

Atelier 4

Cinq défis à relever face aux difficultés que posent les élèves

Marc Thiébaud, responsable du CAPPES¹, consultant pour les écoles
Loyse Lanz, consultante et animatrice au CAPPES

Nous allons traiter de deux thèmes: les facteurs de prévention et de risques ainsi que les différentes étapes du processus d'intervention ou de remédiation. Nous différencions les rôles et compétences des enseignants de ceux de la direction. Celle-ci, par son analyse, son soutien et son positionnement, peut protéger tous les acteurs, favoriser les collaborations nécessaires et contribuer au maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Introduction

Directions et enseignants sont de plus en plus confrontés à des situations complexes qui impliquent de nombreux acteurs et intervenants. Les défis à relever sont multiples. Nous en examinerons cinq qui concernent :

1. la qualité du climat scolaire,
2. la clarté du processus d'intervention,
3. la collaboration entre tous les acteurs,
4. la cohérence et l'encadrement des actions,
5. le suivi dans la durée.

Ces défis paraissent simples à énoncer. Il n'existe toutefois pas de solution unique ni de recette magique pour les relever ; ils nécessitent, en effet, un travail et un investissement sans cesse renouvelés. Nous différencierons pour chacun d'entre eux les rôles et compétences des enseignants et des directions, et nous proposerons quelques repères pour appréhender la complexité des situations. Nous nous appuyons à cet effet sur les observations et constats récoltés au cours des quinze dernières années dans notre activité d'accompagnement des écoles au sein du CAPPES.

Défi 1 : la qualité du climat scolaire

Selon Janosz & al. (1998), le climat scolaire comprend plusieurs aspects, notamment :

- les relations humaines au sein de l'école, le respect et le soutien entre individus,
- le sentiment de sécurité, la tranquillité trouvée dans le milieu scolaire,
- la justice, la reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles et de leur application,
- le sentiment d'appartenance à l'école et l'adhésion aux valeurs qu'elle véhicule.

¹ Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires du canton de Neuchâtel ; voir www.cappes.ch.

Le lien entre climat scolaire, santé, motivation, plaisir au travail et qualité des apprentissages n'est plus à faire. Cependant, souvent, les moyens permettant de favoriser ce climat positif ne sont pas mobilisés dans les classes et dans les collèges.

Les questions-clefs deviennent dès lors « Quelles compétences et activités les enseignants peuvent-ils développer pour favoriser un bon climat scolaire ? » et « Comment les directions peuvent-elles soutenir le développement de ces compétences et activités ? »

Nous évoquerons les rôles des enseignants puis ceux des directions.

Les enseignants peuvent développer les compétences et activités suivantes :

- Établir un cadre de sécurité et de confiance : cet impératif implique un travail, tout au long de l'année, sur des règles de vie (dont le but n'est pas tant d'interdire que d'aider à vivre et à apprendre ensemble), une compréhension de la distinction entre punition et sanction éducative, une réflexion sur les valorisations et la recherche d'une cohérence optimale au sein de l'équipe pédagogique.
- Mettre en place des rituels et des routines : les pratiques de rituels d'entrées en classe, de retours de récréations, les routines pendant les changements d'activités ou les transmissions de consignes sont autant de points de repère qui sécurisent les enfants, structurent les journées et augmentent le sentiment d'appartenance à la classe et à l'établissement.
- Offrir des possibilités d'interactions aux élèves : les activités de coopération, les systèmes d'entraide ou de mentorat, par exemple, offrent des moments durant lesquels les élèves peuvent vivre des relations horizontales, se confronter à la différence et développer la tolérance, la bienveillance et le respect mutuel.
- Instaurer des moments institutionnels : les espaces d'écoute et de partage comme les « Quoi de neuf ? » les conseils de coopération ou les temps de bilan permettent de développer la connaissance mutuelle et la cohésion du groupe ; ils aident les élèves à devenir acteurs de la vie de la classe.
- Développer des projets de classe et de collège : le travail sur un projet tisse des liens nouveaux entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignants ; il permet aux élèves de développer de nouvelles compétences et des habiletés de communication (écouter, s'exprimer, argumenter, etc.).
- Être attentif aux liens entre l'école et la famille : les démarches visant à développer ces liens (rencontres conviviales, invitation des parents à découvrir les activités de la classe, etc.) permettent aux élèves de sentir une cohérence et un respect entre adultes ; elles les sécurisent et les aident à se construire ; ces bonnes relations sont précieuses surtout si elles ont été développées avant que n'apparaissent des difficultés.

Les enseignants qui investissent du temps et de l'énergie pour développer ces compétences et activités créent un climat positif au sein de leur classe. Ils s'avèrent capables de poser un regard réflexif sur leurs pratiques, d'apprendre de leurs expériences et d'identifier les priorités sur lesquelles mettre l'accent. Ils savent aussi collaborer et partager leurs vécus avec leurs collègues et contribuer à un projet d'établissement. Ils y travaillent régulièrement dans leur classe et ne se contentent pas d'actions « flashes » en début d'année scolaire.

Les directions qui accordent de l'importance au climat scolaire savent encourager et soutenir concrètement les enseignants en mettant autant que possible du temps, des moyens financiers et des ressources internes ou externes à disposition. Elles peuvent les aider à identifier les forces et les fragilités du système éducatif. Elles valorisent et stimulent toute réflexion visant à améliorer la gestion de classe, la collaboration entre enseignants, le partage d'expériences, le sentiment d'appartenance à l'école. Ces directions soignent la communication avec le corps enseignant (circulation de l'information, écoute, messages clairs).

Le travail sur le climat d'école se situe en amont des problèmes. Si un climat scolaire positif n'élimine pas entièrement les difficultés posées par les élèves, il permet d'en réduire le nombre et de promouvoir des conditions plus favorables pour les gérer efficacement. Il s'agit donc d'un investissement en continu qui porte ses fruits dans la durée.

Défi 2 : la clarté du processus d'intervention

« *Vision globale – action locale.* »
C. Dubos

Gérer efficacement des situations complexes implique souvent de nombreux acteurs et intervenants (élèves, parents, enseignants, enseignants spécialisés, orthophonistes, conseillers socio-éducatifs, psychologues, etc.), il est donc nécessaire de connaître, de comprendre et de respecter un processus d'intervention clair et défini. Celui-ci permet de suivre des étapes progressives afin d'agir à bon escient face au degré de difficulté rencontré avec certains élèves. Il s'agit constamment de savoir « où l'on en est » et « qui fait quoi et pour quoi ». Plus l'urgence est grande, plus cette procédure est utile afin de mettre en œuvre les bonnes actions au bon moment. Un tel processus aide aussi les enseignants à identifier le moment opportun pour faire appel à la direction. Le coût de l'inaction s'avère en effet souvent plus élevé que celui de l'action. Ce processus aide également les directions et les divers intervenants spécialisés à intervenir de manière appropriée en renforçant les compétences et les actions des enseignants.

Il importe de préciser que ce processus d'intervention concerté ne concerne pas certaines situations traumatisantes : violences, accidents graves, maltraitements, tentatives de suicide. Celles-ci doivent être gérées d'emblée par la direction selon un protocole spécifique qu'elle a elle-même défini.

Exemple simplifié d'un processus d'intervention concerté

Julien, 7 ans, manifeste des comportements inacceptables dès le début de l'année scolaire. Il frappe ses camarades, refuse de participer à certaines activités, hurle lorsque l'enseignante le reprend ou le sanctionne. Il devient très pénible lorsqu'il a fini une tâche ou qu'il s'ennuie. L'enseignante demande un accompagnement afin de pouvoir prendre du recul et de mettre en œuvre les mesures qui s'imposent.

Il s'avère que les règles de vie de la classe manquent de précision et ne prévoient pas de sanctions en cas de non-respect. L'enseignante remédie à cette situation et définit un cadre clair et cohérent; elle introduit aussi certaines routines. Le comportement de Julien s'améliore mais ses colères, en cas de réprimande ou de sanction, demeurent violentes. L'enseignante passe alors un contrat avec lui; tous deux décident d'une « règle-phare » : la nécessité de respecter les autres élèves. Ils prévoient aussi un système de sanctions et de mise en valeur des réussites.

L'application du nouveau cadre de vie a un effet positif sur la vie de la classe. Toutefois, Julien ne tarde guère à renouer avec ses problèmes de conduite. L'enseignante s'avise qu'elle n'applique pas vraiment la « règle-phare » car elle redoute les réactions de Julien. Elle décide de s'entretenir avec les parents. Ces derniers comprennent certes la situation mais ils tendent à la minimiser.

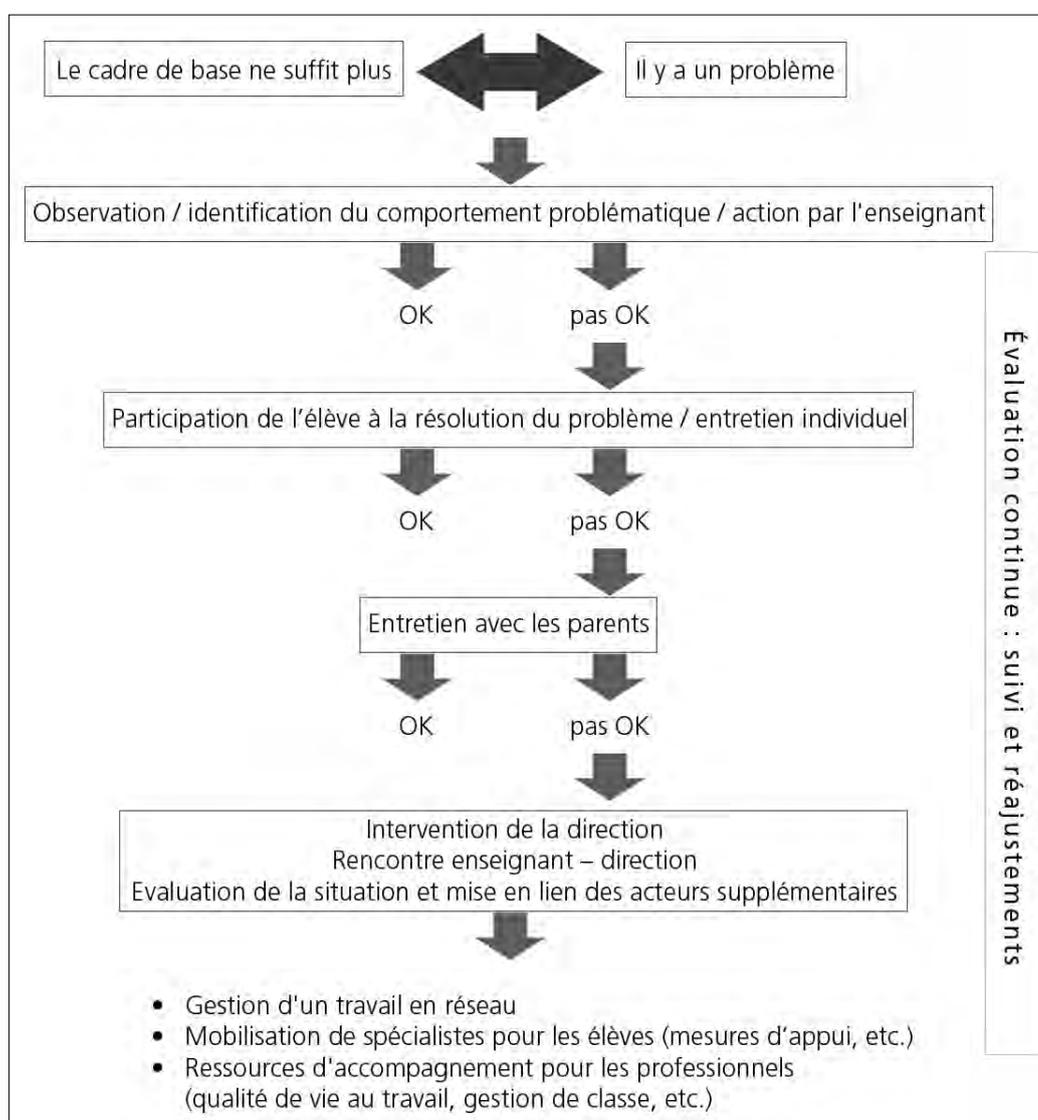
Le temps passe et l'enseignante s'épuise. Elle décide d'alerter la directrice et le psychologue scolaire. Tous ensemble, ils analysent la situation et décident des mesures à prendre. La directrice convoque les parents et, en présence de l'enseignante, explique les diverses étapes d'un nouveau contrat. Julien en est informé par le psychologue et l'enseignante. Ces derniers travaillent ensemble; ils décident des mesures à prendre et évaluent leurs effets. Un suivi individuel est envisagé afin d'aider Julien à développer ses compétences sociales.

Les interventions impliquent coordination et transparence

Les étapes du processus et les interventions sont claires et coordonnées (fig.1). Les enseignants les connaissent. Ils ont appris à identifier, à analyser les comportements problématiques et à en détecter les éléments déclencheurs. Ils ne banalisent pas les dérapages des élèves et se positionnent avec fermeté et bienveillance. Ils savent conduire le recadrage d'un élève et gardent une trace écrite de leurs observations et des résultats de leurs interventions. Ils savent aussi collaborer, échanger avec leurs collègues et solliciter un accompagnement pour renforcer leurs actions. Enfin, ils sont capables de mener un entretien avec les parents afin de parvenir à une bonne collaboration et à tirer parti des compétences de chacun.

Les directions sont responsables, avec les enseignants, de la mise au point de ce processus, en amont des difficultés. Elles en connaissent les étapes. Lorsqu'elles sont sollicitées ; elles savent évaluer les situations et les besoins ainsi que la pertinence des mesures qui ont déjà été prises. Elles peuvent ainsi élaborer efficacement les étapes suivantes qui peuvent s'avérer nécessaires.

Fig. 1 Processus d'intervention par étapes



Défi 3 : la collaboration entre tous les acteurs

« Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. » (proverbe africain)

Plus les situations sont complexes, plus la collaboration est nécessaire. Cela signifie : communication, reconnaissance des rôles et des compétences de chacun, partage des difficultés et définition des actions à mener dans un climat de confiance et de concertation.

La collaboration porte sur différents aspects : gestion de la discipline et des sanctions, mise en place de mesures spéciales pour la classe ou pour certains élèves difficiles, communication avec les familles, gestion de conflits, réévaluation des objectifs pédagogiques, etc.

Nous constatons que les directions qui favorisent la collaboration veillent particulièrement à :

- Reconnaître les difficultés → elles évitent de dire à un enseignant qu'il prend une situation trop à cœur ou qu'il existe des situations plus difficiles ; elles répondent à la demande d'intervention sans trop attendre et ne tendent pas à la banaliser.
- Accueillir la complexité → elles ne tombent pas dans le travers des « Y'a qu'à » ou dans celui des conseils de type : « il faut être plus ferme » ; elles prennent en compte tous les paramètres de la situation sans omettre le vécu de l'enseignant, voire sa souffrance.
- Agir plutôt que réagir → elles ne comptent pas sur l'efficacité immédiate d'une action (par exemple : donner un « coup de semonce » en classe) ; elles prennent le temps de comprendre ce qui se passe et prévoient, en cas de besoin, une collaboration à long terme.
- Analyser ensemble la situation → elles ne se basent pas sur des impressions ; elles réunissent toutes les informations nécessaires et favorisent la mise en commun de tous les éclairages pour développer une vision systémique (Curonici & al., 2006).
- Valoriser les tentatives déjà faites pour remédier à la situation → elles ne critiquent pas ce que les enseignants ont déjà tenté et évitent les remarques du genre « il aurait fallu ... » ; elles examinent ce qui a été mis en place et mettent en évidence les mesures qui se sont avérées efficaces.
- Préparer les interventions avec les enseignants → elles agissent en concertation avec les enseignants et se portent garantes d'un cadre de respect mutuel.
- Soutenir les enseignants → elles appuient les enseignants face aux parents, par exemple ; elles se positionnent avec cohérence, clarté et constance et appliquent des sanctions si la situation l'exige ; elles proposent et animent une démarche de recherche de solutions.

La collaboration repose sur une complémentarité des rôles et des responsabilités. Les enseignants savent quand demander de l'aide ; ils connaissent leurs ressources et leurs limites. Les directions sont capables d'analyser une situation difficile, d'évaluer les besoins d'aide et d'appui et de mettre en place les mesures de remédiation qui s'imposent. Enseignants et directions parviennent à un résultat lorsqu'ils développent une compréhension partagée, élaborent des objectifs et un plan d'action concertés et communiquent tout au long du processus.

Défi 4 : la cohérence et l'encadrement des actions

*« Qu'est-ce qu'une plus vaste perspective ? Une perspective sur les perspectives. »
G. Bateson*

Il s'agit d'assurer une cohérence aux actions entreprises et d'encadrer la gestion de la situation difficile afin d'éviter que le fonctionnement de la classe et de l'école ne soit perturbé. Les élèves ont en effet besoin de calme et de sérénité pour apprendre. Les risques engendrés par une situation difficile –

lorsqu'on a affaire à plusieurs élèves perturbateurs dans une même classe, par exemple – sont nombreux. Pour les enseignants, ce sont : l'épuisement, le repli sur soi, les angoisses engendrées par l'activation de souvenirs de situations antérieures difficiles. Pour les classes ce sont : les incidents critiques mal gérés qui laissent des blessures, l'apparition de clans, la désignation de boucs-émissaires. Il peut aussi arriver que certains problèmes soient perçus de manière réductrice, imputés à tort à la famille ou délégués à un spécialiste hors de l'école. Enfin il existe le risque que des actions soient menées au coup par coup dans l'urgence sans concertation ni coordination.

On constate que les actions de la direction qui favorisent la meilleure cohérence visent à :

- intervenir aux niveaux adéquats (limités si la situation est simple, plus nombreux si la situation est complexe) en fonction d'une analyse globale et d'objectifs spécifiques ;
- renforcer les compétences des enseignants : travail en équipe, accompagnement ;
- intégrer les besoins de tous, développer des synergies et des consensus ;
- mobiliser les ressources et les acteurs pertinents (internes/externes) dans un travail de co-construction du sens et des actions à mettre en place ;
- maintenir la constance dans le temps par le suivi du plan d'action défini.

Les enseignants savent agir là où ils ont de l'influence et prendre en compte l'ensemble du système classe. Ils savent aussi échanger avec leurs collègues ou avec d'autres personnes-ressources. Les directions, tout en encadrant et en coordonnant la mise en œuvre des mesures décidées, gardent une vision globale. En cas de besoin, elles demandent un accompagnement afin de prendre du recul et d'éviter de s'épuiser.

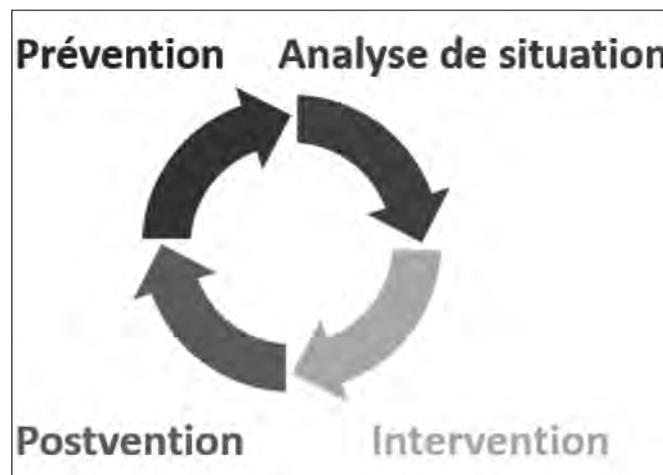
Défi 5 : le suivi dans la durée

Les situations, où des élèves posent des problèmes complexes, s'inscrivent souvent dans une longue histoire et se résolvent rarement en peu de temps. Plus les interventions sont précoces, meilleure est la probabilité de parvenir rapidement à des résultats positifs.

Il arrive que les actions entreprises soient interrompues trop tôt. Les raisons en sont diverses. Citons : l'excès d'optimisme face à des effets tangibles et rapides, le découragement si les résultats ne répondent pas ou guère aux attentes, l'essoufflement, la difficulté de tenir la distance et les aléas de la vie scolaire (remplacement d'un enseignant malade, par exemple). Autant de situations qui, si le travail n'est pas consolidé, risquent d'engendrer un retour en arrière.

Le défi de la continuité consiste aussi à tirer les enseignements d'une situation difficile. Il s'agit de développer la capacité à agir afin d'éviter que des situations similaires ne se produisent (on parle de « postvention »), de renforcer le travail de prévention et d'améliorer l'analyse précoce des difficultés que peuvent poser les élèves.

Fig. 2 Cycle prévention – postvention



On constate que dans les écoles qui prennent le temps de faire un bilan des situations et d'élaborer un suivi, les enseignants savent maintenir le cap et évaluer régulièrement les résultats obtenus. Les directions vérifient la réalisation des mesures décidées et aident à ajuster les actions en continu.

Par ailleurs, les directions, qui réfléchissent avec le corps enseignant à la gestion des élèves difficiles et qui réunissent des informations sur l'efficacité des actions entreprises, parviennent à prendre du recul et à mobiliser les moyens nécessaires pour favoriser un apprentissage permanent au sein de l'école. Elles peuvent, par exemple, proposer des réflexions thématiques pour outiller les professionnels de l'école et assurer une meilleure cohérence aux actions entreprises. Elles peuvent aussi faciliter les analyses de pratiques (des succès comme des difficultés) et la compréhension des différents facteurs en jeu (propres aux élèves et à leur développement, aux familles, aux relations entre les acteurs ainsi qu'aux processus de l'école) de manière à renforcer le cycle présenté dans la figure 2.

Pour conclure

Nous avons présenté cinq défis auxquels ont à faire face les directions et les enseignants. Il est clair que ceux-ci sont interdépendants et que, développer une vision globale qui les prennent tous en compte, est un défi supplémentaire. Nous constatons – et c'est rassurant – que les efforts consentis pour dépasser lesdits défis portent leurs fruits et que le travail réussi sur l'un d'entre eux augmente les probabilités de succès des autres. Ceci est vrai en particulier pour les actions entreprises en amont des problèmes et qui visent à assurer un bon climat scolaire et à mettre en place un processus commun d'intervention par étapes.

Références citées

- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.