, en travaillant sur un simple changement de perspective, obtenaient un impact positif avant même de rencontrer l'élève. Les contraintes de temps faisaient tomber dans les oubliettes la convocation de l'élève avec les agents et laissaient la gloire de la résolution du problème au professeur impliqué. Avec le temps, s'entretenir avec les agents permettait aux enseignants d'être à la base d'une réussite, là où ils avaient été jusqu'à présent en échec.

Un des agents avait mentionné avoir reçu un professeur dans son bureau qui lui avait dit : *« J'ai à te parler d'une situation grave, mais ne perds pas de temps à voir Laurent (l'élève), j'ai besoin d'aide, il va très mal. »*

J'ai eu l'opportunité de m'entretenir avec l'un des directeurs de PMS qui m'a dit, pas peu fier, que la dernière année, les agents de son équipe et les équipes éducatives de l'école dans laquelle ils travaillaient avaient des résultats qui impressionnaient la direction et que les agendas montraient que depuis plus d'un an ils n'avaient eu d'entrevues avec aucun jeune, à l'exception de demandes spontanées et explicites. Une majorité de situations se réglaient lors de consultation entre professeur(s) et agent, ou parfois entre professeur(s) et parents.

Les sondages montraient que les professeurs étaient plus optimistes, le taux d'absentéisme et de congés maladie avaient chuté, les relations à l'école étaient meilleures et le directeur se sentait plus impliqué dans les réunions de classe où l'on discutait des difficultés des élèves.

Cet exemple traduit bien l'importance de cibler le client, c'est-à-dire la personne qui est en difficulté parce qu'elle n'arrive pas à trouver une solution au

problème qu'elle vit. Il s'agit de l'élève quand celui-ci exprime une demande d'aide ; il s'agit du professeur lorsque celui-ci exprime une difficulté avec un élève (ou avec ses collègues), il s'agit du directeur quand celui-ci demande un accompagnement pour décider de l'attitude à avoir avec un enfant ou des parents. C'est donc bien avec eux qu'il s'agit de travailler et non pas avec la personne qui est seulement désignée comme ayant un comportement problématique vis-à-vis du client.

Maintenant que nous avons vu comment rendre à César ce qui est à César, voyons comment nous définissons un problème.

## Définir le problème



L'enseignant rentre dans la salle des professeurs, furieux du résultat catastrophique de ses élèves lors du dernier contrôle. Tenons-nous là le problème ? Est-on suffisamment informé sur le problème ? Certainement pas, car il y a mille raisons pour un enseignant de ne pas accepter l'échec de ses élèves. S'agit-il de la peur qu'ils n'aient pas leur examen ? De la dévalorisation de son propre travail qui laisserait à entendre que ce dernier est de qualité insuffisante ? De la crainte de faire déplaisir à quelqu'un et de ne pas être aimé (son directeur, son équipe, sa femme qui enseigne au même endroit...) ? D'être critiqué par son équipe comme étant un mauvais pédagogue ? Ne pas accepter l'échec de ses élèves n'est pas un problème en soi. Il n'en est qu'un *symptôme*. Le problème reste à identifier. S'en tenir au seul symptôme risque-

rait de conduire à une solution inadéquate. Il est bien différent de chercher à répondre à un besoin d'être aimé plutôt qu'à un sentiment d'imperfection.

Le problème nous semble parfois tellement évident que nous ne songeons pas à l'identifier plus précisément. Lorsque quelqu'un dit ne pas supporter le bruit que font ses élèves, cela semble des plus pertinents. Que chercher de plus ? Pourtant si la raison en est que le bruit le fatigue, ce n'est pas du tout du même ordre que de considérer le bruit comme un échec de sa pédagogie. Dans le premier cas, il s'agira d'aider la personne à réduire les décibels, dans l'autre, il pourra par exemple s'agir de transformer le vacarme anarchique en une musique laborieuse.

Le simple fait de demander à la personne en quoi ce qu'elle vous dit est un problème est parfois déstabilisant pour elle. Elle peut alors découvrir que le fait d'envisager son problème comme un problème crée le problème et que le véritable problème est ailleurs. Ce simple questionnement peut alors conduire à opérer un recadrage sur ce qui fait problème et permettre de rendre le problème opérationnel, c'est-à-dire accessible à une solution.

Au-delà de l'intérêt à bien cerner le problème et s'assurer que nous ne nous trompons pas de cible, la méthodologie proposée par l'école de Palo Alto conduit à décrire le processus qui génère le problème.

Si, suite aux différentes interventions du professeur sensible au bruit, les comportements dérangeants diminuaient voire disparaissaient entièrement, ils seraient rarement décrits comme problématiques. Donc, un problème relève bien d'une situation que nous voulons changer et pour laquelle nous avons tenté des remédiations : « *Il continue à... alors que nous avons sanctionné, expliqué, corrigé...* », « *Il ne fait pas... alors que nous avons motivé, demandé...* » Il s'agit donc de comprendre quel est le processus qui conduit à ce qu'inexorablement nous disions, « *Ça y est, le problème est revenu, voire il s'est aggravé... alors que nous avions...* »

Pour analyser un problème, il est d'autant plus intéressant de comprendre le processus des échanges communicationnels et sa logique (les intentions, les motivations de la personne qui a le problème, les réactions des personnes impliquées dans le système, ce qui a justifié que la personne réponde ceci plutôt que cela...) que sa description précise nous facilite aussi la tâche pour comprendre finement là où il faut intervenir pour empêcher que le cercle devienne vicieux et sans fin.

S'il s'agit de comprendre les interactions qui font problème, qui l'entretiennent, il est aussi important de saisir les exceptions flagrantes, là où le problème étonnamment ne s'est pas présenté du tout ou sous une forme acceptable.

Dans une compréhension des interactions en jeu dans le système, nous nous intéressons autant aux comportements des uns qu'aux comportements des autres. Les cycles interactionnels repérés nous permettent de dégager des pistes de compréhension sur ce qui aide à entretenir « le comportement-pro-

blème ». Ces pistes conduisent à identifier les réactions qui permettront d'arrêter le comportement. Lorsque je veux que l'élève arrête d'être rebelle, je le punis, et si l'élève change de comportement dans le sens attendu, le problème cesse. Si je n'obtiens pas l'effet escompté, il se peut que l'élève devienne non seulement rebelle mais peut-être qui, plus est, insolent. Ma réaction, qui conduit à punir, risque alors d'être de plus en plus appuyée au fur et à mesure qu'il me tient tête. Mais je peux aussi me dire à un moment donné que les punitions ne marchent pas, ce qui est un euphémisme car la sanction dans ce cas n'est pas neutre, elle « marche » bien... pour aggraver le problème. Mais vais-je laisser l'élève gagner en ne sanctionnant plus son comportement d'effronté ?

Voyons comment sortir du piège.

## Redondance et tentative de solution

La notion de *tentatives de solution* est un concept-clef de l'école de Palo Alto. Elle fait écho à un autre concept qui est celui de redondance. Comme Gregory Bateson le conçoit, la personne apprend par une limitation du champ des possibles dans ses interactions avec son environnement. Lorsque nous rentrons par exemple en contact avec un certain environnement ou une personne, nous avons potentiellement un grand nombre de conduites possibles. Nous apprenons à interagir par limitation des possibles en fonction de la réponse de l'environnement ou d'autrui. Le choix de réaction qui sera jugé par la personne la plus opportune dépendra des attentes du locuteur et des réactions de l'interlocuteur. Souhaite-t-il que son comportement soit apprécié ? Ou préfère-t-il au contraire agacer ? La réaction obtenue lui convient-il alors ? Des règles relationnelles vont ainsi progressivement s'instaurer qui devraient permettre à chacun de prévoir la réaction de l'autre. L'apprentissage consiste ainsi en un accroissement de la redondance entre l'individu et son environnement. Ainsi, si l'enfant a dans une première rencontre avec une personne étrangère un vaste champ de possibles -fuir, ne rien dire, lui sauter dans les bras- l'apprentissage le conduit progressivement à limiter ses possibles vers un acte privilégié tel que dire bonjour quand l'apprentissage de la socialisation a été opérante. De la même façon, un élève dans le contexte de l'école peut développer une redondance interactionnelle avec l'enseignant qui peut être celle d'écouter, d'apprendre ou encore de ne pas réfléchir, ou de ne pas apprendre.

Durant ses rencontres successives avec son environnement, la personne repère des caractéristiques communes à certains contextes. Celles-ci le conduisent alors à distinguer des classes de contexte qui vont structurer sa relation à l'environnement. Il apprend alors à apprendre. Ce niveau d'apprentissage va façonner son caractère. Une personne pourra être dite timide dans la mesure où elle aura appris que dans la relation, et ce dans tous les contextes, il y a un risque à donner son avis ou à s'exprimer.

Les redondances alors installées structurent le système relationnel. Même si ce dernier est perturbé, il peut être maintenu par ces protagonistes, voire avec des rappels à l'ordre si certains manquent à la règle. Ces redondances sont une routine, une habitude<sup>9</sup> qui nous fait agir de façon semblable dans un contexte et une interaction donnés.

Dans le flux des échanges avec les autres, nous sommes pris dans une danse d'interactions sans fin. Ces échanges peuvent s'avérer agréables ou désagréables, apaisants ou stressants, doux comme la brise ou violents comme un ouragan, cordiaux ou conflictuels. Quoi qu'il en soit, dans une relation non problématique, les échanges sont fluctuants. Dans une relation durable, il est à parier que nous aurons différentes sortes d'échanges. Pour l'école de Palo Alto, ces échanges peuvent être difficiles à certains moments et agréables à d'autres, mais tant qu'ils sont fluides et consentants, nous vivons avec eux.

Par contre à certains moments ou avec certaines personnes, nous nous trouvons face à des comportements qui nous font souffrir ou que nous considérons inacceptables. Nous y réagissons (parfois en ne faisant rien) ce qui va conduire inévitablement à une réduction du comportement acceptable, à sa stabilisation ou à son accroissement.

Parfois nous sommes conscients de notre réaction et de son impact : « Avec Lucie, il ne sert à rien de lui dire de se dépêcher, elle se stresse et elle n'arrive pas à faire son exercice, laisse tout tomber, une vraie catastrophe ». Parfois nous ne sommes même pas conscients de notre réaction :

*« Elle n'arrête pas de parler en classe et je lui ai demandé de se taire plusieurs fois.*

*– Et tu lui as dit ça comment ?*

*– Ha, je ne sais plus, j'ai juste dit d'arrêter de parler » alors que le professeur avait dit: « Arrête de jacasser comme une pie. »*

À d'autres moments, nous ne comprenons pas l'impact de notre réaction : « Je ne lui ai rien dit et elle a explosé, elle est folle », quand ne rien dire face à quelqu'un qui est fâché peut le rendre bien plus en colère.

Il nous paraît important de retenir dans ces réactions que si le comportement de notre interlocuteur s'amplifie, nous avons parfois peu de recul sur la manière dont notre comportement induit le sien. Ici, il ne s'agit pas simplement d'un renforcement comportemental, base du « behaviorisme », où l'on considère que les comportements sont maintenus par des sanctions positives ou éteints par des punitions. Il s'agit de comprendre que le comportement de l'un entraîne le comportement de l'autre, qui entraîne le comportement de

---

<sup>9</sup> Pour avoir plus de précisions et mieux comprendre comment ces habitudes se construisent, vous pouvez vous reporter au chapitre « L'évolution du modèle de Palo Alto » (cf p. 173).



l'un. Ces échanges nous font rentrer dans ce que nous appelons une boucle de rétroactions positives (plus de l'un conduit à plus de l'autre et plus de l'autre conduit à plus de l'un<sup>10</sup>). Ces rétroactions amènent à une augmentation du comportement ; plus le professeur crie, plus les élèves crient et ainsi de suite mais aussi plus l'élève refuse de répondre, plus le professeur le questionne ce qui inhibe encore plus l'élève.

Pour comprendre la manière dont un système fonctionne, l'intervenant qui questionne un problème s'intéresse à ces phénomènes de rétroaction notamment lorsqu'ils deviennent redondants. Mais il ne peut pas recueillir des informations de tous les échanges. La somme d'informations d'un échange dans une classe dépasse l'entendement : qui a dit quoi, quand, où, comment et à qui ? Qui a réagi, vis-à-vis de qui ?, etc. Il fera appel à ce que nous appelons des « réducteurs de complexité ». Un réducteur de complexité articule l'information de manière à la rendre gérable, intelligible sans détruire la structure complexe des échanges. Prenons, par exemple, une situation de conflit entre un professeur et un élève. L'élève refuse de donner au professeur un billet doux qui circule en classe et le professeur abandonne. Cette description peut contenir l'ensemble des informations nécessaires à comprendre l'interaction entre eux et rendre logique la suite des interactions, à savoir que l'élève passe le billet à quelqu'un d'autre. Mais cette description peut ne pas suffire à tenir compte de la structure des échanges si elle omet le fait que le professeur n'a pas surenchéri uniquement parce que deux élèves se frappaient violemment au fond de la classe.

Pour éviter d'avoir à définir continuellement ce qui est important de ce qui ne l'est pas dans une quantité quasi infinie d'informations, les chercheurs du Centre de Thérapie Brève ont proposé un ensemble de questions qui guide l'intervenant.

En premier lieu, il s'agit de considérer notre interlocuteur, celui qui dit avoir un problème, qui éprouve une gêne ou une souffrance par rapport à la manière dont les interactions se déroulent dans un système donné et que nous appelons le client de l'intervention. C'est lui qui détermine l'angle à partir duquel regarder et filtrer les informations<sup>11</sup>.

En second lieu, il s'agit de définir le problème de cette personne, ce qui revient à poser la question : « Qui fait quoi et à qui ? »<sup>12</sup>

En troisième lieu, nous nous interrogeons sur ce que le client et les autres personnes autour de lui ont déjà fait en vue de résoudre le problème sans succès. Qu'est-ce que le client a dit ou fait pour que Benjamin ne parle pas en classe ?

---

10 Notons que ces boucles positives peuvent aussi être construites sur le mode « moins de l'un induit moins de l'autre, et moins de l'autre induit moins de l'un. »

11 Vous pourrez pour plus de précisions vous référer au sous-chapitre « Ne pas confondre celui qui a le problème et celui qui en demande la résolution », p. 41.

12 Le sous-chapitre « Définir le problème », p.45, en précise la démarche.

Qu'est-ce-que le professeur et les parents ont fait ou dit (ou n'ont pas fait et n'ont pas dit) pour que Lætitia ne fasse pas ses devoirs ? Qu'est-ce-que le surveillant a fait ou a dit pour que Martin et Stephan arpentent bruyamment les couloirs au lieu de rentrer en classe à l'heure ? Qu'est-ce-que Patrice se dit, pense ou fait (ou ne se dit pas, ne pense pas ou ne fait pas) pour ne pas se motiver à travailler ?

Cette troisième question conduit à interroger la stratégie de changement qui a été mise en place pour résoudre le problème sans avoir l'effet escompté. Elle entraîne le système à avoir des échanges qui relèvent de plus de la même chose, de plus du même problème<sup>13</sup>. Il peut paraître étrange de parler d'une stratégie unitaire alors les gens, généralement, disent faire beaucoup de choses différentes pour s'attaquer à un problème.

Explicitons cela avec une situation : si nous sommes témoins qu'un enfant est harcelé par ses camarades, nous viendrons peut-être spontanément près de l'enfant pour le soutenir, pour lui dire qu'il n'arrive pas à s'intégrer dans le groupe, pour l'inviter à agir. Peut-être irons-nous vers les « agresseurs » pour leur demander d'arrêter. Peut-être en arriverons-nous à punir ou à renvoyer les enfants incriminés. Il est important de souligner que toutes ces réactions peuvent très bien être une bonne réponse qui fera disparaître le problème. Par contre, chacune de ces actions peut aussi faire partie du « plus de la même chose » qui renforcera le problème. Elles vont alors cristalliser le problème en confortant l'enfant sur le fait qu'il est incapable de se défendre et, cerise sur le gâteau, de renforcer les agresseurs<sup>14</sup>.

Prenons une autre situation ordinaire pour illustrer la maxime de Watzlawick, « *Plus ça change, plus c'est la même chose* ».

Face à un enfant qui ne fait pas ses devoirs, nous utilisons les tactiques suivantes : punir, récompenser, aider, soutenir, gronder. Toutes ces actions sont entendues par lui comme différentes manières de lui dire « *Nous voulons que tu fasses tes devoirs* » et le problème n'est rien d'autre que la réponse de l'enfant à cette injonction.

Mais le fait de faire plus de la même chose quand cela ne marche pas, revient-il à dire que les gens empêtrés dans un problème sont des imbéciles, des pervers ou de mauvaise foi ? Après les milliers de cas traités dans le monde avec le modèle de Palo Alto, nous pouvons affirmer que le fait de faire plus de la même chose provient d'un enfermement dans une logique particulière, déterminée le plus souvent par les contraintes de la situation

---

13 Vous pouvez vous référer au sous-chapitre « Ne pas rentrer dans les tentatives de solution », p. 51, pour plus de précision.

14 Vous pouvez voir à ce sujet la remarquable vidéo du CRISS, <http://www.souffrance-scolaire.fr> où Emmanuelle Piquet explique les stratégies apportées aux enfants pour stopper le harcèlement même par internet !

et du système lui-même. Du moment que la personne entre dans cette logique, toute réaction qui serait vraiment bénéfique pour le système, qui produirait une réponse « hors-problème », sera perçue par elle comme hors-sujet, folle, dangereuse, voire inimaginable au sens propre du terme.

L'exemple suivant illustre clairement les contraintes auxquelles une personne est soumise (dans ce cas une enseignante) et qui la conduisent à continuer à mettre en place des tentatives de solution inopérantes. En lisant l'exemple, si nous épousons sa logique, nous nous retrouverons aussi enfermés qu'elle. Tant que nous resterons à l'intérieur de son cadre original de référence, toute action visant à sortir de ce piège n'aura pas de sens.

## Ne pas rentrer dans les tentatives de solutions de la personne qui sollicite de l'aide

Élodie, enseignante, est très irritée par un groupe d'élèves qui passe son temps à envoyer des SMS avec leur téléphone portable en classe. Elle a tenté à plusieurs reprises de punir les élèves pris en flagrant délit, de confisquer les portables, quitte à les rendre à la fin du cours, mais les élèves avaient trouvé la parade ; ils venaient en cours avec deux portables. Elle les a punis, a créé des boîtes personnelles où devaient être déposés les téléphones portables en début de cours. Rien n'y faisait. Elle ne supporte pas ce comportement qui traduit selon ses propres termes un comportement dilettante. Elle nous dit : « *J'ai tout essayé, je ne vois pas de solutions à ce problème.* »

À la question de savoir ce qu'il serait possible de proposer à Élodie pour l'aider, voici les réponses que plusieurs éducateurs lui ont proposées :

- poser des retenues les mercredis après-midi
- être extrêmement ferme et les invectiver quitte à les humilier
- les faire changer de place et mettre les perturbateurs devant elle
- les interroger fréquemment au moment ils envoient des SMS
- développer une pédagogie active
- les laisser envoyer leurs SMS dans la mesure où cela ne dérange pas le cours.
- en parler avec l'équipe éducative ; les enseignants ont sans doute les mêmes problèmes et ont peut-être trouvé des solutions originales. La vie scolaire doit être impliquée.
- contacter les parents, les convoquer et les impliquer dans la solution à trouver.

Élodie répond à ces différentes propositions et réagit en ces termes : « *Les laisser faire, non, pour moi, il en est hors de question. Ils me renvoient à un échec, à une désinvolture inacceptable. De toute façon, je ne me concentre que sur eux. Donc*

*je ne peux pas les oublier. Mais en même temps je ne peux pas élever la voix. Je ne sais pas le faire. Je vois bien que je n'ai aucune autorité. Et les humilier, alors là, encore moins. Ça, ça m'est impossible. Quant à la pédagogie, mes cours sont très vivants, je donne tout le temps des exercices aux élèves. Donc donner des choses à faire, je ne vois pas ce que je peux faire de plus. J'ai déjà essayé de les changer de place, rien n'y fait. Dès que j'ai le dos tourné, ils en profitent. C'est plus fort qu'eux. Quand au fait de les punir, je l'ai fait déjà assez, sans résultat. Et en termes de punitions, j'ai varié les genres. Quant aux parents, ils ne viennent déjà pas aux réunions parents/professeurs alors ils ne sont pas prêts de venir à ma demande. »*

Des différentes propositions faites, aucune ne semble opérante aux yeux d'Élodie. Comment l'expliquer ?

Ces propositions ne sont pas du même registre, au regard du problème tel qu'il est posé par Élodie. Certaines d'entre elles (à savoir celle qui suggère de laisser les élèves envoyer leur SMS ou de devenir autoritaire et humilier) ne rentrent pas dans la vision du monde d'Élodie. Comme elle le dit elle-même, la désinvolture est inacceptable à ses yeux. Il lui est difficile de tenter d'en faire abstraction. Mais, par ailleurs, elle n'est pas autoritaire et cela ne fait pas partie de ses valeurs d'humilier. Les autres solutions proposées s'inscrivent dans les *tentatives de solution* qu'Élodie a mise en œuvre par le passé sans succès. Pour résumer le dernier chapitre, nous appellerons dorénavant tentatives de solution des actions mises en œuvre par la personne en difficulté pour résoudre son problème sans succès.

Les tentatives de solution mises en œuvre par Élodie s'inscrivent toutes dans la même direction, à savoir « *Je ne veux pas que vous envoyez de SMS durant les cours.* » C'est ce que nous appelons dans le cadre de l'école de Palo Alto le thème des tentatives des solutions. Il s'agit de la direction prise par l'ensemble des tentatives de solution et qui se sont soldées par un échec. Ou en d'autres termes, c'est le méta-message qui est renvoyé aux élèves. Il n'est pas nécessairement verbalisé, mais il est très bien entendu par les interlocuteurs. Or, parmi les différentes propositions faites à Élodie pour résoudre son problème, plusieurs s'inscrivent dans le thème des tentatives de solution, qu'il s'agisse de contacter les parents, de punir, de faire changer de place, d'invectiver...

Ainsi une véritable routine interactionnelle s'est progressivement construite entre Élodie et ses élèves (cf schéma n°2). Aux injonctions « *Arrêtez d'envoyer des SMS* », chaque élève a pris l'habitude d'élaborer des stratégies qui reviennent à communiquer à Elodie même non verbalement : « *Envoyer des messages à mes camarades, c'est trop important pour nous.* »

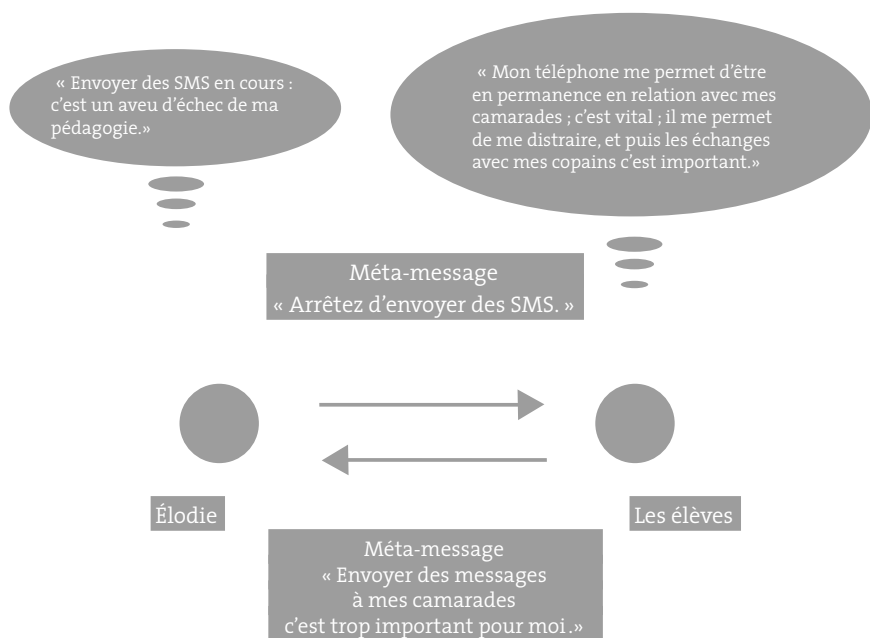


Schéma n°2 : vision systémique des interactions entre Élodie et ses élèves

On observe ici que les contraintes auxquelles Élodie est soumise sont en premier lieu un contexte socialement accepté qui, dans ce cas, inclut une manière de faire vivre le règlement scolaire (les étudiants ne doivent pas utiliser leur téléphone en classe). Elles relèvent aussi de son contexte personnel (« *Je ne peux pas ignorer, accepter, humilier...* »). Une fois ces contraintes mises en place, toutes les réponses d'Élodie entrent dans ce cadre et malheureusement, c'est ce cadre qui perpétue la réponse des étudiants.

Alors quelle réponse apporter à Élodie sans rentrer dans ses tentatives de solution ?

Mais avant d'y répondre, tentons de conceptualiser les tentatives de solution à l'école.

## Un éventail de méta-tentatives de solution

Ellen Amatea a étudié les tentatives de solution typiques de l'école. Elle observe les liens que les personnes font entre leurs « croyances » et leurs modes d'action corrective des problèmes comme le montre le tableau n°1.

Croyances sur le contrôle du problème	La personne croit qu'elle est le problème	La personne croit que l'autre personne est le problème
Croyances que le problème est sous contrôle volontaire	Type 1 : les efforts pour résoudre le problème consiste à se forcer à avoir des comportements moins problématiques en gérant des comportements involontaires	Type 3 : les efforts pour résoudre le problème consiste à demander une réponse à l'autre personne
Croyance que le problème n'est pas sous contrôle volontaire	Type 2 : les efforts pour résoudre le problème consiste à éviter quelque chose qui est craint voire qui est sujet à épouvante	Type 4 : les efforts pour résoudre le problème consiste à éviter de faire une demande directe relative au comportement de l'autre, en espérant que ce comportement se résolve de lui-même

Tableau n° 1 : Les réponses qui maintiennent le problème (traduit et adapté du livre de Amatea E.S.<sup>15</sup>)

Prenons quelques exemples pour l'illustrer. Quand nous pensons que notre comportement qui fait problème peut être contrôlé par la volonté, comme le professeur qui éprouve un manque d'organisation, qui procrastine et remet à plus tard son travail, se met en colère, nous tenterons de nous forcer à être organisé, à faire les choses de suite, à ne pas s'énerver (type 1). Si le problème d'organisation, la mise à plus tard du travail scolaire ou encore la colère est le fait d'un élève par exemple, les adultes passeront leur temps à l'exhorter de faire un effort (type 2) : « *Organise-toi* », « *Fais ton travail dès que tu rentres à la maison* », « *Contrôle ton caractère* », propos qui pourront être assortis de punitions et de pénalités.

Si le professeur est convaincu que son manque d'organisation, sa procrastination ou sa colère ne sont pas contrôlables, il évitera d'être dans des situations qui déclenchent le problème comme l'évitement des groupes de travail, de garder des élèves difficiles, d'avoir du travail à la maison (type 3). Si, par contre, il constate qu'un élève ne fait pas son travail en temps et en heure, est désor-

<sup>15</sup> Amatea, E.S. (1989). *Brief strategic intervention for school behavior problems*. Jossey-Bass Publishers.

ganisé, ou se met en colère dans un contexte difficile qu'il subit (des parents alcooliques, le décès d'une grand-mère), alors la tentative sera d'esquiver le problème, de s'agacer en silence, de lui proposer de voir un psychologue, ou de lui demander s'il se sent bien quand il a certains comportements (type 4).

Notre propos n'est pas de dire que ces différentes actions (type 1, 2, 3, 4) sont nocives. Elles peuvent être tout à fait adaptées. Elles ne constituent des tentatives de solution que quand elles maintiennent ou elles aggravent le problème. Si elles sont adéquates, le problème disparaîtra ou se réduira à une petite difficulté de temps à autre.

## 90° ou 180° ?

Comme nous l'avons expliqué précédemment, il ne s'agit pas pour les tenants de l'école de Palo Alto de définir une solution, qui reviendrait à définir « une bonne pratique », qui serait le remède miracle à chaque problème. Il s'agit plutôt d'arrêter les tentatives de solution qui se sont avérées inefficaces.

Il pourrait être proposé à Élodie d'arrêter simplement toute tentative de stopper l'envoi des SMS par les élèves. Mais le simple fait d'arrêter d'agir, en d'autres termes faire du 90° par rapport à l'orientation prise initialement, s'avère généralement inefficace (cf schéma n°3). Les élèves risquent en effet, face à l'arrêt du méta-message de l'enseignante, de se faire les réflexions suivantes : « Que complète-t-elle ? Qu'est-ce-qu'elle nous prépare ? » ou bien tout simplement : « *Enfin elle nous laisse tranquille pour envoyer nos SMS* », ce qui ne manquera pas d'agacer Élodie très vite et de l'amener à reprendre ses invectives à l'égard des élèves.

Arrêter les tentatives de solution, c'est pour l'école de Palo Alto, faire « l'inverse » des tentatives de solution, c'est, dans son jargon, « faire du 180° ».

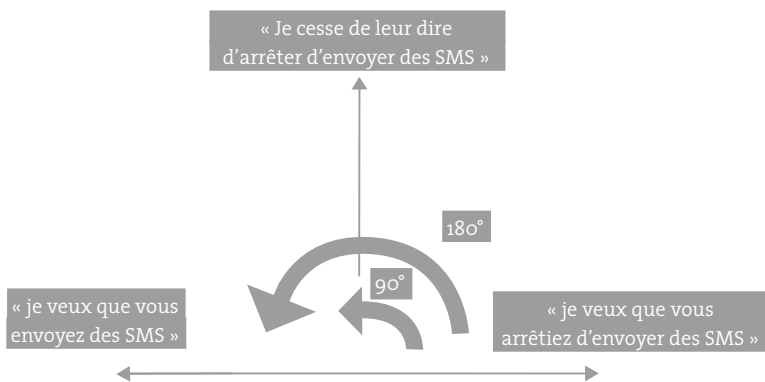


Schéma n°3 : 90° et 180°

Bien entendu, il ne s'agira pas de déclarer directement aux élèves « *Je veux que vous envoyez des SMS durant mes cours* ». Cette formulation est le méta-message, le thème stratégique qui va être communiqué verbalement aux élèves. Reste à trouver la manière de le « mettre en scène », c'est-à-dire d'identifier la verbalisation ou le mode d'action qui va le concrétiser, ce que nous appellerons la tactique.

Il a été suggéré à Élodie d'agir ainsi. « *Au prochain cours, les élèves vont sans doute envoyer des SMS. Ça risque bien sûr de vous agacer. Vous allez dire aux élèves la chose suivante : je vois que vous avez besoin de communiquer avec d'autres personnes durant mon cours. Cela semble même extrêmement important pour vous. Comme de mon côté je dois vous faire cours, et que j'ai besoin aussi d'interagir avec vous, je vous propose que vous définissiez le temps qu'il vous faut pour envoyer vos SMS durant l'heure, et les moments qui vous paraissent les plus importants. Est-ce toutes les 15 minutes, 20 mn, 1/2 heure ? Je vous propose de le définir entre vous et de me faire part de votre proposition. Les élèves vous feront alors part de ce qui est le plus opportun pour eux. Vous allez leur demander de définir les mesures qui permettront d'avoir un contrôle sur la mise en œuvre de la règle. Ils pourront soit en être garants, soit vous demander de l'être. Quoi qu'il en soit, nous vous proposons d'accepter ce qu'ils vous suggéreront et de le mettre en œuvre.* »

Que s'est-il passé ? Les élèves étaient ravis et ont proposé d'arrêter le cours toutes les dix minutes afin de pouvoir consacrer deux minutes à envoyer les SMS. Ils ont demandé à l'enseignante d'être garante de la règle. Ils ont défini la sanction pour les éventuels contrevenants (à savoir l'exclusion du cours). L'enseignante était enchantée car elle gagnait beaucoup de temps : les quelques minutes perdues à élaborer les SMS n'avaient aucune commune mesure avec le temps qu'elle perdait auparavant à devoir faire la police. Mais l'histoire ne s'est pas arrêtée là... suite au prochain épisode.

Le 180° est souvent curieux et va à l'encontre du bon sens de la personne, de la logique qui a animé jusqu'à présent son action, ce qui peut la dérouter beaucoup. En effet, il utilise les fondements du paradoxe pour modifier les interactions entre les différents protagonistes. Dans le cas présent, le paradoxe revient à l'injonction d'envoyer des SMS aux élèves qui le faisaient auparavant de leur plein gré.

Les expériences proposées aux clients et qui se trouvent dans le champ des 180° s'appellent des « tâches » ou des expériences émotionnelles correctrices.



## Le 180° : le mettre en œuvre sans le savoir



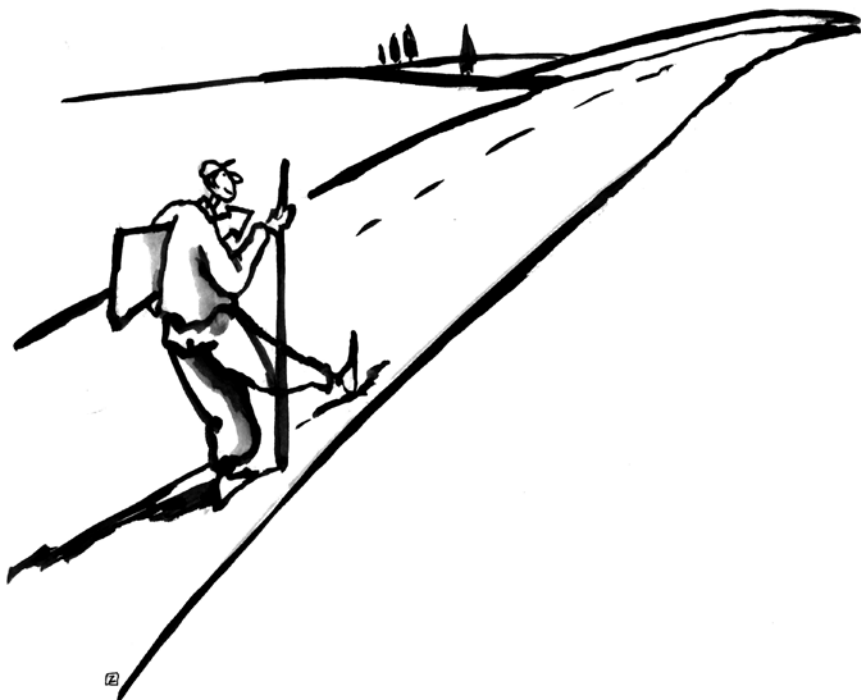
Marianne est surveillante. Elle est très agacée par une élève qui ne cesse de venir la voir pour lui parler mais sans jamais aller jusqu'au bout de ses propos. D'après elle, elle la sollicite pour sentir que quelqu'un s'occupe d'elle mais elle n'a pas envie de résoudre véritablement son problème. Toujours est-il que Marianne se sent étouffée par cette relation. L'élève accapare beaucoup de son temps. Compréhensive au départ, elle se fatigue et voit que la posture bienveillante qu'elle prenait n'avance à rien. Bien au contraire, la solution qu'elle avait adoptée devient le problème. Elle décide alors de prendre de la distance, pour se protéger, et le traduit de manière non verbale en exprimant de la froideur. Le soir même, l'élève vient la voir et lui dit : « *Il faut que je vous dise quelque chose* ». Elle lui parlera des problèmes qu'elle rencontre dans sa famille, de ses parents qui ne l'aiment pas.

Cet exemple traduit des changements à 180° que nous créons sans le vouloir. Le changement de comportement, le passage d'un comportement protecteur à la prise de distance, ne peut que modifier le système interactionnel.

Très souvent, nos propres élèves, thérapeutes, formateurs ou coachs participant à nos formations, nous demandent de leur donner des exemples de tentatives de solution et des expériences émotionnelles correctrices qui les accompagnent. Il est évident qu'en lisant des cas, en observant l'aspect absurde et paradoxal des réponses proposées, l'envie d'avoir un répertoire de 180° sous la main est forte. Mais pensez que l'inventaire des solutions inopérantes (les tentatives de solution) ainsi que leur « remède », le 180°, ne sont que des comportements habituels. L'aspect magique de ces derniers viennent du fait qu'ils sont appliqués dans des contextes peu habituels, où le bon sens nous inviterait à ne pas essayer ces expériences-ci, surtout dans ces situations-là.

Est-ce-que cela voudrait dire que les paradoxes, avec leurs côtés surprenants, n'ont rien de « spécial » ?

## Le paradoxe et la double contrainte



Les paradoxes ont fasciné l'homme depuis au moins trois mille ans.

Le paradoxe le plus connu de l'Antiquité est celui d'Epiménides, le Crétois, qui affirme que « *Tous les Crétois sont des menteurs* ». Étant lui-même crétois, son affirmation est mensongère ; les Crétois ne sont pas des menteurs. Étant crétois, il dit donc la vérité quand il affirme qu'ils sont tous des menteurs. Le paradoxe nous renvoie à un aller-retour d'échanges qui ne permet pas de nous déterminer sur l'information à conserver comme pertinente.

Ce paradoxe ainsi que bien d'autres, sont des paradoxes dits logiques, qui, à part nous donner un mal de tête, ne risquent pas de nous porter du tort. Par contre, d'autres types de paradoxe dits pragmatiques ont des répercussions importantes sur notre capacité à réagir, à nous adapter et même sur notre santé mentale et physique.

Dans le paradoxe pragmatique, nous retrouvons le même souci que dans le paradoxe d'Epiménides, à savoir que l'information apportée par quelqu'un ne peut pas être déterminée. Mais, qui plus est, le paradoxe pragmatique exige une action qui est, elle-même, aussi indéterminable.

On considère aujourd'hui que les paradoxes pragmatiques font la lie des problèmes comme les infarctus mortels des cadres moyens dans les entreprises. Les injonctions concernant des changements impossibles à réaliser sans moyens supplémentaires mettent les managers dans une situation impossible. S'ils n'entament pas les démarches, ils peuvent être licenciés, mais s'ils les entament, ils sont sûrs d'échouer. En prime, ils accuseront une perte de confiance de la part de leurs co-équipiers. Les paradoxes de ce type fragilisent à leur tour l'entreprise.

Mais le plus puissant des paradoxes pragmatiques est celui de la double contrainte. Le concept de double contrainte ou double-bind est introduit pour qualifier certains messages contradictoires porteurs de plusieurs logiques, qui peuvent être à l'origine de confusion, voire d'effets dévastateurs pour ceux qui y sont soumis. Les ingrédients d'un message porteur d'une double contrainte sont les suivants : (1) deux personnes au moins dont l'une est victime du message contraignant, (2) un message qui revient avec régularité, (3) une injonction primaire, (4) une injonction secondaire d'un autre niveau logique qui contredit l'injonction primaire. Les deux injonctions sont renforcées par des punitions. (5) La personne soumise à la double contrainte ne peut pas quitter la situation qui lui est imposée.

Ainsi une double contrainte a trois propriétés : (1) Il est d'une importance vitale pour la personne de comprendre le message qu'on lui délivre. (2) Elle reçoit deux messages contradictoires qui ne se situent pas au même niveau logique. (3) Elle ne peut pas énoncer une proposition méta-communicative, c'est-à-dire une proposition qui la conduirait à commenter la contradiction des deux messages.

À titre d'exemple, un élève bouc-émissaire se retrouve souvent dans un double-bind. S'il parle, ses persécuteurs vont se venger, et s'il ne parle pas, les agressions qu'il subit risquent de se perpétuer.

Il est intéressant de noter que les paradoxes pragmatiques et la double contrainte sont aussi à la base de l'humour et de la créativité, que ce soit chez l'homme ou les mammifères supérieurs comme les dauphins.

Le mélange des niveaux logiques est porteur d'humour quand il s'agit de blagues ou de trouvailles astucieuses face à une situation qui nous semble complètement bloquée. Comme le démontre la popularité des énigmes de toutes sortes, faire preuve d'astuce est accompagnée d'un plaisir intense. Espérons que vous éprouviez aussi du plaisir à lire les situations présentes dans ce livre et à découvrir ou à réfléchir de votre côté à des propositions qui contrediraient certaines tentatives de solution.

Bateson aimait raconter la blague de l'enfant de 6 ans qui demande à son père :

« *Papa, est-ce vrai que les parents savent plus que les enfants ?* »

– *Oui, bien sûr, répondit le père.*

– *Papa, dis-moi, tu sais qui a inventé la machine à vapeur ?*

– Le père sourit et répond : *Bien sûr, mon chéri, c'est James Watts.*

– *Je ne comprends pas, dit l'enfant, pourquoi ce n'est pas le père de James Watts alors, qui a inventé cette machine ?* »

Ceci nous amène à deux considérations importantes : Est-il nécessaire, pour arrêter les tentatives de solution, d'être toujours dans des expériences paradoxales ? Et si oui, comment « faire du Palo Alto » si l'on n'est pas créatif soi-même ?

De la même manière qu'un comportement habituel à l'école n'est pas bénéfique ou maléfique en soi, l'expérience proposée à nos clients (professeurs, surveillants, parents ou enfants) n'est pas intrinsèquement paradoxale. Elle est paradoxale dans un contexte donné. Il est paradoxal qu'un professeur dise à un élève qu'il ne peut rien lui apporter dans le cadre de l'école alors qu'il est attendu que les professeurs soient pourvoyeurs à minima de savoirs. Il est paradoxal de demander à un client en contexte thérapeutique de ne rien changer d'ici à la semaine prochaine alors même qu'un changement est attendu. Les messages deviennent paradoxaux lorsque deux niveaux de messages sont pris en compte : un premier message qui revient à dire « *Change, évolue, apprend* » et un second « *Reste ainsi* ».

L'école de Palo Alto essaye de nous apporter des fondements sur lesquels déployer notre créativité, spécialement quand elle nous invite à faire du 180°. Les chercheurs du Centre de Thérapie Brève portaient toujours des bases

grammaticales précises. Quel est le message central envoyé sous différentes formes à la personne que nous voulons aider à changer ? Quel est le contraire grammatical de cette affirmation (ou sa négation) ?

« *N'aie pas peur* » conduirait à « *Tu peux et tu dois avoir peur* » ; « *Fais tes devoirs* » conduirait à « *Ne les fais pas* » (de cette façon-là ou tout de suite) ; « *Tu peux te contrôler* » conduirait à « *Tu vois bien que tu ne peux pas te contrôler* » (alors lâche-toi pendant cinq minutes) et ainsi de suite.

Très souvent, c'est lors des discussions avec les personnes les plus demandeuses du changement et qui se trouvent dans le système que nous pouvons véritablement inventer des nouvelles actions hors-problème. De toutes les manières, la « meilleure » action n'est pas la plus étrange, inouïe ou complexe mais celle qui renverra un message central contraire à celui qui perpétue le problème ; une action simple, réalisable et aisée qui envoie un message clair.

Mais il ne faut pas non plus nous leurrer. Nous rêvons tous de nous tirer de nos propres problèmes comme l'a fait le baron Münchhausen, capable de se tirer seul hors des marais. En saisissant ses bottes (d'autres auteurs parlent de sa queue de cheval) et en tirant vers le haut, il s'arracha lui et sa monture hors de la boue. Malheureusement, sortir de sa propre logique, de sa vision du monde et de son propre système s'avère alors bien plus difficile que des sables mouvants.

Nous concluons en considérant que voir l'ensemble d'un processus ne demande pas une intelligence hors du commun ou une créativité débordante, mais surtout beaucoup de recul et de non-normativité.

## Repérer ce qui a pu résoudre le problème



Si les tentatives de solution sont analysées en vue de les arrêter, il arrive aussi que des solutions se soient avérées efficaces sans que la personne en ait conscience ou ne les considère comme telles. En voici un exemple : l'équipe éducative se trouvait démunie par rapport aux taux de décrochage qu'ils observaient dans la classe de seconde. Il atteignait jusqu'à 30% dans leur établissement. Comme à notre habitude, nous recensons les tentatives de solution qui avaient été mises en œuvre : rencontre avec des professionnels, mise en place d'une cellule d'écoute, semaine d'intégration, réunions plus fréquentes de l'équipe pour faire des points périodiques. Nous vérifions chaque fois qu'il s'agissait bien de tentatives de solution, c'est-à-dire de mesures qui avaient conduit systématiquement à un échec. Et, effectivement, la rencontre avec les professionnels s'était soldée par un accroissement de la démotivation des élèves qui découvraient un métier qui ne leur convenait pas ; personne

n'utilisait la cellule d'écoute ; les réunions d'équipe n'aboutissaient à rien, si ce n'est à se conforter sur l'impossibilité de changer le comportement des élèves « décrocheurs » et à entretenir un sentiment d'impuissance. La semaine d'intégration avait pourtant, elle, conduit cette année-là à réduire le taux de décrochage notablement. Elle ne faisait donc pas partie des tentatives de solution. Et, à la question de savoir si elle avait été reconduite, l'équipe éducative répondit unanimement que non : la personne qui avait été en charge de son organisation avait été mutée. Personne n'avait pris la relève.

Il est fréquent d'observer dans les dynamiques de groupe que certaines actions, alors qu'elles se sont avérées efficaces, ne sont pas reconduites. Plusieurs raisons sont souvent invoquées : l'usure, le fait que le responsable ait quitté l'équipe, l'engagement dans un nouveau projet, le fait de penser que le succès de la démarche est circonstanciel mais qu'il n'a aucune raison de se reproduire. Autant de raisons qui méritent d'être questionnées. Effectivement, il n'y a aucune raison d'imaginer qu'une solution qui a été pertinente une fois, devienne une solution universelle. Mais il n'y a pas moins de raisons d'imaginer le contraire, c'est-à-dire que cette solution soit encore opérante. De tels projets sont souvent lourds à porter pour le responsable. L'enthousiasme des débuts laisse souvent place à la fatigue, au besoin de changement. Il est dommage pour autant de jeter le bébé avec l'eau du bain. Si le projet initial est à reconsidérer pour ne pas s'enliser dans une routine, ses fondements, ses finalités méritent sans doute d'être maintenus, quitte à élaborer d'autres manières de les concrétiser. Un projet est par ailleurs d'autant moins fragile, qu'il est porté par plusieurs. Reste à accepter la négociation et la remise en cause.

## Du problème au projet



Résoudre le problème est une première étape importante pour permettre de dépasser des jeux interactionnels bloqués. Elle peut nécessiter ce que nous appellerons une consolidation positive de l'interaction. Pour mieux l'explicitier, retrouvons une dernière fois Jacqueline qui a finalement permis à Benjamin, son élève somnolent de retrouver une écoute active dans son cours de mathématiques<sup>16</sup>. Si cette enseignante offre la possibilité à l'élève de prendre la responsabilité d'être plus attentif, elle ne l'interroge pas encore sur la conception qu'il a des mathématiques, du sens et de l'intérêt qu'il y trouve. Car, si finalement l'élève se responsabilise pour ne plus dormir, il ne s'engage pas pour autant à s'intéresser aux mathématiques, à y trouver du sens. Certes, les résultats de Benjamin avaient sensiblement augmenté, sans pour autant donner satisfaction à son enseignante. Pour Jacqueline, plus que de permettre à son élève de ne plus dormir, elle aurait aimé susciter chez lui et lire dans ses yeux un peu plus d'intérêt sans pour autant risquer de retomber dans ses anciennes tentatives de solution en exigeant de lui un certain comportement et une certaine motivation.

---

<sup>16</sup> Vous pourrez vous reporter à cette situation en page 17.



Un jour, elle se retrouva nez à nez avec ce même élève dans le couloir, celui-ci était en train de fredonner un air de slam. Elle congratula l'élève sur ses talents, et lui demanda s'il serait d'accord pour construire, seul ou avec la collaboration d'autres camarades, une chanson avec les formules mathématiques qu'il voulait. Cela aiderait sans aucun doute certains de ses camarades à apprendre. Benjamin en fut enchanté et soumis quelques jours plus tard des paroles à son enseignante. Elle exprima sa joie et lui demanda ce qu'il penserait d'organiser un concert en faisant venir notamment un des grands chanteurs slam du moment. Deux mois plus tard, le concert eut lieu. Les jours qui précédaient, l'élève avait offert à son enseignante un livret de poèmes slam, constitué de formules mathématiques.

Cette histoire, qui pourrait ressembler à un mauvais conte, illustre le fait suivant : la résolution du problème, si elle arrête l'interaction qui fait souffrance, ne suffit souvent pas à elle seule à restaurer une relation positive entre ses protagonistes. Si elle est acceptable pour la personne qui souffre, elle reste parfois fragile et de nouveaux problèmes peuvent émerger. L'élève peut, par exemple, devenir critique envers sa propre attitude de ne pas être l'élève attendu et développer des comportements qui le marginalisent. Il est alors souhaitable d'instaurer une dynamique qui mette les différents protagonistes en projet pour consolider la nouvelle relation qui s'est instaurée.

## L'éthique dans l'école de Palo Alto

Expliciter notre position éthique prend une importance capitale puisque notre modèle concerne une vision particulière de l'homme et de sa relation au monde, tout en impliquant des actions stratégiques de changement. Il n'est jamais neutre d'intervenir dans la perception, les émotions, le comportement et les relations d'une personne.

L'école de Palo Alto place l'éthique au cœur de sa philosophie, de sa théorie et de son action et la réfléchit au travers de sa conception systémique. Tout son édifice conceptuel repose sur l'idée que la relation est première dans la construction de l'être. Pas de santé mentale ni de pathologie sans interactions qui les soutiennent. Pas de vie physique, ni psychique sans interaction, ni régulation. Les caractéristiques comportementales, relationnelles et cognitives des individus, les émotions qu'ils éprouvent, bref toute leur psyché, sont des qualités qui émergent de leurs interactions avec le monde qui les entoure. Par conséquent, toute intervention dépourvue d'éthique aurait une conséquence fatale sur la relation.

John Weakland disait en substance : « *Si un patient soupçonne à n'importe quel moment que j'ai menti ou agi sans respect pour lui ou ses valeurs, s'il se sent critiqué, il perdra confiance en moi, en mes paroles, en mon traitement et*

*même les changements bénéfiques qu'il a pu éprouver seront probablement anéantis par cette trahison. Les moments de répit et de guérison qu'il a pu éprouver, prendront un goût amer. »*

La thérapie (activité qui est au centre de l'École de Palo Alto), ce territoire où même les anges n'osent pas poser les pieds<sup>17</sup>, est donc un lieu délicat où les liens se tissent à partir d'une profonde empathie, de la confiance que thérapeute et patient bâtissent peu à peu. La construction et le choix des expériences à vivre est une qualité qui émerge du binôme thérapeute-client (ou intervenant-système) et dont les liens ne seront porteurs et solides qu'au travers d'une véritable éthique de la relation.

Une des caractéristiques centrales du modèle, proposée par trois grands thérapeutes et chercheurs systémiciens, est la posture d'irrévérence<sup>18</sup> que tout agent actif de changement, tout stratège (intervenant, thérapeute, superviseur, coach, formateur, analyste des pratiques,...) doit adopter pour garantir des interventions éthiques.

Qu'entend-on par là ? Dans leur livre « Irreverence: a strategy for therapists survival », Gianfranco Cecchin, Gerry Lane et Wendel A. Ray défendent l'idée que l'irrévérence est la seule position possible (de par son « décalage »), pour empêcher le thérapeute de devenir un « addict » à ses propres idées, accroché à sa propre vision du problème, de se renfermer sur sa définition de l'objectif et d'être enivré par ses propres stratégies de changement. Les auteurs nous invitent à éviter les dangers éthiques et thérapeutiques qui conduiraient à être nous-mêmes séduits par nos concepts et par notre technicité (tout autant périlleux qui serait le fait de croire que la non-technicité et des concepts autres nous mettraient à l'abri de tout danger).

Le premier danger réside dans le leurre de nous croire capables d'objectivité et capables d'instaurer des normes saines de comportement dans le système à traiter. Comme agent de changement, nous ne sommes pas hors du système à modifier. Tout au contraire, nous en sommes partie prenante. Si nous ne nous décalons pas par rapport à nos propres normes, aucune fraîcheur d'échange ni aucune ouverture telle que questionner les idées reçues ne sont possibles. Nous ne pourrions qu'acquiescer face au bien-fondé d'actions qui semblent relever du bon sens, alors même qu'elles n'aboutissent à rien. Nous tomberons dans les liens automatiques de la pensée (un enfant malheureux a des parents inadéquats), nous serons incapables d'accueillir des points de vue novateurs comme le repérage des actions inattendues qui ont réussi à rompre les redondances, malgré leur caractère étrange.

---

17 Selon le titre du livre de Bateson, G & Bateson, M.C. (sa fille, sociologue de profession).

18 Vous retrouvez encore une fois, l'aspect paradoxal de l'école de Palo Alto.

Le deuxième danger réside dans le fait de croire à la métaphore du « pouvoir » par notre capacité à instrumentaliser le changement. Nous risquons alors de faire partie du contrôle social (ou institutionnel), de nous situer dans une dynamique de faire obéir l'élève, de rendre le professeur efficace.

Nous proposons de situer notre action loin de tout cela, nous prôtons une position de « not-knowing » (expression empruntée à Harlene Anderson), une position non-objective et non-normative concernant un « non-savoir » sur ce qui est juste et bon pour ce système à ce moment-là. Sans cela, la position éthique de l'intervenant stratégique deviendrait intenable dans le cadre de l'aide-contrainte.

Suivons l'histoire d'un autre professeur qui se plaignait de l'usage continu des téléphones portables en classe. Celui-ci accepta de mettre en place avec les élèves une organisation qui conduisait à ponctuer le cours de « pauses-SMS ». Il obtint des résultats probants, mais il décida pourtant d'arrêter le processus. Il était pour lui inacceptable que les élèves réussissent ainsi à gagner, ... et lui à perdre.

Un intervenant épris de ses propres stratégies ne manquerait pas de vivre comme une trahison la réponse du professeur. Il pourrait décider que le professeur n'a rien compris à ce qui est meilleur pour le système (la gestion pacifique de l'usage des SMS en classe), il pourrait être frustré d'avoir échoué dans son intervention (tout en ayant réussi l'objectif premier du professeur), il pourrait avoir peur de ne pas réussir à trouver mieux...

Dans le cas en question, la position d'irrévérence de l'intervenant face à sa propre stratégie permet d'instaurer un dialogue cordial d'où surgit l'idée de « limites » que le professeur avait réussi, lui, à instaurer en cadrant l'usage des SMS ; ce « recadrage » permet au professeur de vivre sa propre intervention comme juste et adaptée à son problème.

Dans une vision interactionnelle, en tant qu'agent de changement, il nous paraît nécessaire d'avoir une attitude auto-réflexive. La conscience perpétuelle de l'impact de nos attitudes, présomptions et échanges est au cœur de l'efficacité et de l'éthique de l'intervention. Du moment où nous croyons dans nos hypothèses et que nous les matérialisons, il est indispensable d'observer avec recul où celles-ci nous conduisent, nous et le système dans lequel nous sommes impliqués. Il devient alors impératif de ne jamais croire qu'il est nécessaire que le système fasse ce que l'on prône.

## De la morale, de l'éthique et de la pragmatique

Si l'école de Palo Alto a une approche pragmatique, pour autant, la fin ne justifie pas les moyens et l'art de l'intervention quitte le champ de l'utilitaire. Si l'on veut corriger un certain comportement (du professeur, des parents, de l'élève,...), par exemple par la punition, nous risquons de rendre la relation délétère, et l'apprentissage secondaire des membres du système devient alors celui de l'irrespect, voire de la méfiance. Si, par contre, nous permettons au système de retisser des liens féconds, les nouveaux comportements des uns et des autres seront porteurs de nouveaux possibles (de nouvelles qualités émergentes dirait von Bertalanffy), par exemple l'apparition des nouvelles formes de coopération, là où il n'y avait qu'une attitude bloquée d'opposition de part et d'autre. Nous espérons au travers des exemples de ce livre montrer l'intérêt d'une *position pragmatique éthique* où la capacité d'opposition puisse coexister avec l'aptitude à la coopération. Palo Alto ne vise pas à éliminer les compétences des individus comme la maladresse, l'opposition, le mensonge, pas plus que la générosité, la complicité...

Pour Gregory Bateson, liberté rime avec responsabilité et Heinz von Foerster nous invite au travers d'une conception interactionnelle de l'éthique à agir toujours de manière à accroître le nombre des choix, des possibles.

Pour von Foerster, l'éthique est implicite du moment que nous choisissons d'affronter le choix de nos actions comme une question indécidable. Nous entrons en relation, nous échangeons, nous interagissons tout en sachant que notre réponse à l'environnement est une réponse arbitraire parce que la question est indécidable. La première question indécidable est alors : suis-je un observateur du monde qui témoigne de ce qu'il perçoit ou fais-je partie de ce monde et, ce que je fais, je le fais au monde, et ce que l'on fait au monde, on me le fait à moi ?

Von Foerster défend l'idée qu'à partir du choix de notre position de principe, il en découle des conséquences logiques et pragmatiques qui font l'édifice d'une éthique de facto. Il place les actions dans le monde loin de la morale, morale qui conduit une personne à dire à une autre ce qu'elle doit faire. Si l'on réfléchit à la régulation des interactions, que l'on adopte un point de vue systémique, la personne qui connaît les préceptes moraux conduit celle qui est faible et ne peut que la maintenir dans cette position pour que la morale règne. Par contre, dans un monde éthique, plus nous avons de choix, et plus nous sommes face à nos choix.

En augmentant les possibilités d'action, nous augmentons la responsabilité des gens face à leurs actions : « *Vais-je coopérer à maintenir le silence en classe, alors que je vois ma camarade de classe pleurer ?* », « *Vais-je alerter sa meilleure copine qui est à l'autre bout de la pièce ?* », « *Vais-je attirer l'attention sur*

*moi pour que l'on cesse d'ennuyer mon copain qui vient de vivre une rupture amoureuse ? », « Vais-je interrompre le professeur et déranger ceux qui suivent le cours ? », « Vais-je montrer au professeur qu'il n'est pas apte à décider que les mathématiques sont bonnes pour moi ? »*

Chacun de ces choix sont à éclairer au travers des conséquences relationnelles et pragmatiques qui en découlent.

L'agent de changement se positionne alors d'une certaine manière en négociateur, en pointant aux uns et aux autres les différents points de vue, les nouvelles solutions qui en découlent, les nouvelles options qui se profilent, les nouveaux choix qui s'ouvrent, et laisse *in fine* la personne assumer ses choix.

Il s'agit alors de ne pas s'appuyer sur la loi (comme le règlement de l'école) tout en évitant de l'enfreindre. Heinz von Foerster nous invite à quitter le piège sémantique du vrai et du faux, du bon et du mauvais pour tenter courageusement la confiance. « *Ai-je confiance dans le fait que ce que mon professeur me dit, il le pense vraiment ?* », « *Qu'il se soucie de moi, qu'il parle de manière authentique de ce qu'il est* », « *Que le choix de le suivre un bout du chemin m'ouvrira des possibles ?* »

Ici, l'école de Palo Alto nous place encore une fois face à nous-mêmes, face à l'éventail des qualités émergentes que nous souhaitons privilégier, par exemple dans le système de l'enseignement. S'agit-il de faire passer des informations, est-ce un lieu de développement de compétences, est-ce un espace pour l'apprentissage au vivre ensemble, est-ce un lieu pour pratiquer la soumission... ?

La réponse de l'école de Palo Alto revient à : « *Posez-vous davantage de questions, élargissez le nombre de réponses possibles et faites vos choix* », parce que quoi qu'il en soit, ce n'est que vous seul, face à la joie ou la honte de l'acte posé, qui en assumerez les conséquences.

Lorsqu'il est question de changement dans les systèmes humains, nous devenons entièrement responsables de nos préjugés et croyances, que nous payons parfois très cher. Nous ne pouvons donc qu'accepter la responsabilité des choix que nous faisons.

Dans une vision systémique, nous assumons toujours nos choix, même le fait d'avoir choisi ou d'avoir choisi de ne rien choisir.

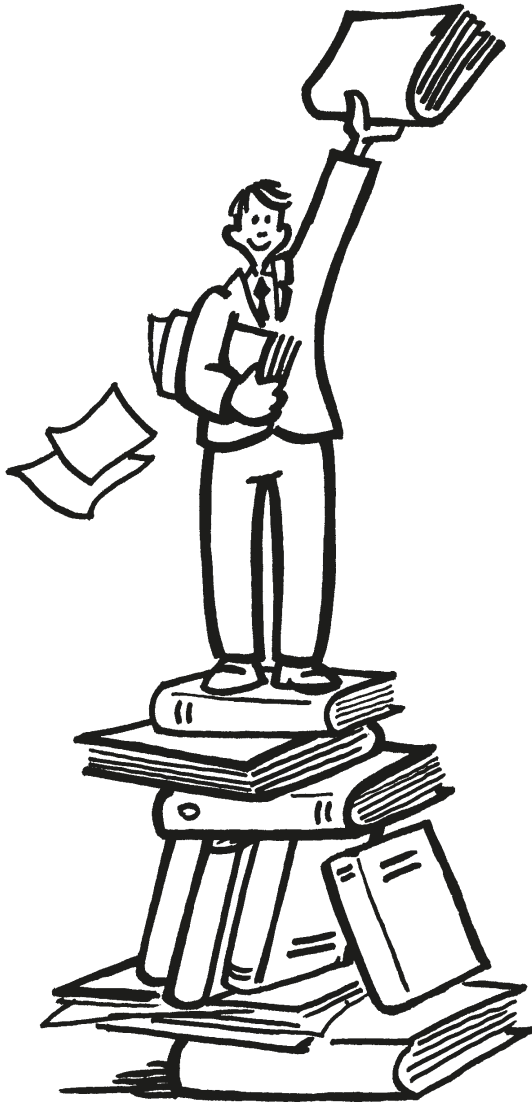


# Chapitre 3

## Un éventail de méta-solutions possibles

Il ne s'agit pas dans ce chapitre de vous donner des recettes qui conviendraient à tous les maux. Il s'agit plutôt de proposer différentes manières d'aborder une réponse face à un problème. Selon le problème, certaines méta-solutions seront plus pertinentes les unes que les autres.

## Ne pas rentrer dans les tentatives de solution





Jacques, conseiller principal d'éducation (CPE) nous demande d'intervenir dans son établissement pour aider les enseignants qui n'arrivaient plus à gérer les comportements délétères des élèves.

Le CPE : « *Écoutez, j'ai des difficultés entre cette équipe pédagogique et une classe. Bon, moi personnellement, je ne la trouve pas particulièrement difficile, honnêtement pas plus que d'autres. Mais eux (les enseignants), n'arrêtent pas de s'en plaindre, ne cessent de renvoyer des élèves de la classe, mais je me trouve maintenant systématiquement avec deux ou trois élèves chaque jour à devoir garder. Je n'ai pas mille assistants d'éducation sous la main. Et puis réellement ils doivent faire leur boulot. S'ils ne savent pas les gérer en classe, c'est pas moi à toujours tout compenser. Donc, ce serait bien que vous puissiez les aider. J'ai parlé de vous, bon, certains en tout cas sont prêts à travailler avec vous. Mais alors comme par hasard, la prof qui en a le plus besoin, elle ne veut pas participer. Pourtant, je vous ai fait venir vraiment pour elle. J'espérais bien qu'elle s'inscrirait.* »

L'intervenant : « *Que lui avez-vous dit ?* »

Le CPE : « *Ça fait déjà plusieurs fois que je lui dit que ça ne va pas. Elle a même eu une inspection. Je crois que le rapport a été salé. Mais ça n'a rien changé. De toute façon, je ne peux pas aller la changer de poste. Ça n'est pas mon job.* »

L'intervenant : « *Donc, vous lui disiez que ça n'allait pas ?* »

Le CPE : « *Oui, je lui disais : tu ne peux pas tout le temps m'envoyer des élèves en permanence. Un jour, le directeur-adjoint est carrément rentré dans sa classe pour faire la discipline. Il y avait un bazar !* »

L'intervenant : « *Et à part lui dire que ça n'allait pas, avez-vous tenté autre chose ?* »

Le CPE : « *Heu, je lui ai proposé de l'aider à réfléchir à sa pédagogie. Mais elle m'a répondu vertement que ça ne me regardait pas.* »

L'intervenant : « *Et quand vous lui disiez que ça n'allait pas, comment réagissait elle ?* »

Le CPE : « *Oh, elle me disait, je voudrais bien t'y voir à ma place. On recrute n'importe quoi maintenant.* »

L'intervenant : « *Elle semble vous poser un problème particulier, plus que les autres.* »

Le CPE : « *Mon équipe de surveillants passe son temps à devoir garder sa classe quand elle a craqué, à garder tous les élèves qu'elle expulse. Il faudrait que toute mon équipe ne s'occupe que d'elle.* »

Nous avons proposé à Jacques de ne pas intervenir lors d'une prochaine « crise » dans la classe de cette enseignante et d'imaginer avec lui ce qui risquait de se passer.

Il était possible qu'elle vienne se plaindre, qu'elle sollicite de l'aide, et alors de lui répondre : « Je suis vraiment désolé, je suis débordé actuellement et mon équipe n'arrive pas à être sur tous les fronts. » Nous avons demandé à Jacques d'agir de la sorte de manière systématique en invoquant toujours une bonne raison. Un jour, nous vîmes arriver l'enseignante à notre formation.

Cette situation illustre les dangers de rentrer dans les tentatives de solution de la personne, ici de Jacques. Nous convoquer pour aider cette enseignante à changer, à se professionnaliser en faisait partie. Il était clair que notre intervention auprès d'elle avait toutes les chances de se solder par un échec, et conduire par la même occasion à être remis en cause dans nos compétences (sans doute à juste titre). Il s'agissait donc de ne pas rentrer dans les tentatives de solution de notre commanditaire tout en trouvant un moyen de l'aider.

## Méta-communiquer



Communiquer sur ce qui se joue dans l'interaction communicationnelle entre deux personnes pourrait être une définition de la méta-communication. Elle est aussi un des principes de la communication non-violente. Lorsque Marc a essayé bon nombre d'activités pédagogiques toutes plus pertinentes les unes que les autres, afin de motiver ses élèves et que celles-ci se sont avérées inopérantes, il peut alors légitimement dire : *« J'ai tout essayé et rien n'y fait. »* Nous sommes là dans une situation-problème classique pour l'école de Palo Alto. Marc a effectivement tout essayé sauf d'explicitier le fait qu'il a tout essayé et que rien n'y a fait. En d'autres termes, il est resté sur une position « haute » en imaginant qu'il pouvait motiver ses élèves. Et bien sûr, cette position aurait pu parfaitement être opérante. Les démarches pédagogiques sont suffisamment riches et nombreuses pour pouvoir espérer dépasser les paradoxes inhérents à l'école. Mais tel ne fut pas le cas cette fois-ci. Marc était désarmé. L'option de faire un 180° se justifiait d'autant plus. Il s'agissait alors de proposer à Marc de prendre une position basse et faire aveu d'impuissance auprès de ses élèves, ce qui s'est traduit par les propos suivants : *« J'ai tout essayé pour vous motiver, et je vois que cela ne fonctionne pas. Je vais donc arrêter car je ne peux pas vous motiver malgré vous. Je vais arrêter tous mes efforts pour vous intéresser car je sais que je ne répons à aucune demande de votre part. »*

Nous ne sommes guère habitués à méta-communicer de la sorte. Et il est vrai que nous n'avons aucune raison de le faire lorsque tout va bien. La méta-communication risquerait même de créer un problème. Elle est un art, qui, utilisé à bon escient, peut permettre de déjouer des situations relationnelles difficiles. La méta-communication suppose d'exprimer ce qui se joue pour moi dans la relation, c'est-à-dire en « je ». Elle ne peut donc être accusatrice. C'est le meilleur moyen pour éviter une réaction négative de la part de l'autre protagoniste.

Lorsque Jeanne se sent importunée par des comportements qu'elle juge indécents de la part d'un couple d'élèves qui s'embrasse de manière visible et « intempestive » dans la cour de récréation, elle leur dit d'arrêter, que cela ne se fait pas, qu'ils n'ont qu'à se cacher. Et le couple de rétorquer qu'elle n'a qu'à se retourner si ça la dérange. Qui a raison ? Est-ce que Jeanne est trop pudibonde ? Est-ce que le couple est trop exhibitionniste ? Vaste débat, qui n'obtiendra jamais aucune conclusion univoque. Mais alors que faire dans pareille situation ? Doit-on interdire les signes d'affection à l'école et sanctionner les élèves, ce qu'ils pourraient vivre tout à fait légitimement comme un abus de pouvoir ? Doit-on faire comme si de rien n'était et s'agacer intérieurement... jusqu'au jour où vous explosez, vous rentrez dans une colère noire et vous invectivez le premier couple qui se tient par la main ?

Un jour, Jeanne, plus sereine que d'habitude, leur dit : *« Vous savez, je ne peux pas vous interdire de vous embrasser de cette façon, mais je voulais juste vous faire part du malaise que je ressens lorsque je vous vois ainsi et je ne saurais*

*pas vous dire pourquoi.* » De ce jour, Jeanne ne vit jamais plus le couple avoir quelconques ébats amoureux. À savoir si les amoureux ont décidé d'être plus discrets, ou si Jeanne les a occultés, nul ne le sait.

Les humains sont très habiles pour manier ce qu'on appelle dans le langage courant « le double langage ». Lorsque votre collègue vous dit que vous êtes une très bonne enseignante tout en traduisant non verbalement qu'elle pense le contraire, devez-vous répondre sur ce qui est dit verbalement ou sur ce qui n'est pas dit mais bien exprimé ? Dans le premier cas, vous rentrez dans un jeu démagogique donc vous êtes consciente. Dans le second cas, vous risquez de vous retrouver dans un jeu de dupes et d'avoir une réaction du style, « *Mais qu'est-ce que tu as aujourd'hui ? Tu t'es levée du mauvais pied ?* ». À moins de faire part du sentiment de malaise que ses propos créent chez vous. La personne peut alors clarifier sa posture ou, *a minima* elle risque de cesser son petit jeu avec vous.

Mais la méta-communication n'est pas l'unique réponse à de tels problèmes relationnels. À un élève qui était visiblement en train de tricher lors d'une évaluation, en copiant sur son voisin, la réaction de « bon sens » pourrait être de dire « *Arrête de copier* ». Mais si l'élève est de mauvaise foi, il risque de répondre : « *Mais je ne copiais pas* » et de s'ensuire une escalade dans les réactions de part et d'autre. La méta-communication reviendrait alors à dire : « *Écoute, j'ai l'impression que tu copies sur ton voisin et j'ai le sentiment que tu me mens, je peux me tromper mais je reste avec mes doutes* ». L'élève risque de ne pas se désavouer mais risque aussi d'arrêter de copier (sentant qu'il va sans doute être surveillé). Vous pouvez aussi valoriser la présence du voisin de la façon suivante : en passant à côté de la personne dont la copie suscitait la convoitise, vous pourriez dire « *Ça, c'est faux !* » tout en désignant une erreur que vous auriez repérée. L'autre élève, le « copieur », ne pouvant voir de quoi il s'agit, peut perdre toute confiance quant à ce qu'il vient de copier. Dans ce cas de figure, vous lui communiquez indirectement : « *Ne copie pas sur lui, il n'est pas fiable* ».

Il ne s'agit pas ici de donner des recettes qui marcheraient à tout coup, il s'agit plutôt d'ouvrir les possibles.

## Résister au changement : ne pas crier victoire trop vite

Revenons à notre exemple initial (cf p. 17) qui nous a aidé à introduire cet ouvrage : celui de Jacqueline qui tente d'empêcher un élève de dormir en cours. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agissait de suggérer à Jacqueline de l'inviter à dormir, en d'autres termes de faire un 180° dont le méta-message est « *Je veux que tu dormes* ». Pour contextualiser ce méta-message, nous avons tenté de bien saisir les éléments de la situation sur lesquels nous pouvions nous appuyer.

Jacqueline nous explique la manière dont le cours déute : « *Je rentre en cours, et je demande aux élèves de sortir leurs affaires, ce que l'élève fait sans broncher. Lorsque le cours démarre, il commence à prendre des notes puis à un moment donné s'affale sur son cahier. Ses camarades ne lui disent rien en général.* » Il nous paraissait important de bien saisir le détail de ces événements, et d'identifier les leviers qui permettaient de mettre en application le 180° : ici le cahier !

Nous avons proposé à Jacqueline d'agir ainsi : « *Après que l'élève se soit endormi sur les cahiers, tu vas vers l'élève et tu lui prends ses cahiers. Il ne manquera pas de se réveiller puisqu'il est vautré dessus. Il risque alors de s'interroger et de t'interroger, voir de bougonner et/ou de te réclamer ses cahiers. Tu pourras alors lui répondre la chose suivante : dors, je crois que tu en as vraiment besoin, tu seras plus en forme pour les cours qui suivront ; je te prends les cahiers uniquement pour que tu sois le plus confortable possible. Mais rassure-toi, je te les rendrai à la fin du cours.* » Vous avez pu lire en page 18 les détails de l'échange et des résultats produits.

Mais au-delà de la consigne proposée à Jacqueline, il s'agissait aussi d'anticiper sur ce qui était susceptible d'arriver.

« *Il est possible que l'élève exige ses cahiers, mais surtout résiste à sa demande, et conforte-le dans la nécessité de dormir pour son propre bien. S'il ne réagit pas et se rendort, rends lui juste les cahiers à la fin du cours.* »

Jacqueline a fait le constat que l'élève se rebellait et exigeait ses cahiers. Il lui disait qu'il ne voulait pas dormir, mais qu'il avait besoin de ses cahiers pour travailler. Elle avait bien résisté à ses sollicitations alors qu'il était resté les bras croisés toute la séance, furieux. Au cours suivant, nous lui suggérons d'opérer de la même façon. L'élève se rendort, et Jacqueline opère comme la veille. L'élève est encore plus agressif, mais Jacqueline continue de le conforter à dormir. Le lendemain, nous lui suggérons de rendre les cahiers mais tout en lui disant :

« *Écoute, je pense qu'il est mieux pour toi que tu dormes ; je te rends les cahiers mais je sais que tu ne peux pas suivre le cours. Donc ce que je te propose, c'est que, dès que tu sens l'endormissement, tu me fasses simplement un geste de la main, sans déranger la classe et je viendrai te prendre tes cahiers, tu es d'accord ?* » L'élève répond que de toute façon il ne se rendormira pas, et c'est bien ce qui s'est passé.

Nous pourrions objecter que l'élève aurait pu continuer à dormir malgré les nouvelles interventions de Jacqueline, et la remarque serait tout à fait pertinente. Les effets d'une action de la sorte ne sont pas prévisibles, ils ne sont qu'envisageables. Il s'agit de soigner un système et non pas de répondre à la demande de Jacqueline en niant le bien-être de l'élève, ce qui serait non éthique. Nous pensons que Jacqueline, dans le changement d'attitude que nous lui sug-

gérons, risque de changer de perception, et de ne plus se concentrer sur l'élève qui dort. En effet, se positionner non plus en tentant de maintenir l'élève éveillé mais au contraire en l'enjoignant de dormir ne peut que modifier sa perception de la situation. Les deux cas de figure, que l'élève continue à dormir, ou qu'il ne dorme plus, mettent Jacqueline en position gagnante. Dans le premier cas de figure, si l'élève dort c'est qu'il a obéi à Jacqueline, et dans le deuxième cas de figure, il ne dort plus et répond aux attentes de Jacqueline.

Si l'élève ne dort pas, il ne faut pas pour autant crier victoire trop vite. Le système « Jacqueline/le dormeur » fonctionne en routine avec comme redondance interactionnelle « *Je ne veux pas que tu dormes / Je ne peux pas m'empêcher de dormir* ». Le nouveau système interactionnel « *Je veux que tu dormes / Je ne dormirai pas* » qui se met en place n'est pas « rodé ». Les nouvelles habitudes ne sont pas encore prises et les anciennes sont encore en mémoire. Il est donc important de prendre le temps de stabiliser de nouvelles redondances interactionnelles. Il est nécessaire que Jacqueline maintienne son message paradoxal et n'accepte pas le changement que l'élève lui propose d'avoir, puis de lâcher prise progressivement et de donner à l'élève une responsabilité croissante. Dans l'exemple de Jacqueline, quatre séances de cours ont suffi à développer le nouveau mode d'interactions.

De la même façon, dans l'exemple d'Élodie qui souhaitait arrêter l'utilisation du téléphone portable, l'histoire que nous avons commencée de vous décrire (cf p. 51) s'est poursuivie ainsi. Élodie avait amené ses élèves à poser des règles qui les conduisaient à utiliser leur téléphone toutes les 10 minutes, et ce, pendant deux minutes. Les élèves étaient ravis de pouvoir bénéficier de ce temps-là. Élodie faisait attention à bien respecter la règle, quitte à interrompre son cours. Au bout de cinq séances, certains élèves commencèrent à manifester des réactions de désapprobation. Ils ne souhaitaient pas envoyer de SMS au moment fixé et demandaient à ce que le cours continue. Élodie rappela les règles et dit qu'il n'en était pas question dans la mesure où elle était la référente des règles. Elle proposa aux élèves de faire ce qu'ils voulaient durant les minutes-SMS. Elle était en charge de faire respecter ce qui avait été défini ensemble. À la sixième séance, le délégué des élèves demanda au nom de toute la classe à revoir les règles. Élodie vérifia que tout le monde était d'accord. De nouvelles règles furent fixées à raison d'un créneau de 2 minutes toutes les 20 mn. Elles furent tenues 5 séances avant d'être à nouveau modifiées et stabilisées à raison de 2 minutes chaque demi-heure, sans qu'il n'y ait plus d'utilisation du téléphone de manière intempestive hors des temps prévus à cet effet.

Il est important dans une telle situation pour Élodie de maintenir la délégation de responsabilité aux élèves, à charge pour eux de redéfinir ce qu'ils avaient décidé s'ils le souhaitent. Tout retour à une tentative de contrôle de la part d'Élodie aurait conduit vraisemblablement à un échec.

## Expliciter ses peurs



Craindre que quelque chose n'arrive est souvent le meilleur moyen pour que la chose se produise.

Viviane, directrice d'un établissement scolaire a toujours peur d'ennuyer les gens lorsqu'elle fait un discours. Lorsqu'elle se présente, elle se dit toujours qu'elle n'a rien d'intéressant à dire. Elle écoute donc très souvent ses propos lors d'un échange à un moment donné quand elle se dit qu'elle devient ennuyeuse pour les autres. Certains de ses interlocuteurs lui ont déjà fait la remarque qu'ils la trouvent trop réservée et qu'elle déstabilise son auditoire. Elle y voit là la confirmation qu'elle est bien ennuyeuse et qu'elle ne sait pas parler aux gens. Comme elle doit souvent prendre la parole de part son métier, cela la gêne énormément et elle a du mal à défendre des projets ou des idées pour son établissement. Elle voudrait trouver le moyen de devenir intéressante sans pour autant prendre trop de place au sein de son auditoire.

Lorsque nous interrogeons Viviane sur les retours qu'elle avait pu avoir de la part des gens, ceux-ci étaient confus et ne semblaient pas témoigner d'un quelconque ennui. Ils semblaient plutôt relever d'un malaise lié justement aux interruptions inopinées de Viviane dans ses échanges lorsque la pensée lui venait qu'elle était ennuyeuse. Nous lui avons proposé de débiter son prochain discours de la façon suivante : « *Ce que j'ai à vous dire est très tech-*

*nique et peut-être très ennuyeux. Alors n'hésitez pas à me dire de l'écouter si je suis trop longue.* » Nous lui avons demandé aussi d'observer tous les signes d'ennui chez les gens, et, si elle en observait, de leur dire juste : « *Je vous avais prévenus.* »

À sa surprise, elle ne décela aucun signe d'ennui dans l'assistance et plusieurs personnes lui firent part qu'elle avait été particulièrement intéressante.

Prescrire ses peurs est souvent un bon moyen pour que la chose crainte ne se produise pas. Cela permet aussi d'éviter de rentrer dans des prophéties auto-réalisatrices. Craindre quelque chose risque de conduire à le créer, et en créant ce que je crains, j'ai alors confirmation que j'avais de bonne raison de le craindre, ce qui ne peut que renforcer mes peurs.

Viviane se retrouvait dans cette boucle interactionnelle « vicieuse ». Elle interprétait (à tort) les retours qu'elle pouvait avoir de son auditoire comme une confirmation qu'elle était bien ennuyeuse. La prescription de ses peurs que nous avons suggérée lui a permis de se donner le droit d'être ennuyeuse et de solliciter par ailleurs un contrôle extérieur (l'auditoire) et non plus interne (ce message intérieur qui l'alerte qu'elle devient ennuyeuse) du moment où l'ennui se déclenchait.

La prescription des peurs ne revient pas simplement à dire notre peur, mais plutôt à expliciter ce qui nous fait peur de manière à empêcher le système de générer les raisons de ces peurs. Lorsque Jacqueline, notre professeure de mathématiques<sup>19</sup>, dit à son élève de dormir, elle craignait que d'autres élèves lèvent la main pour solliciter le même régime de faveur. Cette peur ne relevait pas d'une croyance. Cela pouvait parfaitement arriver. Elle a donc demandé si d'autres élèves voulaient dormir aussi, ce qui était sans doute là le meilleur moyen pour que personne ne réagisse.

La prescription des peurs peut être aussi particulièrement utile avec des élèves qualifiés de rebelles. Inviter une personne à ne pas faire ce que vous souhaiteriez qu'elle fasse (ce qui est en fait votre peur) conduit la personne à ne plus pouvoir se rebeller. Soit elle vous obéit en le faisant, soit elle vous obéit en ne le faisant pas. D'autres exemples dans cet ouvrage vous en montreront des scénarisations possibles.

---

<sup>19</sup> Vous pouvez retrouver la situation de Jacqueline en page 17.



## Définir un objectif minimal



Bon nombre d'élèves ont décroché depuis si longtemps, dans telle ou telle discipline, qu'ils sont entrés dans une véritable spirale de l'échec. Lorsqu'ils ont la chance de pouvoir passer au niveau supérieur, l'abîme qui les sépare du savoir ne cesse de se creuser et toute possibilité de raccrocher devient de plus en plus illusoire. L'échec récurrent les conduit à démissionner devant ce mur de difficultés qui ne cesse de grandir d'année en année.

Pour permettre à ces élèves de retrouver l'espoir d'atteindre un jour le haut du mur, il s'agit de leur installer un escabeau qui leur permette de gravir progressivement les échelons.

Il ne s'agira pas pour autant de minimiser la taille de chacune des marches. Elle risque de sembler toujours haute pour un élève en difficulté. Lorsqu'une démarche d'aide lui est proposée dans le cadre d'un processus d'individualisation, et qu'il l'a acceptée, il peut être préférable de présenter chaque étape comme étant difficile à atteindre, qu'il est possible qu'elle soit trop ambitieuse. Si l'élève réussit, il ne pourra qu'en être fier et s'il échoue, il n'en sera guère surpris et vous aurez toujours beau jeu de dire que l'exercice était mal adapté à son besoin. Il s'agit finalement de toujours lui permettre de maintenir une estime de lui-même et de ne pas abandonner avant d'avoir commencé.

Nous proposons donc d'envisager l'objectif minimal comme un objectif maximal.

## Prescrire le symptôme

Jeanne est une enseignante soucieuse de pouvoir répondre aux questions de tous les élèves. Pour elle, ne pas répondre est un aveu d'incompétence. Et comme elle a peur d'être « piégée » par des élèves « vicieux » qui vont chercher la faille, elle passe un temps qu'elle considère comme très conséquent à préparer ses cours et à imaginer les questions que les élèves risquent de lui poser. Mais plus elle s'assure de « tout » savoir, plus elle a l'impression que les élèves tentent de repérer ses lacunes, et l'utilisation des ordinateurs en classe n'arrange rien à l'affaire. Dès qu'elle aborde un nouveau sujet, certains élèves se précipitent sur internet pour vérifier ses propos. Et « *Comme on y trouve de tout, des vérités comme des hérésies, immanquablement il y a en a toujours un pour dire que ce je prétends est faux.* » Jeanne se sent en permanence discréditée et le temps qu'elle passe à la préparation de ses cours commence à poser des problèmes à sa vie de famille. Elle a bien tenté d'interdire l'utilisation de l'ordinateur en classe mais sans succès. Les élèves trouvent la parade en utilisant leurs smartphone. Elle se demande si elle est faite pour ce travail qui n'est qu'une joute permanente avec les élèves.

Il aurait été inutile de dire à Jeanne qu'il n'y a pas vraiment de honte à ne pas tout savoir. Sa croyance est trop forte. Il s'agissait donc plutôt de lui permettre d'utiliser cette joute entre elle et certains de ses élèves comme un levier d'apprentissage tout en permettant à cette enseignante de ne plus craindre l'opposition. Et l'une des manières de ne plus appréhender quelque chose se situe parfois moins dans son évitement que dans sa convocation. Nous avons eu avec Jeanne l'échange suivant :

I'intervenant I : « *Finalement, ces élèves qui font des recherches sur internet sont finalement très concentrés durant votre cours pour vouloir toujours vérifier vos propos.* »

Jeanne J : « *Oui, vu sous cette angle, mais ils sont concentrés surtout à me perturber.* »

I : « *Et oui, bien sûr : alors peut-être qu'en leur demandant de vérifier tous vos propos et de chercher des informations complémentaires à partager, ils ne vous perturberont plus puisqu'ils répondront à votre propre consigne.* »

J : « *Mais alors, c'est comme si je leur disais que je n'étais pas fiable ; s'ils vont sur internet, ils trouvent de tout, on dit tout et n'importe quoi.* »

I : « *Et oui ; et peut-on envisager de leur montrer qu'on dit tout et n'importe quoi, et de leur faire développer un esprit critique ? Est-ce qu'il serait envisageable que vous disiez en début de cours : je vais vous demander de vous connecter à internet, et durant mon cours je vais volontairement glisser deux erreurs que vous allez devoir repérer. Si par ailleurs vous trouvez des informa-*

*tions complémentaires que je n'aurais pas dites et qui vous semblent intéressantes de partager, je vous demande de le faire. »*

J : « *Ah oui, vu comme ça, je veux bien essayer. »*

Les élèves se prêtèrent au jeu très volontiers jusqu'à constater que l'on trouvait des propos contradictoires sur internet et qu'il était finalement difficile d'identifier le vrai du faux. Ils cessèrent complètement d'utiliser internet, si ce n'est lorsque l'enseignante le leur demandait explicitement. En prescrivant le symptôme, c'est-à-dire en leur demandant de chercher sur internet, les élèves ont cessé d'eux-mêmes. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause une pédagogie valorisant les outils multimédias, mais de permettre d'interrompre un comportement perturbateur. Ce qui est le cas avec les diabolins.

## Le diabolin

Les tentatives de solution pour contenir les enfants turbulents sont souvent l'hyper-contrôle mais qui dit hyper-contrôle dit aussi laxisme. N'ayant pas la possibilité d'exercer un contrôle quasi-permanent sur le comportement de l'enfant, les adultes sont bien obligés de lâcher à certains moments. Les moments sont souvent « mal choisis », si l'on peut s'exprimer ainsi, parce que les adultes ne choisissent rien. Ils subissent quand ils n'en peuvent plus de se fâcher. L'enfant apprend en somme qu'il peut faire tout ce qu'il veut, être le centre de l'attention des adultes, se faire crier dessus pendant un temps directement proportionnel à l'énergie des parents et sans aucun lien avec le véritable enjeu ou la gravité de son comportement.

Pour arrêter les tentatives de solution, nous proposons aux parents (et parfois à l'école) de « contraindre » l'enfant à déployer son comportement difficile pendant dix ou quinze minutes montre en main, pendant que tout le monde le regarde. Si l'enfant n'est pas d'accord, on lui demande de se dépêcher parce que le temps passe et il perd l'opportunité de se démener à sa guise.

D'autres variantes concernent l'enfant qui n'est turbulent que quand on lui demande de faire quelque chose et, que les parents sanctionnent par des punitions. On demande alors aux parents de présenter à l'enfant qu'il devra désobéir quinze minutes par jour sous peine d'une punition s'il obéit durant ce temps spécifique. L'enfant, extrêmement désobéissant, refusera véhémentement de désobéir. Si les parents lui demandent des choses, il obéira et ils donneront une sanction minimale comme prévu à l'avance. Peu à peu, les jours passant, ils lâcheront ce cadre de fonctionnement pour dire qu'il a obéi à quelques chose de très sympathique et qu'ils le remercient.

Encore une fois, nous rappelons que ces expériences émotionnelles correctrices concernent des tentatives de solution (comme l'hyper-contrôle) et non à des problèmes qui peuvent avoir d'autres structures relationnelles comme fondement.

## Prescrire la rechute



Jérôme est un élève qui est diagnostiqué comme ayant une phobie scolaire déclarée. Le psychologue lui a conseillé de s'arrêter quelques jours, et de ne revenir à l'école qu'un mois plus tard. Le mois passe et Jérôme est encore plus angoissé qu'auparavant. À son arrivée au lycée, il est félicité pour son courage par le conseiller principal d'éducation. Ce dernier lui propose de l'aider à se sentir mieux dans l'école. Le jour-même, Jérôme quitte l'école pour n'y revenir que quinze jours plus tard. Sa famille l'encourage, cherche des solutions pour lui, lui propose de changer d'école. Et les marques de soutien s'amplifiant, cet adolescent se sent de plus en plus mal. Un jour, lors de sa cinquième tentative pour fuir l'école, c'est le directeur qui le reçoit et s'en suit l'échange suivant :

Le directeur : « *Je pense qu'il est difficile pour toi de rester à l'école trop longtemps, et je me demandais donc combien de temps au maximum tu peux être présent parmi nous ?* »

Jérôme : « *Je ne sais pas, dès que l'angoisse est trop forte il faut que je parte.* »

Le directeur : « *Et à ton avis, l'angoisse arrive immédiatement, au bout d'une heure, de deux heures ?* »

Jérôme : « *Non, mais au bout d'une demi-journée souvent.* »

Le directeur : « *D'accord, alors je te demande de ne venir chaque jour qu'une demi-journée et pas plus. Même si le symptôme d'angoisse n'est pas là, il est préférable que tu partes. Et si l'angoisse arrive avant la fin de la demi-journée tu pars aussi. Est-ce que c'est possible pour toi ?* »

Jérôme : « *Oui, je pense.* »

Pendant plus d'un mois, l'adolescent ne vint à l'école qu'une demi-journée. À l'issue de ce premier mois, le directeur le convoqua et lui demanda si les demi-journées à l'école se passaient bien, et s'il pensait possible d'augmenter le temps, s'il était préférable de le réduire, ou de ne rien faire de nouveau. Jérôme hocha la tête sur la première proposition. Et ainsi progressivement, étape par étape, il se re-familiarisa avec l'école. Mais lorsqu'il s'est agi de réintégrer l'école à plein temps, le directeur lui déclara : « *Si tu penses que tu peux revenir toute la semaine, alors autant essayer mais il est très possible que tes angoisses reviennent un jour, auquel cas, je te propose de revenir me voir immédiatement pour te permettre de retrouver une solution plus adéquate. Tu en es d'accord ?* » Jérôme accepta et ne vint jamais revoir le directeur.

Dans cet exemple de phobie scolaire, tout comportement qui vise à aider la personne à résoudre son problème la conduit au contraire à renforcer son impression qu'elle ne peut pas s'en sortir seule. La posture du directeur est nouvelle si nous la comparons aux interactions que Jérôme a pu avoir avec d'autres adultes (ses parents, le conseiller principal d'éducation). Le directeur ne cherche ni à le rassurer, ni à prendre en charge son problème. Il cherche au contraire à le responsabiliser dans ses choix. Il lui propose un objectif minimal pour lui permettre de se ré-acclimater progressivement au contexte scolaire, tout en lui laissant la possibilité de ne pas l'atteindre. Mais pourquoi prescrire ainsi une rechute à l'issue de cette remédiation ? Une telle prescription a paradoxalement l'objectif de rassurer la personne, et ce, pour deux raisons. D'une part pour lui permettre de réintégrer l'école en lui offrant toujours une porte de sortie possible, et d'autre part pour qu'il puisse, en cas effectif de récédives, considérer ses angoisses comme « normales » car ayant été annoncées. Ainsi, prescrire la rechute permet paradoxalement de faire baisser la peur liée à un retour du problème et de banaliser le retour du problème s'il a lieu.

## Le sabotage bienveillant

Les phobies scolaires touchent très souvent des jeunes mal à l'aise dans les relations interpersonnelles. Annabelle avait 14 ans quand elle décréta qu'elle ne retournerait plus à l'école. La mère désespérée s'est mise en contact avec une thérapeute qui l'avait aidée à débloquer la situation avec son fils Alesio quelques années auparavant.

À la différence d'Alesio lors de ses « crises », Annabelle refusait de faire quoi que ce soit à la maison. Quand sa mère lui faisait la moindre remarque, elle partait dans sa chambre et claquait la porte en s'enfermant. Annabelle faisait de la peinture et pouvait passer des heures et des heures seule à peindre. Elle n'avait jamais affectionné avoir des amis et la mère avoua qu'ils étaient tous dans la famille « un peu barjot ». Le père, mathématicien, travaillait comme fonctionnaire, un homme taciturne, enfermé le jour dans un petit bureau et le soir dans une cave, se livrant à des expériences de chimie à la maison. Il n'avait aucune relation ni sociales, ni amicales, ni familiales. Il ne voyait d'ailleurs guère ses deux premiers enfants d'un mariage passé, hospitalisés pour schizophrénie. La mère n'avait pas d'amies, mais elle entretenait de bons rapports avec les commerçants du quartier.

À la deuxième séance, Annabelle expliqua qu'elle avait accepté de venir expliquer la situation mais qu'elle n'éprouvait aucune souffrance, n'était nullement intéressée pour retourner à l'école et qu'elle faisait ce qu'elle voulait. Elle comptait sur sa mère pour arranger les problèmes éventuels concernant la scolarisation obligatoire. Elle reconnaissait volontiers avoir peur, même très peur des autres mais c'était le cas de ses deux parents et de ses feu grands-parents et ils s'en débrouillaient tous très bien ainsi. Elle trouvait positif que son frère ait dépassé sa peur et puisse voyager mais ce n'était pas pour elle. Elle était d'ailleurs heureuse qu'il soit parti pour avoir la maison pour elle toute seule. Pour détendre l'atmosphère, nous avons parlé de peinture et des gens qu'elle aimait, un vieux professeur de peinture, voilà tout. Elle supportait sa mère et détestait son père qu'elle ne voyait jamais. Je remerciai Annabelle pour sa collaboration et la rassurai en lui disant que je ne la dérangerais plus, qu'on déciderait de son avenir entre adultes. Ceci ne plut guère à la jeune fille qui dit pouvoir revenir à ma demande.

La mère revînt seule, comme prévu. Elle expliqua qu'elle était devenue la ménagère et le valet de sa fille, qu'elle n'en pouvait plus, mais que pour éviter les crises, elle faisait le maximum de ce qu'Annabelle exigeait d'elle. D'ailleurs, lorsqu'elle avait refusé de monter le déjeuner à sa fille, celle-ci l'avait giflée, la mère lui avait rendu la giflle en cassant les lunettes d'Annabelle. Sa fille l'avait secouée, clouée contre le mur (c'était une femme fluette) et lui avait fait jurer qu'elle irait dès le lendemain lui acheter de nouvelles lunettes.

La mère paniquait maintenant à l'idée de rentrer à la maison sans les lunettes. Elle envisageait de lui acheter quelques vidéos, après la séance, pour l'apaiser.

Je consacrai le reste de la séance à vérifier le problème et l'objectif de la mère, ce qu'elle voulait de sa fille, à savoir retrouver le chemin de l'école et une vie sociale minimale, le tournant pris par leur relation étant néfaste pour sa fille. La mère avoua qu'elle vivait dans la terreur que ses enfants deviennent schizophrènes, c'était peut-être génétique. Il semblait important à ce stade de s'appuyer sur la première thérapie et de parler de son fils. Comment allait-il ? Elle dit qu'elle n'avait plus le moindre doute sur le fait que son fils était normal. Il avait beaucoup changé avec la thérapie. De colérique, violent et entièrement replié sur lui, il était devenu joyeux, ouvert aux autres, épanoui. Nous avons retracé le chemin qu'elle avait parcouru, la manière dont elle avait réussi à l'affranchir de ses peurs. Alesio n'avait jamais accepté d'être vu par le thérapeute, c'est la mère qui avait fait tout le travail.

Nous préparâmes les premières étapes pour qu'elle puisse mettre en place un « sabotage bienveillant » concernant sa fille.

La mère devait arriver à la maison bien plus tard que prévu. Il y avait eu un problème avec les lunettes mais elle n'avait pas cédé, elle avait attendu chez l'opticien jusqu'à la fermeture pour être sûre qu'il s'occupe bien des lunettes d'Annabelle. Ceci l'avait empêché d'acheter le dessert que sa fille souhaitait, ainsi que les cassettes audio et le dentifrice. Malheureusement, le lendemain les lunettes ne seraient pas disponibles si elle ne surveillait pas l'opticien. Soit Annabelle allait chercher dessert, cassettes et dentifrice, soit elle n'aurait ses achats que le lundi prochain. Ne pas agir vis-à-vis des lunettes était dangereux, tout un week-end sans pouvoir peindre ! Annabelle dit à sa mère qu'elle avait intérêt à ramener le tout. La mère, selon le plan, devait « se dépêcher » le lendemain et puisqu'elle était stressée, elle oublierait les lunettes dans l'un des autres magasins, probablement à la caisse. Se confondant en excuses, elle devrait expliquer à Annabelle qu'elle irait dès lundi matin chercher les lunettes. Annabelle décida d'aller chercher les courses (près de la maison) pour que sa mère s'occupe des lunettes.

Après deux semaines où elles durent (grâce aux astuces de la mère) se partager les courses, la mère lui proposa d'aller au cours de peinture ou de retourner à l'école. Annabelle décida d'aller au cours de peinture.

La mère et moi étions étonnées qu'elle entre si facilement dans la stratégie de l'illusion des choix mais elle avait l'air heureuse d'avoir des « camarades de classe » et de peindre avec des adultes.

Trois semaines plus tard, le directeur de l'école appela la maison et interpella Annabelle et la mère pour leur dire qu'il envoyait la police le lundi suivant.

Annabelle prit rendez-vous avec moi ce vendredi pour savoir si le directeur pouvait la contraindre. Je lui expliquai qu'elle était à un âge où la scolarité est obligatoire mais qu'elle pouvait refuser. Elle irait alors dans un home pour enfants. Le directeur et le tribunal de la jeunesse feraient pression pour qu'elle aille à l'école mais, une fois installée dans le home, rien de pire ne pouvait lui arriver. Elle habiterait dans le home avec plusieurs adolescents, mais ils ne pouvaient pas la contraindre physiquement à aller à l'école. Elle pourrait même rentrer quelques week-end à la maison.

Le lundi suivant, elle retourna à l'école.

## Petits pense-bêtes

Pour résumer, voici quelques pense-bêtes qui nous paraissent essentiels dans la résolution de problèmes interactionnels. Ils peuvent aider à anticiper une aide ou questionner une relation qui a été mal vécue.

<b>Comment ne pas résoudre le problème</b>	<b>Des méta-outils possibles pour dissoudre un problème</b>
Croire à des solutions universelles	Analyser le problème de manière systémique ; considérer qu'un problème ne se résout pas mais se dissout
Se tromper de client	Vérifier que la personne est cliente ou la rendre cliente (notamment en lui demandant de l'aide)
Rester dans la logique de l'autre et ne pas permettre au problème de trouver une solution	Identifier ce qui fait problème
Vouloir travailler sur tous les problèmes à la fois	Faire choisir le problème le plus important
Rester figé dans la croyance du client	Ouvrir les possibles
Faire partie des tentatives de solution	Rester attentif à proposer une réponse différente des tentatives de solution
Céder à l'urgence ou à la pression de trouver une solution pour le client	Maintenir la responsabilité de la personne dans la résolution du problème



Être trop réducteur dans le système à envisager	Intégrer de nouveaux éléments dans le système, chercher des soutiens
Proposer des réponses qui ne favorisent qu'un élément du système au détriment des autres	Proposer des expériences émotionnelles correctives pour « guérir » le système dans son ensemble
Laisser la personne avec une injonction sans en vérifier les conséquences pour elle et pour le groupe	Anticiper sur les résultats possibles
Occulter certains risques	Prendre en compte les risques et faire prescrire les peurs
Crier victoire trop vite	Freiner le changement
Annoncer la guérison	Prescrire la rechute



# Chapitre 4

## Quelques applications spécifiques dans le contexte scolaire

## Introduction

En psychologie clinique, nous constatons que toutes les situations paradoxales (surtout celles relevant d'une double contrainte) se nourrissent d'une peur débordante de la part des parents vis-à-vis d'un des enfants (surtout à l'adolescence). Ils ont parfois peur pour l'ensemble de leurs enfants mais ceci est plus rare.

Les parents pensent que leur enfant n'est pas capable de faire les bons choix pour s'en sortir dans la vie. Le jeune, à cet âge, est souvent peu sûr de lui et il se trouve gauche, bête, pas comme il faut. Père et/ou mère est convaincu(e) que la direction prise par leur enfant est erronée, que toute erreur serait catastrophique parce qu'il serait incapable de supporter la frustration ou l'échec. Mais les parents souhaitent aussi qu'il sache de lui-même faire les bons choix. Ils ont peur de diminuer davantage le peu d'estime qu'il a de lui-même en lui expliquant comment il doit vivre. Et d'ailleurs, cette approche est inopérante ; quand ils essayent de lui dire ce qu'il doit faire, il se rebiffe, désobéit et les parents cherchent à éviter le conflit, surtout avec lui, qui est si fragile ou si peu responsable. Avec ce constat en tête, ils considèrent devoir faire sentir à leur enfant ses maladresses (dans la manière d'aborder une fille, par exemple), mais dès qu'il s'y prend comme il faut (qu'il aborde la fille avec plus d'assurance), il est de leur devoir de lui faire sentir que, s'il a choisi cette fille, probablement qu'il doit s'en méfier.

Le subtil mélange des messages qui doivent aboutir à dire « *Tu es intelligent et tu sais ce qu'il te faut mais pas comme ça et pas ce que tu vises* », rend le jeune, pour le moins, confus. Quand il dit « *Donc je ne sais pas ce qui est bon pour moi, on répond « Mais non, chéri, tu n'as pas à douter de toi mais, méfie-toi de tes envies... »* »

Toute ressemblance avec certains messages au sein de l'école serait-elle purement fortuite ?

Que les parents aient raison ou tort concernant la capacité de leur enfant à encaisser les coups durs de la vie n'est pas à questionner. On ne peut pas « paradoxer » quelqu'un d'autre, les paradoxes sont la propriété d'une interaction, elles se construisent à plusieurs.

Comme on le dit souvent à leurs parents, les enfants qui sont les plus gringalats sont ceux qui ont le plus besoin d'exercices de gymnastique poussés. Malgré cela, il nous est plus aisé de pousser à l'effort les plus costauds d'entre eux.

Grandir, c'est une histoire de pouvoir se relever quand on trébuche, d'apprendre de ses erreurs et de se savoir compétent parce qu'on s'est vu l'être. Se battre pour obtenir ce qu'on veut est indispensable pour se sentir sûr de soi, s'apprécier et connaître sa valeur. On s'estime d'autant plus que nous pre-

nous nos responsabilités et que nous récoltons ce que nous avons semé. On ne se sent en sécurité que parce que l'on ne craint pas le danger.

Les chapitres qui suivent vont faire état de problèmes et de stratégies « correctrices » qui surgissent quand nous prôtons l'empowerment des élèves, leur autonomie, leur responsabilisation (ce qui équivaldrait à une injonction primaire) tout en ayant peur de leur incapacité et/ou de la nôtre à prendre les risques qu'il faut pour y arriver<sup>20</sup>. Nous envoyons alors des messages (des injonctions secondaires) qui contredisent notre intention. Ces deux injonctions enferment le système scolaire dans son ensemble<sup>21</sup> et ses protagonistes (agents ministériels, inspecteurs, équipes éducatives, direction et élèves ainsi que leurs parents) dans un paradoxe du type « Sois autonome, en faisant ce qu'on te demande et sans prendre de risques », paradoxe dans lequel chacun souffre<sup>22</sup>.

Rappelons que le fruit des paradoxes est la violence, la confusion mentale, la confusion des rôles, la confusion des niveaux logiques (et qui conduit à une incapacité à l'apprentissage), l'impuissance, la peur, la dépression, la désorganisation..., mais aussi l'humour et la créativité. Espérons que les exemples qui suivent servent à stimuler la pensée créative.

## Les paradoxes inhérents à l'école

L'école de Palo Alto pourrait s'intituler l'école des paradoxes. Des paradoxes qui font de notre vie un enfer, ils suggèrent de réfléchir à des paradoxes curatifs.

L'École n'est pas sans véhiculer elle-même des paradoxes inhérents à sa structure et à ses principes qui en fondent le fonctionnement. Si elle peut être *a priori* considérée bonne en soi, elle est, de par ses principes fondateurs, potentiellement porteuse de demandes qui, à y regarder de près, sont porteuses de paradoxes. Sur le même registre que le fameux « Sois spontané », nous pourrions décliner ces paradoxes sous forme d'injonctions, dont la première est : « Apprends ». Il est impossible de ne pas apprendre. La vie n'est qu'un processus d'apprentissage permanent. Il conduit parfois à conforter certains modes interactionnels que la personne entretient avec son environnement, ou à les adapter à un contexte nouveau. Il est impossible de ne pas apprendre et que l'école sollicite l'apprentissage est en soi paradoxal. J'y apprends, quand tout va bien, des savoirs, mais j'y apprends aussi à définir des stratégies pour

---

20 Voir aussi le sous-chapitre « La phobie scolaire » pour noter une situation où la prise de risque de l'école fût essentielle à la réussite de l'élève (cf p. 120).

21 Dans ses conférences auprès de TED (Technology, Entertainment, Design), Sir Ken Robinson explique en quoi l'école d'aujourd'hui est devenue obsolète concernant son rôle économique et social. Ce contexte est déjà suffisamment puissant pour rendre toute action paradoxale. [http://www.ted.com/playlists/124/ken\\_robinson\\_10\\_talks\\_on\\_educ.html](http://www.ted.com/playlists/124/ken_robinson_10_talks_on_educ.html)

22 Le nombre des suicides des enseignants, les arrêts-maladie notamment pour dépression s'accroissent chaque année un peu plus.

ne pas m'ennuyer, pour agacer un enseignant, pour l'empêcher de faire son cours, pour ne pas apprendre, j'y apprendrais à être mauvais élève... Ce qui nous conduit au second paradoxe que nous pourrions formuler ainsi : « *Apprends ce que je sais être bon pour toi.* » Comment est-il possible de savoir ce qui est bon pour l'autre ? Ne risque-t-il pas d'être reçu comme un excès d'arrogance et susciter des résistances légitimes ? Ou conduire à des questions, certes irritantes pour l'éducateur : « *À quoi ça sert ?* », mais au demeurant pertinentes. Comment alors demander à l'élève « *Sois motivé* » pour un savoir qu'il n'a pas sollicité ? Si de nombreuses raisons peuvent amener une personne à se motiver, ces raisons sont quoi qu'il en soit internes, qu'il s'agisse de se faire plaisir comme de plaire à l'enseignant.

Si ces paradoxes ne sont heureusement pas vécus comme un obstacle majeur pour de nombreux élèves obéissants, qui ont appris à s'adapter au contexte scolaire, ils peuvent conduire à freiner l'élan premier du désir d'apprendre... aussi bien que celui d'enseigner.

Rarement explicitée, la présence silencieuse de ces paradoxes dans les relations éducateurs-élèves rend alors l'activité éducative difficile voire impossible. Il ne s'agit pas pour autant de jeter le bébé avec l'eau du bain et de remettre en cause les fondements de l'école. Il s'agit plutôt d'avoir pleinement conscience de ces paradoxes et d'identifier les manières de pouvoir les dépasser et de favoriser la motivation là où elle n'a aucune raison d'être a priori. Poser le problème ainsi permet d'éviter les désillusions chroniques.

D'autres paradoxes naissent de réglementations qui entrent en contradiction avec les missions mêmes de l'école. L'autonomisation et la responsabilisation, « l'empowerment » de l'élève, leitmotiv des finalités éducatives en France et en Europe depuis un bon nombre d'années, deviennent une véritable gageure lorsque les textes réglementaires en matière de responsabilité de l'école à l'égard de la sécurité de l'élève limitent les possibles et la prise de risque.

## Interlude

Tout « contre-paradoxe » se trouve au fin fond de l'arc-en-ciel, comme les marmites pleines de monnaies d'or des lutins. Il faut parcourir le trajet jusqu'à l'alliance avec nos clients (les équipes éducatives, les parents, la direction et/ou l'élève) pour pouvoir être légitime dans notre remise en question du système.

Nous devons réussir la représentation précise du processus qui entretient le problème et qui invite chaque acteur du système à répliquer la même danse,

Nous allons devoir ouvrir grand la main pour permettre aux personnes de venir piocher dans nos questions jusqu'à ce qu'ils trouvent ce qui leur convient pour construire leur solution. Mélangeant ce que nous leur apportons à une

foule d'expériences de vie et des paroles des autres,

Nous devons éclaircir les objectifs minimaux pour qu'ils deviennent des indices fiables des petits changements significatifs dans le système,

Nous devons accueillir nos élèves dans leurs réussites, dans leurs doutes et leurs échecs avec la même curiosité et le même amusement, en les encourageant dans la voie du courage,

Nous devons respecter leurs besoins et leurs valeurs,

... pour ouvrir la marmite et retrouver un trésor fait des jeux, des étonnements et des sourires.

## Favoriser la responsabilisation

L'histoire qui suit est aussi réelle que celles précédemment citées, même si elle peut paraître sortir tout droit d'un mauvais film. Françoise est professeure de français dans un établissement scolaire considéré comme particulièrement difficile. Elle explique qu'elle a fait une dépression pendant plusieurs années à s'épuiser à enseigner à des élèves qui ne s'intéressaient pas à sa discipline. Les élèves, pour une grande part d'origine maghrébine, déclarent se moquer du français. Ça n'est pas leur culture et pour eux cela ne sert à rien. Ils chahutent beaucoup durant les cours, s'envoient des boulettes de papier, s'invectivent avec des mots fleuris, ne cessent de se lever de leur chaise, refusent systématiquement tout exercice qui leur est proposé. Françoise nous explique qu'elle passe tout son temps à tenter de faire de la discipline, en vain d'ailleurs, car les élèves ne cessent de discuter, de bouger, de se jeter des objets de toute sorte, voire même de lui en jeter quand elle a le dos tourné. L'enseignante a tenté de leur demander ce qu'ils aimeraient faire. La seule réponse qu'elle a obtenu d'eux est : « *On ne veut rien faire. De toute façon tout ça, ça ne sert à rien.* » Comme il s'agit d'une classe qui va passer son baccalauréat à la fin de l'année, elle s'inquiète toujours de leur donner le minimum qui leur permettrait de passer l'examen. Mais les résultats sont chaque année catastrophiques. Elle a bien tenté de solliciter la direction et les autres enseignants mais ceux-ci se sentent tout aussi démunis. Les conseils de discipline et les retenues à répétition, les exclusions temporaires, voire parfois définitives ne changent rien à l'affaire. Les parents sont souvent convoqués mais ne viennent pas. Suite à sa dépression, elle décide soit de changer de travail, soit de changer de posture. Elle opte pour la deuxième solution mais tout en se disant qu'elle ne souhaitait pas poursuivre ce qui l'avait conduit à se rendre malade. Elle propose que nous l'accompagnions dans ce changement. Elle a déjà démarré ses premiers cours qui, comme d'habitude, sont une foire d'empoigne. Nous lui proposons dans un premier temps de cesser de faire cours complètement, de s'asseoir, de se taire, sans plus. Et si éventuellement,

certains se manifestent, de leur dire qu'elle ne va pas s'escrimer à faire cours à des personnes qui ne le souhaitent pas, mais simplement de les garder en classe, car elle en porte la responsabilité. Il a fallu attendre un mois avant que certains élèves commencent à l'invectiver et lui dire qu'elle devait faire son travail. La réponse dans un premier temps devait être toujours la même : « *Vous n'êtes pas intéressés, j'ai tenté ce que j'ai pu mais je ne peux pas enseigner.* » Au bout de la quatrième séance, où la situation se tendait, un des leaders du groupe la critique avec des mots fleuris et lui dit qu'elle doit faire son boulot, qu'ils ont un bac à passer, et qu'elle sera responsable de leur échec. Elle leur répond qu'elle refuse de prendre la responsabilité de leur échec, alors même qu'ils font tout pour ne pas travailler et qu'elle ne voit vraiment pas ce qui pourrait les intéresser. L'élève lui demande alors de voir le programme. L'enseignante le lui donne et l'élève, après l'avoir sommairement lu, choisit un sujet et demande : « *C'est quoi, Zola ?* »

Nous avons bien prévenu l'enseignante de résister aux changements de comportement. Elle répond donc : « *Je pourrais vous dire qui c'est, mais honnêtement je sais que ça ne vous intéresse pas.* » L'élève insiste alors. Elle donne alors quelques explications très brèves. Au cours suivant, le leader exige d'elle de parler de Stendhal, nom qu'il avait lu toujours dans le programme qu'il avait gardé avec lui. Les autres se taisaient aussi et écoutaient. Elle donna quelques informations durant un laps de temps un peu plus long que la première fois. Et finalement, à toutes les séances qui suivirent, les élèves arrivaient avec une commande, l'enseignante leur demanda d'ailleurs un peu plus tard de passer commande en amont pour lui laisser le temps de préparer... ce qu'ils firent.

Il s'agit là de situations particulièrement difficiles, mais nous voudrions mettre l'accent dans cette histoire sur l'importance de questionner les responsabilités de chacun. Cette enseignante a redonné la responsabilité aux élèves de travailler ou non, et de choisir ce qu'ils voulaient travailler. Cette responsabilisation progressive chez les élèves a supposé justement de la freiner pour en permettre une meilleure appropriation. Lorsqu'un système est rodé depuis de nombreuses années parfois, que les redondances sont devenues spontanées, le changement qui s'opère exige lui aussi de s'inscrire dans les habitudes de chacun et cela demande du temps. En se limitant à sa responsabilité minimale (garder les élèves), l'enseignante offrait à la classe la possibilité de s'emparer de la responsabilité relevant de l'apprentissage.

La responsabilité est au cœur de la relation humaine et notamment de la relation pédagogique. Parfois, il y a sur-responsabilisation, parfois il y a sous-responsabilisation. La question revient toujours, dans une éthique relationnelle et éducative, de questionner la part de responsabilité « juste » de chaque protagoniste. Cette justesse ne peut se définir que dans la relation elle-même.



## Les risques de la sur-responsabilisation

Les équipes éducatives en difficulté se trouvent fréquemment prises en étau entre un programme de formation adapté à un public détenteur d'un certain nombre de pré-requis, et un groupe d'élèves hétérogène dont les compétences sont parfois bien loin de l'attendu. L'acquisition de certaines compétences du socle commun censée être réalisée à l'issue de l'école primaire ou du collège, comme la lecture ou l'écriture, est quelquefois loin d'être atteinte.

Les éducateurs se trouvent alors dans une situation où ils n'ont ni sélectionné les élèves, ni défini un programme adéquat à leurs besoins. Différentes stratégies sont envisagées pour répondre à un enjeu qui relève parfois de l'impossible. Il pourra s'agir de réaliser coûte que coûte le programme quitte à « laisser sur le carreau » les plus réticents et les plus incapables. Ou au contraire de faire fi du programme et de partir du groupe, de répondre à ses besoins effectifs tout en étant bien conscient des risques encourus en termes d'évaluation.

Le système scolaire tente lui-même de pallier à ce conflit d'objectifs en reportant le problème aussi loin que possible. Les objectifs de l'évaluation sont revus à la baisse, les élèves sont sur-évalués. Les élèves les plus récalcitrants sont orientés par défaut dans des formations qui ne font pas sens pour eux.

L'éducateur se trouve alors dans une situation de sur-responsabilisation où il doit tout à la fois pouvoir motiver une personne pour une orientation qu'il n'a pas choisie, répondre aux exigences d'un programme en inadéquation avec les compétences de l'élève et faire acquérir des compétences non acquises dans les classes précédentes. Il serait alors particulièrement injuste de blâmer celles et ceux qui choisissent soit de répondre avant tout aux besoins de l'élève, soit de coller aux objectifs de la formation.

Une telle problématique ne peut pas trouver de réponse au seul niveau des enseignants. Elle doit être questionnée au niveau du système éducatif en clarifiant les responsabilités de chacun de ses éléments, dont celles de l'élève.

L'établissement scolaire, dans la mesure où il sélectionne lui-même les élèves, peut alors avoir l'opportunité de travailler sur l'élaboration d'un contrat. Ce dernier précisera d'une part les motivations et les souhaits de l'élève, ainsi que ses responsabilités et d'autre part les responsabilités de l'équipe éducative. Ce qui nous paraît ici fondamental est de pouvoir mettre en œuvre une véritable démarche de négociation respectant chacun des protagonistes. Ce contrat pourra bien sûr être révisé en fonction des évolutions des attentes de l'élève ou de l'équipe éducative à son égard. Une telle démarche suppose une certaine forme d'individualisation. Des comportements jugés inadéquats de la part de l'élève pourront donner lieu à l'élaboration d'un nouveau contrat qui engage aussi bien l'élève que les éducateurs. En d'autres termes, s'il peut

être demandé à l'élève un certain changement de comportement, celui-ci doit aussi pouvoir solliciter de la part de l'équipe éducative une certaine attitude. Considéré sous un angle systémique, un contrat n'est pas élaboré pour contraindre, soumettre mais pour proposer de nouvelles règles de fonctionnement au système interactionnel. Il ne peut donc être unilatéral.

Mais la responsabilisation est à penser aussi au niveau pédagogique. Les pédagogies qui visent à responsabiliser l'élève sont elles-mêmes contrecarrées par le sur-investissement des enseignants pour mettre en œuvre leurs projets. La pédagogie de projet par exemple devient alors un enseignement par le projet, où l'élève se voit réduit au rôle d'exécutant. Une véritable pédagogie de projet suppose que l'idée de projet émerge de l'élève ou du système élève-enseignant-école lui-même.

L'exemple qui suit s'inscrit dans le même esprit.

Jean est conseiller principal d'éducation (CPE) et il reçoit, comme cela lui arrive souvent, des parents dans son bureau. Ceux-ci se plaignent de leur enfant qui ne travaille pas. Il ne fait strictement rien, ses résultats sont mauvais. C'est un élève que Jean ne voit quasiment jamais. Il est très discret, ne fait effectivement rien en cours, mais aux dires des enseignants n'est pas dérangeant. Il est juste fainéant. Jean, comme à son habitude, pensait convoquer l'élève dans son bureau, le questionner, voir s'il avait un quelconque problème et dans la négative, le menacer de sanctions s'il ne travaillait pas. Mais il sait aussi par expérience que cela ne mène à rien. Nous lui suggérons de changer de « cible ». Nous lui proposons de solliciter de l'aide de la part des parents, ce qu'il fait à l'occasion d'une prochaine rencontre. Il leur demande alors ce qu'ils ont tenté de faire pour résoudre ce problème. Les parents répondent qu'ils avaient fait de nombreuses tentatives en vain : punition, privation de sortie, d'argent de poche. Ils le récompensaient quand d'aventures il revenait avec une bonne note. Sa mère chaque soir venait près de lui pour l'aider à faire ses devoirs pour finalement les faire à sa place. Le CPE proposa alors aux parents de l'aider, s'ils en étaient d'accord. Ils acquiescèrent à cette demande. Il demanda à la mère, le soir même, après le goûter de son enfant de changer de comportement : c'est-à-dire au lieu de lui dire d'aller faire ses devoirs, de l'emmener à son bureau, et de le suivre de près, de lui dire au contraire : « *J'ai des soucis, et je n'ai pas le temps de t'aider.* » Au début, le fils était ravi. Il pouvait enfin ne rien faire. Mais les jours qui suivirent, il se retrouva puni à deux reprises pour ne pas avoir fait ses devoirs. Un soir, il demanda à sa mère de l'aider car il avait un examen le lendemain. Elle avait été prévenue. Elle dit à son fils qu'elle était désolée et qu'elle n'avait ni le temps ni l'esprit à ça. L'enfant insista et finalement la mère lui concéda cinq minutes. Les jours qui suivirent, elle attendait les sollicitations de son fils, en lui concédant toujours un peu plus de temps, tout en montrant qu'elle n'avait pas le temps. Finale-

ment, l'enfant prit l'habitude de faire une partie de ses devoirs seuls, et ses résultats s'en firent sentir suffisamment pour étonner les enseignants.

C'est là une situation typique, celle où des mères passent toutes leurs après-midis à « forcer » leur enfant à faire ses devoirs scolaires. Le « *Tu dois faire tes devoirs* » (et donc implicitement, « *Je sais que tu en es capable* » donc « *Tu peux les faire* ») est une des tentatives de solution la plus répandue. On connaît bien le scénario où la mère, contrainte, explique la matière pendant que l'enfant se contorsionne, regarde le plafond, écrit n'importe quoi sur le carnet, demande un verre de lait...

Dans ce cas, si les tentatives de solution sont bien celles décrites, on propose aux mères de faire un essai notamment lors de la préparation d'un devoir important ou avant un examen. Sous un prétexte quelconque, spécialement une énième dispute concernant les devoirs, elle sera amenée à dire « *J'en ai marre des devoirs, ils sont en train de détruire l'ambiance familiale, ou nos relations de tendresse, ou ma bonne humeur ainsi que la tienne* », « *On part manger une glace et puis on va au cinéma* ». Si l'enfant rouspète « *Je dois étudier* » ou « *Je dois finir les devoirs* », ce qui arrive fréquemment, la mère doit insister en ajoutant qu'elle ne souhaite plus parler d'un sujet aussi désagréable et que leur relation de complicité est bien plus importante que ce travail.

Souvent des parents peuvent avoir peur de mettre en place cette expérience, ô combien efficace, ne comprenant pas que l'idée est l'arrêt des tentatives de solution qui rendent les devoirs aussi amers pour les parents que pour les enfants !

## Les effets de la co-déresponsabilisation

Le directeur-adjoint se sent impuissant par rapport à son équipe enseignante qui a pris le conseiller principal d'éducation en grippe. Il cherche à l'aider car il est, selon ses termes, bouc-émissaire et reçoit les invectives et critiques de tous les enseignants alors qu'il fait un excellent travail. Il aimerait instiller une démarche participative mais elle est l'occasion pour les personnes de se décharger sur les autres. Selon les enseignants, l'équipe de direction ne fait pas son travail ; ils dénigrent le directeur-adjoint qui tente de couvrir un CPE vu comme incompetent. Ils incriminent ce dernier de ne pas punir les élèves comme ils le souhaiteraient et de prendre finalement leur parti lorsque ceux-ci sont exclus de cours. Le CPE souhaiterait de son côté que les enseignants aient une approche plus éducative et ne se cantonnent pas dans leurs activités à l'acquisition de savoirs. Il aimerait aussi qu'ils cessent de choisir la solution de facilité consistant à envoyer les élèves en retenue et ainsi à « engorger » chaque jour un peu plus la vie scolaire d'élèves punis qu'il faut garder.

La tension est telle que les personnes n'arrivent plus à se parler dans le respect. Chacun renvoie sur l'autre la responsabilité du manque de cohérence au

sein de l'équipe en termes éducatifs. Chacun a le même désir, à savoir travailler dans de bonnes conditions, mais les mauvaises conditions de l'un sont les bonnes conditions de l'autre.

Un tel problème nous invite à nous poser deux questions : la première interroge qui du CPE ou de l'enseignant est la personne la plus légitime pour donner la sanction. Dans la mesure du possible, il nous semble important qu'une sanction soit donnée par la personne qui a le problème. Déléguer un tel acte, c'est risquer de se désavouer aux yeux de la personne sanctionnée et de communiquer le message non-verbal suivant : « *Je ne sais plus comment te gérer, je demande donc une aide extérieure* » et ainsi de se dé-crédibiliser. C'est aussi prendre le risque d'être insatisfait de la sanction donnée par délégation. Mais c'est alors aussi pouvoir donner à l'élève la possibilité d'aller trouver des personnes où se plaindre s'il juge la sanction abusive. La meilleure sanction est celle qui est jugée juste par les deux parties, le sanctionné et le sanctionneur.

Mais plus fondamentalement, le problème qui vient d'être exposé interroge l'importance du nombre d'élèves qui affluent chaque jour au bureau du CPE, ou du nombre de sanctions infligées à un même élève. Si sanction il y a, celle-ci doit avoir un rôle éducatif et elle ne le joue que tant que l'élève change de comportement. Dans le cas contraire, lorsque l'élève passe le plus clair de son temps en retenue, c'est sans doute que le problème est mal compris et que la réponse éducative est à trouver ailleurs. Si beaucoup d'élèves sont en retenue chaque jour, les sanctions intempestives deviennent le symptôme d'un système malade et inadapté. C'est alors les éléments du contexte lui-même qu'il s'agit d'interroger et de changer.

## La sanction

Étienne a 15 ans. Il a perdu sa maman il y a plusieurs années de cela. Son père quant à lui est absent une grande partie du temps. Il lui arrive de ne pas revenir à la maison durant plusieurs jours. Étienne est alors laissé à lui-même. C'est son frère qui l'inscrit à l'école cette année-là dans une formation professionnelle qu'il a choisie par défaut. Le proviseur n'est pas mécontent de l'accueillir : la formation est remise en cause depuis deux ans par le représentant régional de l'état car le recrutement est insuffisant.

À la rentrée, le jeune adolescent va à l'école à reculons. Il sera très souvent marqué absent et la professeure principale s'en agace. Elle le colle fréquemment, en exigeant de lui de rattraper ses devoirs durant les retenues. Elle le sermonne fréquemment : « *Tu es à l'école, c'est obligatoire et tu es là pour être présent et travailler.* » Elle va jusqu'à l'exclure de ses cours pendant plusieurs jours. Elle tente à deux reprises de comprendre ce qu'il aime faire. Il n'est passionné que par le football, et aucune des disciplines proposées à l'école ne

l'intéresse. Mais elle voit bien que s'intéresser à lui ne change rien. Il a de très mauvais résultats, et n'arrive pas à s'intégrer dans l'école. Il est toujours seul sans être pour autant bouc-émissaire.

Elle se remet alors en cause, se trouve incompétente. Elle en a parlé au CPE puis au directeur-adjoint. Le CPE est fatigué de devoir gérer ses retenues et aimerait que l'on trouve une solution. Il voit bien que cela ne mène à rien. Le directeur-adjoint ne souhaite pas mettre en place un conseil de discipline malgré les sollicitations de l'équipe pédagogique.

Un jour, alors qu'il avait été absent la veille, elle lui dit.

*« Écoute, je te propose de choisir entre deux sanctions : celle d'être collé mais je trouve ça dommage, car à mon avis tu perds ton temps. Ou bien, comme je viens d'apprendre qu'il manque un footballeur cet après midi, tu remplaces la personne manquante. »*

Alors qu'Étienne ne souhaitait pas jusqu'à présent participer aux activités du club sportif, il choisit la seconde option. Le lendemain il reviendra en ayant rattrapé tous les cours qu'il avait manqué. Il commencera à tisser des relations avec ses camarades.

La sanction est souvent plébiscitée par les équipes pédagogiques pour son pouvoir dissuasif. Elle semble faire partie de l'outil pédagogique essentiel pour remettre des élèves dans le droit chemin de l'apprentissage. Mais elle est aussi sujet à controverse. Si certains l'utilisent aisément en cas de comportements considérés déviants, d'autres la rejettent. Ces derniers ont le sentiment de punir une deuxième fois l'élève, déjà victime de conditions de vie délétères.

Dans notre exemple, l'enseignante espérait dans un premier temps un changement que nous appellerons de type 1. Le changement de comportement de l'élève, sa soumission à l'école aurait permis de rétablir l'homéostasie du système « enseignante-élève ».

Mais comme il arrive parfois, le changement de type 1 attendu n'arrive pas. Et malgré les sanctions, l'élève maintient sa position première. En surenchérisant dans une certaine forme de sanctions, l'enseignante s'entête dans ce que Gregory Bateson appelle des buts conscients. En d'autres termes, elle ne prend pas en compte le système qui régit l'interaction qu'elle a avec l'élève. Elle se fixe un but avec la croyance que la punition donnera nécessairement comme effet la reprise du travail chez l'élève. Et comme cela ne donne pas les résultats escomptés, au lieu de remettre en cause son mode d'interactions et la conception qu'elle en a, elle critique son incompétence à la mettre en application.

Dans cette situation, la professeure principale décide cependant de s'orienter vers une autre modalité de sanction et développe un autre mode inte-

ractionnel avec l'élève. Elle modifie les règles du jeu. Elle offre la possibilité à l'élève de choisir entre deux options : l'une est déresponsabilisante et s'inscrit dans une simple punition ; l'autre, au contraire, engage la responsabilité de l'élève à l'égard du groupe et permet de valoriser ses compétences. La sanction s'avère alors utile, et conduit l'élève à intégrer l'établissement et à tisser de nouvelles relations.

Cette situation invite à nous interroger sur les contextes qui conduisent généralement à la sanction et sur la pertinence de cette dernière. Nous considérerons ici trois cas de figure.

Dans le premier cas, l'élève sanctionné est invité à changer pour son bien, ce « bien » étant défini par des personnes extérieures. Tel est le cas lorsque l'élève ne veut pas travailler, ne veut pas venir à l'école..., bref toutes les situations qui nous conduisent à vouloir le bien de l'autre malgré lui. Si nous les considérons sur un plan interactionnel, imposer à l'autre ce que nous considérons être bien, est souvent le meilleur moyen pour créer des résistances, et générer des réactions du type « *Qu'est-ce qui vous permet de décider ce qui est bon pour moi ?* » ou « *Si ça vous gêne, regardez ailleurs.* » Faut-il pour autant baisser les bras et laisser la personne dans ses difficultés ? Sans doute que non, si nous nous considérons être porteur d'une mission éducative. Mais pour autant la sanction n'est peut-être pas le meilleur moyen pour aboutir à ses fins. Elle risque plutôt d'engendrer de la colère, de l'amertume, du repli sur soi ou de l'inhibition, mais sans doute pas la prise de conscience attendue.

Il nous paraît plus éducatif de favoriser la responsabilisation de l'élève... ce qui suppose de limiter la nôtre. Faire part à l'élève que vous êtes affecté du comportement qu'il a à son égard, mais que finalement beaucoup de personnes s'en sortent sans travailler, sans venir à l'école et qu'il a peut-être raison d'agir ainsi est paradoxalement parfois la meilleure solution pour favoriser un comportement où la personne est engagée à se prendre en main.

Le second cas de figure relève de comportements nuisibles à l'égard d'une tierce personne. Les problématiques de bouc-émissaire en sont une triste illustration. Mais comme nous l'observons fréquemment, être témoin de harcèlement et vouloir sanctionner le persécuteur peut conduire à amplifier le problème. Le persécuteur se venge alors sur sa victime pour avoir mouchardé ou pour être responsable de sa sanction. Mais tenter aussi de questionner la victime pour qu'elle explique sa souffrance n'est pas chose plus aisée. L'omerta qui régit les relations entre les élèves empêche souvent toute possibilité d'action. Pour autant laisser faire, c'est mettre la victime et le bourreau en péril. Deux attitudes peuvent déjouer ce paradoxe « ne pouvoir agir » et « devoir agir ».

La première consiste à armer le bouc-émissaire pour pouvoir résoudre ce qui est son propre problème. Ce qui suppose dans un premier temps de l'auto-

riser à quitter la loi du silence, c'est-à-dire comme nous l'avons vu dans des exemples précédents de faire part de votre sentiment, de laisser à l'autre la responsabilité de parler tout en l'engageant à ne pas parler s'il pense cela préférable. Mais aussi de faire part que sa déclaration ne conduira pas nécessairement à une réaction de votre part. Puis de lui suggérer de réfléchir ensemble à des solutions possibles.

La seconde attitude est de faire du problème du bouc émissaire votre problème sans que la victime y soit incluse. Lorsque Marie constate, à chaque cours, que le cahier de français de Léon est dégradé consciencieusement par son voisin qui y dessine des dessins obscènes, déchire les pages, sans que son propriétaire ose s'en indigner, elle prend les dispositions suivantes. Elle prend le persécuteur en flagrant délit, s'offusque « *d'une telle malversation qui la touche personnellement et qui bafoue sa discipline et son travail* ». Elle punit alors le persécuteur en lui demandant de reconstituer un nouveau cahier, non pas pour réparer des dommages causés à Léon, mais à elle-même. Non seulement Léon obtient, sans l'avoir demandé, réparation, mais qui plus est, le persécuteur risque de se sentir surveillé.

Le dernier cas de figure relève d'un dérangement causé par la conduite d'un autre à la personne qui peut sanctionner. La sanction vise alors à réguler le comportement de la personne, de façon à retrouver un équilibre dans votre interaction avec elle. Le changement attendu, changement de type 1, peut être pertinent. Reste à trouver une sanction qui ne soit ni humiliante, ni déresponsabilisante, ni injuste pour qu'elle soit efficace et éducative. C'est ce que fait notre enseignante dans l'exemple initial. La sanction est bien spécifique au contexte dans lequel se situe l'élève. Si le changement de type 1 attendu n'est pas au rendez-vous, l'erreur serait d'augmenter le nombre ou la sévérité de la sanction jusqu'au conseil de discipline annonciateur d'une exclusion définitive : la tentative de solution crée le problème et conduit à une relation perdant-perdant. Il est alors préférable de se ré-interroger sur le problème, et d'identifier d'autres modalités de réponse qui ne s'inscrivent alors plus dans le champ de la sanction : prise de position basse, prescription du symptôme...

## Se réfugier derrière la règle



Gérard se cache très souvent pour pouvoir fumer dans son lycée le soir lorsque les grilles de l'établissement sont closes et qu'il ne peut plus rejoindre l'espace prévu à cet effet. Il lui arrive périodiquement de déclencher l'alarme incendie. Le conseiller principal d'éducation a commencé par le sermonner, puis l'a exclu de l'établissement trois fois, pour des périodes de plus en plus longues. Il lui rappelle périodiquement la règle qu'il est interdit de fumer dans l'enceinte de l'établissement. Non seulement Gérard continue à avoir le même comportement, mais qui plus est, ses résultats chutent de manière inquiétante et les enseignants s'en alarment. Ils sollicitent l'infirmière de l'établissement pour les aider. Elle s'entretient en tête-à-tête avec Gérard qui lui explique qu'il n'a pas envie d'arrêter de fumer et que ce lycée l'empêche de le faire à sa guise. Comment répondre à Gérard ?

Comme le montre cette situation, la règle instituée n'est pas nécessairement le meilleur levier pour produire un changement. L'avancer comme une bonne raison pour ne pas fumer peut parfois être acceptée par la personne, dans la mesure où elle reconnaît la règle. Mais cela peut aussi conduire à devenir un



problème dans la dynamique interactionnelle entre l'établissement et Gérard et conduire ce dernier à considérer que sa punition n'est pas méritée, que le fait de fumer ne regarde que lui, que cela lui fait plaisir sans nuire aux autres, et que cette école est finalement un contexte qui lui est nuisible car elle l'empêche de répondre à ses propres désirs. Il peut ressentir une véritable injustice. Comment peut-on accepter d'être puni pour son bien alors que personne n'est perturbé par le comportement qui est jugé faire problème ? Il peut être tenté de continuer à se cacher, voire même à désirer quitter le contexte.

Invoquer une règle, pour le bien de la personne qui ne l'applique pas, est souvent mal compris et difficile à accepter. Cette situation a tendance à déresponsabiliser la personne quant à ses actes.

Le CPE se dissimule derrière une règle qu'il n'incarne pas réellement. Le comportement de Gérard ne le gêne pas personnellement. Il perturbe une règle dont il doit être le garant.

Bon nombre d'équipes éducatives tentent d'élaborer des règles communes pour lutter contre certains maux tels que l'utilisation du téléphone portable en classe, les retards... sans que celles-ci donnent lieu à des applications effectives systématiques. Certains n'en sont pas gênés. Et ce, au profond désarroi de ceux qui valident la règle. Une règle n'a de sens que pour ceux qui lui donnent sens. La sanction a plus de chance d'être acceptée si elle est liée à une réaction personnelle, incarnée.

Différents travaux de recherche montrent que les propos qui tentent de mettre en évidence les nuisances de la cigarette n'ont aucun résultat probant, notamment chez les adolescents. Par contre leur montrer qu'ils ont tout intérêt à fumer, car la cigarette les conduit à être dépendants des firmes de tabac a tendance à stimuler l'envie d'arrêter de fumer. Le désir d'autonomie est bien plus fort que le souci relatif à sa santé.

## Le décrochage



Le décrochage d'un élève peut s'exprimer de manières bien différentes les unes des autres, et suppose des modalités d'actions spécifiques en fonction de la situation. En voici deux exemples.

## « Je ne suis qu'un enfant adopté... »

Adémar est un enfant adopté, c'est ainsi que ses parents le présentaient, en ajoutant renfermé sur lui-même depuis son arrivée dans la famille treize ans plus tôt. Débrouillard, autonome et sûr de lui, il était très difficile à l'école. Disons, difficile dans le sens qu'il refusait de travailler et sa moyenne cette année était de 1,7. Ni les réprimandes du père, ni les supplications de la mère, ni les retenues à l'école n'avaient en rien amélioré les choses.

Il s'asseyait au fond de la classe où il dormait ou encore il envoyait des SMS, retourné face au mur du fond. À la maison, il était en contact avec des jeunes par internet.

Il disait qu'il souhaitait améliorer les relations familiales, il se sentait coupable du stress de sa mère mais il n'arrivait pas à étudier. La solution, selon lui, était de partir travailler au plus vite et la perspective d'attendre deux ans pour être en alternance ne lui posait pas de problèmes dans la mesure où on lui fiche la paix. Il voulait être patron d'un restaurant prestigieux, et rien ne l'intéressait en dehors de cela.

Une coach le suivait une fois par semaine. Cette thérapeute familiale voyait les parents une fois toutes les six semaines.

Lors de la troisième séance, Adémar narra à sa coach qu'il ne pouvait pas faire attention en classe parce qu'il était occupé à travailler pour une entreprise spécialisée dans l'événementiel. Il détailla toutes les démarches d'organisation de fêtes le samedi après-midi pour des enfants de son âge. Il assura qu'il était responsable d'un budget d'environ 3 000 euros par soirée. Adémar expliquait ses démarches, les soirées, la gestion de l'argent avec une minutie impressionnante. Avec son accord, psychothérapeute et coach racontèrent aux parents cette aventure. Les parents démentirent tout. Ils n'imaginaient pas un instant qu'il en soit capable, il était un fabulateur.

Adémar ne rassurait personne. Il n'aimait pas l'école, il passait son temps à ne rien faire, il ne prenait aucune note, ni n'écoutait le cours.

Au retour des vacances, les parents expliquent à l'équipe thérapeutique qu'à la fin d'une soirée au restaurant du quartier, Adémar s'était levé de table pour parler avec le patron et qu'il avait obtenu un stage d'une semaine au restaurant. Stage qu'il avait suivi. Aux dires de leur fils, le patron était ravi. Ils n'ont pas interrogé le patron davantage mais celui-ci, à l'occasion d'une autre soirée, les avait accueillis très bien et avait dit aux parents que leur enfant était extrêmement sérieux et responsable et qu'il pouvait revenir quand il voudrait. Adémar avait été ravi d'étonner ainsi ses parents.

Pendant ce temps, son coach lui avait proposé de monter ses notes de quelques points, histoire d'étonner ses professeurs. Pouvait-il passer de 2,3 (sa moyenne actuelle) à 3,5 très précisément ? Il se prit au jeu et obtint... 3,6 sur le prochain bulletin. Mais il dit que l'exploit, une fois réussi, ne présentait plus d'intérêt.

L'année suivante, les parents lui trouvèrent une nouvelle école. Adémar avait « réussi » son année, dans le sens où tous les professeurs étaient unanimes sur le fait qu'il fallait le laisser passer et qu'ils ne voulaient plus de lui.

Le directeur de la nouvelle école demanda à le rencontrer avec ses parents et son coach pour envisager un projet pédagogique sérieux. Adémar et le directeur signèrent un accord, chacun s'engageant à prendre en charge sa scolarité sur certains points. Le directeur recevrait Adémar au moindre écart pour envisager des suivis individualisés.

Les parents étaient ravis, ils n'avaient jamais connu une école aussi sérieuse et engagée. La déception fût d'autant plus amère. Adémar décrocha (il était présent, dormait et ne faisait rien en classe) dès la deuxième semaine. Le trimestre tirait à sa fin et le directeur n'était toujours pas joignable.

Coach et thérapeute familial avaient le sentiment que la dynamique relationnelle au sein de la famille renforçait le problème. Les parents semblaient tenter d'éviter toute frustration pour Adémar, notamment en lui achetant pléthores de cadeaux dans un contexte où les parents étaient parallèlement mécontents de lui.

La prochaine période des vacances arrivant, Adémar annonça à ses parents qu'il avait réussi à se faire engager pour un stage d'une semaine dans un restaurant étoilé. À la réunion suivante avec les parents, coach et thérapeute s'étonnaient que les parents n'aient pas pris contact avec le patron, ni questionné leur fils concernant ce stage. Ils ne savaient pas ce qui s'était passé hormis le fait qu'il était allé au restaurant. Y-a-t-il été toute la semaine ? Ils ne le savaient pas. Adémar, de son côté, était intarissable auprès de son coach concernant tous les apprentissages qu'il avait fait et combien il aimait son patron. Six semaines plus tard, les parents n'avaient toujours pas eu le temps de téléphoner au restaurateur pour avoir des nouvelles du stage.

La prise en charge d'Adémar se focalisa sur l'idée de la responsabilisation. Les tentatives de solution des parents allaient dans le sens de sermonner leur fils et de lui expliquer les bonnes raisons qui devaient le conduire à l'école mais ils ne reconnaissaient pas les responsabilités qu'il prenait à la maison, ni ailleurs. Par contre, ils lui donnaient des cadeaux à chaque période de vacances sans que ce ne soit justifié.

Les parents semblaient éprouver des difficultés avec la notion de « responsabiliser » leur fils. Celui-ci avait donné entière satisfaction lors de stages dans

deux restaurants. Ils adhéraient de manière mitigée au fait que, à 15 ans, se présenter à un patron et décrocher un stage, puis de refaire le même exploit dans un deuxième (grand) restaurant était digne d'intérêt. « *N'était-il pas censé aller à l'école ?* » répliquaient les parents. Ils avaient du mal à savoir quoi dire en vue d'encourager son autonomie, et la relation thérapeutique était tendue.

Nous leur avons proposé d'avoir des demandes simples à l'égard d'Adémar, qu'il puisse les aider et être reconnu pour cela. Il aimait la cuisine, pouvait-il alors parfois faire à manger ? Faire les courses, surveiller son petit frère ? La séance s'est finie avec une sensation que la relation d'aide était déliquescence. Les parents n'étaient pas venus pour cela et ils n'attendaient pas ce type d'aide de la part des professionnels scolaires.

Lors d'échanges téléphoniques ultérieurs qui concernaient la dégradation de la situation scolaire d'Adémar, les parents laissèrent entendre qu'ils souhaitaient que l'on travaille avec leur fils en vue de raccrocher avec l'école et non avec la famille. Le coach accepta leur demande tout en expliquant qu'il ne pourrait atteindre cet objectif sans leur aide. Adémar n'était demandeur d'aucune aide, l'école non plus. La seule piste exploitable était de chercher de l'autonomie et de la fierté au sein de la famille.

Adémar ne se présenta pas à la séance suivante de coaching et le coach avertit les parents qu'il ne proposerait de rendez-vous que sur la demande d'Adémar et sur base d'un projet précis.

Adémar proposa un rendez-vous au coach quelques semaines plus tard pour l'aider à gérer sa relation avec les professeurs mais il ne se présenta pas à la séance et ne donna plus de nouvelles.

Lors de la dernière séance de thérapie, les parents avouèrent ne pas être concernés par le problème scolaire à la manière dont les thérapeutes voulaient les inclure. Ils étaient disponibles pour surveiller ou contraindre Adémar, l'aider à comprendre la matière mais pas à des changements dans l'organisation de la maison ou de leur vie. La thérapeute, qui les avait croisés par hasard dans un aéroport, acquiesça et leur fit part de sa surprise de les avoir vus échanger tous ensemble à propos d'une exposition prestigieuse. Les parents exprimèrent qu'ils étaient très heureux de partager la vie avec lui. Il était curieux, intelligent, il appréciait les concerts, le théâtre, les musées et les voyages. Il était raffiné et aimait la bonne cuisine. La thérapeute les remercia pour leur éclairage et elle échangea avec eux sur la difficulté des professeurs et de l'équipe thérapeutique d'amener Adémar à se contraindre aux exigences scolaires. Devions-nous avoir des craintes sur l'avenir professionnel de leur fils avec ce bagage culturel face à la vie ? Si Adémar avait besoin d'aide nous pourrions y répondre, mais telles que les choses se présentaient sans un projet venant de lui, notre travail était bloqué.

Les mois passèrent sans nouvelle de leur part.

Un jour, les intervenants eurent des nouvelles inquiétantes. Adémar prenait des médicaments et avait décroché scolairement pendant deux ans. Un suivi psychiatrique eut lieu mais le psychiatre se plaignait du manque de collaboration de la part des parents et du jeune. Un jour, Adémar est allé trouver l'assistante sociale et demanda à réintégrer l'enseignement général. Il se mit à écouter et à travailler dès le premier jour. Depuis trois mois, au moment où nous écrivons ces lignes, il a de bons résultats.

Trouver son chemin...



Rudy a été envoyé en thérapie brève par sa mère qui travaille dans le milieu de l'aide psychologique à l'enfance. Il avait 17 ans et n'arrivait pas à s'intéresser à l'école depuis le divorce de ses parents cinq ans auparavant.

La mère pensait qu'il était traumatisé par la séparation et donc incapable de déployer de l'énergie, de se concentrer, de désirer faire des études.

Nous avons vu Rudy qui décida à la dernière minute de venir, plus inquiet des sanctions possibles venant des parents face à son refus de participer à la thérapie, que d'une envie profonde de résoudre son problème « scolaire ».

Il se présenta donc sans grand désir de collaborer et, dans un premier temps, les réponses aux questions du thérapeute étaient pour le moins laconiques. Parlant de son manque de motivation pour le travail scolaire à la maison, on lui demanda de mettre en place la tâche suivante. S'il ne travaillait pas de manière sérieuse le jour choisi pour l'étude, il s'interdirait de travailler pendant trois jours. Il nous avertit directement que si l'interdiction se limitait à trois jours, il ne travaillerait jamais. Nous avons augmenté « la punition » à 5 jours ce qui lui parut plus juste. « *Cinq jours, ça me poussera à travailler* », nous dit-il.

Il est venu nous voir six semaines plus tard sans avoir étudié plus d'un quart d'heure sur l'ensemble du temps. Ce n'est pas qu'il n'avait pas pensé à la « tâche proposée », il avait mis en place le dispositif tel quel pour se rendre compte qu'il ne ressentait que soulagement à l'idée de ne pas travailler. Il venait de passer la période la plus détendue depuis des années et il nous en remercia.

Il tenta d'expliquer à quel point penser à sa scolarité le plongeait dans le désespoir face à la suite de sa vie, il n'aimait pas ses études, tout ce qu'il souhaitait était de pouvoir faire du basket-ball. Et il ne voyait pas d'issue. Être un sportif de haut niveau nécessitait un niveau d'entraînement que les clubs de son environnement ne pouvaient pas lui fournir. Les issues étaient toutes bloquées, il a fondu en larmes. Il fallait qu'il réussisse à travailler parce que le sport n'était pas un avenir réaliste.

La séance suivante, il est revenu avec la « tâche » suivante : faire une liste de toutes les bonnes raisons « directes et indirectes, conscientes et inconscientes, utiles et inutiles » pour ne pas travailler. Il avait quitté notre bureau sceptique et maintenant il arborait un large sourire en nous tendant les trois feuilles griffonnées recto-verso : « *Je pense que j'ai compris beaucoup de choses* ».

Il avait pas moins de cinquante-trois bonnes raisons de ne pas étudier et, en les nommant, il avait changé de regard sur lui. Il n'était pas un paresseux, quelqu'un sans volonté mais quelqu'un qui œuvrait (inconsciemment) pour son bien. Nous l'avons félicité pour sa remarquable intuition. Tellement de bonnes raisons de ne pas étudier, que lui avait été le seul à ressentir !

La séance dura une bonne heure et nous avons longuement échangé en vue de choisir les trois plus puissantes raisons d'éviter le travail scolaire. La pre-

mière s'avéra la mauvaise relation qui s'installait entre lui et sa mère vis-à-vis de son père qui ne souhaitait plus payer les allocations. Cette histoire financière le mettait à bout et il avoua qu'il avait déjà pensé que sa mort arrangerait bien les choses. Il voulait gagner son propre argent de manière à ne pas dépendre financièrement de son père, que celui-ci puisse se sentir légitime à ne plus payer, que sa mère ne reproche plus au père son non-investissement financier.

La deuxième était son envie d'explorer la voie du basket-ball. Il était dans une équipe semi-professionnelle et il était le joueur étoile.

La troisième avait quelque chose à voir avec une voie de vie tracée dans une profession qu'il n'aimait pas.

Nous lui avons proposé de ne pas étudier tant qu'il n'avait pas trouvé une solution à ces trois problèmes. Il promit de ne pas le faire en faisant un grand clin d'œil. Il décida de s'ouvrir à sa mère de son dilemme et de parler avec son entraîneur.

Il annula la séance suivante et nous le revîmes huit semaines après où il nous annonçait heureux son départ aux USA avec une bourse d'un an dans une équipe de basket. En prime, il avait pu décrocher un stage de six mois dans une entreprise locale américaine de manière à évaluer l'attrait que pouvait présenter un travail dans son domaine d'études. Il nous avoua que sa mère était effondrée de sa démission scolaire mais qu'il avait réussi à ce qu'elle le laisse partir. Il était certain que son père serait ravi de ne plus avoir à payer pour lui.

J'ai rencontré la mère quelques mois plus tard. M'attendant à des récriminations, je fus accueillie chaleureusement. Rudy avait fait un stage en entreprise très réussi, il continuerait probablement ses études aux États-Unis avec une bourse et il s'était bien affranchi du stage de basket, ce qui la rendait fière de lui, vu le niveau américain de basket-ball. Maintenant il jouait quelques mois dans une « petite équipe » américaine, ce qui le rendait autonome financièrement.

Ces deux exemples de décrochage scolaire nous montrent l'importance de prendre en compte le contexte spécifique de l'élève, ce qui suppose parfois d'avoir à favoriser le décrochage pour permettre un meilleur ré-accrochage ou pour répondre au projet du jeune.



## « Ma fille étudie trop... »

Allison est une jeune fille assez timide, avec un regard étonné. Elle a 15 ans mais souvent les gens pensent qu'elle en a 11 ou 12.

Les parents sont excédés par son comportement, elle refuse d'aller dormir et étudie tout le temps. Parfois ils éteignent la lumière mais elle se cache sous les couvertures avec une lampe pour continuer à lire ses cahiers.

Sa mère vient avec sa fille en séance psychothérapeutique. Cette dernière demande à sa mère de répondre à sa place à mes questions. « *Qu'est-ce qui fait que tu étudies autant ? As-tu trop de matières, tu remets à plus tard le moment d'étudier, as-tu des difficultés de concentration ?...* »

La mère est un peu agacée de devoir me parler à la place d'Allison mais elle accepte le rôle que sa fille lui demande d'endosser et m'explique que sa fille a peur d'échouer. Allison bouge la tête pour dire que ce n'est pas tout à fait ça. La mère lui demande de s'expliquer et après quelques échanges un peu brusques, Allison finit par dire qu'elle sait qu'elle ne va pas échouer mais qu'elle est paniquée à l'idée d'avoir une mauvaise note. La demi-heure qui suit permet de préciser qu'en fait elle panique à l'idée de faire des erreurs. Un point en moins est une mauvaise note, même un 19 est « déjà mauvais » puisqu'il sanctionne la perte d'un point.

Allison est même assez révoltée par ses parents. Ils ne lui permettent pas d'étudier selon ses besoins, ce qui la conduit à avoir de très mauvaises notes, sa moyenne n'étant « que » de 15.

Nous analysons la situation comme un problème à plusieurs facettes :

- Elle est triste et stressée par le peu de retour qu'elle a sur son investissement. Sa mère me dit qu'elle considère la performance de sa fille faible par rapport à ce qu'elle sait.
- Elle est fatiguée de travailler tant mais elle ne peut pas travailler assez pour améliorer sensiblement sa moyenne ; il faut donc qu'elle investisse plus intelligemment son temps pour avoir plus de points.
- La peur de l'échec, plus précisément la peur de faire des erreurs la fait mal dormir, la rend tendue et malheureuse. Cette peur semble la paralyser plutôt que la motiver.

Donc, la solution doit venir du fait d'investir intelligemment son temps de trouver une manière d'étudier qui soit payante, non épuisante, qui soit une source de motivation et un plaisir de connaître. Elle doit réussir à ne plus avoir peur de l'erreur au point de s'en rendre malade, de manquer de sommeil, de ne pas manger et d'être paralysée à l'examen.

L'expérience que je lui proposai fut d'étudier de manière minutieuse les consignes qui allaient être données au prochain examen. Elle devait avant tout déterminer, sur sa feuille d'examen quatre catégories de savoirs : ce qu'elle connaissait très bien, ce qu'elle connaissait bien, ce qu'elle connaissait moins bien, jusqu'à « *Je sais que je ne connais pratiquement rien ou rien* ».

Elle devait répondre à l'examen en partant des questions de la catégorie 1, puis une fois celles-ci répondues, passer à la catégorie 2, etc.

À la fin, arrivant à la catégorie « *Je ne connais rien* », elle devait choisir une question « impossible à réussir » et faire des erreurs, répondre des choses qu'elle savait erronées pour dépasser sa phobie de l'erreur et ceci sans perdre de points.

Elle refusa de faire ce travail sans que son père n'approuve cette méthode. Le père étant d'accord, elle se décida et n'en revint pas d'obtenir son premier 17 de l'année.

Nous sommes passées dans un second temps à la bonne manière d'étudier, qui consistait à définir ce qu'elle devait apprendre de manière à faire le moins de travail possible pour un maximum d'efficacité.

Nous avons arrêté le travail thérapeutique quand elle commença à dormir tôt et bien, et qu'elle était plus détendue aux examens avec une moyenne de 17,5, tout en étudiant peu.

## La place de la confidentialité dans l'établissement

Valérie et deux de ses compagnons étaient venus voir le CPE (conseiller principal d'éducation), inquiets. Leur ami, Tony, ne venait plus à l'école depuis plusieurs jours. Le CPE leur traduisit sa surprise : comment se fait-il qu'ils ne communiquent pas avec lui, eux qui sont toujours enchaînés à leur téléphone portable ? Ils répondirent qu'ils avaient bien essayé de le faire sans résultat. Le CPE, après réflexion, leur expliqua que Tony était malade mais qu'il n'y avait aucun souci à se faire aux dires de ses parents. Les trois élèves se regardèrent, avec un air inquiet. Le CPE ressentit qu'ils cachaient quelque chose et l'exprima en ces termes :

« *J'ai le sentiment que vous savez des choses que j'ignore ; si vous souhaitez parler, n'hésitez pas.* » Ils rétorquèrent alors : « *On ne peut pas le trahir.* »

« *Si vous pensez que c'est pour son bien, alors il est préférable de garder le silence, et ne rien dire. Je comprends tout à fait votre position. s'il y a quelque chose de grave, il est d'autant plus difficile de le dire ; à vous de voir ce qui vous paraît le mieux à faire dans l'intérêt de Tony.* »

Les élèves quittèrent le bureau pour y revenir cinq minutes après :

*« Écoutez, on va vous le dire, mais promettez-nous de ne rien répéter. »*

*« Si je considère qu'il y a danger, je ne pourrai pas ne pas en parler à des personnes susceptibles d'aider Tony. Je ne peux donc rien vous promettre sans savoir a priori ce que vous allez me dire. »*

Les élèves se concertèrent et l'un d'entre eux continua :

*« On vous le dit quand même : il se drogue au LSD. »*

Le CPE les interrogea et s'ensuivit l'échange suivant :

*« Y-a-t-il des adultes autour de lui qui le savent ? »*

*« Non, non, personne, même pas sa sœur. »*

*« Il me paraît difficile de le laisser dans cette situation sans un adulte qui puisse l'aider. Verriez vous une personne proche de lui susceptible de l'aider ? »*

*« Sa sœur. »*

*« Je vous propose de choisir parmi ces trois options : que vous alliez voir Tony et que vous essayiez de le convaincre ; que vous alliez voir sa sœur pour lui en parler ou que je prenne le relais. »*

Les élèves choisirent de rencontrer Tony, et Tony décida d'en parler à sa sœur.

Au regard de l'école de Palo Alto, dans ces différents échanges, le CPE maintient les élèves en situation de responsabilité, non seulement dans la décision de parler de leurs soucis en connaissance de cause quant aux effets que cela pourrait engendrer, puis quant à la manière d'agir à l'égard de Tony.

Il explicite dans un premier temps la communication non-verbale que les élèves lui renvoient au travers de l'air inquiet qu'ils expriment. Il conduit les élèves à sortir du dilemme entre la responsabilité liée au secret auquel ils se sentent tenus et celle liée à une non-assistance à personne en danger. Il les libère simultanément de la double contrainte dans laquelle les élèves se trouvent en leur rappelant l'enjeu majeur, c'est-à-dire le bien-être de Tony. En n'acceptant pas la règle du silence que les élèves tentent d'imposer, il refuse de rentrer lui même dans la double contrainte dans laquelle ces élèves se positionnent.

## « Je ne comprends rien »

Un des jeux langagiers les plus souvent utilisés par les apprenants est le fameux : « *Je ne comprends rien !* ». Ce qui donne l'occasion à l'élève de se décharger de toute responsabilité dans les processus d'apprentissage. Prendre au pied de la lettre cette injonction conduit l'enseignant qui y est soumis à chercher à faire tout le travail dans son souci d'aider l'élève, mais aussi à devoir interpréter ce qui n'est a priori pas compris par l'élève. Il peut aussi tenter de faire expliciter le « rien compris » et lui demander : « *Pour pouvoir t'aider j'ai besoin que tu m'aides à comprendre ce que tu ne comprends pas dans l'énoncé de cet exercice.* » Si effectivement l'élève ne saisit pas certains termes d'un énoncé, d'une consigne, d'un savoir à acquérir, il pourra répondre à la demande de l'enseignant et tenter de préciser ce qui le gêne. Mais dans les faits, le message verbal « *Je ne comprends rien* » est souvent porteur d'un autre message, non verbal, qui, s'il n'est pas explicite, n'en est pas moins majeur dans la communication qui se joue. Ce message peut être tantôt « *Ça ne m'intéresse pas, je n'ai pas envie de faire cet exercice* », « *Cet exercice est très mal formulé* » ou encore « *De toute façon, je suis trop bête pour faire cet exercice* ». La manière de s'exprimer est souvent révélatrice du message non verbal qui veut être communiqué. Faut-il encore rester prudent. Toute interprétation erronée peut aussi conduire à amplifier le problème. Si vous tentez de verbaliser le message, l'explicitation aussi pertinente soit-elle peut générer des réactions de la part de l'élève susceptibles d'engendrer un autre problème. À titre d'exemple, si vous dites que ce que vous entendez est par exemple « *J'entends autre chose ; j'ai l'impression que tu ne veux pas travailler* », l'élève aura beau jeu de vous répondre : « *Mais pas du tout, je ne comprends vraiment rien* ».

La méta-communication peut être une des réponses pour expliciter le jeu interactionnel que l'élève tente de mettre en œuvre. Une réponse pourrait alors être : « *Si tu veux vraiment être aidé, tu m'expliciteras ce qui te fait effectivement problème* ». Selon la réponse obtenue, et si celle-ci ne répond pas à votre demande, il sera aisé de poursuivre : « *Sans doute veux-tu me dire autre chose que je ne comprends pas* ».

## Le lièvre et la tortue

Si certains élèves ne comprennent pas, d'autres ne peuvent plus travailler. Voici les exemples de Nathalie et de Stéphane.

J'ai reçu Nathalie à la demande de sa mère. La famille était très inquiète de ses échecs subits et répétés à ses examens. Encore un mois avant, elle était première de classe, toujours sage et réfléchie. D'un coup, le premier contrôle du deuxième semestre fut insuffisant et le dernier contrôle vraiment catastrophique. Les parents tentaient de la rassurer en lui disant que ça arrive d'avoir des difficultés passagères lors des examens.

Ces derniers jours, Nathalie étudiait autant à la maison, voire plus qu'auparavant et lors des interpellations des parents, elle disait que tout ce qu'elle savait était parti, qu'elle n'arrivait plus à réfléchir. Les parents la faisait répéter pour lui montrer qu'elle connaissait très bien sa matière.

Nathalie m'expliqua avec beaucoup de sérieux qu'elle était trop lente. Ce n'était pas le cas au début d'année mais maintenant elle avait besoin de trop de temps et son enseignante ramassait les feuilles trop vite.

De manière à comprendre la façon dont elle essayait de « compenser » cette lenteur, je lui ai demandé de me décrire comment elle se comportait durant son examen. Nathalie m'expliqua que pour se dépêcher elle se disait continuellement dans sa tête « *Dépêche-toi* » mais malgré cela, elle n'arrivait plus à avancer.

Je discutai longuement avec elle et j'appris, qu'auparavant, elle n'avait pas à se donner des incitations pour avancer, elle travaillait vite.

Je lui dis que j'avais besoin de savoir jusqu'où allait cette lenteur aujourd'hui pour identifier quelque chose qui puisse y remédier. En cherchant à se stimuler, elle altérerait probablement le rythme de son travail, en le ralentissant ou en l'accéléralant. Devant sa mère, je lui dis que pour l'aider il fallait qu'elle travaille aussi lentement qu'elle en éprouvait le besoin. Sa mère proposa de demander à son enseignante de la laisser terminer son exercice pour que l'on puisse chronométrer très précisément son rythme de travail.

Nathalie partit ravie de l'entretien. Elle n'avait plus à s'enjoindre de se dépêcher, ce qui était très difficile à faire « *Surtout en arithmétique parce que je ne peux plus suivre les additions* ».

J'ajoutai que durant cette première semaine, il m'était plutôt utile qu'elle aille un peu plus lentement que sa normale, plutôt que plus rapidement. Elle promit qu'elle irait très lentement si sa maîtresse en était d'accord.

Ayant eu confirmation de la coopération de la maîtresse, le contrôle suivant fut terminé trois minutes après le temps imparti à l'ensemble de la classe et

durant tous les contrôles qui suivirent elle finit dans les temps. Elle essayait simplement de se concentrer, elle ne se stimulait pas à aller plus vite, elle allait lentement comme prescrit. En deux semaines ses notes étaient revenues à sa normale (dans son cas, très bonnes) et elle me dit très fièrement qu'elle savait réfléchir à nouveau.

## « Je n'arrive pas à travailler » Retrouver la flamme...

Stéphane a 17 ans et n'arrive pas à se motiver pour travailler en vue du baccalauréat. Ses parents lui rappellent les échéances, lui proposent d'aller travailler plusieurs fois dans la soirée, parfois ils se fâchent mais ce qui prime est leur inquiétude, ils le trouvent démotivé.

Stéphane est un jeune sérieux, amateur de livres, bon étudiant mais ces derniers mois il n'est plus motivé par les loisirs, films et sorties, copains et copines, ni par ses études.

Le mois de mars arrivant, il commence à s'inquiéter lui aussi. Il avait été peu motivé à certaines périodes de l'année pour travailler mais, les échéances arrivant, l'anxiété prenait le dessus et il s'y mettait ; mais pas cette année-ci. En rentrant de l'école, il se disait qu'il allait s'y mettre vers 18h00 mais 19h30 arrivant, l'heure du souper, puis 21h00, 22h00 et rien...

Quand il arrivait à ouvrir un cahier, il allait chercher à boire, chercher un stylo spécifique, ne trouvait pas son réveil et le temps passait sans qu'il travaille « pour de vrai ».

Sa mère vient me parler de son souci et je propose de voir Stéphane avec qui je travaillerais dans la mesure où il était demandeur d'un changement.

En arrivant une semaine plus tard, il se montre très intéressé pour dépasser son « état de saturation ». Nous parlons de sa technique pour se mettre à travailler, technique qui ne marche pas. Je lui propose d'essayer d'autres modes d'approche.

Quand il est bien motivé, il arrive à organiser son planning qui fonctionne assez bien. Je lui demande de ne rien démarrer avant d'avoir défini son planning et de venir l'affiner avec moi. En d'autres termes, sous une forme indirecte, je lui « interdis de travailler ».

À la séance suivante, il revient avec un planning bien ficelé et assez précis. Je vérifie qu'il s'est bien empêché de travailler, ce qu'il confirme. Nous parlons de ce qui se passe quand il ne suit pas le planning. Il refait le planning en redistribuant les matières. En invoquant des résultats de recherche scientifiques en neuro-cognition concernant la mémoire et la concentration (résul-

tats d'ailleurs véridiques), je lui propose de suivre le planning mais en ne travaillant pas plus de une heure trente d'affilée. Nous parlons de l'importance « d'être dans l'envie », d'être en forme pour travailler et de trouver une méthode qui empêche la saturation.

Nous nous accordons sur la formule particulière suivante : en rentrant de l'école, il doit décider de se mettre au travail à une heure bien précise. S'il démarre son travail, tout va bien, il peut continuer pendant une heure et demie puis, il devra faire une pause de minimum quinze minutes, pause qui ne soit que du plaisir. Il peut alors ensuite, soit se remettre au travail, soit s'arrêter selon son bon vouloir.

Par contre, si, en rentrant à la maison, il décide de travailler mais qu'au bout d'un quart d'heure rien n'y fait, il doit stopper. Sous prétexte qu'il doit pendant quelques jours décanter, il se trouve alors dans l'interdiction d'étudier pendant les trois jours suivants. C'est le seul moyen de s'assurer qu'il n'est pas dans la zone de saturation.

Pareillement, s'il a travaillé une heure et demie et qu'après la pause, il décide de s'y remettre mais qu'il traîne pendant plus de quinze minutes, il a alors interdiction de travailler avant deux jours.

Je ré-insiste : « *Donc, il se peut que tu travailles tous les jours une heure et demie et puis que tu décides d'arrêter. Tu peux alors recommencer le cycle quand tu veux. Il se peut que tu n'arrives pas à travailler en rentrant de l'école ; alors tu dois arrêter de travailler pendant trois jours pour éviter la saturation.* »

Durant le mois suivant, il travailla pratiquement tous les jours à raison de deux tranches d'une heure et demie et décida de lui-même de ne pas aller plus loin pour éviter de traîner par la suite en cas de saturation, ce qui lui coûterait d'être puni toute une journée sans travail. Il parla de deux exceptions, un mercredi où il traîna et il se trouva interdit d'étude pendant trois jours. Au bout des trois jours, il travailla toute la journée (à raison de quatre tranches horaires d'une heure et demie) pour compenser la punition. Une autre semaine, il avait fait exprès de traîner pour s'interdire de travailler les trois jours suivants car l'interdiction lui permettait de se reposer et de s'amuser sans culpabiliser. Nous avons parlé de l'importance de garder l'interdiction en cas de saturation pour se permettre du bon temps. Il posa beaucoup de questions sur l'intérêt ou non de garder le sport ? Était-il mieux de faire du sport ou de travailler sans relâche ? « *Pas de sport, pas de travail* », répondis-je.

Prescrire le symptôme, qui consiste à ne pas pouvoir travailler, à s'en empêcher, permet à Stéphane de se soulager du stress d'avoir à travailler et de ne pas pouvoir le faire. Le stress ainsi disparu, il peut retravailler.

## La phobie scolaire

Nous avons déjà eu l'occasion de décrire plusieurs cas de phobies scolaires dans cet ouvrage. En voici un dernier qui a donné lieu à un traitement spécifique.

Miranda était par terre en train de se contorsionner, haletante, elle tenait sa tête et hurlait mais le son était opaque comme celui d'un petit animal terrifié. Quand le médecin est arrivé à l'école, il s'est agenouillé près d'elle. Elle a dit à mi-mots, « *Je vais mourir, au secours, aidez-moi* ». Il prit son pouls, regarda ses yeux, lui dit de se calmer qu'elle n'avait rien de grave. Elle hurla : « *J'ai une méningite, je vais mourir, j'ai tellement mal.* »

Le médecin demanda de l'aide pour la tenir afin de lui faire une piqûre calmante. Mais elle continuait à gémir, à se contorsionner... Une demi-heure et quelques piqûres plus tard, les parents arrivèrent. Miranda, dans un demi-sommeil, demanda à être conduite à l'hôpital. Les parents répondirent : « *Tout va bien Miranda, on rentre à la maison.* » Elle s'est levée, a essayé de s'échapper en se cognant sur les meubles, personne n'arrivait à la tenir. Le médecin a dit qu'il ne pouvait pas injecter plus de Valium sans la mettre en danger. Sa mère à l'aide du directeur l'a contenue et Miranda s'est endormie dans ses bras.

Une semaine plus tard, elles arrivent dans le cabinet de psychothérapie. La mère est effondrée et regarde fixement Miranda, cette dernière visiblement inquiète de ce que le psychothérapeute allait dire.

Miranda et sa mère, à tour de rôle, expliquent que depuis quelques mois la jeune fille était de plus en plus apeurée à l'idée de mourir, une copine de classe ayant eu une méningite, puis Miranda avait lu qu'un enfant était mort dans une autre école et, à partir de ce jour, elle ne voulait plus aller à l'école.

Les parents arrivent de temps à autre à ce qu'elle accepte d'aller et de rester en classe mais maintenant c'est impossible ; elle pleure toute la nuit, le matin elle vomit, s'accroche aux portes quand son père essaie de la mettre dans la voiture...

Je rassure immédiatement Miranda en lui disant que la thérapie vise à ce qu'elle n'ait plus peur de mourir mais pas à la remettre à l'école. Elle esquisse un grand sourire.

Sa mère explique que Miranda était une bonne élève, jeune fille sérieuse qui aimait apprendre. Elle était certaine que sa fille retournerait à l'école aussitôt qu'elle serait guérie de sa peur des maladies.

Le père travaillait pour l'Ambassade et la famille venait d'aménager en France il y avait à peine un an. Miranda s'était très mal adaptée au rythme scolaire français après l'Italie. Elle y avait pris l'habitude de manger à midi, de faire une bonne sieste, d'étudier, de souper, de se détendre et d'aller dormir tôt. Aucun des enfants ne s'était facilement habitué à avoir moins d'heures de



sommeil. Miranda était chroniquement épuisée. Elle dormait pratiquement tout le week-end.

Aînée d'une fratrie de 5 enfants, Miranda avait été adoptée bébé, comme chacun de ses sœurs et frère, pendant la période où les parents vivaient dans leur pays d'origine. Elle avait aujourd'hui 12 ans.

La mère était italienne et avait élevé ses enfants dans sa langue maternelle, pendant que le père leur parlait en français. Les enfants connaissaient aussi l'espagnol et l'allemand.

La thérapie devait lui permettre de diminuer voire d'éradiquer sa phobie, tout en lui permettant de s'adapter aux nouveaux rythmes scolaires et dépasser sa fatigue.

Il semblait évident que le thérapeute avait besoin de la collaboration de l'école sous peine de faire perdre à la jeune fille une année voire plus de scolarité.

Nous avons décidé de travailler en quatre temps : le premier consistait à supprimer l'école, à étudier à la maison tout en maintenant les contrôles. Le second était un retour à l'école de quelques heures le matin, le troisième un ajout d'une heure ou deux l'après-midi, et pour finir le retour à la normale. Si une des étapes s'avérait trop lourde, il était possible de revenir à l'étape précédente.

Pendant tout ce temps-là, la mère veillerait à ce que Miranda se repose et récupère un rythme proche de l'Italie pour la faire ensuite évoluer. Elle aiderait Miranda à faire les expériences proposées en thérapie et s'assurerait que Miranda fasse les devoirs et les contrôles. La mère était très collaborative. Elle entrevoyait enfin une lueur d'espoir.

Le directeur de l'école, effrayé à l'idée que Miranda fasse à nouveau une attaque de panique était prêt à collaborer et accepta d'accompagner les étapes en collaboration avec quelques professeurs. Par exemple, Miranda ne pouvait pas arriver ou partir quand elle le voulait, il fallait qu'elle vienne le matin et qu'elle parte à l'heure prévue selon le contrat.

Il s'avéra que Miranda avait peur à l'école car elle s'était sentie malade plusieurs fois et les professeurs avaient refusé de la laisser aller à l'infirmerie. Lors de la première phase, les professeurs, de leur côté, s'engageaient à laisser Miranda aller à l'infirmerie. L'infirmière appellerait le médecin et la mère si la jeune fille en faisait la demande.

La peur avait fortement diminué avec la thérapie brève focalisée sur la phobie hypocondriaque. Il s'agissait d'arrêter plusieurs des tentatives de solution de la patiente : la première était de contenir sa peur jusqu'à ce qu'elle tourne en panique. La deuxième était d'essayer de ne pas faire attention à ses sensations pour éviter « la peur de la peur de se sentir mal ». La troisième était de

se « convaincre » que l'école ferait ce qu'il fallait pour appeler un médecin à temps, tout en n'y croyant pas du tout.

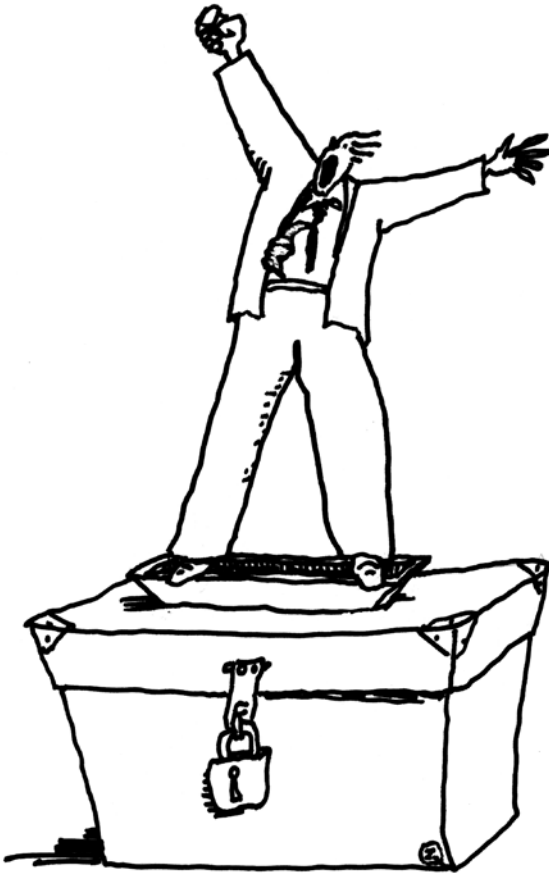
La phase la plus difficile s'avéra la reconstruction de la confiance en l'école. Au fond, Miranda ne croyait pas les adultes capables de la protéger à l'école. Il a fallu la convaincre de tester l'école. Il fut proposé que lors du deuxième jour, elle demanderait à voir le médecin et sa mère même si elle n'était pas malade. Elle refusa, jamais de la vie elle ne mentirait de la sorte. Nous avons abouti à un compromis acceptable. Elle demanderait à aller à l'infirmerie, sans inventer qu'elle était malade, et une fois là, elle demanderait que l'on appelle sa mère, mais pas le médecin.

Une fois le contrat établi et la peur ayant diminué, chaque phase devait se concrétiser comme suit : la première semaine, elle devait aller en voiture jusqu'à l'école, descendre de la voiture, aller jusqu'à la porte de l'école et retourner dans la voiture, sauf si une envie impérieuse la faisait rester à l'école. La deuxième semaine, elle resterait à l'école deux heures et sa mère passerait la chercher. Jusqu'ici tout se passa sans heurt. La troisième semaine servirait à augmenter la durée de la matinée à l'école. Un jour, une des professeurs refusa qu'elle aille à l'infirmerie et lui demanda de rester en classe jusqu'à la fin des cours. Miranda ne se sentait pas bien. Elle pleura tellement que le directeur vint la chercher et appela la mère. Il en était fini de l'école, elle était même incapable de remonter le lendemain matin en voiture.

Mais, six semaines plus tard, progressivement, elle se retrouva dans la troisième phase. Elle mit à l'épreuve la même professeure qui accepta « volontiers » que Miranda rejoigne l'infirmerie. Elle se sentit apaisée et ne demanda pas à ce qu'on appelle sa mère.

Le traitement dura environ cinq mois. Elle avait réussi à ne pas se rassurer en vain, avait testé la capacité des adultes à répondre, elle avait arrêté de dépendre de sa mère. Elle était attentive à sa peur et savait l'exprimer. Elle percevait clairement ses sensations apprenant à mieux reconnaître ses signaux corporels de fatigue, de stress ou de maladie. Ceci lui permit de se respecter et de gérer son stress qui relevait d'une peur de rater l'école par fatigue, et éventuellement de se donner la permission de rester à la maison si elle n'allait vraiment pas bien. Fin juillet, Miranda avait repris des couleurs, un peu de poids, et était souriante. Elle annonça au thérapeute la réussite de son année en l'embrassant pour lui dire au revoir.

Vouloir devenir ce que je ne suis pas  
« Je voudrais avoir plus d'autorité »



*« Je n'arrive jamais à avoir le dessus sur mes élèves. Quand ils me tiennent tête, je n'ai jamais gain de cause. Je voudrais avoir plus d'autorité, mais je n'y arrive pas seule. »* C'est ainsi que Geneviève exprime le problème qu'elle cherche à résoudre. Elle nous décrit plus particulièrement une situation qui est pour elle répétitive. *« C'est un jeune qui ne cesse de bavarder dès que j'ai le dos tourné. Lorsque que je lui demande de se taire, il me répond qu'il ne parlait pas. Je lui rétorque que je sais très bien que c'est lui qui parlait »* et du dialogue de se poursuivre ainsi :

« *Je ne parlais pas et vous êtes toujours après moi.*

– *Maintenant je te demande de te taire.*

– *Merde, je ne parlais pas. C'est toujours comme ça de toute façon. C'est toujours les mêmes qui ont raison. C'est absolument injuste.*

– *Bon, écoute, je te demande de prendre la porte.*

– *Non, je ne sortirai pas.*

– *Et finalement j'ai dû demander à la conseillère principale d'éducation de venir pour mettre l'élève en retenue. Je l'ai entendu dire aux autres élèves de la classe : « C'est bon, elle craque ». Je ne voulais pas perdre la face mais il refusait d'obtempérer. Je voulais gagner de l'autorité sur cette classe, et finalement les élèves font maintenant ce qu'ils veulent. Et ce type de situation se répète souvent. Je fais bien comme si de rien n'était, mais les bavardages m'agacent et me déconcentrent. J'ai essayé de prendre l'élève à la fin du cours, pour en discuter en tête-à-tête mais l'élève s'est maintenu dans sa position. »*

Il n'est pas rare qu'une personne s'assigne un trait de caractère, comme ici de ne pas être autoritaire, à partir d'une ou de quelques situations qui lui font problème. À moins de considérer que c'est l'interaction qui fait problème et non pas le soi-disant manque d'autorité de Geneviève. Ses tentatives de solution visent à faire avouer l'élève, et si celui-ci est suffisamment rebelle, elle ne pourra pas avoir gain de cause. Faire appel à quelqu'un d'autre pour faire arrêter cette interaction lui donne le sentiment de se désavouer auprès de la classe. Il est sans doute préférable de ne pas tenter d'insister dans une pareille situation, mais arrêter l'interaction serait s'avouer vaincu. L'élève aura alors appris qu'il peut parfaitement nier sans que cela ne lui porte préjudice, voire même qu'il peut se valoriser par ce biais-là auprès de ses camarades.

Si le métamessage « *Je veux que tu avoues* » n'est pas opérant, communiquer sous une forme qui reviendrait à dire : « *N'avoue-pas* » aura le mérite de s'en sortir tout en gardant une position haute à l'égard de tous les élèves. Ce métamessage a été appliqué comme suit lors d'une nouvelle altercation : à l'élève qui répondait à nouveau par le déni, Geneviève lui a répondu : « *Je pense qu'il est bon parfois de ne pas dire ce que l'on ne souhaite pas dire, pour maintenir sa propre estime de soi, voire pour se mettre en valeur, même si l'autre n'est pas dupe de ce qui se joue là. Si tu en as besoin pour t'aider, alors c'est que tu as sans doute de bonnes raisons pour le faire. Je préfère m'en tenir là pour te préserver.* »

## L'insolence



Nombreux sont les enseignants, les éducateurs qui se plaignent des réactions agressives et insolentes d'élèves et qui les conduisent souvent à sanctionner sévèrement les élèves concernés. Si la sanction peut porter ses fruits, d'autres moyens peuvent aussi vous éviter la montée d'adrénaline. Prenons deux exemples, l'un vécu par un enseignant, l'autre par un élève.

### « De toute façon, c'est de votre faute »

*« À chaque fois que je rends les copies, il y a toujours quelques élèves qui ont des réactions très agressives à mon égard, comme si c'était de ma faute s'ils avaient une mauvaise note. Pour certains élèves, c'est la catastrophe parce qu'ils ne pourront atteindre leur objectif, objectif soit dit en passant inatteignable. Il y en a qui ont de ces ambitions, leurs parents leur ont bourré le crâne de faire vétérinaire, et les élèves n'en démordent pas. Pour d'autres c'est de ma faute s'ils n'ont pas une bonne note. Ils me disent que de toute façon mes cours sont incompréhensibles, que je ne suis pas une bonne prof. La dernière fois, une des élèves s'escrimait à dire qu'elle avait beaucoup travaillé et qu'elle n'était pas payée en récompense, et deux de ses copines s'en sont mêlées en la protégeant en tentant de me confirmer qu'elle avait effectivement beaucoup travaillé et que ça n'était pas juste. Je leur ai demandé de se taire mais rien n'y a fait. Avec cette classe, c'est répétitif. À chaque fois que je rends des copies, c'est la même*

*histoire. Et à partir de là je peux toujours essayer de leur faire une correction et de leur montrer leurs erreurs, ils s'en moquent complètement. Je leur demande de relire leur copie et de me poser des questions mais rien n'y fait. Je tente d'expliquer qu'ils travaillent peut-être beaucoup mais pas comme il faut, mais ils me disent alors que la méthode que je leur donne pour apprendre n'est pas bonne, qu'il n'y a que dans ma matière que ça se passe mal, qu'ils ont de si mauvais résultats. Bien sûr, ça n'est pas vrai, j'ai pu le vérifier auprès des autres profs. Mais ils n'ont ce comportement qu'avec moi. En tout cas, à chaque fois je me sens agressée, et ça me déstabilise complètement. Ça n'est qu'avec moi qu'ils ont un tel comportement. J'ai l'impression d'être le bouc-émissaire de la classe. » (Viviane, professeure de zootechnie)*

Dans cet exemple, les tentatives de solution de Viviane sont de se justifier, de tenter de responsabiliser les élèves par rapport à leur propre travail et surtout d'arrêter les invectives, ce qui visiblement ne conduit qu'à les accroître et à dégrader l'estime de soi de l'enseignante. Les élèves, étant sous le coup d'une émotion vive à l'annonce de leur note, cherchent à se défendre, et ne sont pas alors en capacité d'entendre les raisons de leurs erreurs et encore moins la correction. L'émotion étouffe toute rationalité.

Dans la mesure où ce mode relationnel entre Viviane et les élèves est répétitif, nous avons suggéré à l'enseignante de solliciter la prochaine fois les critiques avant même de rendre les copies, et de pousser les élèves à se défendre. Nous l'avons traduit ainsi : *« Je vais vous rendre les copies, et certains risquent de ne pas obtenir le résultat qu'ils espéraient, et comme ça n'est jamais agréable, n'hésitez pas à vous défouler, à dire que c'est de ma faute, ou toute autre raison qui vous passera par la tête et qui vous fera du bien. »* Nous avons suggéré aussi, si certains élèves prenaient la défense de leurs camarades de les féliciter de compatir à l'égard d'un collègue qui n'a pas le moral. Enfin, si les résultats du contrôle étaient insatisfaisants pour Viviane elle-même, nous lui avons proposé d'annoncer qu'un contrôle absolument identique serait proposé la semaine suivante, puis de leur donner la correction.

Il n'y eut finalement aucune récrimination ce jour-là, les élèves écoutèrent avec beaucoup d'attention la correction et les résultats furent améliorés tout du moins pour certains lors du prochain contrôle.

## « All I need is a little respect... »

« Vous vous rendez compte, Martin n'a que quatre ans et il est exclu de l'école, me dit une mère désespérée, je ne comprends pas, il est très poli, soigneux, calme.

– Qu'a-t-il fait ?

– Il a manqué de respect à son maître.

– Savez-vous comment il a manqué de respect à son maître ?

– Il a refusé de s'asseoir.

– Comme ça, d'un coup ?

– Je ne sais pas, dit la mère.

– Avez-vous parlé de ça avec Martin ?

– Oui, je lui ai dit que c'était grave, qu'il devait être sage et il s'est mis à pleurer, ce qu'il fait rarement.

– Seriez-vous d'accord qu'il vienne avec vous en séance ?

– Oui, bien sûr. S'il ne suit pas une thérapie, il ne pourra pas réintégrer sa classe. »

Martin, un petit bonhomme sérieux, avec un regard d'ange et très poli, comme l'a dit sa mère, entra dans le bureau.

Je lui demande s'il sait pourquoi il est là, il dit « oui » posément. « Je viens parce qu'on ne veut plus de moi à l'école, mais c'est injuste. »

Il raconte que sa maîtresse est malade et qu'un « jeune monsieur » est venu à sa place. Il explique que quand il a posé une question, Martin a levé la main et suite à l'invitation du professeur il a répondu correctement. Puis le professeur a continué sans le remercier, ni lui demander de s'asseoir. Il est resté debout un peu perdu. Le professeur a questionné un autre élève et s'est retourné vers Martin pour lui dire « Assieds-toi » sur un ton ferme. Martin ne bougea pas et le professeur lui dit, « C'est bon, assieds-toi ». Martin lui déclara que ses parents lui disaient qu'il fallait remercier les gens et dire le mot magique « s'il te plaît » ; « Vous n'avez pas dit " merci " et vous n'avez pas dit " s'il te plaît " ». Le professeur, énervé, probablement parce que tous les enfants les regardaient fixement, dit à Martin : « Ça suffit, tu t'assois tout de suite » et Martin dit : « Pas sans le mot magique ».

Le professeur l'a pris par les bras et l'a conduit chez le directeur en expliquant que Martin était un effronté et qu'il refusait de donner cours avec lui dans sa classe. La mère fut appelée par le directeur. Elle gronda et punit Martin.

Je demande à Martin : « Est-ce-que tu sais pourquoi il t'a conduit chez le directeur ? »

– *Oui, dit Martin, il est jeune, il n’a jamais donné de cours et il a peur de la classe, de plus il n’a pas appris à être poli.*

– *Penses-tu que tu as pu lui faire peur, puisqu’il est jeune et a peur de la classe ?*

– *Oui, c’est vrai, mais ce n’est pas une raison pour être grossier. J’ai besoin de respect. »*

Après quelques minutes de discussion, Martin accepta de retourner dire au professeur qu’il regrettait de lui avoir fait peur en n’obéissant pas à son injonction et qu’il allait lui proposer de renouer la relation en étant tous les deux polis. Il fit tellement rire le directeur qu’il fut réintégré et sa maîtresse (très polie, m’avait-t-il dit) fut de retour quelques jours plus tard, au grand soulagement de la mère.

Il nous semble important de souligner que le fait de comprendre ce que les gens (les adultes et les enfants) veulent dire par « manque de respect », « indiscipline » peuvent couvrir des comportements et des interactions diverses. Ne pas comprendre les acteurs et les dialogues précis rendent les situations insolubles. Martin aurait pu être en thérapie des mois et des années, sans que l’on amène à saisir l’interaction qui a posé problème et lui donner l’opportunité d’apprendre.

## Vouloir résoudre ce qui est insoluble

« S’il n’y a pas de solutions, c’est qu’il n’y a pas de problème. » pourrait être changé pour : « S’il n’y a pas de solutions, c’est que le problème tel qu’il est posé ne permet pas d’en trouver ».

Marie, professeure principale, nous fait part des difficultés qu’elle rencontre avec Lauriane, une de ses élèves. « *Lauriane, suite au décès de son papa, est une personne fragile. Un jour, elle est venue discuter avec moi et m’a dit que ça ne va pas. Je parle avec elle informellement. Elle m’explique alors son contexte de vie ; sa petite sœur handicapée, son papa qui était très pris par son travail, des relations difficiles qu’elle a avec sa maman, qui est trop exigeante avec elle. Sa maman lui en demande toujours plus. Moi je voulais me positionner dans l’écoute et dans l’accueil. J’étais contente qu’elle soit venue me voir, mais je ne voyais pas quelle solution lui proposer. Je l’ai prise dans mes bras. Nous avons été voir la CPE (conseillère principale d’éducation), qui lui a exprimé de l’amour, et a eu un discours très chaleureux. Elle a trouvé les mots justes. Elle lui a dit : c’est bien de profiter de l’école pour te permettre de te libérer de ce contexte, et que tu puisses en parler. Elle a transformé cela en projet pour elle. Moi, comme je me sentais moins forte, je me suis mise en position de repli. En fait, je n’étais plus en position d’aide. Et là je me suis sentie submergée par l’émotion de cette élève. Je n’étais plus alors dans la sécurité, dans la bienveillance. Et je n’avais aucune solution à proposer. J’aurais dû contrôler mon émotion mais c’était*

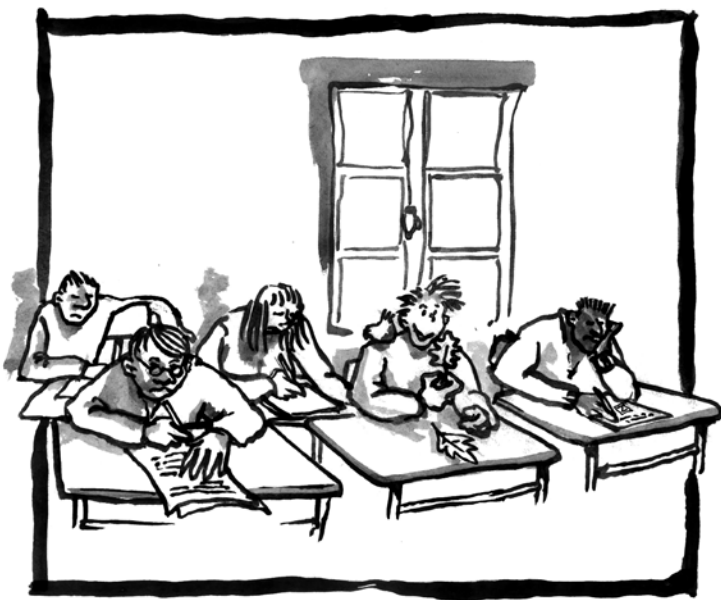


*plus fort que moi. L'émotion m'avait gagné alors qu'elle venait chercher de la sécurité et un moyen d'agir. Ça n'était vraiment pas constructif de ma part. Et je me sentais complètement impuissante avec elle. J'aurais aimé être dans la sécurité à l'égard de cette élève, être un appui. Les émotions sont vraiment très handicapantes. J'ai essayé de les cacher, mais c'était impossible. C'était plus fort que moi. Et moi-même, je ne comprenais pas pourquoi ça me mettait dans une pareille émotion. Et pourtant je voyais bien qu'il ne fallait pas que je pleure. ça ne sert à rien. Ça n'est pas aidant. Après la séance, je lui ai proposé de la ramener au parking de l'école. Elle m'a dit d'accord. Le lendemain, je l'ai revue, et elle m'a remerciée. »*

Marie, dans cette situation s'en veut de ne pouvoir maîtriser son émotion, et de ne pas conserver la posture qu'elle considère la plus aidante pour Lauriane. Tenter de vouloir contrôler son émotion lorsqu'elle nous envahit est peine perdue. Bien au contraire, elle s'amplifie. Nous avons interrogé Marie sur les raisons qui nous font penser que traduire son émotion est un problème. Elle expliquait que cela ne pouvait que nuire à l'aide. Nous avons alors traduit notre surprise que l'élève la remercie le lendemain. Marie banalisait ce remerciement. Elle ne pouvait pas le justifier. Elle voulait à tout prix pouvoir contrôler ses émotions. Elle expliquait que cela lui arrivait souvent d'être ainsi, submergée par ses émotions. Nous lui avons alors proposé lors d'une prochaine « effusion » de regarder ce qui se passait en elle et pour l'autre personne sans chercher à contrôler quoi que ce soit. L'objectif affiché était de mieux comprendre les « causes » de telles émotions. Nous retrouvâmes la personne quelques semaines plus tard. Elle avait constaté que le fait de ne pas contrôler l'émotion rendait son expression plus limitée. Mais que par ailleurs, son interlocuteur était touché d'une telle empathie et parfois l'en remerciait...

Nous voulons souvent être ce que nous ne sommes pas. Nous voyons parfois certains de nos aspects comme des défauts, des tares qu'il faut tenter de faire disparaître. Nous nous dévalorisons alors même que les autres y voient du charme, de l'originalité, de l'authenticité... Il est parfois préférable de demander aux autres ce qu'ils en pensent, ce que cela leur renvoie. Si cela ne change pas forcément la représentation que nous nous faisons de nous-même, cela peut changer la représentation que nous nous faisons de nous avec les autres.

## L'aide sous contrainte



L'aide sous-contrainte est l'une des épines les plus douloureuses quand on se place dans le rôle d'aide ou de soignant. Que ce soit à l'hôpital quand quelqu'un signe une décharge et part. Que ce soit dans l'enseignement quand on tente d'aider un jeune à réussir un examen et que lui, à son tour, ne nous aide pas à réussir. Que ce soit lors d'une aide aux plus démunis qui ne se présentent pas au rendez-vous pour chercher leur colis de médicaments ou de nourriture. Que ce soit dans nos propres familles ou auprès de nos amis quand on sait qu'ils s'enferment dans un comportement dangereux ou qu'ils refusent de se soigner comme il faut.

Autant de contextes où les paradoxes nous guettent dans la mesure où nous ne définissons pas clairement qui a quelle responsabilité.

À ce sujet Gregory Bateson a deux propos intéressants, à vous de choisir votre métaphore :

*« Si l'on décide de faire sortir de la maladie une personne schizophrène, il prendra votre cœur et le laissera cuire sur la poêle. »*

*« On peut amener un cheval à la rivière mais on ne peut pas le faire boire. »*

Les deux exemples qui suivent vont vous montrer comment gérer ces situations particulières que sont les aides sous contrainte.

## « Laisse-moi t'aider »

Madeline, professeure de mathématiques, nous fait part d'un problème dont elle ne voit pas l'issue.

*« En seconde, un élève vient de mourir d'un cancer généralisé. C'était le meilleur ami de Nadine. Bien sûr, nous avons aidé Nadine à cette époque. Une relation de confiance s'était installée entre elle et moi. Puis j'ai perdu contact avec elle avant de la retrouver en BTS. Mais son comportement avait bien changé. Elle était absente, souvent en retard, elle faisait une tête terrible en cours. Elle avait parlé avec le coordonnateur, et avait dit qu'elle allait arrêter. Il y a un mois, je la vois, et je lui dis : « Nadine, comment vas-tu ? »*

*En fait elle ne venait jamais en cours.*

*Elle me répond : « De toute façon, j'en ai marre, et vous aussi, vous m'avez profondément déçue. Quand une fois j'étais absente, vous avez fait une réflexion. »*

*Je lui demande : « Qui t'as dit ça ? Ça a pu être déformé. Il faut qu'on discute. »*

*On a mis les choses à plat. En fait, elle en veut à tout le monde.*

*Je lui ai alors répondu : « Si j'ai dit quelque chose de blessant, je m'en excuse. »*

*Elle me répond : « Je déteste les cours. J'en veux à tout le monde. » Elle reproche aux gens de ne pas voir qu'elle va mal. Elle me dit : « De toute façon, je compte pour personne. Et puis j'ai envie de tout lâcher. Je suis sûre qu'on peut me prendre dans un travail. »*

*Je lui ai dit : « Tu ne vas quand même pas lâcher tes études pour faire ce travail. »*

*Je lui ai bien ajouté que je n'ai jamais eu de mauvaises intentions. Et je lui ai bien dit : « Sache que tu peux me parler quand tu veux. »*

*En cours, je suis allée la voir, et comme elle avait raté beaucoup de leçons, je lui ai proposé une heure de soutien avant une évaluation que j'avais annoncée à la classe. Durant l'heure, on a fait que des maths. Je ne lui ai pas parlé de quoi que ce soit d'autre. Et finalement elle a eu 6 comme note. Elle était mécontente, et m'a dit : « Vous voyez, votre heure de soutien n'a servi à rien. »*

*Je lui ai dit de ne pas être trop exigeante.*

*Une autre fois, je lui ai dit, qu'elle devrait voir quelqu'un. Mais elle ne veut pas d'aide, elle ne veut voir ni psy, ni médecin traitant. Je lui ai ajouté que je ne pouvais que l'écouter, que je ne pouvais pas l'aider.*

*Un jour, elle vient à la salle des profs, pour mettre une copie dans mon casier.*

*Je lui demande : « Comment ça va ? »*

*Et elle s'effondre en pleurs.*

*Elle dit : « La classe je ne peux plus la supporter. Je ne veux plus aller en cours. »*

*En plus de cela, sa famille la dévalorise : sa mère s'en fiche d'elle, son père est alcoolique. Elle ne veut plus aller en cours. Elle ne veut plus bosser que pour ses examens, mais ne pas être à l'école.*

*Elle m'a dit : « Rien ne m'intéresse, de toute façon, je ne compte pas. Je lui ai demandé si elle voulait se suicider. »*

*Elle m'a dit que non. Mais je n'étais pas sûre qu'elle disait la vérité.*

*En fait, elle était à cran. Elle sortait du cours pour la moindre remarque désobligeante. Elle souffrait d'une carence d'amour.*

*Qu'est-ce que je peux faire pour l'aider ? »*

Durant ce groupe d'analyse de pratique, une phase de questionnement entre les enseignants présents s'engage :

Question : « Est-ce-qu'elle ne s'entend avec personne dans le lycée ? »

Réponse : « Si, si, avec d'autres classes si, mais pas avec la sienne. »

Q : « Est-ce-que tu en as parlé avec la CPE ou l'infirmière ? »

R : « En fait ils l'ont vue toutes les deux, mais rien n'y a fait. Elle était agressive, a rejeté l'idée de voir un médecin traitant, leur disait que ça ne servait à rien. Une autre fois, une collègue en discutait avec moi, mais comme j'étais tenue à la confidentialité, je ne pouvais pas répondre.

Q : « Et en cours, comment se comporte-elle ? »

R : « Elle est souvent absente et elle est passive, quand elle est là. Mais je n'ose rien lui dire. Je vois bien que je peux tout perdre en un claquement de doigt. Elle ne supporte plus la vie scolaire. »

Q : « Est-ce-qu'elle a un copain ? »

R : « Oui mais, avec lui, je crois que ça n'est que sexuel. »

Q : « Est-ce-qu'elle t'a dit clairement qu'elle allait mal ? »

R : « En fait elle m'a dit une fois qu'elle faisait une dépression. Elle en a tous les symptômes. »

Les enseignants formulent différentes hypothèses sur le problème et notamment que :

- ses parents ne lui donnent pas d'amour.
- elle est rejetée par la classe.
- elle ne veut pas être aidée.
- elle ne se remet pas du décès de son ami.

Ils proposent à Madeleine de convoquer les parents de Nadine pour tenter de

les mobiliser dans la résolution de son problème.

Que pensez-vous du problème tel qu'il est posé par Madeleine, du mode de questionnement des enseignants, des hypothèses et des propositions de médiation avancées ?

Vous commencez peut-être à vous familiariser avec la pensée de l'École de Palo Alto. Comme vous l'avez peut-être analysé dans la situation précédente, plusieurs questions relèvent du contexte de vie de Nadine, et dans une moindre mesure de la relation tissée entre Nadine et Madeleine. Les hypothèses avancées concernent le problème supposé de Nadine.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le client, en l'occurrence ici la cliente, n'est pas Nadine mais bien Madeleine. En d'autres termes c'est le problème de Madeleine sur lequel nous pouvons avoir prise et sur lequel Madeleine attend une réponse.

Nous lui avons alors posé les questions suivantes afin de saisir le problème et ses tentatives de solution, ce qui a donné lieu aux échanges suivants :

Q : *« En fait, Madeleine, quel problème souhaiterais-tu résoudre ? »*

R : *« Je voudrais d'une part que Nadine me sollicite moins pour l'écouter, parce que ça peut durer longtemps. Mais je ne peux pas en même temps la laisser tomber. Je voudrais qu'elle puisse être aidée par un spécialiste. »*

Q : *« Et en quoi cela te pose un problème d'être sollicitée pour écouter ? »*

R : *« Je vois bien que cela ne marche pas. C'est insuffisant. Je voudrais agir différemment mais je ne vois pas comment véritablement l'aider. »*

Q : *« Donc si je comprends bien : tu l'écoutes tout en cherchant un moyen de l'aider. Tu lui proposes d'être aidée, mais rien n'y fait. Et quand elle vient à toi, que lui dis-tu ? »*

R : *« Je lui dis bien : tu veux une écoute ? Mais je lui dis bien que je peux lui donner uniquement une écoute. Mais je vois bien que je suis sa dernière bouée de sauvetage. »*

Q : *« Mais si tu es sa dernière bouée de sauvetage, dans ce cas, elle n'en a pas d'autres ? »*

R : *« Heu, si, enfin, je ne sais pas... en fait, j'aimerais trouver un autre moyen pour l'aider que de simplement écouter. »*

Q : *« Ah, d'accord, et tu as tenté de l'écouter, de la solliciter pour parler, de l'aider à récupérer ses cours, et qu'as-tu tenté de faire par ailleurs ? »*

R : *« Heu, rien d'autre, ..non, je ne vois pas. »*

Q : *« Et dans certains cas, as-tu l'impression que certaines actions ont porté leur fruit ? »*

R : « *Non, absolument jamais.* »

Dans cette situation, Madeleine essaie dans ses tentatives de solution d'être dans l'injonction « *Je peux et veux t'aider* », par rapport à une demande non verbale de Nadine, ou un refus qui revient à demander de l'aide.

Faire un 180° reviendrait alors à : « *Je ne peux pas t'aider* ».

Nous avons proposé à Madeleine d'attendre une sollicitation sans doute non-verbale de la part de Nadine et de lui dire. « *Je ne sais pas ce que tu attends de moi, je ne comprends pas ce que tu veux exprimer* ». Et si la personne se plaint, de lui dire : « *Je constate que je n'arrive pas à t'aider, que je n'en ai pas les compétences. En fait je ne sais pas l'aide que tu attends de moi, et je ne sais pas si je peux y répondre.* » En fonction de l'aide demandée, ou de la réponse obtenue, nous avons invité Madeleine à décider si cela ressort de ses compétences ou non. Puis en fonction de cela de lui répondre soit : « *Je ne sais pas si je peux t'aider, il est possible d'essayer mais je doute du résultat* » ou bien : « *Il me semblerait souhaitable que tu vois une personne spécialisée, mais je sais que tu ne le feras pas.* » Cette nouvelle attitude permet que l'élève ne puisse pas être déçue du professeur ou ne puisse pas jouer une soi-disant déception, ce qui dans un cas de dépression peut être dangereux. En effet, cela peut conduire à penser : « *Malgré l'aide que mon professeur me donne, je ne vais pas mieux. Donc personne ne peut m'aider.* » Madeleine remet ainsi la responsabilité à Nadine quant à choisir une aide efficace. Elle joue aussi sur son comportement rebelle. En ajoutant à la fin de sa phrase « *Mais je sais que tu ne le feras pas* » elle cherche à provoquer une réaction du type : « *Et pourquoi je ne le ferais pas ?* » et donc à la stimuler à le faire, ou pour être plus précis, à l'arrêter de s'empêcher de ne pas le faire.

Il est paradoxal de vouloir aider une personne qui ne veut pas être aidée ou qui n'a pas de demande claire. L'absence de demande lui permet à tout moment de remettre en cause l'aide elle-même. Il s'agit donc de résister à la tentation de l'aider malgré elle tout en lui tendant la main et en lui laissant le choix de la prendre, ou non.

## Faire s'exprimer une jeune fille timide

Dans ce deuxième exemple d'aide sous contrainte, il est pédagogiquement nécessaire pour l'enseignante de faire changer l'élève de comportement.

« *Gisèle est une fille très timide, et c'est très difficile de la faire parler dans mes cours, mais comme j'enseigne l'anglais, bien sûr c'est un problème. À chaque fois que je l'interrogeais, j'avais droit à un véritable mutisme. Elle piquait un fard pas possible, et puis rien. Ou bien elle tentait de balbutier quelque chose, mais j'avais vraiment l'impression de la torturer. Une fois je l'ai prise à part à la*

*fin du cours, et je lui ai dit : pourquoi tu ne parles jamais en cours, tu te sens mal en classe ? Mais alors là, ça a été encore pire, elle est devenue toute rouge ; elle m'a dit, avec sa petite voix : « Non, non, ça va ». Je n'en ai rien tiré de plus. Alors j'ai laissé tomber. Je la laisse de côté, je ne veux pas lui faire du mal. De toute façon même si je l'interroge, elle ne parle pas. Je ne vois pas comment faire ? ».*

Plus nous sollicitons une personne timide à parler et plus nous risquons de la conduire non seulement à s'enfermer de plus en plus dans son silence, mais qui plus est de la culpabiliser. En d'autres termes, nous sommes alors amenés à amplifier le problème. Le 180° donna lieu au dialogue suivant entre l'enseignante et l'élève :

*« Je ne sais pas pourquoi tu n'aimes pas parler dans mon cours, mais si tu penses qu'il ne t'est pas agréable de parler, même s'il suppose de parler pour apprendre l'anglais, je ne te forcerai pas à le faire. Je n'aime pas ça. Je préfère que les gens s'expriment spontanément en aillant du plaisir à le faire. Je voulais juste vérifier que tu ne souhaites effectivement pas le faire, ce qui me permettra de ne plus m'inquiéter, et de ne plus te solliciter malgré toi.*

*– Gisèle répondit, J'ai peur de parler, les autres vont se moquer de moi.*

*– Ah d'accord, parce qu'ils le font souvent ?*

*– Euh, ...non, mais ils pourraient le faire.*

*– Tu as raison, ils pourraient le faire. Et que se passerait-il s'ils le faisaient ?*

*– Je ne sais pas.*

*– Est-ce-que tu aurais envie de parler en anglais ?*

*– Euh, oui*

*– Parce qu'effectivement j'ai remarqué que tu avais de très bonnes notes à l'écrit. Est-ce-que tu penses que tu aimerais le faire si tu es sûre que tes camarades ne vont pas se moquer de toi ?*

*– Oui, dans ces cas-là oui.*

*– Est-ce qu'il serait envisageable que tu ne parles qu'une fois au moment qui te paraîtra opportun, durant le prochain cours, quand tu es sûre de toi bien sûr, mais pas plus d'une fois, d'accord ?*

*– Euh, oui d'accord.*

*– À toi de décider si tu le souhaites et quand tu le souhaites, il suffit juste que tu tendes le doigt comme les autres. »*

Au cours suivant, Gisèle parla une fois. Personne ne se moqua d'elle. Durant les cours qui suivirent Gisèle intervint progressivement de plus en plus.

## Médiation ou jugement : ne pas prendre la représentation d'une personne pour la réalité

*« Mathilde est une élève de seconde qui est venue frapper à ma porte, et m'a expliqué qu'elle souffrait des élèves de la classe ; elle posait souvent des questions et les élèves s'en irritaient lui disant d'arrêter d'interrompre le cours, qu'elle les freinait. C'était en fait, selon elle, la faute d'une fille qui était la leader négative et attisait l'agressivité de la classe. Elle m'avoua aussi qu'ils se moquaient de sa peau qui était effectivement particulièrement tuméfiée du fait d'un traitement qu'elle prenait. Je lui ai proposé de convoquer immédiatement la meneuse du groupe, Élodie, et elle accepta volontiers. Je proposai à cette fille de s'asseoir mais celle-ci refusa. Elle est du genre agressive et fait de la boxe. J'ai demandé à Mathilde si elle pouvait parler ou si elle préférerait que j'expose son cas. Elle me demanda plutôt de parler. J'ai donc expliqué ce que Mathilde m'avait dit, et elle rétorqua que c'était effectivement très pénible ses questions permanentes, que le cours n'avancait pas. Je lui ai demandé d'arrêter ça et de faire arrêter ses camarades. Elle murmura un oui sans aucune conviction. Je revis Mathilde quelques jours plus tard et elle me dit que ça avait un peu changé en mieux mais qu'il y avait encore des réactions de certains élèves. J'ai convoqué à nouveau la meneuse et lui ai demandé autoritairement d'arrêter tout sarcasme concernant Mathilde. Elle a ronchonné mais je ne lui ai pas laissé le choix. Elle m'a dit qu'elle n'était pas la mère des élèves, que ça n'était pas sa faute s'ils continuaient. Depuis je n'ai pas eu de nouvelles, c'était la fin de l'année.*

*Je me demande si j'aurais pu améliorer les choses pour que cela s'arrange complètement ? »*

Cette situation nous amène à trois réflexions. D'une part il peut être risqué de se positionner comme avocat de Mathilde. Qui a tort et qui a raison dans ces interactions ? Qui privilégier ? Ne risque-t-on d'être injuste ? Il est sans doute préférable de glisser d'une position d'avocat à celle de médiateur. Par ailleurs, si Mathilde est effectivement bouc-émissaire, il peut être préférable de l'armer pour résoudre son problème plutôt que de risquer d'amplifier ce dernier en intervenant directement en condamnant ses persécuteurs (ce que l'exemple suivant va illustrer). Vouloir agir à sa place, c'est la confirmer dans son incapacité à pouvoir résoudre le problème par elle-même. Enfin, convoquer le soi-disant leader peut conduire à le légitimer dans cette posture et à l'y conforter. *« J'ai du pouvoir puisque c'est moi qu'on convoque ! »*. Il peut être plus judicieux de travailler avec toute la classe sur une problématique relevant de la discrimination, sans stigmatiser personne... ou en stigmatisant tout le monde<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Nous vous invitons à découvrir l'approche pédagogique originale de l'institutrice Annick Leblanc présentée dans le DVD « La leçon de discrimination. »



## Armer le bouc-émissaire

Sandie se trouvait dans une situation intenable. Le groupe le plus nombreux des filles de sa classe n'arrêtait pas de se moquer d'elle chaque fois qu'elle était visible. Elles riaient d'elle quand elle répondait aux questions en classe (peu importe que la réponse soit correcte ou non). Sandie avoua à sa mère qu'elle avait mal au ventre pendant les cours et qu'elle ne souhaitait plus rester dans cette école l'année prochaine. Autant la mère était exaspérée par l'attitude du groupe, autant elle n'était pas prête à changer sa fille d'école. L'enseignement était de bon niveau, c'était une petite école à taille humaine, sa fille avait des amies qu'elle pouvait aussi voir dans le contexte non-scolaire et puis, des personnes difficiles, elle risquait d'en rencontrer dans la nouvelle école aussi.

Elle amena Sandie en thérapie brève. La thérapeute put constater que la jeune fille était très motivée pour trouver une solution. La seule raison pour elle de quitter l'école était qu'elle ne voyait pas comment faire taire le groupe.

Après une description précise des moqueries, surtout en classe, la thérapeute lui fit une proposition qui donna lieu à la situation suivante :

Sandie alla demander de l'aide à sa meilleure copine. Ensemble, elles firent des paris accompagnés d'une cagnotte. Il s'agissait de deviner le nombre de fois que Sandie serait « agressée » par Pamela (la « chef » du groupe). Celle qui serait le plus proche du nombre exact d'agressions prendrait l'argent de la cagnotte pour s'acheter un coca-cola. Durant l'inter-cours, elles noteraient le nombre d'agressions sur un petit coin en bas du tableau, avec le nom de la gagnante en fin de journée.

À la fin de la deuxième journée, une troisième fille se joignit au jeu.

Sandie expliqua que Pamela avait l'air très surprise, Sandie accueillait avec un grand sourire ses invectives. Quand elle allait perdre, elle levait la main pour se montrer davantage et inciter Pamela qui avait commencé à se retirer progressivement du jeu.

À la fin de la semaine, la copine de Sandie, prise par le feu de l'action se leva et demanda à Pamela (qui ne faisait pratiquement plus cas de Sandie), « *Moque-toi d'elle, je vais perdre les paris* ».

Pamela arrêta net son « harcèlement », et plusieurs filles, en connaissant l'histoire, changèrent de groupe pour se joindre à Sandie et ses astucieuses copines.

## Les croyances dans la réponse collective

Lorsque nous ne trouvons plus de solutions à notre problème sur un plan individuel, nous tentons parfois d'en faire un problème collectif... et de générer un nouveau problème.

En voici deux exemples.

### « Qui veut bien m'aider à aider ? »

*« Gérard, je voyais bien qu'il était mal. Il était tout le temps prostré au fond du cours. Je le sentais vraiment mal. Alors, parfois à la fin du cours, je lui disais : tu veux qu'on parle, j'ai vraiment le sentiment que ça ne va pas. Mais il me disait. "Si, si, tout va très bien." Et plus j'insistais, plus j'avais en face de moi une tombe.*

– Comment est-ce que cela se traduisait par exemple ?

– Oh, rien de spécial, c'était du genre : mais y a rien. Ou alors ; carrément il ne répondait pas. Il restait là, la tête baissée. Non, vraiment j'ai tout essayé pour l'aider, mais rien n'y a fait.

– Vous avez essayé d'autres choses ?

– Ben oui, je me suis dit ; c'est peut être à cause de moi. Il y a peut être un problème relationnel avec moi. J'en ai parlé à mes autres collègues. Bon, certains s'en fichaient, mais d'autres étaient d'accord avec mon diagnostic. Alors je leur disais ; je crois qu'il faut faire quelque chose pour l'aider, non ? Mais, j'avais l'impression de parler dans le désert. J'ai même été voir l'infirmière, pour savoir ce qu'elle en pensait. Mais alors, j'étais sidérée ; elle m'a dit qu'elle ne pouvait rien me dire, qu'elle avait un devoir de réserve. Bon, ça va, quoi. J'en ai même parlé en conseil de classe. Mais alors là, pareil, entre ceux qui s'en foutent, et ceux qui acquiescent, mais avec un fatalisme. Moi, là je ne vois plus quoi faire. Mais en même temps, on ne peut pas laisser ce jeune dans cet état. »

### « On ne déroge pas à une charte ! »

*« Nous avons de gros problèmes avec cette classe. Les élèves sont complètement dilettantes et même s'ils ne font pas particulièrement de bruit, ils sont particulièrement passifs. Rien ne les intéresse et nous en avons discuté en conseil de classe à plusieurs reprises. Nous avons élaboré une charte collective qui définissait les règles de conduite que les élèves devaient suivre. Pour chaque comportement que nous considérions nuisible, nous avons défini une sanction. Si par exemple, l'élève utilisait son portable en classe, nous avions pour consigne de confisquer le téléphone pendant deux jours. Mais on s'est en fait rendu compte que certains enseignants ne respectaient pas la consigne. Nous nous sommes réunis à nou-*

*veau pour en discuter. Tout le monde était d'accord pour faire vivre cette charte. La charte n'est peut être pas assez travaillée. Pourriez vous nous aider à l'affiner pour qu'elle devienne opérationnelle ? »*

Il est fréquent que des équipes éducatives cherchent à répondre à un problème scolaire en tentant de trouver une solution commune. Lorsque la tentative de solution s'inscrit dans l'élaboration de règles communes, il n'est pas moins fréquent que ces règles ne soient pas respectées. Si certaines personnes ont revendiqué ces règles, d'autres les acceptent du bout des lèvres. Elles y adhèrent plus par esprit de solidarité que par une réelle conviction de la pertinence des règles négociées. Comme celles-ci ne sont pas opérantes dans leur situation spécifique, ils ne les appliquent pas. Les élèves s'adaptent ainsi à la personne qu'ils ont en face d'eux et savent parfaitement manœuvrer avec les différences de comportements comme ils ont appris à le faire avec leurs parents. Les enseignants informés de ce qu'ils voient comme une absence de rigueur s'en alarment, traduisent leurs mécontentements et demandent réparation. Les règles sont rappelées au nom de l'unité de l'équipe.

Un couple ne fait pas plus unité qu'une équipe éducative. Chaque personne vit un problème en fonction de sa personnalité, des interactions qu'il développe avec les autres, et des conceptions qu'il a lui-même du problème. Qu'un élève ou qu'une classe fasse problème pour une équipe éducative ne dit pas en quoi il ou elle fait problème pour chacun de ses membres. Une réponse collective n'est souvent qu'une nouvelle tentative de solution lorsque les réponses individuelles ne fonctionnent pas, tout du moins celles qui ont été essayées. S'appuyer sur les autres, c'est parfois croire qu'à plusieurs, le problème peut se résoudre. Ce qui ne peut se concevoir que dans la mesure où le problème est reconnu et est vécu de manière similaire par chaque protagoniste.

C'est le sentiment d'avoir tout essayé à un niveau individuel qui nous conduit à tenter la solution collective. L'échec de cette solution non seulement maintient le problème, mais en génère d'autres, telles que des tensions au niveau de l'équipe.

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause toute activité collective. Une résolution de problème comme un projet n'a un sens collectif (la collectivité étant vue ici au sens le plus large, à savoir toute personne impliquée directement ou indirectement) que dans la mesure où les actions mises en œuvre font sens individuellement, et que chaque personne se sente enrôlée et mobilisée. Il ne s'agit pas ici de prendre ces termes au sens qu'en donne le monde militaire, mais au sens étymologique. Il s'agit que chacun se voit attribuer un rôle qui fait sens pour lui, et que ce rôle donne lieu à une mise en œuvre effective.

## Accueillir un élève handicapé

Matthieu a été diagnostiqué ayant le syndrome Gilles de la Tourette. Il est depuis trois mois dans un lycée agricole à la demande explicite des parents. Les médecins leur avaient conseillé de le placer en centre spécialisé mais ils avaient refusé. Un des enseignants nous fait part de ses difficultés, bien légitimes, de gérer les crises fréquentes que Matthieu a durant les cours. Elles se traduisent par des comportements ou des paroles qu'il répète de manière stéréotypée et qui perturbent la classe au point de devoir arrêter momentanément le cours. Bien sûr, toute la classe en rit, et il faut à chaque fois cinq bonnes minutes pour reprendre le cours de la leçon. Une aide de vie scolaire accompagne l'adolescent mais, selon les dires de l'enseignant, est tout aussi impuissante à arrêter les crises. L'enseignant souhaiterait pouvoir faire son cours dans de bonnes conditions sans avoir à craindre des interruptions qu'il juge intempestives. Il s'interroge sur la manière de gérer les crises qui sont toujours imprévisibles. De quelle façon s'y prendre ?

Nous avons bien sûr demandé à l'enseignant ce qu'il avait déjà tenté de faire. Il nous expliqua que l'élève était arrivé en cours d'année et qu'il avait été pris au dépourvu, qu'il comptait sur l'assistante pour gérer la situation, et lui comme elle se sont trouvés démunis lorsque les crises se sont exprimées dans la classe. Nous avons alors tenté de comprendre les interactions qu'il avait eu avec les élèves. Il nous expliqua qu'il essayait de les faire taire en montant le ton et en leur enjoignant de reprendre leur travail.

Il est bien sûr, dans cette situation, difficile de stopper les crises, tout du moins cela ne peut pas relever d'un seul acte éducatif (mais cela n'est pas impossible, vous en saurez plus dans l'exemple suivant). Ce qui est en fait réellement un problème est moins les crises de l'élève dit handicapé que le comportement de ses camarades durant la crise. Finalement le message véhiculé par l'enseignant auprès de ses élèves que l'on pourrait formuler ainsi : « *Faites comme si de rien n'était* » apparaît paradoxal. Comment agir comme s'il ne se passait rien ?

Il s'est donc agi de stopper ce méta-message au travers d'un message à 180° qui pourrait se traduire par : « *Faites en fonction de ce qui se joue* ».

Nous avons alors proposé à l'enseignant à l'issue de la prochaine crise, où l'élève allait sortir de la classe avec son assistante, de mettre des mots sur ce qui se passe, sur le syndrome et son mode de traduction, et de demander aux élèves la manière dont ils le vivaient. La simple verbalisation de ce qui se jouait réellement dans ces interactions entre la classe et Matthieu ont conduit les élèves à changer de postures. Ils ont non seulement arrêté les moqueries et rires intempestifs lors des crises mais, qui plus est, ils se sont mis à entourer leur camarade.

Si notre rôle éducatif ne relève pas de la gestion de situations de handicap, voici comment un syndrome Gilles de la Tourette peut être traité dans un autre contexte, mais où l'école joue son rôle.

Les symptômes de ce type sont parfois susceptibles de s'améliorer quand la personne qui le vit arrête les deux tentatives de solution les plus classiques, se lâcher en espérant que cela passe au plus vite, et tenter de contrôler le symptôme ce qui amène à rendre la crise explosive dès que le contrôle se relâche.

Jean avait 20 ans et travaillait dans un « atelier protégé » pour jeunes handicapés. Ses parents, très protecteurs, passaient leur temps à se disputer avec le personnel d'encadrement. Ils voulaient que leur fils ait accès à toute une série d'avantages supplémentaires : plus de temps de repos, aucune exigence de qualité, un contrôle total des moqueries des autres, contrôle que le chef d'atelier devait exercer, etc.

Jean avait un QI limité et le syndrome de Gilles de la Tourette se manifestait surtout par une litanie de mots grossiers. En cherchant à comprendre le processus lié aux crises, nous avons pu comprendre que les crises apparaissaient quand Jean était « stressé ». Considérant que le problème neurologique était autonome par rapport aux pressions du monde extérieur, personne n'avait jamais songé à lui demander si ces crises lui posaient problème, ni quand ou de quelle manière elles pouvaient apparaître.

Nous utilisâmes la prescription du symptôme pour diminuer sensiblement les crises. Mais il s'agissait déjà de demander à Jean s'il souhaitait améliorer son problème, il dit que « *Non, parce que c'était impossible.* » Avec des mots simples et des exemples, nous lui expliquâmes que, s'il éprouvait une aggravation quand il se sentait sous pression, une amélioration était possible.

Jean raconta alors qu'il essayait de se retenir, mais que les autres se moquaient beaucoup de lui, et, qui plus est, il n'arriverait jamais à rester avec une copine avec un tel langage. Tout en parlant de ses difficultés, il essayait de retenir une crise (le visage et le cou étaient crispés, il luttait visiblement pour ne pas laisser sortir de gros mots). Nous profitâmes de cette opportunité pour lui dire que c'était justement le bon endroit pour lâcher la pression. Il commença à exprimer des mots plus grossiers les uns que les autres. Ceci eut pour effet de déplaire fortement à sa mère, qui n'était pas d'accord avec un tel lâcher prise.

Nous lui demandâmes si elle était mal à l'aise quand Jean faisait une crise en public. En fait, elle avoua qu'elle n'allait avec lui nulle part et qu'il était particulièrement surveillé, avec pratiquement aucune possibilité de sortir à l'exception de l'atelier. Par contre, il était très choyé à la maison, et était entouré d'appareillages électroniques, d'ordinateurs...

Nous avons demandé aux parents de sortir en expliquant que les scènes qui allaient suivre seraient trop impolies pour qu'ils puissent se sentir à l'aise.

Nous avons ajouté que l'objectif était que leur fils sorte de la séance en étant plus poli qu'avant. Le mari en rit un peu, la mère absolument pas.

Jean et nous avons crié et chanté des mots particulièrement fleuris. L'un de nous a ensuite proposé à Jean d'être très attentif aux moments où il sentait la pression monter de façon à repérer des manières de rester plus calme.

J'ai ajouté que, chaque fois qu'il se retenait, la pression montait et qu'il aurait alors plus de crises et plus souvent. Il acquiesça. À la maison, où il pouvait se lâcher complètement, il n'avait pratiquement plus de crises. Il était important qu'il puisse exprimer des injures pour diminuer la pression.

Une semaine plus tard, il expliqua qu'à la maison il n'avait plus qu'une ou deux crises par semaine ce que sa mère confirma. Elle voulait vérifier auprès du psychiatre qui suivait aussi Jean si le fait de se contenir de la sorte pouvait lui faire du mal. Nous avons expliqué qu'effectivement se contenir lui ferait du mal, qu'il avait comme consigne de se lâcher et que par contre coup il avait moins de crises. Elle a répété craintive : « *Mais il est malade !* ».

Jean est resté au cabinet pour expliquer qu'il était incapable de bien faire son travail. Il remplissait des kits d'urgence pour les voitures et il avait toujours peur d'oublier un produit essentiel qui pouvait sauver une vie. Dans le doute, il en mettait un ou deux supplémentaires. Il se faisait sermonner toute la journée, ce qui lui était très dur à vivre. Il dit aussi qu'il s'était lâché et qu'il ne disait plus qu'un ou deux gros mots de temps en temps. Il était cependant puni tous les jours et il a fini par ne plus accepter les remontrances du chef d'atelier quant au fait de jurer durant le travail. Évidemment, pour lui c'était une histoire à n'y plus rien comprendre. Lorsqu'il proférait des litanies interminables de mots grossiers, il ne rencontrait pas de problème et un ou deux mots fleuris lui valaient une punition. D'ailleurs la mère avait fait un esclandre suite à la punition infligée à son fils. Le chef d'atelier demanda à la thérapeute de contacter les parents. Il voulait expulser Jean. Il acquiesça quand la thérapeute lui dit qu'il voulait surtout expulser la mère !!

Les contacts entre la thérapeute et le chef d'atelier se passèrent bien et il fut décidé de changer Jean de section. Il allait cette fois monter des pièces d'horlogerie. Il était soulagé car les erreurs dans ce type de travail ne pouvaient tuer personne. Il allait changer de chef (qui ne supportait plus ni la mère ni le fils) par la même occasion.

Quelques jours plus tard, la mère arrêta toutes les prises en charge psychiatriques et thérapeutiques et retira aussi son fils de l'atelier. Elle déclara qu'elle ne pouvait plus se battre tous les jours contre les « patrons » de son fils. Son fils était malade depuis petit, il avait droit au repos et elle voulait avoir la paix.

Nous voyons à quel point les croyances dans l'aspect volontaire ou non-volontaire du comportement (maladie ou volonté) prennent le dessus dans

notre capacité à nous ouvrir à d'autres voies de solution possibles. La mère de Jean en tentant de le protéger, prolongeait les tentatives de solution qui enfermaient Jean dans sa maladie.

Cet exemple n'a pas pour objectif d'inviter les éducateurs à mettre en œuvre une démarche psychothérapeutique. Il montre plutôt le rôle que peut jouer l'école pour aider à la résolution du problème. Dans notre exemple, la marginalisation, voire l'exclusion du jeune de l'atelier aurait été contre-productive. L'école peut avoir un rôle majeur dans la résolution d'un problème de ce type, si elle a un rôle d'accueil, si elle donne la parole à l'élève, et si elle travaille de concert avec les acteurs médico-sociaux.

## Les expériences émotionnelles correctives et le recadrage : sa traduction en pédagogie



Dans le domaine thérapeutique, l'école de Palo Alto a deux modes d'action dans la résolution d'un problème : le recadrage et l'expérience émotionnelle corrective.

Le recadrage conduit à proposer une nouvelle définition de la réalité construite. Il s'agit de changer la représentation qu'une personne a d'une situation et qui la rend problématique. Il permet de changer la signification même de la situation, en termes axiologiques, affectifs ou cognitifs. Il doit conduire la personne à changer de conduites ou à arrêter des conduites inutiles et nuisibles à son bien-être.

Les expériences émotionnelles correctives conduisent à générer une situation durant laquelle la personne réalise une tâche. Elles sont une approche souvent privilégiée par l'école de Palo Alto pour susciter le changement. Elles favorisent en effet une rupture avec des habitudes interactionnelles prises,



des redondances qui font problème. Les actions suscitées dans ce nouveau contexte conduisent à générer de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes. La situation est alors perçue différemment et peut conduire à faire émerger une nouvelle représentation de la réalité. Il ne s'agit pas pour autant d'opérer « *une prise de conscience chez la personne mais de lui enseigner un nouveau jeu qui rend l'ancien caduc* » (Watzlawick, 1975).

Les deux approches, l'expérience émotionnelle corrective et le recadrage sont souvent associés dans la démarche thérapeutique. Elles peuvent être tout autant opérantes et valorisées dans les méthodes d'enseignement. La didactique en a même fait un de ses fondements. Dans une conception bachelarienne, il pourra s'agir de changer une conception erronée d'un savoir, pour une conception plus légitime, validée par la science, ou encore de permettre de prendre conscience des conceptions et des valeurs qui nous animent à l'égard de savoirs controversés. Mais, à la différence d'une approche thérapeutique, le « client », c'est-à-dire l'élève, n'a pas de problème a priori. Il s'agira donc au préalable de générer chez lui un problème et de susciter le désir ou le besoin de le résoudre (ou en termes plus académiques, d'en favoriser sa dévolution). C'est là le principe même des fameuses « situations-problèmes ». C'est pour le chercheur Guy Brousseau, à l'origine de la théorie des situations didactiques, de permettre à l'élève d'interagir avec un milieu. Cette confrontation devrait favoriser un changement de représentation et lui permettre de vivre une expérience qui le conduise à corriger un savoir, expérience qui ne peut pas ne pas être émotionnelle.

Les approches didactiques, constructivistes et socio-constructivistes, ont donc des conceptions du changement proches de celles qui fondent l'école de Palo Alto.

## Palo Alto : une approche constructiviste-constructionniste systémique

La conception systémique que propose l'école de Palo Alto conduit à s'intéresser plus aux interactions entre une personne et son environnement. Elle n'omet pas pour autant les personnes en jeu et notamment leurs visions du monde qui vont influencer les réponses interactionnelles. Si l'école de Palo Alto est systémique, elle est constructiviste mais aussi constructionniste.

Le constructivisme et le constructionnisme se fondent sur un principe commun : il y a bien un produit issu d'un processus de construction où les activités individuelles, les interactions et interlocutions jouent un rôle clef. Il n'y a pas de réalité en soi qui puisse être connue par l'Homme. La réalité est une construction que la personne opère ; elle est une véritable invention telle que le considère Paul Watzlawick. En d'autres termes, nos représentations ne sont

pas de simples copies de la réalité. Elles sont construites. Ce qui ne nous empêche pas d'organiser notre comportement et notre cognition autour de cette construction. Plus nous agissons dans le cadre de nos croyances, plus nous sommes convaincus de leur validité. Ce n'est que dans la mesure où nous percevons avec clairvoyance la circularité de nos interactions que nous pouvons questionner nos croyances et trouver des réponses créatives à nos problèmes.

Par exemple, nous considérons que les gens en général ne sont pas si généreux qu'ils veulent nous le faire croire et nous refusons de nous faire avoir en étant les seuls à aider ou à acheter des cadeaux dans un but humanitaire. Le temps passant nous pourrions aisément démontrer que la plupart des gens ne sont pas en effet si généreux vu le peu de solidarité que nous avons eu ces dernières années. Dans cette circularité, notre croyance crée un certain comportement qui conforte notre croyance. Comprendre cette circularité peut nous permettre d'en sortir.

Pour les tenants du constructivisme, c'est le sujet individuel qui construit avant tout sa propre réalité en interaction avec l'environnement. Le constructionnisme s'intéresse aux relations, interactions et interlocutions par le langage. La réalité est alors vue comme co-construite dans l'expérience, avec les autres et par le langage mis en oeuvre dans ces expériences. Si nos pensées dirigent nos propos, de manière rétro-active, le langage lui-même influence et modifie nos pensées. Notre langage structure notre vision du monde.



Constructivisme et constructionnisme sont deux paradigmes majeurs dans la manière dont les tenants de l'école de Palo Alto agissent. Le premier va conduire le thérapeute ou l'accompagnateur à suggérer à la personne une tâche, c'est-à-dire un mode d'interactions avec l'environnement qui vise à perturber le système qui fait problème. Non seulement les interactions vont changer, mais sera aussi modifiée la conception de la personne à l'égard du système qui faisait problème. Le second conduit à utiliser le langage dans l'interlocution comme outil pour décadrer la conception que la personne a du problème.

# Chapitre 5

## À quoi ressemble un entretien d'aide avec un élève

Les parents d'Eddy avaient téléphoné pour prendre un rendez-vous avec la psychologue en spécifiant que le problème de leur enfant, Eddy, durait depuis un an et demi. Ils avaient observé une petite amélioration du comportement mais, durant la période la plus difficile, l'enfant ne mangeait pas, restait prostré. On observait par ailleurs une chute vertigineuse de ses notes scolaires. À cette époque, ils avaient déjà consulté un pédopsychiatre qui n'avait pas réussi à discuter avec l'enfant de son problème, sur la raison de son abattement et suite aux échanges qu'il avait eu avec les parents, il avait diagnostiqué un problème d'œdipe important. Il avait alors demandé aux parents d'être assez cadrants notamment lors des balades dominicales. Eddy marchait généralement entre papa et maman et il était selon lui préférable que les parents demandent à Eddy de choisir de marcher soit près de son père ou près de sa mère mais pas entre les deux. Les parents devaient être aussi plus fermes durant les repas : l'enfant devait absolument manger.

Eddy était suivi toutes les semaines par la psychologue scolaire. Celle-ci avait demandé aux parents de consulter un psychothérapeute systémicien car elle se sentait démunie. Elle voulait savoir ce qu'Eddy avait (l'enfant ne s'exprimait pas plus auprès d'elle) pour agir.

L'enfant arrive pour la première fois avec ses parents chez la thérapeute systémicienne. Cette dernière demande à Eddy s'il préfère être seul avec elle ou s'il préfère avoir la présence de ses parents. Il répond qu'il préfère venir seul et la thérapeute ajoute qu'elle rencontrera les parents dans un second temps.

L'entretien qui suit retrace les échanges de la thérapeute avec Eddy. Nous expliciterons, quand cela s'avère utile, les raisons qui motivent les propos de la thérapeute au regard du modèle de Palo Alto.

La thérapeute : *Alors, on m'a dit que tu savais pourquoi tu venais ici. Qu'est-ce qui se passe ?*

Eddy : *Ben, heu, avant je n'avais pas de copains,*

Le propos induit le fait qu'il sait la raison pour laquelle il est là ; il invite Eddy à prendre position soit en le justifiant, soit en répondant qu'il l'ignore. Rappelons qu'Eddy n'a jamais parlé du problème qui pourrait expliquer son comportement. En positionnant Eddy comme acteur de sa venue, la question invite donc Eddy à légitimement pouvoir s'exprimer sur ce point et devrait potentiellement permettre de commencer à identifier le problème.

... et de fait l'enfant parle déjà d'un premier problème

– *Oui*

– *J'étais toujours tout seul,*

– *Hum, hum,*

– *On se moquait souvent de moi,*

– *Ah, c'était pour ça, mais maintenant, parce que tu dis avant,*

– *Oui, mais ça va, il y a quand même une amélioration,*

– *Il y a une amélioration ?  
Et comment est-ce que tu as réussi à faire ça ?*

– *Je sais pas, comme ça,*

– *Comme ça, tout seul ?*

– *Ouais,*

– *Eh ben,*

– *C'est venu comme ça, tout seul, il y a eu un qui a vu que j'étais souvent tout seul, il y a eu lui, puis il y en a eu deux, puis trois, et puis voilà,*

La thérapeute valide la réponse d'Eddy dans le but de créer un climat de confiance mais s'interroge sur le fait qu'il parle de ses relations avec ses copains au passé. Le problème est-il résolu ou continue-t-il ? Elle l'interroge donc sur ce point.

Le propos conduit à responsabiliser Eddy sur le changement positif qui s'est opéré. Il permet aussi d'instaurer une relation de confiance à partir d'une réussite.

Le propos sous-entend que le changement a dû être difficile à opérer tout seul. Il induit qu'il a du mérite sachant que c'est un enfant qui se sent vraisemblablement en échec depuis un an et demi. Il s'agit alors d'instiller sa responsabilité dans une réussite.

La surprise valide que le fait d'avoir créé un changement est méritant.

– *Tu en as trois maintenant ?*

Le propos souligne toujours l'étonnement pour conforter le mérite d'avoir réussi trois fois.

– *Non, j'en ai plus,*

– *Plus que ça ? Et ben, mais comment est-ce-que tu as fait ?*

À nouveau le propos vise à responsabiliser Eddy sur le mieux-être opéré dans ses relations.

– *Je ne sais pas, c'est comme ça,*

– *Tu ne t'es pas rendu compte de comment t'as fait, mais t'as fait quelque chose, c'est sûr,*

L'utilisation d'un truisme renforce le fait qu'Eddy est responsable du changement.

– *Je sais, je ne sais pas,*

Il confirme le truisme en justifiant ne pas savoir ce qu'il a fait.

– *Donc, c'est pour ça que tu venais en partie, parce que tu étais souvent seul,*

Le propos conduit à reformuler le problème passé mais laisse à entendre au travers de « en partie » qu'il peut y avoir d'autres raisons qui motivent sa présence. Il offre ainsi une première ouverture pour parler d'autres problèmes.

– *Ouais,*

Il confirme.

– *Et t'étais malheureux des fois,*

Ce nouveau truisme vise à consolider la relation au travers d'un propos empathique.

– *Ouais,*

– *Ah, d'accord, y-a-t-il d'autres choses qui étaient difficiles à vivre ?*

La question suggère d'ouvrir l'investigation à d'autres problèmes éventuels.

– *Surtout ça,*

– *Surtout ça d'accord,*

– *Parce que quand il fallait faire des travaux en groupe heu, c'était pas toujours si facile,*

Il ajoute une conséquence passée au problème qu'il avait.

– Ben oui, c'est vrai qu'à l'école, vous faites quand même beaucoup de travaux,

– En groupe,

– Ben, alors là, écoute, c'est incroyable ça, que t'aies réussi ça, c'est vraiment bien, et donc les copains que t'as, c'est surtout à l'école, à la maison où est-ce-que tu as trouvé ces copains petit à petit ?

– Beaucoup à l'école, dans le village, disons, il y a pas vraiment de copains de mon âge, il y en a beaucoup qui ont seize dix-huit ans, alors,

– Ah oui, pour trouver c'est pas facile, il y en a donc pas des enfants de ton âge ? Ni des garçons, ni des filles ?

– Non,

– Ah oui, c'est pas évident, et qu'est-ce-que tu fais alors l'après midi ou le week-end ?

– Le samedi, j'ai une activité, je vais aux louveteaux, il y en a beaucoup qui sont à l'école avec moi alors ils vont là,

– Et là, t'as des bons copains aux louveteaux,

– Ouais,

L'enfant est très attentif car il finit la phrase.

La thérapeute parle à nouveau de réussite ; elle confirme le propos, valorise Eddy et cherche à vérifier si l'enfant a saisi qu'il est responsable de cette réussite.

Les questions qui suivent sont volontairement fermées et vont dans des directions différentes. Elles permettent d'éviter des réponses de type « oui » ou « non » et des questions ouvertes qui rendraient la réponse plus difficile et risqueraient de bloquer la communication.

... Et effectivement, il élabore une réponse.

La thérapeute confirme de manière empathique la difficulté, et propose à nouveau une question fermée.

Les parents avaient mentionné qu'il était prostré à la maison ; la thérapeute relie le manque d'activité avec le manque de copains.

– *Mais, déjà avant tu avais des bons copains aux louveteaux,*

– *Aux louveteaux (il acquiesce de la tête), mais à l'école (non de la tête) c'est ça qu'est bizarre,*

– *Ben, moi je me demande comment est-ce-que tu fais cette magie là ; est-ce-que tu crois que tes parents sont pour quelque chose par rapport à ça ?*

– *Je pense pas,*

– *Tu penses pas ; et ça s'est arrangé avant que tu prennes rendez-vous, alors ?*

– *Heu, ouais, ça fait pas si longtemps que ça s'est arrangé, deux semaines disons,*

– *Ah oui, mais toi, t'étais malheureux, tu parlais avec papa et maman, pour dire que c'était difficile ?*

– *Oui,*

– *C'est ça, et ça s'arrangeait pas et ça durait, c'est ça ?*

– *Ouais,*

La thérapeute est dans la confusion ; il disait qu'il n'avait pas de copains auparavant. Or, il dit désormais avoir des copains depuis longtemps.

Le mot « magie » renvoie au mot « bizarre ». Mais, alors qu'Eddy suppose que les raisons du changement sont extérieures à lui, la thérapeute lui suggère qu'elles sont de son fait. Elle commence à investiguer le système interactionnel en jeu dans ce problème et s'interroge sur le rôle des parents. La question est fermée pour susciter une réponse.

La thérapeute est toujours dans la confusion quant au fait que le problème est terminé ou non. Elle tente de sortir de cette confusion.

La thérapeute cherche à comprendre la boucle interactionnelle précise.

Les parents parlaient de symptômes graves depuis un an et demi. La thérapeute parle donc de durée mais parle aussi au passé pour confirmer le point de vue d'Eddy sur le fait que le problème est bien résolu.



*– Et alors, ils ont pris rendez-vous parce qu'ils étaient tracassés pour ça, ils te voyaient malheureux,*

*– Il y avait d'abord une dame du PMS (centre psycho-médico-social) à l'école,*

*– Ah,*

*– C'est elle qui a pris rendez-vous,*

*– D'accord,*

*– Ouais,*

*– Et avec elle, tu avais pu parler ?*

*– Ouais, on parlait toutes les semaines, mardi,*

*– Et elle t'a proposé de faire des choses ?*

*– Heu, oui, oui, on parlait beaucoup et puis après papa et maman une fois, et c'est elle qui a demandé qu'on vienne ici,*

*– D'accord, hum, hum, alors sinon je me dis que si tu n'avais pas des copains à l'école c'était pas..., ça devait pas être trop amusant pour toi d'aller à l'école,*

La thérapeute annonce que les parents se tracassent, et qu'ils ont vu que leur fils était malheureux. En effet les parents lui ont dit qu'ils ne comprenaient pas ce qui se passait. Elle cherche donc à savoir si Eddy en est conscient. Elle investigate donc la relation Eddy-ses parents.

Il répond implicitement non, c'est la psychologue de l'élève qui s'est tracassée.

(ce qui n'est pas le cas)

La thérapeute ne le contredit pas pour lui permettre de développer sa vision quant au contexte lié à son problème.

Elle cherche à comprendre les interactions qui se sont jouées avec la psychologue.

Elle continue à investiguer les interactions avec la psychologue et de comprendre ce qu'elle proposait.

On comprend pourquoi il disait précédemment que la psychologue avait pris rendez-vous.

La thérapeute essaie d'investiguer le problème à d'autres aspects scolaires.

– Ouais,

– T'aimes bien maintenant ?

– *Oui, j'aime bien aller à l'école pour travailler, oui j'aime bien, mais quand j'arrivais à l'école, on commençait déjà à me donner des coups de pieds, à me pousser par terre, et puis,*

– *Ouh-là, ça allait loin quand même,*

– Ouais,

– *Tu as une idée de ce qui s'est passé à ce moment-là, de ce qui est arrivé ?*

– *Je sais pas, il y en avait un qui avait un problème comme moi, il a changé d'école,*

– *Et maintenant, ils ont arrêté de t'embêter, ceux qui t'embêtaient le plus ?*

– *Oui, oui, ils m'embêtaient tout le temps, j'étais toujours seul,*

– *Et, tu ne te souviens pas bien de ce que tu as fait de différent dans tout ça ?*

– *Non, je ne sais pas vraiment, mais « sur » deux jours ils étaient près de moi,*

– *Je ne sais pas ce que tu as fait, mais en tout cas tu l'as bien fait,*

La thérapeute cherche à savoir ce que le changement a produit.

La thérapeute traduit de l'empathie et maintient ainsi une relation de confiance tout en l'invitant à élaborer.

Dans la mesure où il n'a pas élaboré précédemment, la thérapeute l'invite à le faire.

Personne ne lui a donc proposé cette option de quitter l'école.

La thérapeute cherche à savoir si les nouveaux copains sont des anciens persécuteurs et si la relation a basculé.

La thérapeute tente de lui proposer d'élaborer en le questionnant sur ce qu'il a fait pour changer d'interactions.

L'enfant accepte qu'il a fait quelque chose mais il ne sait pas quoi.

La thérapeute renforce la relation.

– *Ouais,*

Il valide qu'il a fait quelque chose pour changer la relation.

– *C'était des plus grands qui te frappaient ou plus... ?*

La thérapeute cherche à identifier quel groupe était persécuteur.

– *Non, ceux de mon âge, les mêmes que mon âge,*

– *Ceux de ton âge. Et maintenant de ceux qui étaient avant contre toi, il y en a qui sont tes copains ?*

La thérapeute requestionne un éventuel basculement de relations.

– *Oui, oui, il y en a des autres, oui, oui,*

Il confirme le changement mais laisse un point de confusion puisque d'autres enfants sans relations fortes avec lui sont venus vers lui.

– *Et à l'école, t'aimes bien travailler, t'aimes bien aller à école ?*

– *Oui, oui,*

– *Ah, on m'avait dit qu'il y avait un enfant en Belgique, qui aimait bien l'école, ça doit être toi, alors ?*

Au travers de l'humour, la thérapeute cherche à élaborer ce qu'Eddy aime à l'école.

– *Ouais,*

– *Ah, c'est marrant, t'aimes bien alors ?*

– *Ouais, j'aime bien aller à école,*

– *C'est bien ; tu as envie de faire quelque chose déjà, tu sais quoi, quand tu seras plus grand, qu'est-ce que tu as envie de faire ?*

*– J'aimerais bien être boulanger ou travailler dans l'informatique, je sais pas encore ce qui a, j'aime travailler, pas en calcul, alors...*

*– Ah, c'est en calcul,*

*– Anglais je connais bien, en français aussi, mais en calcul...*

*– C'est bien ; sinon au niveau des notes ça va, ça se passe bien ?*

*– Oui,*

*– Hum, hum, d'accord, bien je ne sais pas, tu as rien d'autres à dire d'important maintenant ou... ?*

*– Non,*

*– On a fait un peu le tour de...*

*– L'année dernière là, c'était vraiment terrible, l'année dernière, l'année dernière, les deux années, les deux années que j'étais de l'autre côté, parce que il y a eu mixte là,*

*– D'accord,*

*– Avant, il y avait les garçons dans une école et les filles dans une autre école et après il y a eu mixte, les garçons sont venus chez les filles, et les garçons d'une autre école et alors, je suis revenu dans l'autre école là c'était horrible,*

Il est question ici de notes de comportement comme cela se fait en Belgique.

Comme Eddy ne veut parler à personne, la thérapeute ne souhaite pas le forcer à le faire tout en lui offrant la possibilité de le faire.

La proposition implicite faite par la thérapeute précédemment sans le forcer à parler conduit Eddy à parler et on peut observer un stress qui s'accroît au regard de sa diction.

Dans le débit et la construction des phrases, il y a une perte de cohérence signe d'un stress important.

– *C'est vrai, c'était vraiment, tu as été malmené vraiment tout ce temps-là ?*

– *En plus l'institutrice était très sévère, il y en avait une même qui tirait les cheveux,*

– *Oui, et qu'est-ce-qui disaient maman et papa de ça ?*

– *Enfin, j'en ai jamais parlé,*

– *Tu n'en parlais pas ?*

– *Hochement de tête pour dire non*

– *Comment ça se fait ?*

– *Je sais pas, j'avais peur,*

– *T'avais peur de quoi ?*

– *J'avais peur qu'ils me croient pas,*

– *D'accord, t'avais peur qu'ils croient que tu racontais des bobards,*

– *Ouais,*

– *Et quand tu leur as parlé, qu'est-ce-qui s'est passé ?*

La thérapeute transforme le mot « horrible » en « malmené » (un mot émotionnel interactionnel), ce qui lui permet d'investiguer ce qui l'a malmené.

La thérapeute cherche à comprendre les interactions avec les parents, d'autant que ces derniers viennent en disant qu'ils ne savent pas de quelle difficulté il s'agissait.

La thérapeute commence à identifier les interactions avec les parents.

La thérapeute continue à préciser la logique de l'interaction ; nous observons ici qu'Eddy parle de ses croyances dans sa relation aux parents.

La thérapeute cherche à clarifier l'interaction, à la concrétiser.

La thérapeute joue ici la carte de la naïveté. Elle cherche à vérifier qu'il n'y a pas eu d'autres interactions et pour induire le fait qu'il ne peut pas savoir ce que ses parents feraient dans une pareille circonstance tant qu'il ne l'a pas fait, s'il ne l'a pas fait.

*– Je n'en ai jamais parlé,*

*– De cette époque-là, tu n'as jamais parlé, même pas...*

*– Ils se rendaient compte, ils se rendaient compte que ça n'allait pas,*

*– Mais t'as jamais dit vraiment sur quoi,*

*– D'accord, je comprends, je comprends mieux, peut-être qu'ils étaient inquiets parce qu'ils se demandaient ce qui faisait que tu étais malheureux*

*– Oui,*

*– Et cette fois-ci tu leur as dit ce qui s'est passé dans cette école, la nouvelle ?*

*– Non, je vous l'ai dit, j'en ai jamais parlé,*

*– Même quand ils ont été chez la dame du PMS, tu crois, c'est elle qui leur a dit ?*

*– Je sais pas, mais j'avais parlé à la dame du PMS mais je pense bien que la dame du PMS ne l'a pas dit,*

*– Donc tes parents ont été voir la dame du PMS et cette dame-là leur a dit de venir ici, de prendre rendez-vous ici mais tu ne sais pas bien ce qu'elle a expliqué,*

La thérapeute vérifie encore qu'il n'a jamais exprimé ce problème à ces parents.

La thérapeute induit le fait que ses parents pouvaient être dans la confusion quant à la raison pour laquelle Eddy n'allait pas bien.

La thérapeute explicite l'interaction avec ses parents.

Eddy confirme le fait qu'il peut créer de la confusion en ne parlant pas.

La thérapeute requestionne le fait qu'il ne parle pas.

La thérapeute renforce le fait que s'il ne parle pas, les gens ne peuvent pas comprendre.

La thérapeute concrétise la circulation d'informations qui s'est passé et le doute sur ce qu'elle a pu dire.

– Non,

– *Bon, et est-ce-que tu as envie de raconter à tes parents ce qui s'est passé avant ?*

– *Oui, oui, je vais leur en parler (avec un hochement de tête pour dire non), mais c'est du passé alors...*

– *Tu le feras un jour comme ça, tu leur diras, un jour, mais t'as envie ou tu dis... ?*

– *Tant pis c'est du passé, j'ai pas envie, mais il y a les autres enfants qui...*

– *Et l'institutrice qui était si méchante et tout, elle est toujours là ?*

– *Ouais, ouais, j'ai eu deux institutrices en troisième et en quatrième et c'était les deux mêmes,*

– *Tu as envie de faire quelque chose par rapport à ça, ou tu te dis, bon tant pis, ou tu as envie de faire quelque chose ?*

– *Je sais pas, mais s'il y a des autres enfants qui subissent la même chose que moi, que j'ai ressenti c'est quand même un peu dommage,*

La thérapeute cherche à vérifier s'il peut être client pour parler à ses parents (s'il a besoin d'un thérapeute, cela sous-entend que lui et ses parents ne peuvent pas être autonomes pour échanger les informations qui l'aideraient à résoudre son problème).

Il esquive la proposition.

La thérapeute cherche à vérifier s'il peut être client.

Il a parlé précédemment d'instituteurs, puis d'une institutrice plus particulièrement méchante. Le faire focaliser sur la personne la plus méchante et non sur l'ensemble des personnes peut faire baisser le stress.

Eddy insiste sur le fait qu'il n'y a plus qu'une personne.

La thérapeute ouvre le champ des possibles tout en lui demandant de s'engager sur la chose à faire.

*– Tu crois qu'il y a quelque chose que toi tu pourrais faire pour peut-être éviter que d'autres enfants aient la même chose ?*

*– J'ai pas d'idée,*

*– D'accord, tu as peut-être pas encore une idée très claire ; on peut en discuter mais tu crois que ça t'intéresserait de faire quelque chose pour ça ?*

*– Ouais, ouais,*

*– Tu as envie qu'on parle un petit peu de ça pour voir si on trouve des idées ?*

*– Oui, oui,*

*– Donc, attends, cette école, c'est où ?*

*– À Bourdogne, chez les sœurs que c'est...*

*– Hum, hum, et donc ça c'est une école qui avait que des garçons ou c'était ?*

*– Non, juste des filles mais après il y a eu mixte, les garçons étaient chez les filles,*

La thérapeute cherche à le rendre client d'une action à mettre en œuvre. Le fait d'ajouter « peut-être » permet de ne pas l'accabler de la responsabilité de ce qui arriverait à d'autres.

Eddy annonce qu'il s'engage.

La thérapeute cherche à lui faire confirmer l'engagement.

Et effectivement Eddy confirme l'engagement.

Dans la construction de la réponse, la thérapeute va demander à Eddy de valider chaque étape, toujours en lui demandant la permission d'aller plus loin. Elle le conduit à renforcer son engagement et lui laisse toujours la responsabilité de continuer ou d'arrêter.

Qu'Eddy affirme aussi clairement son accord est important pour la thérapeute. Il lui confirme donc qu'elle peut continuer dans la construction d'une réponse où Eddy est complètement responsabilisé.

La thérapeute commence à clarifier la situation et à la poser dans le temps et dans l'espace.



– Et donc toi, tu t'es retrouvé chez les sœurs parce que il y avait là une partie des garçons qui est partie là-bas ?

– Et maintenant je suis chez les frères parce que on fait jusqu'à la quatrième, et puis avec les frères, on fait jusqu'à la sixième,

– D'accord, et du côté des frères, il y a des filles aussi,

– Ouais,

– Qui venaient de l'autre côté, ils se sont divisés comme ça,

– Ouais, il y a encore des filles,

– Hum, hum et donc c'est du côté des sœurs, qu'il y avait ces deux institutrices qui étaient vraiment très, très méchantes ?

– Oui, oui,

– C'est surtout elles qui te rendaient la vie si difficile,

– (soupir) Oui, oui, parce que ça a pas été très très réjouissant du tout ainsi, ça ..., et il n'y avait pas que moi avec qui elles étaient méchantes parce que c'est surtout avec les garçons qu'elles étaient méchantes, avec les filles, ça allait, mais les garçons, les sœurs elles n'ont jamais, elles n'ont jamais supporté les garçons,

– Ah bon,

La thérapeute l'aide à se positionner dans la situation et à confirmer qu'il y a deux sœurs persécutrices.

La thérapeute cherche à vérifier qu'il n'y a pas d'autres personnes en jeu.

– Des fois on se retrouvait dix-huit filles contre cinq garçons,

– Qu'est-ce qui t'a donné l'impression qu'elles n'aimaient pas les garçons, qu'est-ce-qu'elles faisaient ?

– Un jour, j'ai entendu que papa et maman disaient ça ; ils parlaient de ça,

– Donc t'as l'impression que tes parents se rendaient quand même compte qu'il y avait un truc qui n'allait pas ?

– Oui, oui,

– Ils ne s'expliquaient peut-être pas, pas tout à fait, mais ils voyaient qu'il y avait un truc qui tournait pas rond,

– Oui. Quand j'étais en maternelle, hein, il y avait une sœur je me rappelle vaguement, elle était quand même méchante hein, mais je me suis enfui de l'école, je suis retourné chez moi à pied,

– Ah oui,

– Et j'étais en troisième (maternelle pour les lecteurs français),

La thérapeute cherche à comprendre ce qu'Eddy a perçu dans leurs attitudes ou dans leurs actes qui lui fait dire qu'elles n'aimaient pas les garçons.

La thérapeute cherche à comprendre comment Eddy percevait l'attitude de ses parents.

La thérapeute reformule la posture des parents, dans la mesure où Eddy vient de la valider.

– En fait, j'essaie de réfléchir parce que je me dis c'est une question difficile que tu poses là ? Qu'est-ce-qu'on pourrait faire pour qu'il y ait pas d'autres garçons qui vivent la même chose ? Qu'est-ce-qu'on peut faire ? En fait, cette année, ça a changé chez les frères,

– Les frères, là c'est bien là, là, les profs sont supers,

– Donc là, c'est vraiment bien,

– Non, là, c'est bien, il n'y a rien à...

– Mais avec des garçons, il y aura encore un problème,

– Oui, chez les sœurs, les frères, les frères, ils ont accepté les sœurs, les filles, ils ont jamais eu de problèmes avec les instituteurs, mais les institutrices avec les garçons...

– Mais c'était chez les frères encore que tu n'avais pas de copains,

– Oui, mais maintenant ça s'est arrangé,

– D'accord, donc là, ça s'est réglé, donc, comme les profs, ça va bien, les étudiants sont des bons copains maintenant donc ça c'est réglé, mais tu te dis que ce qui est vraiment très moche, c'est que les institutrices, elles sont très méchantes ; tu dis que tu n'a pas parlé avec tes parents de ça,

– Mais à mon avis, ils se sont rendus compte parce que...

La thérapeute cherche toujours à responsabiliser Eddy dans l'action à mettre en œuvre tout en le décomplexant en annonçant que c'est une question difficile.

Eddy est de nouveau très stressé.

La thérapeute cherche à situer le problème des copains ou de l'absence de copains dans la chronologie des événements.

Le problème qu'il annonçait initialement devient caduc.

La thérapeute fait une reformulation générale, en revenant sur le fait qu'il ne parle pas à ses parents ; le thérapeute commence à observer que les tentatives de solution relèvent de ressasser le problème et ne pas en parler.

– C'était trop,

– Je leur ai dit que l'institutrice était très méchante mais je n'avais jamais dit qu'on m'avait tiré les cheveux,

– Oui, à ce point, ça faisait vraiment..., hum, hum,

– Ouais,

– Est-ce-que tu penses que si tu parlais avec tes parents, imaginons, admettons plutôt, ça doit pas être nécessairement le cas, on réfléchit pour voir si c'est une bonne idée, si tu disais à tes parents que tu as envie de faire quelque chose pour que d'autres enfants n'aient pas le même problème, qu'est-ce que tu penses que va dire papa, et qu'est-ce-que tu penses que va dire maman ? Papa, il va dire quoi ?

– Je sais pas, peut être que mon papa serait, il serait pas tellement content, et maman ça ira peut être mieux, enfin...

– Ah, alors, ton papa va dire ah non, on laisse tomber,

– Je ne pense pas, mais comme mon papa est un peu plus sévère que ma maman,

– Mais tu crois qu'il va dire, écoute non, on va plus rien faire, on laisse tomber ?

– À mon avis, il va dire quelque chose comme ça,

– Hum, hum,

Eddy prend conscience qu'il n'a pas parlé assez, ce qui est cohérent avec le fait qu'il a peur de ne pas être cru.

La thérapeute fait une proposition tout en lui laissant la responsabilité d'accepter ou non. Elle ne voit pas les parents comme une unité, mais complexifie les interactions en distinguant chacun d'entre eux. Elle commence à rentrer dans le champ des tentatives de solution.

Elle cherche à clarifier « pas content » mais de quoi ?

La thérapeute reprend le terme « sévère » mais le traduit en termes d'actions.

– *Que c'est du passé, heu,*

– *Et ta maman qu'est-ce-que tu penses qu'elle dirait autrement ?*

– *Elle dirait un peu près la même chose parce que c'est fini mais...*

– *Hum, hum,*

– *Mais il y a les autres qui vont suivre alors...*

– *En fait, toi, tu trouves que c'est important de protéger les autres,*

– *Oui,*

– *Ton papa, j'ai vu la petite lettre qu'ils ont remplie, il travaille comme militaire, il protège les autres aussi*

– *Oui, oui, il est maître chien, oui, il fait des rondes pour pas qu'il y en a qui pénètre dans...*

– *Hum, hum, mais lui, il pense peut-être plus à protéger les gens maintenant, tout de suite ?*

– *Oui,*

– *C'est ça ? Et une fois que c'est du passé et bien on passe à autre chose,*

– *Oui,*

– *Hum, hum,*

– *Ça fait quand même deux ans que ça a été fini ça, alors...*

La thérapeute ajoute « autrement » pour qu'Eddy ne tente pas de dire « la même chose » sans chercher à investir la question.

La thérapeute cherche à créer une communauté de valeurs entre Eddy et son père.

La thérapeute accepte qu'Eddy dise que son père sera d'accord, qu'il dira que c'est du passé tout en soulignant qu'ils ont les mêmes valeurs.

– *Est-ce que tu as pensé à ces maîtresses, à ces profs qui étaient si méchantes parce qu'on en parlait aujourd'hui ici, on parlait de ce que tu as vécu, des difficultés que tu as eu à l'école ou tu y penses parfois aussi ?*

– *Oui, j'y pense,*

– *Tu y penses parfois aussi, tu y penses à quel moment à la maison, à l'école ?*

– *À l'école,*

– *À l'école tu y penses encore, même s'il y a deux ans que s'est passé,*

– *Ouais, parce que je me rends compte que je suis avec un prof qui ne se fâche quasi jamais, alors que là on arrivait en classe, il y en avait déjà qui se faisaient punir, ouais, il y avait un certain nombre de différences,*

– *Est-ce que tu penses que si tu faisais quelque chose, essayer bien sûr, pour que d'autres enfants n'aient pas le même problème, tu crois que ça t'aiderait à oublier ?*

– *Oui, à mon avis oui, à mon avis, elle ne se rend pas compte de ce que j'ai eu, parce que ...*

– *Tu crois que la professeur, elle même, ne se rend pas compte à quel point elle fait du mal ? Ou tu crois qu'elle se rend bien compte ?*

La thérapeute revient sur le problème pour savoir si Eddy est client, c'est-à-dire s'il a un problème qu'il souhaite exprimer et résoudre.

La thérapeute recontextualise les situations où Eddy pense au problème.

La thérapeute invite Eddy à confirmer que c'est un problème pour lui.

La thérapeute recadre le problème en liant « Je n'arrive pas à oublier » et « Si j'ai d'autres enfants que je peux aider ». Ainsi, s'il n'arrive pas à aider d'autres personnes, qu'il ne dise pas que le problème est insoluble.

La thérapeute en utilisant le terme « essayer » fait baisser l'enjeu d'un éventuel échec. Il est toujours possible de retravailler la question.

Il accepte d'agir.

Elle vérifie les propos précédents en demandant de les confirmer par oui ou non. Eddy parle de ses croyances qui sous-tendent l'interaction entre lui et la sœur.

– À mon avis, elle ne se rend pas compte,

– C'est pour ça que c'est peut-être important que quelqu'un lui dise ou lui écrive,

– Oui,

– Est-ce que tu penses que c'est un adulte qui va leur dire ou que c'est un enfant qui a vécu ça comme toi ?

– Que ça soit un enfant parce que à mon avis il y a sûrement pas que moi qui a...

– Hum, hum, à ton avis ce serait plutôt à un enfant d'écrire ça ?

– Oui,

– Et tu crois qu'il vaut mieux écrire ou le dire ?

– Écrire parce que...

– Hum, hum, et donc tu te dis que si tu arrives à écrire ça, tu pourrais les aider à se rendre compte à quel point elles ont fait du mal,

– Ouais,

– Et que peut-être avec un peu de chance elles seront un peu moins méchantes avec les garçons

– Ouais, oui, je ne dis pas que les autres profs n'étaient pas méchants, mais celle-là...

L'enfant est resté victime d'une interaction. Cette proposition permet de le faire sortir de la victimisation.

La thérapeute est en train de lui vendre la tâche en lui laissant la responsabilité de la mettre en œuvre ou pas.

Elle lui vend la tâche en lui proposant de réfléchir à comment le faire après avoir réfléchi à qui devait le faire.

La thérapeute l'invite à s'engager dans l'action...

... ce qu'il accepte de faire

La thérapeute minimise l'enjeu quant au fait d'écrire à la sœur.

– Tu envisages que quelqu'un t'aide à écrire cette lettre ou tu veux le faire tout seul ? Avec la dame du PMS ou ici, ou je ne sais pas, une cousine, ton papa, ta maman,

– Mes cousines, elles sont en France alors...

– Ouh là là elles sont loin,

– J'ai des cousines qui sont déjà mariées alors heu...

– Qui pourrait t'aider à ça, tu y as pensé ?

– C'est la dame du PMS,

– La dame du PMS ? Tu préfères pas ta maman, par exemple ?

– Oui,

– Tu penses aller la trouver et lui demander ?

– Heu, oui, mais elle revient mardi prochain, alors, heu, je lui dirai que...

– Oui, tu me téléphoneras pour me raconter ce qu'elle a dit, d'accord ?

– Il faudra que papa et maman soient d'accord parce que...

– Bien sûr,

– Tu penses qu'ils vont dire non, non, non, pas question ?

La thérapeute cherche à préciser comment mettre en œuvre la tâche en essayant d'intégrer un adulte dans la dynamique et donc de conduire à arrêter les tentatives de solution.

Il accepte la proposition qui lui est faite.

Ici il fait oui à la psychologue du PMS.

La thérapeute cherche à le responsabiliser en définissant une tâche précise.

Il accepte la proposition et contribue à voir comment mettre en place la tâche.

La thérapeute souhaite inclure un autre adulte dans la mise en œuvre de la tâche.



– Non, Je ne pense pas parce que quand il y en a qui m'invitent, ils ne veulent pas que je téléphone comme ça, tout seul, ils doivent être au courant,

– Oui, oui, bien sûr, l'idée c'est que tu m'appelles pour me le dire,

– Tu crois qu'ils seront d'accord que tu écrives cette lettre avec la dame du PMS, ou tu te dis que c'est à toi de décider ça ?

– J'aime autant que vous le disiez à mes parents parce que...

– Tu préfères que ça soit toi qui fasses ça avec la dame, c'est ta vie de jeune garçon,

– Oui,

– Oui ?

– Ben, j'avais pensé, y-a-t-il d'autres choses ?

– Ben, moi, j'avais pensé inviter tes parents à venir ici, tu veux être là ?

– À part,

– Tu préfères à part ? D'accord ; est-ce-qu'on est bien d'accord que je vais rien dire de tout ça ?

– Ouais,

– Oui, c'est ça que tu veux, tu ne veux pas spécialement que je raconte ça,

– Non, heu, je veux bien que vous racontiez chez les sœurs, mais...

Il est de nouveau confus.

Il parle ici de l'appel téléphonique à passer.

*– Pas la lettre (il acquiesce),*

*– Les copains je leur ai déjà raconté que c'était...*

*– Alors qu'est-ce-que je ne peux pas raconter ?*

*– La lettre et la dame du PMS, je te laisse ça, toi, ton jardin à toi, c'est ta vie à toi,*

*– Oui, oui, mais vous pouvez leur dire que je téléphonerai*

*– Que tu me rappelleras après que tu as discuté avec la dame du PMS, ça c'est bon ? Alors je ne sais pas si tes parents, tu crois qu'ils vont parler d'autres choses ?*

*– Je ne pense pas qu'ils diront autre chose,*

*– D'accord, donc, tu préfères ne pas être là quand je vois tes parents*

*– Ouais, après je sais pas, ils me raconteront ce que ...*

*– Bien sûr.*

Il y a beaucoup de confusion entre ce qui est dit et les mouvements de la tête. La thérapeute essaie d'éclaircir ce qu'Eddy souhaite.

En sortant de la séance, Eddy se livre : « *S'il vous plaît, ne leur dites rien de ce qui est arrivé avec les sœurs, ils ne croiront pas qu'elle me traînait par terre depuis mon banc jusqu'à la porte en me tirant par les cheveux. Et encore moins ils vont croire qu'elle se mettait à côté de moi pendant les examens en disant méchant, tu es méchant, tu es un garçon* » et il s'est mis à pleurer. « *C'est pour ça que j'avais de mauvaises notes.* »

À la séance suivante il revint avec une feuille découpée en forme de grand cœur barré par une flèche, où il avait écrit : « *Madame vous ne savez pas que vous avez brisé le cœur d'un enfant* ». Il a demandé que je le garde dans le dossier, parce qu'il avait peur, que si je l'envoyais, cette femme reviendrait dans sa vie. La thérapeute a continué à travailler avec les parents, afin de restaurer des interactions qui permettraient à Eddy de leur parler, mais aussi de leur exprimer ses désirs (comme d'aller à la piscine...).

La thérapeute décida de ne pas porter plainte afin de permettre à Eddy de ne pas avoir affaire avec la sœur. Elle savait par ailleurs que cette personne allait prendre sa retraite dans quelques semaines.

Vous pourriez légitimement dire que cet entretien est mené par un psychothérapeute et qu'il ne s'inscrit donc pas dans le champ d'une démarche éducative, ce en quoi nous ne pouvons vous donner tort. Cet exemple a pour but de vous montrer comment la démarche de Palo Alto peut concrètement se traduire dans l'aide à un élève en difficulté. Mais nous pensons qu'un tel entretien pourrait tout à fait être mené dans le cadre par exemple d'une cellule d'écoute, ou dans le bureau d'un Conseiller Principal d'Éducation. Sans que ce livre ait l'ambition de faire acquérir au lecteur toutes les compétences pour réaliser un entretien qui suppose déjà une certaine expérience dans la mise en application de la pensée systémique, il traduit dans une interaction très concrète certains principes de l'école de Palo Alto :

1. Identifier le problème, ce qui était ici assez délicat dans la mesure où Eddy se refusait à parler dans un premier temps de ce qui lui posait réellement problème et envoyait la psychothérapeute vers une fausse piste. Le refus de la part de cette dernière de chercher à lui « tirer les vers du nez », en le maintenant dans une liberté et une responsabilité de paroles a conduit Eddy à finalement exprimer ce qu'il n'avait jamais pu exprimer auparavant.
2. Identifier les interactions potentielles avec les personnes qui s'inscrivent dans le problème.
3. Identifier les tentatives de solution d'Eddy pour résoudre son problème et qui se soldent jusqu'ici par un échec : ne pas parler du problème, et ressasser le problème dans sa tête.
4. Ne pas s'inscrire dans les tentatives de solution notamment en cherchant à faire parler Eddy.
5. Proposer à Eddy une tâche qui soit à 180° des tentatives de solution, en l'invitant à parler à l'institutrice tout en lui laissant la responsabilité de le faire et du comment le faire.



# Chapitre 6

## L'évolution du modèle de Palo Alto

Si le modèle de Palo Alto est opératoire et a montré son efficacité dans de multiples domaines, il est perfectible. Et actuellement de nombreuses recherches proposent de le revisiter. Ce chapitre n'a pas pour objet de vous donner de nouveaux outils, il vise à montrer les évolutions actuelles du modèle, évolutions qui peuvent intéresser un éducateur.

## Retour sur l'école de Palo Alto

Les ressources du Mental Research Institute ont diminué avec les années, la phrase « nul n'est prophète dans son pays » s'applique malheureusement très bien à son parcours. Dans un pays où règne le besoin de croire que l'individu est libre et « peut ce qu'il veut », dans un moment de l'histoire où nous voyons le retour des hypothèses de déterminisme génétique, où l'essor des sciences neuro-cognitives et des médicaments de contrôle comportemental est considérable<sup>24</sup>, le message de Palo Alto se répand dans les milieux psychosociaux, surtout européens avec l'image d'un mouvement underground des années 60. Son fondement, la systémique, nous apparaît de plus en plus nécessaire pour répondre à l'extrême complexité des phénomènes de notre monde. Tandis que nous lisons dans les journaux les effets systémiques qui mettent en crise notre monde économique, écologique, biologique, social (famille, école), nous regrettons que les réducteurs de complexité des chercheurs de la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle semblent aujourd'hui si lointains.

## Où en est l'école de Palo Alto aujourd'hui ?

Les méthodes de Palo Alto sont utilisées aujourd'hui pour travailler avec des enfants, adolescents et adultes dans des contextes individuel, de couple, de famille, mais aussi dans des contextes plus divers : bien sûr à l'école, mais aussi lors des prises en charge psychiatriques, psychosociales (pauvreté et marginalité) et psychologiques. Elles sont utilisées auprès des ministères, entreprises et organisations dans leur ensemble. Elles ont aidé des équipes ou des individus au sein de ces systèmes plus larges comme des unités du type « stress-team » de la gendarmerie, ou lors de la prise en charge des risques psychosociaux, des accidents du travail.

Ces techniques sont utilisées entièrement ou en partie par des milliers de psychologues, psychothérapeutes, psychiatres, pédagogues, professeurs, coachs scolaires, directeurs, coachs professionnels, médecins généralistes, infirmières, consultants.

---

24 Pourtant, plusieurs recherches en sciences cognitives confortent les hypothèses de l'école de Palo Alto ; notamment, pour amener un changement structural dans le cerveau, il est nécessaire de faire une expérience concrète nouvelle dans un contexte donné. Vous pouvez vous référer aux travaux de Richard J. Davidson sur les expériences sociales et la neuro-plasticité. (voir *Nature Neuroscience* (2012) 15, 689–695).

Nombreuses sont les écoles de pensée qui ont repris des concepts palo-altiens pour travailler dans les systèmes humains.

## Évolution du modèle

Le modèle de Palo Alto peut être lu selon différents aspects :

- les aspects de description : la construction de notre réel et notre vision du monde,
- les aspects du processus expérientiel : la manière dont la communication nous relie aux autres en tant que partie des différents systèmes,
- la méthodologie de résolution des problèmes : client, problème - tentatives de solution, position et objectif,
- les aspects stratégiques : la voie à suivre pour arrêter les tentatives de solution et les tactiques pour que les demandeurs du changement nous entendent,
- le changement : ce qu'il faut changer, en vue de quoi, et comment consolider le changement.

Les évolutions du modèle de Palo Alto sont à observer à deux niveaux. Le premier émane des élèves de l'équipe originale du Centre de Thérapie Brève qui se sont penchés sur des aspects qui étaient moins développés dans le modèle de base : le classement des tentatives de solution, l'exploration des solutions efficaces que le système a connu, les boucles interactionnelles, les émotions et l'expérience, l'aide sous contrainte (quand nous n'avons pas de client)...

Le deuxième niveau questionne d'autres modalités pour transformer des aspects constitutifs de l'expérience, en se focalisant sur les aspects de la description et du changement : la vision du monde, les modes de communication, le sens donné aux actions, etc.

Le premier modèle thérapeutique qui a été développé à partir du modèle original de Palo Alto date de 1978, date à laquelle Steve de Shazer et Insoo Kim Berg ouvrent leur Centre de Thérapie Brève familiale de Milwaukee. De Shazer est un élève de John Weakland, un des fondateurs du Centre de Thérapie Brève du MRI de Palo Alto. Il s'intéresse à la notion de « tentatives de solution » et de « problème » mais à partir d'un autre angle de vue. Fidèle aux travaux de Wittgenstein, il décide d'entreprendre les thérapies à partir de la notion de « solutions », qui sont ces exceptions à la cohorte de tentatives de solution qui suivent un « problème ». Il prend donc le processus par un chemin bien différent. Il présente souvent des échelles d'évaluation aux patients : « *Où en êtes-vous aujourd'hui, dirait-il, entre 0 et 10 ?* », « *À 6,5 sur 10.* », « *Qu'est-ce qu'il faudrait que vous fassiez pour passer de 6,5 à 7,0 ?* », « *Qu'est-ce qui va mieux depuis la semaine dernière ?* »

Il construit ainsi le chemin vers une évolution positive pas à pas avec leurs patients, toujours dans le sens des nouvelles configurations porteuses d'un espace « hors-problème ».

Michael White, thérapeute et éducateur de profession, fonde son école de pensée sous la prémisse que la cohérence, la congruence et l'épaisseur d'une histoire vont forger notre présence dans le monde et que dans cette histoire se retrouvent côte à côte problèmes et solutions. L'objectif est d'aider les personnes à trouver une narration qui vienne entièrement d'eux et qui dissolve le problème.

De quoi tenons-nous compte quand nous parlons de notre « réalité », celle qui soutient notre action dans le monde ? Par exemple, pouvons-nous dire que le monde est violent car il y a eu trois braquages hier ou parler des 59,677,466 personnes qui se sont baladées le même jour dans des centres-villes européens, sans subir la moindre agression. La manière dont on va décrire ce que l'on vit détermine en grande partie notre vécu et nos actions. Ainsi, les interventions narratives vont s'intéresser par exemple à la description que la famille, les professeurs, le directeur font du problème de l'élève, ou la manière dont les équipes éducatives traduisent ce qu'elles vivent dans leur quotidien. À travers des « cartes » qui diversifient, transforment la narration, on explore différentes formes de description. Prenons un exemple pour être plus concret. « *Vous êtes très critique de l'école de votre fille, pouvez-vous me dire ce que votre instituteur primaire aurait dit sur cette école ? Vous souhaiteriez que votre fils se confie plus à vous ? Enfant, avez-vous eu un confident ? Si oui, qu'est-ce-que cette personne a fait (ou surtout n'a pas fait) pour que vous lui confiez vos soucis d'enfant ?* ». Ce questionnement permet la construction d'une nouvelle « histoire » qui va métamorphoser notre relation à soi, à l'autre et au monde.

Le processus de l'expérience relève de la perception (ou non) de boucles interactionnelles dont nous sommes acteurs-réacteurs continus dans un flux relationnel. Les formes qui se dessinent, nous les croyons jaillir du monde tel qu'il est, quand elles ne sont que le produit de nos interactions et de nos conversations avec soi et autrui. Dans le modèle conversationnel, il est question de re-découvrir l'art de la conversation, celui qui permet de mettre en lumière l'ensemble des éléments oubliés, des réactions non-exploitées, des sensations ou des émotions enrichissantes, des pensées culturelles automatiques qui nous fourvoient, des préjugés douloureux. Le tout a comme objectif la construction d'une vue plus riche, plus complexe, plus pleine des solutions cohérentes avec soi et avec sa culture. Harlène Anderson considère ainsi que nous construisons les problèmes et les solutions dans une interface entre soi (la construction du réel personnelle) et la construction du réel social (les conversations). C'est dans le fil d'une conversation puissante et profonde, sans stratégie ni subterfuge, que cette interface peut se transformer.

Dans un registre pratiquement opposé, vous trouverez le modèle de Giorgio Nardone, qui revisite le modèle de Palo Alto en termes stratégiques. Pour résumer sa pensée, il dirait que si vous avez cultivé une vision du monde dans



laquelle votre environnement est un lieu impitoyable et que vous vous dites que les personnes gentilles sont faibles ou hypocrites, vous habitez inévitablement dans un monde violent. Vous constaterez la violence que vous créez vous-même, avec vos attitudes. Vous serez obligé de vous défendre des autres et vous aurez des relations teintées d'animosité. Le modèle stratégique nardonien nous invite à comprendre le mécanisme de la perception-réaction. Nardone se positionne pratiquement en dehors de la systémique. Il a envisagé une série impressionnante de protocoles pour faire sortir les personnes de leurs symptômes et de leur vision du monde pathologique. Ces protocoles sont livrés à travers un dialogue stratégique, une forme précise de suites de questions, paraphrases et interventions qui se succèdent. *« L'intervenant systémique – stratégique cherche à comprendre le problème en examinant le type de communication qu'une personne entretient avec elle-même, les autres et le monde. Il met en place des stratégies en vue de changer la manière de communiquer de la personne, pour la faire passer d'un mode « inefficace » à un mode « efficace » à partir duquel la personne peut « fonctionner. »*

Le modèle Circé proposé par Teresa García-Rivera s'intéresse principalement au changement lui-même. Il est issu de l'articulation des nombreux auteurs et écoles de pensées comme l'école de Palo Alto bien sûr, mais aussi Fritz Perls, Milton H. Erickson, Alexander Lowen, Wilhelm Reich, Steve de Shazer, Giorgio Nardone, Harlène Anderson, Tal Ben Shahar et Byron Katie.

Les questions posées dans ce modèle sont : comment utiliser au mieux les ressources des individus et du système en entier ? Comment envisager le changement à partir de la manière « naturelle » d'apprendre des individus et du système ? Comment utiliser à son bénéfice tous les comportements et les postures de l'individu et du système même ceux qui semblent les plus « pathologiques » ? L'intervention ici cherche à comprendre la manière dont les personnes construisent leur « souffrance » et à s'inspirer de ce même chemin (ou un chemin justement inhabituel) pour construire avec elles l'« apaisement ». Pour se faire, elle se fonde sur un schéma heuristique PEARS (Perception, Émotion, Action, Relation, Schéma cognitif). Circé se veut une approche phénoménologique qui, à travers PEARS, tente de décliner ce qui est « l'expérience » et d'en faire une représentation systémique, en reliant l'expérience d'un individu à celles des autres individus dans le système. Le schéma PEARS est en lui-même circulaire (système) puisque la résultante cognitive (l'effet) d'une expérience est aussi la cause des restrictions sur la nouvelle perception d'un phénomène. Le schéma cognitif devient un contexte qui limite et contraint la nouvelle perception que l'individu a d'un phénomène.

Prenons un exemple : nous apprenons à percevoir certaines choses et pas d'autres (c'est la raison pour laquelle les pays étrangers ont l'air si exotique) ; nous apprenons à éprouver certaines émotions et pas d'autres (comme la réaction aux sollicitations de l'environnement). Ces apprentissages sont inconscients ou semi-conscients. La perception et les émotions vont déterminer le comportement qui sera émis et celui-ci déterminera la nature et la

qualité de la relation qui va peu à peu s'établir avec soi et avec le monde. Un étudiant, par exemple, perçoit les professeurs comme des censeurs, son émotion est la révolte (il se sent critiqué et contraint), il désobéit constamment et est à peine poli, suite à quoi la relation avec la plupart des professeurs devient tendue et basée effectivement sur la contrainte et la censure. Sa perception va se rigidifier et, à la rencontre d'un nouveau professeur, la réaction et l'émotion de révolte seront exacerbées et de plus en plus immédiates. Le nouveau professeur se sentant agressé, avant même d'avoir pu construire une relation, aura tendance à rigidifier son comportement à son tour et à ne percevoir que les aspects révoltés du jeune. Certains professeurs pourraient aussi, suite à leurs propres expériences passées, percevoir la fragilité (rigidité) du jeune et décider de venir vers lui pour instaurer une relation vraiment nouvelle.

Une des options est de travailler avec le jeune pour comprendre la manière dont il rend les professeurs censeurs et punitifs, la manière dont il tire le meilleur de leur capacité à contraindre et à censurer. Est-ce ça qu'il veut comme relation ou non ? S'il souhaite explorer d'autres moyens, il peut le faire sans oublier sa compétence à faire ressortir le censeur que tout professeur peut avoir en lui. Il est aussi possible de travailler avec le(s) professeur(s) sur leur capacité à faire ressortir la rébellion chez ce jeune, que doivent-ils dire ou faire pour le rendre rebelle ?

C'est dans ce sens que l'école de Palo Alto et le modèle Circé nous invitent à nous questionner sur le monde tel que nous le co-construisons avec les autres. C'est ce que nous appelons la vision du monde, ensemble cohérent et articulé des apprentissages qui vont guider nos nouvelles perceptions, émotions, comportements et relations. Les tentatives de solution proviennent de ce que le monde induit de nous en tant que réponse. Cette réponse est néanmoins filtrée (voire contrainte) par ce que l'on pense sur le monde et les émotions que cette vision du monde nous procure.

Dans ce modèle, la description du processus intègre l'idée d'expérience comme base du changement. L'expérience « PEARS » est conçue comme une boucle infinie faite de la perception, de l'émotion, du comportement, de la nature des relations et des schémas cognitifs<sup>25</sup> inconscients et conscients de chaque acteur du système, en articulation avec les « PEARS » des autres acteurs. Tout changement adéquat à n'importe quel point de la « chaîne » permettra un changement en cascade qui bouleversera l'ensemble de l'expérience. Un changement ne peut être stabilisé dans le temps que s'il touche l'ensemble de la chaîne PEARS de l'individu et l'ensemble des chaînes PEARS de son entourage.

---

25 La boucle est infinie parce que les schémas cognitifs (leur structure et la théorie que nous créons sur les choses) vont déterminer la qualité et l'étendue de nos perceptions ultérieures et ainsi de suite...

# Conclusion



Le système éducatif cristallise plus que jamais une cascade de doubles contraintes. Les élèves tentent de traduire par la violence, le déni, le repli ce qu'ils ne peuvent exprimer sans être sanctionnés : leur incompréhension à se soumettre à des formations qui n'ouvrent l'accès qu'à des métiers auxquels ils ne peuvent donner sens, à des diplômes qui ne sont plus reconnus, tout en vivant dans un contexte où le maître mot reste le devoir. Les enseignants rêvent d'un cadre dans lequel ils pourraient travailler de manière fluide et légère. Leur sont imposés un cadre de formation et une exigence de résultat qui fait abstraction du public qui est recruté. Les directeurs se retrouvent pris entre des exigences d'effectifs et des élèves qui se retrouvent là par défaut. Ces personnes finissent fréquemment par avoir une vision désenchantée. Tout l'enjeu est d'identifier les réducteurs de complexité qui permettent de trouver des conciliations possibles, des premiers leviers de changement.

Nous espérons, au travers de ce livre, permettre de ré-ouvrir la créativité des éducateurs et plus généralement des acteurs du système scolaire. Les nouveaux contextes que l'on décrit dans la littérature, enfant roi, infobésité, société du zapping, engendrent de nombreuses souffrances dont nous sommes malheureusement quotidiennement les témoins. Toutes les tentatives de solution qui relèvent de « *Il faut, tu dois* » montrent plus que jamais leurs limites. Tenter de batailler contre, contre des jeunes et leurs parents qui ne reconnaissent plus l'autorité, contre une relation à l'information qui évolue, c'est sans doute là le meilleur moyen pour aboutir à un jeu perdant-perdant. Il est nécessaire de requestionner le rôle et les modes d'action de l'école comme acteur de changement. Le sujet est d'actualité. L'école française est remise en cause, jugée favoriser la compétition et une insertion sociale qui relève parfois plutôt de l'incarcération. Le jeune se trouve soumis à une somme d'injonctions, directes, indirectes, paradoxales qui ne lui laissent l'opportunité que de subir, se rebiffer ou tricher. L'école ne doit-elle pas plutôt intégrer le jeune en lui proposant des devoirs, des droits et des possibles ? Un chercheur faisait le triste constat que l'école stimulait la non-créativité. Quel beau paradoxe. Nous aurions envie de dire pour notre part que l'école stimule une créativité pour faire ses armes et perdre, dans le combat, le moins de « plumes » possible.

Les réponses à ces défis ne se trouvent pas dans les livres, ou du moins pas seulement, elles se constituent dans la relation même entre l'éducateur et l'élève. C'est pourquoi nous pensons que la pensée de l'École de Palo Alto est peut-être une opportunité pour restaurer du possible là où tout semble bloqué, de proposer une adaptation à ces nouveaux contextes sans pour autant devoir se faire violence.

Certains considèrent peut-être qu'ils ne sont pas des éducateurs mais des pourvoyeurs de savoirs, d'autres qu'ils ne sont pas des psychothérapeutes. Il n'est besoin d'être ni l'un, ni l'autre, pour aider les élèves en difficulté. C'est dans les processus interactionnels que nous pouvons trouver des réponses.



# Bibliographie

- Allen, D. (2008). *S'organiser pour réussir*. France : Leduc S. éditions.
- Ben Shahaar, T. (2011). *L'apprentissage de l'imperfection*. France : Pocket.
- Bertalanffy (Von), L. (2012). *Théorie générale des systèmes*. France : Dunod.
- Elkaïm, M. (1998). *Panoramas des thérapies familiales*. France : Seuil.
- Fisch, R., Weakland, J., Segal, L. (1986). *Tactiques du changement*. France : Seuil.
- Garcia, T., Wittezeale, J.J., (2006). *À la recherche de l'école de Palo Alto*. France : Couleur Psy Seuil.
- Nardone, G. (1999). *Psychosolutions*. France : L'esprit du Temps.
- Nardone G., Portelli, C. (2012). *La connaissance par le changement*. France : Le Germe Satas.
- Nardone, G. (2010). *Peur, panique, phobie. Un modèle de stratégie brève pour une résolution rapide des problèmes*. France : Esprit du temps, psychologie.
- Shazer (de), S. (2009). *Clés et solutions en thérapie brève*. France : Le Germe Satas.
- Watzlawick, P. (1984). *La réalité de la réalité*. France : Points Essais.
- Watzlawick, P. (1986). *Le langage du changement*. France : Points essais.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1981). *Changements*. France : Points Essais.
- Watzlawick, P. & Weakland, J. (2004). *Sur l'interaction*. France : Points Essais.
- Watzlawick, P., Nardone, G. (2000). *Stratégie de la thérapie brève*. France : Seuil.
- Wittezeale, J.J. (2003). *L'homme relationnel*. France : Couleurs Psy Seuil.
- Wittezeale, J.J.(sous la dir.) (2008). *La double contrainte. L'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*. Belgique : De Boeck.

















Les démarches décrites dans cet ouvrage sont mobilisées pour partie dans la mise en œuvre d'ACCED, une action portée par SupAgro Florac depuis sept ans, qui vise à accompagner des équipes éducatives exprimant un désarroi croissant face à des élèves considérés comme difficiles ou en difficulté. Soutenue par le Fonds Social Européen, ACCED se déroule dans le cadre du Système National d'Appui à l'enseignement agricole, un dispositif piloté par le Ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt.





Illustrations *Gilles Mazard*  
Conception et réalisation graphique *Elsa Lescure*  
Achévé d'imprimer en décembre 2013  
sur les presses de l'imprimerie *Pure Impression*  
ZAC Mas de Figuières, 34130 Mauguio

dépôt légal décembre 2013  
imprimé en France



Creative Commons 3.0 Attribution -  
Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification.





**Michel Vidal**  
*est formateur  
d'enseignants et  
chercheur à l'Institut  
d'Education à l'Agro-  
environnement de  
Montpellier SupAgro. Il  
est par ailleurs diplômé  
de l'Institut Gregory  
Bateson.*

**Teresa Garcia Rivera**  
*est psychologue,  
psychothérapeute et  
coach. Elle est fondatrice  
du Centre d'Intervention  
et de Recherches sur  
le Changement et  
l'Évolution des systèmes  
humains (CIRCE).*

En portant un regard systémique sur les problèmes que génèrent parfois nos modes d'interaction et de communication, l'école de Palo Alto fait désormais référence tant en psychothérapie individuelle et familiale que dans le monde du travail et des organisations. Elle donne lieu à des contributions originales dans le champ de l'éducation. En nous appuyant sur différentes situations concrètes dont témoignent élèves ou éducateurs (enseignant, conseiller d'éducation, personnel de direction), nous vous proposons de découvrir les arcanes d'un modèle de pensée que tout un chacun peut mettre en œuvre.

Nous souhaitons au travers de cet ouvrage vous aider à favoriser des relations éducatives plus fluides dans le respect de chaque personne.

**SupAgro Florac**  
*9, rue Célestin Freinet,  
BP 35, 48400 Florac  
+33(0)4 66 65 65 65  
+33(0)4 66 65 65 50  
[www.supagro.fr](http://www.supagro.fr)*

Florac  
**SupAgro**  
Institut d'éducation  
à l'agro-environnement



Cet ouvrage est cofinancé  
par l'Union Européenne

L'Europe s'engage en France avec le FSE



9 782911 898228

ISBN 2-911898-22-2